

Wij leren, hij leert, ik blokkeer...

"Je kunt meer dan je denkt!"



Joslyn Wuisman

Studentennummer: 1360412

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Remedial Teacher

Begeleid door: Thea Deckers

Juli 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	8
§1.1 Aanleiding.	8
§1.2 Verkenning.	9
§1.3 De onderzoeksvraag.	11
§1.4 Verwachtingen.	11
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	14
§2.1 De definitie van faalangst.....	14
§2.2 Interne processen.	15
§2.3 Het (taak-)gedrag.	16
§2.4 Begeleiding van kinderen met faalangst.	16
§2.5 Aansluiting van “Je kunt meer dan je denkt!” bij de theorie.....	18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.....	20
§3.1 Soort onderzoek.....	20
§3.2 Onderzoeksinstrumenten	20
§3.3 Verantwoording van de onderzoeksinstrumenten	21
§3.4 Betrouwbaarheid	22
§3.5 Triangulatie	24
§3.6 Ethiek	24
Hoofdstuk 4: Dataverzameling en analyse	25
§4.1 Welke effecten heeft het werken met “Je kunt meer dan je denkt!” op de leerlingen?	25
§4.2 Gebruiken de leerlingen de oefeningen van de training uit zichzelf in mijn klas de klas?.....	29
§4.3 Hoe is de uitvoerbaarheid van “Je kunt meer dan je denkt” in de praktijk?	31
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen.....	34
§5.1 Antwoord op de deelvragen.	34
§5.2 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag.....	37
§5.2 Aanbevelingen.	38
Hoofdstuk 6: evaluatie.....	40
§6.1 Product en procesevaluatie.....	40
§6.2 Persoonlijke evaluatie.	41

Nawoord	42
Literatuurlijst	43
Bijlagen	45
Bijlage 1: Uitslagen gegevens SchoolVragenlijst	46
Bijlage 2A: De vragenlijst voor de leerkrachten.....	49
Bijlage 2B: Uitwerking van de vragenlijsten.	51
Bijlage 3A: Het semigestructureerde interview.....	63
Bijlage 3B: Uitwerking van het interview.	65
Bijlage 4: Uitwerking van de bijeenkomsten.....	69
Bijlage 5: Berekening percentages SVL.....	79
Bijlage 6: Tabellen voor omrekening stanine score en hun betekenis.	81

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over het gebruik van de faalangsttraining "Je kunt meer dan je denkt!" voor drie leerlingen met faalangst van groep 5/6 van basisschool de Duizendpoot. Aanleiding voor dit onderzoek is de opkomst van het opbrengstgericht werken op onze school. Hierdoor wordt de druk op de leerlingen om maximaal te presteren steeds groter. Er is steeds minder tijd voor ontspanning. De kans dat leerlingen faalangstig worden is daardoor steeds groter.

In 90% van de boeken die voor de literatuurstudie gebruikt zijn wordt de faalangsttraining als dé begeleiding voor faalangst genoemd. Op grond daarvan ben ik op zoek gegaan naar een faalangsttraining die bij de leerlingen van mijn klas past. Daarbij is rekening gehouden met de beperkte tijd en een minimaal budget die beschikbaar waren voor het onderzoek. "*Je kunt meer dan je denkt!*"¹ komt het meest in aanmerking.

Ik heb mijn kennis over faalangst uitgebreid door literatuurstudie. Faalangst komt voort uit irrationele gedachten en weinig zelfvertrouwen. De leerling ervaart het leveren van een prestatie als een levensbedreigende situatie. Het lichaam reageert daarop met een "vecht- of vluchtreactie". Doordat er op school veel prestaties geleverd moeten worden is er weinig tijd om te ontspannen. Ook inefficiënt taakgedrag (veel te hard werken) zorgt voor weinig ontspanning. Het lichaam kan daardoor de stresshormonen niet voldoende afbreken. Dit heeft gevolgen voor het lichamelijk functioneren en het gedrag.

Om de leerling te helpen wordt in de literatuur de Rationele Emotieve Theorie (RET) van Albert Ellis (Ellis, 2002)² het meest gebruikt. Deze theorie gaat uit van Gebeurtenis + Gedachten = Gevoelens + Gedrag. Wanneer je de gedachten rationeel maakt veranderen de gevoelens en daarmee het gedrag. Naast deze theorie worden ontspanningsoefeningen aanbevolen en het werken aan zelfvertrouwen.

¹ Bovee, Ellen, Drijfhout, Sietske (2006) *'Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietraining*. Leuven/ Voorburg: ACCO

² Ellis, Albert (2002) *Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behavior Therapy Integrated Approach*. New York: Springer Publishing Company

Deze elementen zijn terug te vinden in de faalangsttraining "*Je kunt meer dan je denkt!*"³ die ik met de drie leerlingen heb gedaan. Het waren prettige bijeenkomsten waar ik met veel plezier aan terug denk. De vaste structuur en de speelse werkvormen spreken de leerlingen erg aan. Aan het einde van de training hebben de leerlingen een diploma gekregen. Het was een feestelijke afsluiting.

"*Je kunt meer dan je denkt!*" is een faalangsttraining die ik zeker als leidraad ga gebruiken in de begeleiding van leerlingen met faalangst. Ik zal wel een paar aanpassingen doen aan de oefeningen. De volgorde van de oefeningen is niet altijd handig en niet alle oefenvormen zijn individueel te gebruiken. Maar de vaste opbouw, de vrolijke tekeningen en de duidelijke voorbeelden zal ik in de toekomst zeker gebruiken!

³ Bovee, Ellen, Drijfhout, Sietske (2006) *'Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietraining.* Leuven/ Voorburg: ACCO

Inleiding

We leven in een prestatiegerichte maatschappij (Nieuwenbroek en ter Beek⁴). Ook in het onderwijs is dat te merken. Op onze school zijn we steeds meer bezig met opbrengstgericht werken. Hierbij zijn toets-resultaten heel belangrijk. Aan de andere kant wordt het passend onderwijs geïntroduceerd. Hierin staat de leerling met zijn onderwijsbehoeften centraal. Helaas beoordeelt de onderwijsinspectie nog steeds de kwaliteit van het onderwijs op de resultaten van de CITO eindtoetsen⁵. Daardoor bestaat de kans dat “passend onderwijs” betekent dat de leerling zich aan het onderwijs moet aanpassen in plaats van andersom.

Binnen zo’n cultuur hoort een leerling vaak: “Schiet op!” en “Doe je best!”. Kinderen moeten meer en langer oefenen wanneer ze de leerstof niet beheersen. Daardoor blijft er steeds minder tijd over voor ontspanning. Vooral leerlingen die moeite hebben met leren lopen het risico faalangst te ontwikkelen (Jeninga, 2005)⁶.

Ook op basisschool de Duizendpoot in Den Bosch zijn er leerlingen die kenmerken van faalangst vertonen. Ik werk daar als groepsleerkracht van groep 5/6. In mijn groep zitten drie leerlingen die duidelijke kenmerken van faalangst vertonen. Als leerkracht zie ik dagelijks hun gevecht tegen het leveren van prestaties. Ik heb niet de expertise, noch de ervaring om deze leerlingen goed te kunnen begeleiden. Dat was voor mij reden om dit onderzoek te gaan doen.

Tijdens dit onderzoek doe ik met drie leerlingen de faalangsttraining “*Je kunt meer dan je denkt!*” van Ellen Bovee en Dietske Drijfhout (2006)⁷. Eerst vergroot ik mijn kennis over faalangst door literatuurstudie. Daarna volgen de acht bijeenkomsten van de faalangsttraining. Al doende hoop ik meer expertise en ervaring te krijgen op

⁴ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

⁵ Henkens, Leon & Steur, Rick (2010) *Risicoanalyse. Risico's op scholen in beeld*. Binnengehaald op 21 juni 2014 van “http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Risicoanalyse+-+risico_x0027_s+op+scholen+in+beeld.pdf”

⁶ Jeninga, John (2005) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBUitgevers

⁷ Bovee, Ellen, Drijfhout, Sietske (2006) *Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietraining*. Leuven: Acco

het gebied van faalangst en faalangstbegeleiding. Bovendien kan ik na afloop van de training bepalen of ik "*Je kunt meer dan je denkt!*" in de toekomst ga inzetten als re-mediërende methode op onze school.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding, de verkenning van het onderzoek, de onderzoeksvraag, de deelvragen en wanneer het onderzoek naar tevredenheid is afgerond.

§1.1 Aanleiding.

We leven in een prestatie gerichte maatschappij (Nieuwenbroek en ter Beek)⁸. Op onze school moeten we steeds meer opbrengstgericht werken. We worden afgerekend op de eindresultaten⁹. Het onderwijs wordt passend gemaakt om een zo hoog mogelijke opbrengst te krijgen. Hierdoor komt het kind met leerproblemen steeds meer onder druk te staan (Nieuwenbroek en ter Beek)¹⁰.

Voor kinderen met leerproblemen is het heel lastig aan de hoge eisen te voldoen (Jeninga, 2005)¹¹. Dit werkt ontmoedigend. De omgeving maakt het erger door teleurgesteld op de resultaten te reageren. Wanneer de leerling in aanleg daar niet goed mee omgaat, bestaat het risico dat het zelfvertrouwen vermindert. De angst voor een prestatie wordt groter en moeilijker te hanteren. Dit leidt tot onderpresteren en steeds meer spanning. Er ontstaat een vicieuze cirkel die faalangst heet (De Koning, e.a., 2010)¹².

De kans is reëel dat ik als remedial teacher op mijn school kinderen met faalangst krijg. Op dit moment zitten er ook kinderen met faalangst in mijn groep. Hoe kan ik deze kinderen “helpen”?

⁸ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

⁹ Henkens, Leon & Steur, Rick (2010) *Risicoanalyse. Risico's op scholen in beeld*. Binnengehaald op 21 juni 2014 van "http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Risicoanalyse+-+risico_x0027_s+op+scholen+in+beeld.pdf"

¹⁰ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

¹¹ Jeninga, John (2005) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBUitgevers

¹² Koning, Luc de (2006) *De nieuwe gedragsorthotheek* Daarle: PRAVOO

§1.2 Verkenning.

Onderzoek (Nieuwenbroek en ter Beek, 1999)¹³ toont aan dat de manier waarop een leerling met omgevingsinvloeden omgaat doorslaggevend is bij het ontstaan van faalangst. De begeleiding van kinderen met faalangst richt zich daarom in eerste instantie op de leerling zelf. In 90% van de boeken die ik bestudeerd heb wordt een “faalangsttraining” als oplossing beschreven. De overige 10% gaat uit van therapeutische gesprekken of alternatieve geneeswijze. Ik kan dus het beste voor een faalangsttraining kiezen, aangezien ik geen psychotherapeut of alternatieve genezer ben.

Mijn onderzoek toetst wat de effecten zijn van een faalangsttraining. Ik ben groepsleerkracht in groep 5/6 van basisschool de Duizendpoot. Om het onderzoek uit te voeren zijn drie leerlingen geselecteerd uit mijn groep. Deze selectie vindt plaats naar aanleiding van observatie. Vervolgens heb ik gesprekken met de leerlingen gevoerd. Na het afnemen van de SchoolVragenlijst voor de nulmeting is bevestigd dat deze leerlingen faalangstig zijn (zie §3.2). Bij leerling K (10 jaar, groep 6) uit de faalangst zich in onrust, zweten en soms zelfs agressie wanneer zij een toets moet maken of nieuwe leerstof aangeboden krijgt. Zij vraagt veel bevestiging van anderen door vragen te stellen waar ze zelf het antwoord al op geeft. Leerling M (9 jaar, groep 5) heeft bij het maken van een toets altijd last van buikpijn, trekt wit weg en begint te bibberen. Na de toets zijn deze symptomen weg. Leerling A (9 jaar, groep 5) gaat stotteren wanneer hij nieuwe leerstof aangeboden krijgt en zijn denken blokkeert vervolgens letterlijk. Als hij de leerstof enige tijd geoefend heeft kan hij feilloos de denkstappen uitvoeren en benoemen. De leerontwikkeling van deze leerlingen blijft ongeveer gelijk. Geconcludeerd kan worden dat er bij deze leerlingen sprake is van faalangst (Nieuwenbroek & Ruigrok, 2010, Wiltink, 2000)¹⁴⁺¹⁵.

¹³ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

¹⁴ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

¹⁵ Wiltink, Hetty (2000) *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS

Er bestaan verschillende faalangsttrainingen. De keuze van de faalangsttraining voor dit onderzoek is gebaseerd op een aantal door mij opgestelde criteria:

1. Remedial teaching gaat uit van handelingsgericht werken¹⁶. Een van de uitgangspunten van handelingsgericht werken is de aansluiting bij onderwijsbehoeften en het niveau van de leerlingen.

Onderwijsbehoeften van de drie leerlingen die deelnemen aan het onderzoek zijn:

- Korte en duidelijke instructie,
 - Een vaste opbouw van de (leer-)stof,
 - Speelse opdrachten,
 - Visuele ondersteuning
 - Weinig taal.
2. De remedial teacher werkt vaak met individuele kinderen of kleine groepjes. De faalangsttraining moet dus zowel in kleine groepjes als individueel gebruikt kunnen worden.
 3. Voor het onderzoek is niet veel geld en tijd beschikbaar. Het volgen van een speciale cursus om de faalangsttraining te kunnen geven is dus niet mogelijk.

Deze criteria zijn naar aanleiding van onderwijsbehoeften die ik in de klas zie en van wat ik op de remedial teaching opleiding geleerd heb over het begeleiden van leerlingen in het algemeen.

Van alle faalangsttrainingen voldoet: *“Je kunt meer dan je denkt!”* van Ellen Bovee en Dietske Drijfhout (2006)¹⁷ het best aan deze criteria. Wanneer in het vervolg van dit onderzoeksverslag wordt gesproken over “de (faalangst)training” wordt de faalangst (reductie) training *“Je kunt meer dan je denkt!”* bedoeld.

Mijn onderzoek dient ook een doel op schoolniveau. In het kader van passend onderwijs ben ik als remedial teacher bezig met het maken van ontwikkelingsperspectieven voor leerlingen met (leer-)problemen. Het ontwikkelingsperspectief beschrijft en volgt zowel de cognitieve ontwikkeling als de sociaal- / emotionele ontwikkeling.

¹⁶ Pameijer, Noëlle, Beukering, Tanja van (2007) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: ACCO

¹⁷ Bovee, Ellen, Drijfhout, Sietske (2006) *Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietraining*. Leuven: Acco

Om de sociaal-/emotionele ontwikkeling te toetsen is onze school gestart met het Volg Instrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling (VISEON) van het Cito Instituut voor Toets Ontwikkeling (CITO). We zijn volop bezig met het opzetten van het vervoltraject op deze toets. Dit onderzoek geeft handvatten met betrekking tot het begeleiden van kinderen met faalangst.

§1.3 De onderzoeksvraag.

Aanleiding en verkenning van het onderzoek leiden tot de volgende toetsende onderzoeksvraag:

Is de faalangstreductiemethode "Je kunt meer dan je denkt!" effectief en uitvoerbaar als remediërende methode voor drie leerlingen met faalangst uit groep 5/6 van basisschool de Duizendpoot?

Om antwoord te geven op deze onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat is faalangst en hoe begeleid je kinderen met faalangst?
- Welke effecten heeft het werken met *"Je kunt meer dan je denkt!"* op de leerlingen?
- Gebruiken de leerlingen de oefeningen van de training uit zichzelf in mijn klas?
- Hoe is de uitvoerbaarheid van *"Je kunt meer dan je denkt"* in de praktijk van onze school?

§1.4 Verwachtingen.

Op grond van mijn ervaring met het beoordelen van nieuwe methodes zijn door mij drie criteria opgesteld die de bruikbaarheid van de training bepalen:

1. het effect van de training op de leerlingen,
2. de transfer van de training naar de klas en
3. de ervaringen van leerlingen en trainer.

Effect van de training op de leerlingen:

Nieuwenbroek en ter Beek (1999)¹⁸ hebben onderzocht dat 60% van de leerlingen baat hebben bij een faalangsttraining. Dit houdt in dat de training voldoende effectief

¹⁸ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

is wanneer twee van de drie leerlingen na dit onderzoek beter met hun faalangst om kunnen gaan. *"Je kunt meer dan je denkt!"* sluit het beste aan bij de door mij gestelde criteria (zie §1.4). Daarom is de verwachting dat deze training voldoende effectief zal zijn. Uit een vergelijkbaar onderzoek¹⁹ blijkt dat de training een positief effect heeft op de meerderheid van de leerlingen.

De transfer van de training naar de klas:

Ik verwacht dat de leerlingen vanzelf elementen van de training gebruiken in de klas. Doordat de leerlingen beter om leren gaan met de spanning voelen zij zich prettiger. Daardoor is er meer ruimte voor succeservaringen (zie ook §2.4). De oefeningen voor de ontspanning en het omvormen van irrationele gedachten zijn vrijwel onmerkbaar in de klas uit te voeren. Daardoor is er geen gezichtsverlies voor de leerlingen.

Het erkennen en uiten van gevoelens in de klas is niet vanzelfsprekend voor de leerlingen van onze school. Als het in de kring bijvoorbeeld over ruzie gaat, dan moet ik veel sturen. Het erkennen en uiten van gevoelens zou in een kleine groep beter moeten gaan volgens Bovee en Drijfhout²⁰.

De huiswerkopdrachten geven de mogelijkheid om alles nog eens rustig thuis te bekijken waardoor de transfer beter verloopt.

Ervaringen van leerlingen en trainer:

Mijn eerste indruk van de faalangsttraining is positief. Er is sprake van:

- een duidelijke structuur,
- mogelijkheden tot differentiatie,
- speelse werkvormen
- een heldere uitleg voor de trainer.

Ik verwacht dat deze faalangsttraining in de praktijk goed uitvoerbaar is in de huidige situatie.

¹⁹ Mijle, Irma van der (2011) *Uit de schaduw in het licht*. Binnengehaald op 14 juli 2014 van http://www.hbo-kennis-bank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Ampid%3A28902

²⁰ Bovee, Ellen, Drijfhout, Sietske (2006) *'Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietraining*. Leuven/ Voorburg: ACCO

Ten slotte verwacht ik een betere relatie met de deelnemende leerlingen te ontwikkelen, aangezien ik zowel de trainer als de groepsleerkracht van deze leerlingen ben. Dit kan echter ook leiden tot een mildheidseffect (§3.4)

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

Dit hoofdstuk schetst het theoretische kader naar aanleiding van de theoretische vragen: wat is faalangst, hoe begeleid je kinderen met faalangst en hoe sluit de begeleiding van “je kunt meer dan je denkt!” aan bij de theorie (§3.1)?

§2.1 De definitie van faalangst

Bijna iedere leerling ervaart weleens een beetje angst voor het leveren van een prestatie. Deze angst zorgt voor een goede focus op de taak. Wanneer de taak voltooid is neemt de lichamelijke spanning snel af. Deze gezonde angst bevordert prestaties (Koning, 2010)²¹.

Er is pas sprake van faalangst wanneer de angst voor het leveren van de prestatie de ontwikkeling in de weg staat. De leerling focust alleen nog op het mogelijk mislukken van die taak. Het mislukken van de taak is vervolgens een bevestiging van het onvermogen. Het zorgt ervoor dat de angst groeit bij de volgende taak. Een vicieuze cirkel die uiteindelijk kan leiden tot chronisch onderpresteren, niet meer naar school willen, slecht slapen en psychosomatische buikpijn en hoofdpijn. (Lieshout, 2009)²².

Nieuwenbroek en ter Beek (1999)²³ definiëren faalangst als volgt: *“Faalangst is een vorm van angst 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.”*

In deze definitie worden drie soorten faalangst genoemd: cognitieve, sociale en/of motorische faalangst. Op scholen wordt met faalangst meestal cognitieve faalangst bedoeld, omdat deze vorm van faalangst vooral gaat over het leveren van leerprestaties (Wiltink, 2000)²⁴.

²¹ Koning, Luc de (2006) *De nieuwe gedragsoorthotheek* Daarle: PRAVOO

²² Lieshout, Trix van, (2009, 2^e herziene druk) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

²³ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

²⁴ Wiltink, Hetty (2000) *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS

§2.2 Interne processen.

Faalangst wordt volgens Nieuwenbroek en ter Beek (1999)²⁵ veroorzaakt door irrationele gedachten. Irrationele gedachten zijn niet-helpende gedachten die gebaseerd zijn op overtuigingen. Overtuigingen ontstaan door een interpretaties van gebeurtenissen in het verleden.

Een belangrijke irrationele gedachte van faalangstige leerlingen is: “ik ben altijd de oorzaak van mislukking”. Ze ontkennen daarmee dat ze zelf invloed hebben op situaties en gebeurtenissen (Wiltink, 2000)²⁶. Dit wordt “intrinsieke attributie” (Nieuwenbroek & Ruigrok, 2010)²⁷ of “zelfmotief” (Wiltink, 2000) genoemd. De oorzaak hiervan is weinig zelfvertrouwen. Weinig zelfvertrouwen is zowel een gevolg als een oorzaak van faalangst.

Door irrationele gedachten en weinig zelfvertrouwen ervaart de leerling het leveren van een prestatie onbewust als een levensbedreigende situatie. Het lichaam reageert op een levensbedreigende situatie met een vecht- of vlucht reactie. Het autonome zenuwstelsel maakt stresshormonen aan. Stresshormonen zorgen voor een verhoogde spierspanning, versnelde hartslag, het verwijden van de bloedvaten en een snellere, oppervlakkige ademhaling. De zintuigen worden op scherp gezet waardoor je beter kunt zien, horen, ruiken en sneller op prikkels van buitenaf reageert. De spijsvertering en het denkvermogen worden op een laag pitje gezet omdat die minder belangrijk zijn in een levensgevaarlijke situatie. De leerling is zich hier niet van bewust en kan deze lichamelijke reactie niet tegenhouden (Peerlings, 2008)²⁸.

Wanneer het lichaam zich vervolgens ontspant worden de stresshormonen weer afgebroken. Helaas wordt op school de ene na de andere prestatie gevraagd. Leerlingen krijgen weinig tijd om tussendoor te ontspannen. Voor (faalangstige) leerlingen betekent dat een voortdurende lichamelijke spanning. De zintuigen staan continue op scherp, waardoor het kind snel afgeleid is en zich minder goed kan concentreren. Hierdoor kunnen problemen ontstaan als vermoeidheid zonder duidelijke aanleiding

²⁵ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

²⁶ Wiltink, Hetty (2000) *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS

²⁷ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

²⁸ Peerlings, Wendy (2008) *Stress kids. Survivalgids voor kinderen en hun ouders*. Tiel: Lannoo

en spierkrampen. Het kind gaat daardoor onder zijn niveau presteren (Langedijk, 2004)²⁹.

§2.3 Het (taak-)gedrag.

De irrationele gedachten en de lichamelijke spanning veroorzaken inefficiënt taakgedrag en deviant gedrag. Het taakgedrag kan actief of passief zijn. Actief taakgedrag is het bovenmatig hard werken om een zo goed mogelijk resultaat na te streven. Er is nauwelijks tijd voor ontspanning. Bij passief taakgedrag heeft de leerling de overtuiging dat zijn inspanning nergens toe leidt. Daarom zal hij zich niet of nauwelijks voor de taak inspannen (Wiltink, 2000)³⁰.

Deviant gedrag dat ontstaat vanuit lichamelijke spanning is afhankelijk van de aanleg van de leerling. Martine Delfos (2010)³¹ laat in haar angstmodel zien dat energie die opgebouwd wordt voor een vecht- of vluchtreactie sneller afneemt door lichamelijke activiteit of ontspanning. Wanneer de leerling die in aanleg een vechtreactie heeft onvoldoende kan bewegen of ontspannen wordt hij druk en beweeglijk. In extreme gevallen is zelfs agressief gedrag (zoals bij leerling K), brutaal of clownesk gedrag (zoals bij leerling M) mogelijk. Wanneer de leerling aanleg heeft om te vluchten, dan zal de angst bij onvoldoende beweging of ontspanning toenemen. Dit kan leiden tot stil en teruggetrokken gedrag (zoals bij leerling A). In extreme gevallen zal het kind depressief worden. (Delfos, 2010)¹³

§2.4 Begeleiding van kinderen met faalangst.

Irrationele gedachten liggen aan de basis van faalangst³². De drie leerlingen die aan dit onderzoek deelnemen, geven daar regelmatig blijk van door uitspraken als: “ik kan het toch niet”. Daarom is herformulering van irrationele gedachten belangrijk in de begeleiding van leerlingen met faalangst. De meest gebruikte methode hiervoor komt uit de Rationele Emotieve Theorie (RET) van Albert Ellis (Ellis, 2002)³³.

²⁹ Langedijk, Pieter (2004, 8^e druk) *Faalangst. Naar meer zelfvertrouwen en assertiviteit*. Deventer: Ankh – Hermes

³⁰ Wiltink, Hetty (2000) *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS

³¹ Delfos, Marine F. (2010) *Kinderen en gedragsproblemen* Amsterdam: Pearson

³² Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

³³ Ellis, Albert (2002) *Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behavior Therapy Integrated Approach*. New York: Springer Publishing Company

RET gaat ervan uit dat bepaalde gebeurtenissen specifieke gedachten oproepen. Deze gedachten zijn gebaseerd op gebeurtenissen en ervaringen uit het verleden. Door deze gedachten worden bepaalde gevoelens opgeroepen, die vervolgens het gedrag bepalen. Dit kan in een formule weergegeven worden:
Gebeurtenis + Gedachten = Gevoelens + Gedrag. Door herformulering van irrationele gedachten kun je gevoelens en gedrag veranderen.

Voor het herformuleren van irrationele gedachten wordt in de RET het ABC-model gebruikt. A= Action (gebeurtenis), B= Beliefs (gedachten) en C= Consequenses (gedrag of gevolg). De irrationele gedachten bij een bepaalde gebeurtenis worden met de leerling geformuleerd. Vervolgens worden deze gedachten aan een kritische blik onderworpen en vervangen door rationele gedachten. Als laatste worden de consequenties van de rationele gedachten in kaart gebracht (Verhulst, 2005)³⁴.

Het gebruik van het ABC-schema heeft als voordeel:

1. Je bent niet het “slachtoffer” van je verleden, maar van de manier waarop je naar dit verleden kijkt.
2. Je pakt actuele situaties aan.
3. Het schema is gericht op verbetering van het huidige welzijn.

Kinderen met faalangst hebben vaak weinig zelfvertrouwen. Dat zie je in de praktijk doordat de deelnemende leerlingen veel hulp vragen aan de leerkracht en niet zelf aan het werk blijven. Wanneer een opgave niet lukt, geven ze het na een paar minuten op. Doordat de leerlingen weinig zelfvertrouwen hebben, ligt de nadruk altijd op het negatieve. Mislukking wordt aan zichzelf toegeschreven, succes aan de anderen. Een leerling krijgt meer zelfvertrouwen door succeservaringen en het formuleren van zijn kwaliteiten en positieve karaktereigenschappen. (Wiltink, 2000)³⁵. Het zelfvertrouwen groeit ook wanneer de leerling leert dat het invloed heeft op de situatie en gebeurtenissen. In een veilige kleine groep kan de leerling zien hoe anderen omgaan

³⁴ Verhulst, Jan (2005) *Gezond verstand als therapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

³⁵ Wiltink, Hetty (2000) *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS

met moeilijke situaties (Prinsen, 2010)³⁶. De leerling leert dat zijn eigen inspanningen tot succes kunnen leiden.

Nog een belangrijk aspect in de begeleiding van leerlingen met faalangst is het reduceren van lichamelijke spanning. De deelnemende leerlingen hebben door de lichamelijke spanning last van buikpijn, stotteren en verkramping. Door lichamelijke ontspanning kunnen de leerlingen tijdens stresssituaties meer grip houden op hun gedachten (Wiltink, 2000³⁷). Om lichamelijke spanning te reduceren worden ademhalingstechnieken en spierontspanningstechnieken gebruikt. Door de ademhaling dieper te maken en/of de spieren te ontspannen weet het autonome zenuwstelsel dat het veilig is. Het lichaam ontspant zich.

De spierspanning wordt ook minder door een goede zit- en werkhouding (recht zitten, benen naast elkaar op de grond, armen licht gebogen op de tafel). Een gebogen nek heeft onbewust gevolgen voor de spanning in been- en armspieren. Een rechte zit en goed meubilair is daarom belangrijk (Peerlings, 2008)³⁸. Op onze school is niet voor alle leerlingen goed zitmeubilair aanwezig. Er wordt niet altijd gelet op een goede zit- en werkhouding.

Ten slotte kunnen alternatieve relaxers aangeboden worden. Dat kan bijvoorbeeld rustige muziek of lichamelijke activiteit zijn. Door relaxers raakt het kind de stresshormonen sneller kwijt en kan het zijn gedachten even verzetten (Wiltink, 2000). Er zijn op onze school een aantal boeken aanwezig met beweeg spelletjes voor tussendoor. Daar wordt nog niet structureel gebruik van gemaakt.

§2.5 Aansluiting van “Je kunt meer dan je denkt!” bij de theorie.

Bovee en Drijfhout (2006)³⁹ hebben in “Je kunt meer dan je denkt!” de begeleiding van cognitief faalangstige kinderen op een speelse manier vorm gegeven.

³⁶ Prinsen, Herbert (2010) *Help! Mijn kind heeft faalangst! Gids voor ouder en kind bij het omgaan met faalangst en examenrees*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

³⁷ Wiltink, Hetty (2000) *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS

³⁸ Peerlings, Wendy (2008) *Stress kids. Survivalgids voor kinderen en hun ouders*. Tiel: Lannoo

³⁹ Bovee, Ellen, Drijfhout, Sietske (2006) *‘Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietraining*. Leuven/ Voorburg: ACCO Langedijk, Pieter (2004, 7^e druk), *Faalangst*. Deventer: Ankh-Hermes

Het ABC-model wordt langzaam geïntroduceerd en geoefend. Door middel van leergesprekjes, spelletjes en verhalen leren kinderen irrationele versus rationele gedachten herkennen. Vervolgens worden met de groep rationele gedachten geformuleerd.

Weinig zelfvertrouwen is oorzaak en gevolg van faalangst. In "Je kunt meer dan je denkt!" zijn diverse oefeningen om het zelfvertrouwen te vergroten. De leerlingen schrijven aan het einde van iedere bijeenkomst een succeservaring en/of een positieve karaktereigenschappen van zichzelf. Verder leren de kinderen creatieve oplossingen bedenken voor een probleem. Door het werken in een groep zien ze hoe anderen omgaan met een probleem. En ten slotte leren ze zichzelf presenteren voor de groep.

In de faalangsttraining wordt de lichamelijke spanning gereduceerd door ademhalings- en spierontspanningstechnieken. Deze worden iedere bijeenkomst herhaald en uitgebreid.

Peerlings (2008)⁴⁰ geeft in haar boek aan dat lichamelijke activiteit en een ontspannen zit- en werkhouding zorgen voor minder stresshormonen. In *"Je kunt meer dan je denkt!"* wordt niet ingegaan op de zit- en werkhouding. Lichamelijke activiteit vindt plaats als onderdeel van een bijeenkomst, maar wordt niet benoemd als ontspanning.

Aan het einde van iedere bijeenkomst wordt er een huiswerkopdracht gegeven voor transfer naar de dagelijkse omgeving en beklijving van de leerstof.

⁴⁰ Peerlings, Wendy (2008) *Stress kids. Survivalgids voor kinderen en hun ouders*. Tielt: Lannoo

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk komt de onderzoeksmethodologie aan de orde, hoe het onderzoek valide gemaakt is, op welke wijze triangulatie wordt toegepast en hoe er rekening wordt gehouden met de ethiek.

§3.1 Soort onderzoek

Dit onderzoek is een quasi-experimentele casestudy (Harinck, 2011 en Kallenberg, 2007)⁴¹⁺⁴². Onderzocht wordt of drie leerlingen uit groep 5/6 beter met hun faalangst om kunnen gaan nadat zij de faalangsttraining “*Je kunt meer dan je denkt!*” gevolgd hebben. De uitkomsten van het onderzoek hebben een voorlopig karakter, omdat het onderzoek gericht is op drie specifieke leerlingen op basisschool de Duizendpoot.

§3.2 Onderzoeksinstrumenten

Faalangst wordt gesignaleerd door te kijken naar het zelfvertrouwen, lichamelijke kenmerken van faalangst en deviant gedrag van de leerling. Volgens Nieuwenbroek & Ruigrok (2010)⁴³ kunnen daarvoor toetsen, gesprekken met de leerling en observaties van de leerkracht gebruikt worden. Deze manier van signaleren wordt in dit onderzoek ook gebruikt om het effect van de faalangsttraining te meten.

Als onderzoeksinstrumenten worden gebruikt:

1. de School Vragen Lijst (SVL)⁴⁴ van Vorst, e.a. (2008),
2. de vragenlijst voor de leerkracht van Nieuwenbroek en Ruigrok (2010)⁴⁵
3. een semigestructureerd interview (dat door mij is samengesteld op grond van de deelvragen van het onderzoek).

De SVL (ingevuld door de leerlingen) en de vragenlijst (ingevuld door twee leerkrachten) worden gebruikt als nul- en eindmeting. De resultaten van de nul- en eindmeting tonen het effect van de faalangsttraining aan. Deze resultaten worden geverifieerd door middel van de antwoorden van het interview.

⁴¹ Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

⁴² Kallenberg, Ton, Koster, Bob, Onstenk, Jeroen, Scheepsma, Wybren (2011) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

⁴³ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

⁴⁴ Vorst, H.C.M., Smits, J.A.E., Oort, F.J., Stouthard, M.E.A., David, S.A. (2008 herzien uitgave) *SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Pearson

⁴⁵ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

Om de bruikbaarheid van de faalangsttraining te onderzoeken wordt in het interview naar de mening van de leerlingen over de faalangsttraining gevraagd. Een logboek beschrijft per bijeenkomst de sterke en minder sterke punten van de training.

§3.3 Verantwoording van de onderzoeksinstrumenten

De SVL inventariseert de opvattingen en houdingen van de leerlingen die van belang zijn voor het onderwijs-/ leerproces (Vorst, e.a., 2008)⁴⁶. De leerlingen reageren op 80 stellingen. Deze stellingen verwijzen elk naar een bepaald aspect of schaal betreffende de school of de leerling zelf. Nieuwenbroek en Ruigrok (2010)⁴⁷ geven aan dat de SVL de volgende indicatoren voor faalangst bevat:

1. Een opvallend lage score bij de schaal “motivatie”,
2. Weinig plezier op school of zich niet erg sociaal aanvaard voelen,
3. Nauwelijks zelfvertrouwen hebben bij proefwerken en twijfelen aan de eigen sociale vaardigheid.

Daarom worden de (deel-)schalen “motivatie”, “plezier op school”, “sociaal aanvaard voelen”, “zelfvertrouwen bij proefwerken” en “sociale vaardigheid” van de toets gebruikt als nul- en eindmeting voor dit onderzoek.

De SVL bestaat uit twee vergelijkbare delen. Deel A is de nulmeting en deel B de eindmeting. De resultaten van de SVL zijn in hoofdstuk 4 in tabelvorm als percentages weergegeven (voor de berekening van de percentages zie bijlage 5). Door vergelijking van de percentages van de nul- en eindmeting wordt duidelijk of de leerlingen beter om kunnen gaan met faalangst.

Om de verandering in lichamelijke kenmerken en gedrag te onderzoeken vullen twee leerkrachten aan het begin en aan het einde van het onderzoek de vragenlijst van Nieuwenbroek en Ruigrok (2010)⁴⁸ in (zie bijlage 2A). De vragenlijst zorgt voor gerichte observatie. De faalangsttraining heeft effect gehad wanneer aan het einde van het onderzoek minder kenmerken van faalangst zichtbaar zijn dan aan het begin. De uitwerking van de vragenlijst is in bijlage 2B opgenomen.

⁴⁶ Vorst, H.C.M., Smits, J.A.E., Oort, F.J., Stouthard, M.E.A., David, S.A. (2008 herzien uitgave) *SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Pearson

⁴⁷ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

⁴⁸ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

In het interview wordt de mening van de leerlingen gevraagd over onderdelen van de training en of ze de oefeningen van de training gebruiken in de klas. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview (zie bijlage 3A), omdat daarmee antwoorden makkelijker vergeleken kunnen worden dan bij een open interview. Bovendien geeft een semigestructureerd interview de mogelijkheid om tijdens het interview dieper in te gaan op gegeven antwoorden. In bijlage 3B is de uitwerking van het interview opgenomen.

Door per bijeenkomst de sterke en minder sterke punten te noteren kan de uitvoerbaarheid onderzocht worden. De mening en ervaringen van de leerlingen in het interview verifiëren de uitvoerbaarheid van de training. De uitwerking van de bijeenkomsten zijn te vinden in bijlage 4.

Validiteit

De interne validiteit (Kallenberg, e.a., 2011)⁴⁹ wordt gewaarborgd door gebruik van diverse bronnen: literatuur, leerlingen, leerkrachten en diverse onderzoeksinstrumenten (zie §3.2 en §3.3).

De externe validiteit is niet te garanderen gezien het experimentele en voorlopige karakter van het onderzoek. Wanneer het onderzoek herhaald wordt zal het mogelijk andere resultaten opleveren. Oorzaken hiervan zijn verandering van groepssamenstelling en groepsleerkracht, de (individuele beleving van) leerlingen, er kan sprake zijn van sociale- of motorische faalangst met andere oorzaken. De resultaten kunnen wel verklaard en geïnterpreteerd worden vanuit het theoretische kader (zie §5.1).

§3.4 Betrouwbaarheid

De onderzoeksinstrumenten die gebruikt worden zijn op hun betrouwbaarheid getoetst. De SVL is door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) als voldoende tot goed beoordeeld. De criteriumvaliditeit van de schaal “sociale wenselijkheid” is door COTAN niet onderzocht en dus als negatief beoordeeld. Ik maak in

⁴⁹ Kallenberg, Ton, Koster, Bob, Onstenk, Jeroen, Scheepsma, Wybren (2011) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

het onderzoek wel gebruik van deze schaal om de betrouwbaarheid van de antwoorden te toetsen. (Vorst, e.a., 2008)⁵⁰. De antwoorden zijn minder betrouwbaar indien de leerling meer dan 22% of minder dan 72% scoort op deze deelschaal (bijlage 5).

De vragenlijst van Nieuwenbroek en Ruigrok (2010)⁵¹ is betrouwbaar omdat alle kenmerken die geobserveerd worden in veel literaire bronnen genoemd worden. Observatie is een betrouwbaar instrument, omdat fysieke processen en spontaan gedrag moeilijk te beïnvloeden zijn door de leerling zelf (Peerlings, 2008)⁵².

Bij de analyse en interpretatie van de observatiegegevens kan het “mildheidseffect” (Nieuwenbroek en ter Beek, 1999)⁵³ optreden. Dit houdt in dat de onderzoeker geneigd is om de gegevens positiever te analyseren en te interpreteren. Om dit te voorkomen vult een collega dezelfde vragenlijst in. Daarna worden de gegevens vergeleken en besproken.

Het interview met de leerlingen is een semigestructureerd interview (Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma, 2011 en Harinck, 2011)⁵⁴⁺⁵⁵. Het is voor dit onderzoek samengesteld op basis van de onderzoeksvragen (bijlage 3A). Om de betrouwbaarheid van het interview te vergroten zijn de gesloten vragen binnen het interview in een open vorm herhaald. De vragen zijn voor afname ter controle voorgelegd aan een “critical friend”. Na afname worden de gegeven antwoorden aan de leerlingen voorgelegd ter goedkeuring.

De resultaten van het onderzoek kunnen beïnvloed worden door onvoorziene omstandigheden. Deze omstandigheden worden beschreven in de evaluatie van het onderzoeksrapport (§6.1).

⁵⁰ Vorst, H.C.M., Smits, J.A.E., Oort, F.J., Stouthard, M.E.A., David, S.A. (2008 herzien uitgave) *SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Pearson

⁵¹ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

⁵² Peerlings, Wendy (2008) *Stress kids. Survivalgids voor kinderen en hun ouders*. Tielt: Lannoo

⁵³ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

⁵⁴ Kallenberg, Ton, Koster, Bob, Onstenk, Jeroen, Scheepsma, Wybren (2011) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

⁵⁵ Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

§3.5 Triangulatie

De onderzoeksvraag wordt benadert vanuit drie verschillende invalshoeken: literatuuronderzoek, diverse respondenten (leerlingen en leerkrachten) en de resultaten van kwalitatieve en kwantitatieve dataverzameling.

Vanuit het literatuuronderzoek (hoofdstuk 2) wordt gekeken wat er nodig is om leerlingen beter met faalangst om te leren gaan. Dit wordt vergeleken met de begeleiding die in “Je kunt meer dan je denkt!” gegeven wordt. In de praktijk wordt onderzocht welk effect deze begeleiding op de drie deelnemende leerlingen heeft en of de werkvormen praktisch uitvoerbaar zijn (zie hoofdstuk 4). De resultaten worden getoetst door afname van de SVL (kwantitatieve data), door afname van een interview (kwalitatieve data), door het invullen van een vragenlijst door twee verschillende leerkracht (kwalitatieve data) en door het bijhouden van een logboek met sterke en minder sterke punten (kwalitatieve data).

§3.6 Ethiek

Bij het onderzoek zijn diverse mensen betrokken. Voorafgaand aan het onderzoek wordt met de deelnemende leerlingen en hun ouders gesproken over het doel en de opzet van het onderzoek. Ouders geven toestemming voor deelname van hun kind aan de training. Daarnaast wordt de directie om toestemming voor het onderzoek gevraagd. “Critical friends” geven tijdens het onderzoek feedback op proces en product.

Alle gegevens worden vervolgens anoniem in het onderzoeksrapport verwerkt. Deelnemende leerlingen en hun ouders mogen de gegevens altijd inzien. Collega’s en directie worden in een teamvergadering op de hoogte gebracht van de conclusies en aanbevelingen (hoofdstuk 6).

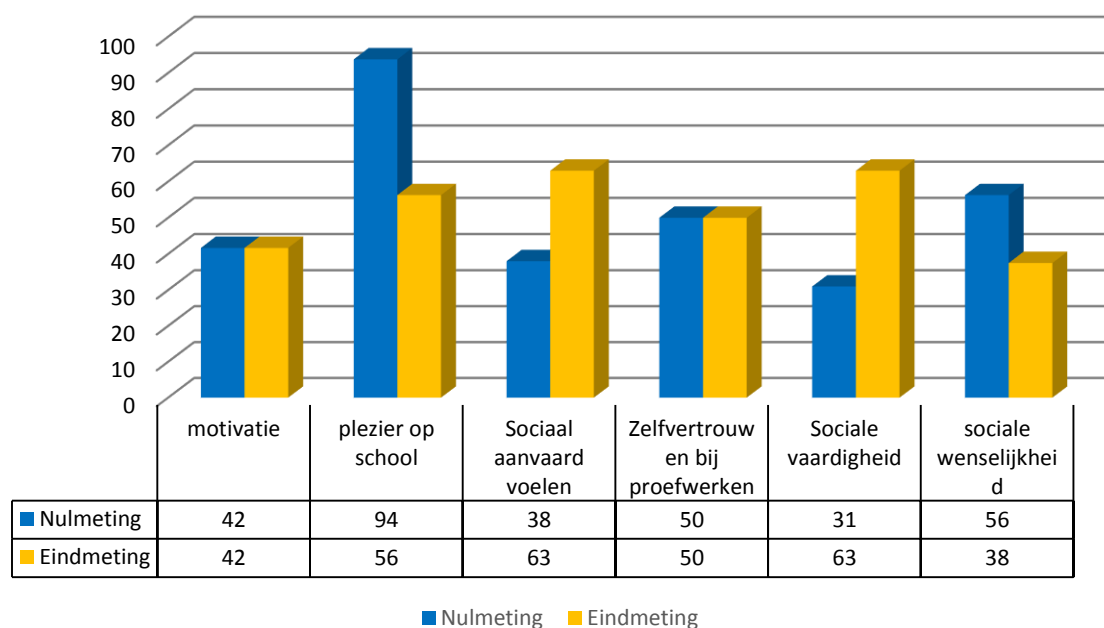
Hoofdstuk 4: Dataverzameling en analyse

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data per deelvraag (§1.3) beschreven en geanalyseerd.

§4.1 Welke effecten heeft het werken met “Je kunt meer dan je denkt!” op de leerlingen?

Om de effecten van de faalangsttraining te meten is de SVL als nul- en eindmeting door de leerlingen ingevuld (bijlage 1). Twee leerkrachten vullen de vragenlijst van Nieuwenbroek en Ruigrok⁵⁶ in. Na de training is bij de leerlingen een semigestructureerd interview afgenomen (bijlage 3B).

Gegevens leerling M



Grafiek 1: SVL-gegevens leerling M

SVL (grafiek1):

Motivatie en zelfvertrouwen bij proefwerken: dezelfde score bij begin- en eindmeting.

Plezier op school: lagere score bij de eindmeting.

Sociaal aanvaard voelen en sociale vaardigheid: hogere score bij de eindmeting.

De uitslag is betrouwbaar gezien de score op “sociale wenselijkheid” (bijlage 5).

⁵⁶ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

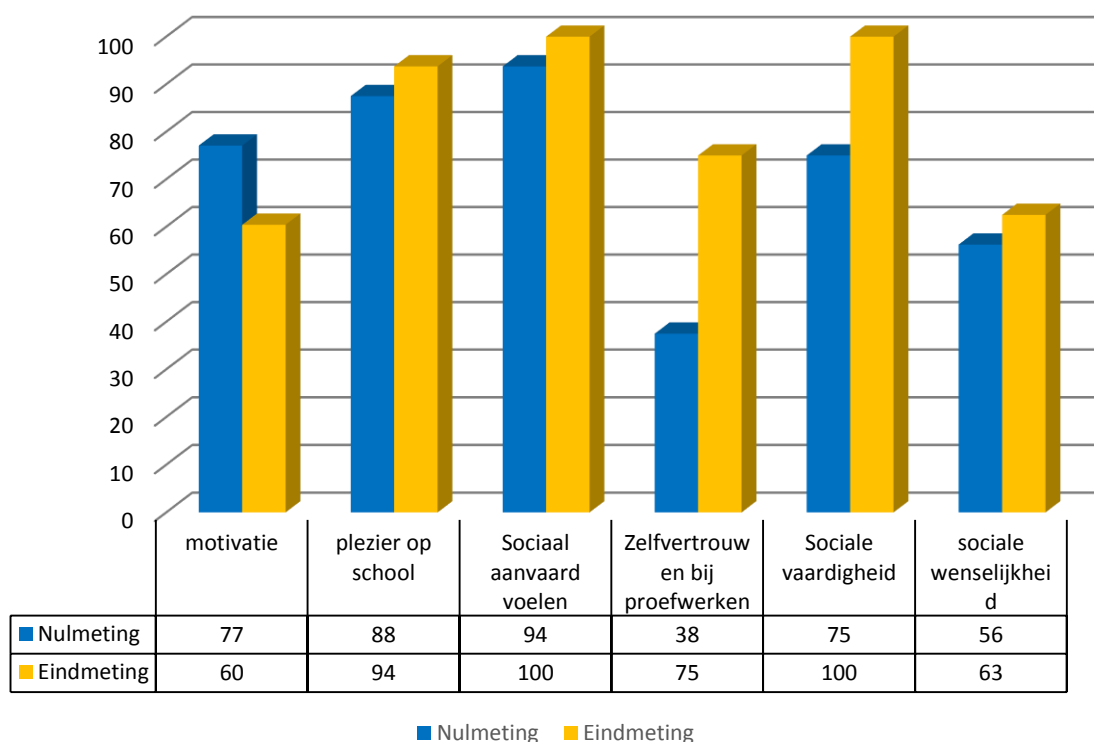
Vragenlijst met de leerkracht (bijlage 2B):

	Voor de training zichtbaar	Na de training zichtbaar	Verbetering zichtbaar
Leerkracht 1	9	2	Ja (78%)
Leerkracht 2	10	5	Ja (50%)

Interview (bijlage 3B):

Leerling M geeft aan iets geleerd te hebben van de training. Hij vond de training heel nuttig. M zegt beter om te kunnen gaan met zijn faalangst, omdat hij geen buikpijn meer heeft.

Gegevens leerling A



Grafiek 2: SVL-gegevens leerling A

SVL (grafiek 2):

*Motivat*ie: lagere score bij de eindmeting.

Plezier op school, sociaal aanvaard voelen, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid: hogere score bij de eindmeting.

De uitslag is betrouwbaar gezien de score op “sociale wenselijkheid” (bijlage 5).

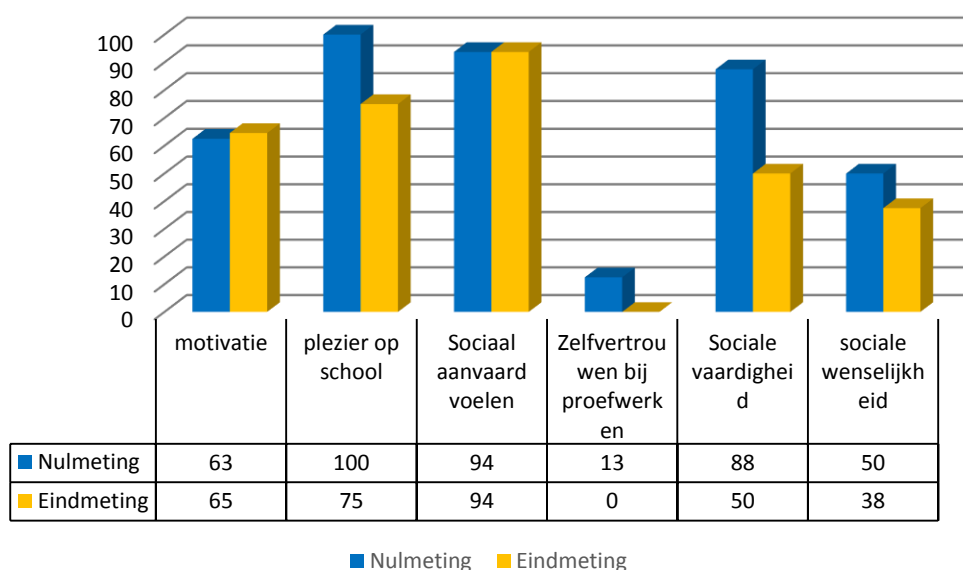
Vragenlijst met de leerkracht (bijlage 2B):

	Voor de training zichtbaar	Na de training zichtbaar	Verbetering zichtbaar
Leerkracht 1	8	4	Ja (50%)
Leerkracht 2	9	5	Ja (56%)

Interview (bijlage 3B):

Leerling A zegt veel geleerd te hebben van de training. Hij vindt de training heel nuttig. Hij zegt beter om te kunnen gaan met zijn faalangst omdat hij beter kan slapen en minder bang is om foutjes te maken. Hij gelooft meer in zichzelf. Leerling A stottert minder.

Gegevens leerling K



Grafiek 3: SVL-gegevens leerling K

SVL (grafiek 3):

*Motivat*ie: hogere score bij de eindmeting.

Plezier op school, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid: lagere score bij de eindmeting

Sociaal aanvaard voelen: dezelfde score bij de nul- en eindmeting.

De uitslag is betrouwbaar gezien de score op “sociale wenselijkheid” (bijlage 5).

Vragenlijst met de leerkracht (bijlage 2B):

	<i>Voor de training zichtbaar</i>	<i>Na de training zichtbaar</i>	<i>Verbetering zichtbaar</i>
<i>Leerkracht 1</i>	12	10	Ja (17%)
<i>Leerkracht 2</i>	11	9	Ja (18%)

Interview (bijlage 3B):

Leerling K zegt iets geleerd te hebben van de training. Ze vindt de training nuttig. K zegt beter om te kunnen gaan met haar faalangst, omdat de ademhalingsoefeningen de zenuwen weggagen. K gelooft meer in zichzelf. Alleen als ze iets niet snapt gaat “het weer fout”. Leerling K verwachtte dat de faalangst na de training helemaal weg zou zijn.

Data-analyse:

Leerling M:

M heeft zelf het gevoel beter met spanning om te kunnen gaan (zie interview in bijlage 2B). De SVL (grafiek 1) toont aan dat de training effect heeft gehad op het sociale, maar niet op het cognitieve vlak. Bij de vragenlijst is opvallend dat leerkracht 1 een grotere mate van verbetering ziet dan leerkracht 2.

Leerling A:

Uit de eindmeting van de SVL (grafiek 2) blijkt dat de houding ten opzichte van het onderwijs-/ leerproces positiever is. Dat betekent dat A beter om kan gaan met zijn faalangst. De schaal “motivatie” is verdeeld in 3 deelschalen (bijlage 1). Dat komt door daling van de deelschaal “leertaak gerichtheid”. Deze deelschaal is niet vermeld in grafiek 2, maar wel terug te vinden in bijlage 1. Uit het interview blijkt dat A studievaardigheden mist.

In het interview geeft A aan beter met faalangst om te kunnen gaan door herformulering van irrationele gedachte. Hij gelooft meer in zichzelf. De vragenlijst bevestigt dit. Beide leerkrachten geven een evenredige vermindering van het aantal kenmerken van faalangst aan.

Leerling K:

De eindmeting van de SVL (grafiek 3) laat zien dat de houding ten opzichte van het onderwijs-/ leerproces overwegend negatiever is. Er is in de klas een geringe verbetering zichtbaar. K geeft in het interview aan beter met haar faalangst om te kunnen gaan.

§4.2 Gebruiken de leerlingen de oefeningen van de training uit zichzelf in mijn klas de klas?

Om te meten of de leerlingen de oefeningen in de klas gebruiken vullen twee leerkrachten de vragenlijst van Nieuwenbroek en Ruigrok⁵⁷ in (bijlage 3B). In een semi-gestructureerd interview geven de leerlingen aan welke oefeningen zij gebruiken (bijlage 2B).

Gegevens leerling M:

Vragenlijst met de leerkracht (bijlage 2B):

M is na de training zelfstandiger met opdrachten bezig. Hij heeft nog steeds moeite om aan een taak te beginnen en zich te concentreren gedurende de taak. Je ziet M voor een toets ademhalingsoefeningen doen. Hij heeft voor de toets geen buikpijn meer en ziet niet bleek.

Interview (bijlage 3B):

M geeft aan veel ademhalings- en ontspanningsoefeningen te doen. Hij probeert irrationele gedachten te herkennen en te herformuleren. M geeft aan het ontspannen en het herformuleren van irrationele gedachten te blijven oefenen.

Gegevens leerling A:

Vragenlijst met de leerkracht (bijlage 2B):

A begint na de training sneller aan zijn opdrachten. Hij is heel bewust bezig met zijn ademhalings- en ontspanningsoefeningen voor een toets. Gedurende de toets spant zijn lijf weer aan. A durft vaker vragen te stellen tijdens de instructie en aan zijn gezicht is te zien dat hij meer plezier beleeft aan de lessen. Hij stottert aanzienlijk minder. A is nog erg onzeker tijdens de taak. Wanneer je hem helpt met een opgave

⁵⁷ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

blokkeert hij nog steeds bij leerstof die hij al beheerst. Even goed ademhalen, helpt hem dan.

Interview (bijlage 3B):

A geeft aan thuis met de ademhalingsoefeningen bezig te zijn, maar in de klas niet. Hij blijft de ademhalingsoefeningen doen en wil de rationele gedachte “fouten maken mag” in zijn hoofd prenten.

Gegevens leerling K:

Vragenlijst met de leerkracht (bijlage 2B):

De uiterlijke kenmerken van faalangst tijdens instructie zijn na de training afgenomen. Het agressieve gedrag wanneer K iets niet snapt is minder heftig geworden. K vraagt tijdens het maken van opdrachten minder hulp aan andere leerlingen. K blijft vastzitten in irrationele gedachten. Dat blijkt uit uitroepen als: “Ik kan het toch niet” wanneer iets niet lukt. Zelfs wanneer K bewust de geleerde ontspanningsoefeningen toepast wordt de spanning nauwelijks minder.

Interview (bijlage 3B):

K zegt de ademhalingsoefeningen thuis in haar bed te doen. Ze wil de ademhalingsoefeningen in de toekomst blijven oefenen.

Data-analyse:

Leerling M:

M doet de ademhalings- en ontspanningsoefeningen in de klas. De leerkrachten constateren minder zichtbare kenmerken van faalangst in de klas.

Leerling A:

A zegt in het interview alleen thuis met ademhalings- en ontspanningsoefeningen bezig te zijn. Toch zien beide leerkrachten A deze oefeningen in de klas doen. A gelooft meer in zichzelf door herformulering van de irrationele gedachte “Je mag geen fouten maken”. De leerkrachten bevestigen dit. Zij geven aan dat A meer betrokken is bij de les. Hij heeft minder spanning bij het oefenen van nieuwe leerstof en stottert aanzienlijk minder.

Leerling K:

K zegt in het interview de ademhalingsoefeningen thuis te doen. Dat is moeilijk te controleren. De leerkrachten merkten een minimale gedragsverbetering in de klas. Wanneer K in paniek raakt gebruikt ze de ademhalingsoefeningen pas nadat de leerkracht haar daarop wijst. De leerkrachten geven aan dat K vast blijft zitten in haar irrationele gedachten.

§4.3 Hoe is de uitvoerbaarheid van “Je kunt meer dan je denkt” in de praktijk?

Om de uitvoerbaarheid te meten wordt de leerlingen gevraagd naar hun ervaringen in een interview (bijlage 3B). Om deze data te staven houdt de trainer een logboek bij (bijlage 4). Zij beschrijft daarin ook sterke en zwakke punten.

Interview (bijlage 3B):

Leerling M vindt de training leuk. Hij snapt de meeste oefeningen en vindt ze fijn om te doen. Vooral de toneelstukjes, spelletjes en de leergesprekken. M heeft moeite met oefeningen waarbij hij stil moet liggen. De materialen vindt M leuk en handig. De huiswerkopdrachten vindt M leuk (behalve de schrijfopdrachten). M mist niets in de training en vindt niets overbodig. Hij zou de training voor de ontspanningsoefeningen aanraden bij andere leerlingen. Op een schaal van 0 tot 10 geeft hij de training een 9.

Leerling A vindt de training een beetje leuk. Hij snapt alles en vindt de oefeningen heel makkelijk en fijn om te doen. A vindt de spelletjes leuk. De leergesprekjes vindt A soms een beetje saai. A vindt de materialen leuk. A heeft het huiswerk bijna niet gedaan omdat hij de schrijfopdrachten niet leuk vindt. A heeft studievoordigheden gemist. Hij zou de training aanraden bij andere leerlingen met faalangst. Op een schaal van 0 tot 10 geeft A de training een 9.

Leerling K vindt de training leuk. Zij vindt de oefeningen soms niet leuk. Ze snapt de meeste leerstof van de training. K vindt de materialen “vet”. De “kikkers” (een plaatje van een kikker waarop de leerlingen complimenten aan zichzelf schrijven) vindt ze moeilijk om in te vullen, omdat ze steeds iets anders moet bedenken. Het huiswerk

heeft K wel gedaan, al begrijpt ze niet altijd wat ze moet doen. K mist niets in de training en vindt niets overbodig. Ze raadt de training bij andere faalangstige leerlingen aan. Op een schaal van 0 tot 10 geeft K de training een 6 (maar de trainer kreeg een 10!).

Ervaringen van de trainer (bijlage 4):

In de verkenning (zie §1.2) worden onderwijsbehoeften van de leerlingen en gebruik in kleine groepen als criteria genoemd voor een faalangsttraining.

- De training biedt een vaste opbouw van de (leer-)stof.
- Er worden speelse opdrachten gegeven waarbij de leerlingen regelmatig kunnen bewegen.
- De methode kan in een klein groepje leerlingen gebruikt worden.
- In iedere bijeenkomst is aandacht voor het vergroten van het zelfvertrouwen (complimenten geven aan jezelf) en het verminderen van de lichamelijke spanning (ademhalings- en ontspanningsoefeningen).
- Bij het herformuleren van irrationele gedachten worden voorbeelden gebruikt uit het dagelijkse leven van de leerlingen. Daardoor is de leerstof voor de leerlingen beter herkenbaar.
- “Doe-werkvormen” en “denk-werkvormen” worden afgewisseld.
- Er wordt specifiek aandacht besteed aan de irrationele gedachte “Je mag geen fouten maken” en “Ik kan het toch niet”. Dit zijn gedachten die volgens Nieuwenbroek en ter Beek (1999)⁵⁸ veelal ten grondslag liggen aan faalangst.
- Door de “kikkers” (complimenten die de leerlingen zichzelf na iedere bijeenkomst geven) leren kinderen positiever naar zichzelf te kijken.
- “Je kunt meer dan je denkt!” biedt mogelijkheden voor niveaudifferentiatie. Er staan oefeningen in voor onder- en bovenbouw. Er kan worden aangesloten bij de mogelijkheden van de individuele leerling.
- Nieuwe leerstof bouwt voort op leerstof die al is aangeboden. Er is een duidelijke opbouw.

⁵⁸ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

Minder sterke punten:

- In bijeenkomsten wordt voorgesteld om eerst een vraaggesprek te voeren. Daarna wordt pas uitleg gegeven over het onderwerp van het vraaggesprek. Deze gesprekken verlopen moeizaam.
- De instructie is talig.
- Het huiswerk werd in 3 van de 15 gevallen gemaakt, en dan voornamelijk door leerling K. De leerlingen zeggen de ademhalingsoefeningen wel te doen. Dat is echter moeilijk te controleren.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag beantwoord op grond van de verzamelde data. Er worden aanbevelingen gedaan over het gebruik van de faalangstreductiemethode “Je kunt meer dan je denkt!” binnen de remedial teaching van de school.

§5.1 Antwoord op de deelvragen.

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de deelvragen.

§5.1.1 Wat is faalangst en hoe begeleid je kinderen met faalangst?

“Faalangst is een vorm van angst 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.”

(Nieuwenbroek & ter Beek, 1999)⁵⁹

De begeleiding van faalangst bestaat uit herformulering van irrationele gedachten, reduceren van lichamelijke spanning en meer zelfvertrouwen krijgen (§2.4 en §2.5).

De faalangsttraining heeft niet voor herformulering van irrationele gedachten gezorgd (§4.4). Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het herformuleren van irrationele gedachten die leiden tot faalangst moeilijk is. De leerlingen herkennen de irrationele gedachten die vooraf gaan aan de faalangstreactie niet goed waardoor herformulering onmogelijk wordt (bijlage 4 bijeenkomst 4).

De leerlingen hebben alle drie baat bij de ontspannende oefeningen. Zij geven dit aan in het interview en het is zichtbaar in de klas (§4.2). In “Je kunt meer dan je denkt!” oefenen de leerlingen in iedere bijeenkomst met ontspanningsoefeningen (vooral ademhalingsoefeningen). Deze oefeningen geven meteen een positief resultaat. De leerlingen geven alle drie aan dat de ontspanningsoefeningen helpen om beter te slapen en thuis te ontspannen.

⁵⁹ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

Het effect van de training op het zelfvertrouwen is positief (§4.2). De leerlingen kijken na de training positief naar zichzelf, (h-)erkennen succeservaringen en geloven meer in zichzelf.

§5.1.2 Welke effecten heeft het werken met “*Je kunt meer dan je denkt!*” op de leerlingen?

Om de effectiviteit van de training te meten is een nul- en eindmeting gedaan door afname van de SVL bij de leerlingen, een vragenlijst voor leerkrachten en een interview met de leerlingen (§3.2).

Leerling M kan na de training beter met zijn faalangst omgaan. De resultaten van de SVL en de vragenlijst laten vooral verbetering zien op het sociale vlak. (§4.1) De vraag is of M beter om kan gaan met zijn faalangst door de training of door de aandacht die hij van de leerkracht heeft gekregen door het werken in een kleine groep.

Leerling A kan na de training beter met zijn faalangst omgaan waardoor hij een stuk minder stottert en meer betrokken is bij de les (§4.1). Hij heeft meer zelfvertrouwen gekregen. En het belangrijkste: hij zegt zelf ook dat hij minder last heeft van faalangst (§4.2 en bijlage 3B). Toch is bij de SVL een daling te zien in de schaal “motivatie. Debet hieraan is een lagere score op de deelschaal “leertaak gerichtheid” (bijlage 1). Leerling A geeft in het interview aan dat hij studievaardigheden heeft gemist. Dit kan de oorzaak zijn voor de negatieve houding ten opzichte van “leertaak gerichtheid”.

Het gedrag van leerling K is iets minder fel geworden, maar er zijn nog veel kenmerken van faalangst te zien. Dat strookt met de resultaten van de SVL (§4.1). K heeft nog steeds veel moeite om met haar faalangst om te gaan. Ook wanneer de leerkracht samen met haar de oefeningen doet lukt het niet om de faalangst het hoofd te bieden. Dit is voor K een teleurstelling, want zij had verwacht helemaal van haar faalangst “genezen” te zijn (bijlage 3B). Zij is na dit onderzoek naar een schoolmaatschappelijk werkster verwezen die gaat bekijken welk traject er nu gevolgd gaat worden.

§5.1.3 Gebruiken de leerlingen de oefeningen van de training uit zichzelf in mijn klas?

Tijdens de training bleek het voor de leerlingen erg lastig om de gedachten die aan een gevoel vooraf gaan te beschrijven (bijlage 4 bijeenkomst 4). Dit maakt het herformuleren van gedachten onmogelijk. De leerlingen waren wel (met veel hulp) in staat voorbeelden van irrationele gedachten te herformuleren naar rationele gedachten (bijlage 4 bijeenkomst 6).

De leerlingen zeggen de ontspanningsoefeningen ook buiten de training te doen. In de klas is dat te zien (§4.2). Bij leerling M en leerling A werken de oefeningen op het moment dat ze faalangst ervaren. Leerling A zegt de ademhalingsoefeningen niet in de klas te doen, terwijl de leerkrachten dat wel in de klas zien. Mogelijk is er sprake van automatisch gedrag. Bij leerling K lukt dat niet altijd, omdat ze erg vastzit in irrationele gedachten ("Ik kan het toch niet").

Leerling A en leerling K geven in het interview expliciet aan dat ze meer in zichzelf geloven (bijlage 3B). Voor leerling A en leerling M was het besef dat "fouten maken mag" heel belangrijk. Leerling K geeft bij vraag 2 van het interview indirect aan dat ze haar positieve karaktereigenschappen en succeservaringen steeds makkelijker kan herkennen (bijlage 3B). Dit is ook te zien in de klas (§4.2)

§5.1.4 Hoe is de uitvoerbaarheid van "*Je kunt meer dan je denkt*" in de praktijk van onze school?

Naast effectiviteit is ook de uitvoerbaarheid van "*Je kunt meer dan je denkt!*" getoetst met het oog op mogelijk toekomstig gebruik. De ervaringen met het materiaal (de handleiding, het huiswerkmapje, de illustraties) zijn positief. Er is voldaan aan drie van de vier onderwijsbehoeften van de leerlingen (§4.3). De leerlingen vinden de opdrachten en spelletjes leuk. Het niveau van de meeste oefeningen was goed. Er zijn ook enkele verbeterpunten (§5.2).

De schrijfopdrachten van het huiswerk werden nauwelijks gedaan. De leerlingen geven hiervoor als oorzaak dat deze opdrachten "saai" zijn en dat ze er geen tijd voor hebben. Doordat het huiswerk niet gedaan werd kregen de leerlingen weinig herhaling van de leerstof. Je merkt dat de leerstof hierdoor niet echt beklijft.

§5.2 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag.

Is de faalangstreductiemethode "Je kunt meer dan je denkt!" effectief en uitvoerbaar als remediërende methode voor drie leerlingen met faalangst uit groep 5/6 van basisschool de Duizendpoot?

Nieuwenbroek en ter Beek (1999)⁶⁰ zeggen dat 60% van de leerlingen baat heeft bij een faalangsttraining (zie §1.4). In mijn onderzoek geven twee van de drie leerlingen aan beter met hun faalangst om te kunnen gaan (zie §4.1) en laten dezelfde leerlingen minder zichtbare kenmerken van faalangst in de klas zien (zie §4.2). De faalangsttraining is voor deze leerlingen in deze situatie voldoende effectief te noemen. Wel moet opgemerkt worden dat vooral de toename van het zelfvertrouwen en de ontspanningstechnieken bijdragen aan de verbetering. Het herformuleren van irrationele gedachten blijkt heel lastig doordat leerlingen hun gedachten voorafgaand aan een emotie niet kunnen formuleren (§5.1.2).

"Je kunt meer dan je denkt!" geeft de leerlingen het gereedschap om beter om te gaan met faalangst. Om dit gereedschap te kunnen hanteren is echter meer tijd en oefening nodig dan de 9 bijeenkomsten van de training. "Je kunt meer dan je denkt!" kan daarom goed als leidraad fungeren bij het uitstippelen van een begeleidingstraject. Er zijn wel een aantal aanpassingen nodig bij toekomstig gebruik. Deze aanpassingen zijn beschreven in §5.3.

De uitkomsten van het onderzoek hebben een voorlopig karakter, omdat het onderzoek gericht is op drie specifieke leerlingen van basisschool de Duizendpoot. Bij herhaling van het onderzoek met andere leerlingen van een andere school zouden de resultaten anders kunnen zijn. Door het specifieke karakter kan niet geconcludeerd worden dat "Je kunt meer dan je denkt!" *altijd* geschikt is als leidraad bij faalangstbegeleiding. Daarvoor zou meer onderzoek nodig zijn.

⁶⁰ Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn

§5.2 Aanbevelingen.

Naar aanleiding van het onderzoek zijn een aantal aanbevelingen geformuleerd bij het gebruik van "Je kunt meer dan je denkt!" in de remediërende praktijk op school.

- "Je kunt meer dan je denkt!" is een *leidraad* voor het uitstippelen van een begeleidingstraject voor leerlingen met faalangst. Er is een duidelijke lesopbouw, er zijn duidelijke illustraties en de opdrachten zijn speels en kort. Voor de instructie kun je beter een docerende werkvorm kiezen. Er wordt veel taal gebruikt om de leerstof over te brengen en te oefenen. Het is aan te bevelen de faalangsttraining aan te passen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen die de training gaan volgen.
- Het is goed om over de verwachtingen van de leerlingen te praten in het voortraject. In de training is daar maar heel even de tijd voor. Door leerling K heb ik gezien dat de verwachtingen van de leerling mede het succes van de training bepalen.
- De huiswerkopdrachten zijn onder andere bedoeld om voorbeelden te verzamelen uit het dagelijks leven van de leerlingen. Aangezien het huiswerk nauwelijks gedaan wordt is het een optie om tijdens de bijeenkomst te vragen naar de eigen ervaringen van de leerlingen. Leerlingen kwamen in het onderzoek namelijk met hun eigen voorbeelden wanneer ze situaties herkenden.
- Het is goed om in het voortraject de irrationele gedachten op te sporen die de faalangst veroorzaken. Ik vermoed dat een leerling beter met zijn faalangst om kan gaan wanneer je het ABC-model toepast op hun eigen irrationele gedachten, omdat het deze gedachten herkent. Dit vermoeden zou nog bevestigd moeten worden door meer onderzoek.
- De schrijfopdrachten van het huiswerk zijn nauwelijks door de leerlingen gedaan. Het is beter om bijvoorbeeld individuele sessies in te plannen naast de bijeenkomsten in de groep of tijd op school in te (laten) plannen om het aanbod te herhalen.
- De training geeft de leerlingen gereedschap (herformuleren van irrationele gedachten, ontspanningsoefeningen, zelfvertrouwen) om beter met faalangst om te

kunnen gaan. Voordat dit gereedschap goed gebruikt kan worden is oefening nodig. Er is meer tijd nodig dan de 10 weken waarin de leerlingen de faalangsttraining volgen.

- Een onderdeel van de faalangsttraining is een informatiebijeenkomst voor de ouders. In de praktijk blijkt dat het lastig is om ouders op deze manier te bereiken. Het is effectiever om de ouders individueel te benaderen in hun eigen omgeving (bijvoorbeeld door op huisbezoek te gaan). Daarnaast kunnen ouders tijdens de training uitgenodigd worden voor een kleine presentatie van wat hun kind gedaan en gemaakt heeft, met aansluitend een voortgangsgesprek.

Aanbevelingen op schoolniveau:

- Een leerling gaf aan dat hij “leren leren” als onderdeel heeft gemist. Dit kan inderdaad een waardevolle aanvulling zijn op de training. Wanneer je weet hoe je iets moet aanpakken krijg je meer zelfvertrouwen. Studievaardigheden is een onderdeel dat ook op schoolniveau meer aandacht moet krijgen.
- Het verdient aanbeveling om aandacht te besteden aan zit-en werkhouding, omdat een ontspannen zit-/ werkhouding zorgt voor minder spierspanning (Peerlings, 2008)⁶¹. Dit gebeurt in de training helemaal niet. In de klas gebeurt dit incidenteel. Ook het schoolmeubilair verdient aandacht. De leerlingen zitten niet altijd op de juiste hoogte aan de juiste tafel. Op schoolniveau kunnen hierover concrete afspraken gemaakt worden.

⁶¹ Peerlings, Wendy (2008) *Stress kids. Survivalgids voor kinderen en hun ouders*. Tielt: Lannoo

Hoofdstuk 6: evaluatie.

In dit hoofdstuk volgt een evaluatie van het onderzoek op product- en procesniveau, en een evaluatie op persoonlijk niveau.

§6.1 Product en procesevaluatie.

Onderwijs is dynamisch. Steeds weer kom je vragen tegen waar je niet meteen antwoord op hebt. Op die momenten is het handig om een degelijk en systematisch onderzoek uit te kunnen voeren. Als remedial teacher wordt je pas ingeschakeld wanneer de school in handelingsverlegenheid zit. Door middel van onderzoek kun je gerichte hulp bieden.

Ik heb geleerd dat het goed doordenken van de aanleiding en voorkennis essentieel is om de onderzoeksvraag goed en volledig te kunnen formuleren. Een goed geformuleerde onderzoeksvraag zorgt ervoor dat het onderzoek gericht en efficiënt kunt uitvoeren. Je hoeft dan niet steeds opnieuw te beginnen en bij te stellen. Ik denk dat ik deze competentie beter ga beheersen naarmate ik meer ervaring heb opgedaan in de praktijk.

Door dit onderzoek weet ik wat faalangst is en waaruit de begeleiding bestaat. Ik heb ervaring opgedaan met het geven van een faalangsttraining. Een faalangsttraining is een handig hulpmiddel gebleken. Contacten met ouders en het aanleren van studievaardigheden blijken ook belangrijk te zijn.

Ik weet nu dat het belangrijk is om in het voortraject van de faalangsttraining goed door te vragen tijdens de intake. De informatie die de leerlingen me dan geven kan ik gebruiken als voorbeelden in de training. Ik kan ook beter ingaan op de specifieke irrationele gedachten waar de leerlingen mee worstelen, omdat de leerling deze gedachten beter herkent.

Ik had verwacht dat de leerlingen tijdens de training terughoudend zouden zijn in het delen van hun gevoelens (zie §1.4). Deze verwachting bleek ongegrond. De leerlingen waren heel enthousiast en vertelden volop over hun ervaringen en gevoelens. Zelfs als ze opdrachten moeilijk vonden of niet echt leuk deden ze toch hun best.

De training voelde als “ons” uurtje. Het werken in kleine groepen zorgt voor een veilig gevoel.

Het was fijn om te zien dat de leerlingen de tips die ze bij de training hadden gekregen gebruikten wanneer ze een toets kregen of wanneer ze moeite hadden met de leerstof. Het gebruik van de tips had een positief effect op het welbevinden van de leerlingen. Dat gaf me een glorieus gevoel!

Door manier waarop een collega mij feedback gaf heb ik aan den lijve ondervonden dat je faalangstige leerlingen taakgerichte feedback met alternatieven moet geven (Nieuwenbroek en ter Beek, 1999)⁶². Mijn collega gaf aan wat ze heel goed vond, en op het einde gaf ze suggesties voor verbeteringen. Door feedback te vragen op haar eigen feedback stelde ze zich “lerend” op. Ik herformuleerde mijn irrationele gedachte “Ik kan het niet” in “Misschien doe ik het niet helemaal perfect, maar ik heb er wel mijn best voor gedaan.” Daarmee heb ik mijn eigen faalangst overwonnen!

§6.2 Persoonlijke evaluatie.

Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik mijn expertise in het begeleiden van leerlingen met faalangst vergroot. Ik heb ervaring opgedaan met het geven van faalangsttraining. Door gebruik te maken van de faalangsttraining “Je kunt meer dan je denkt!” heb ik speelse werkvormen paraat die ook te gebruiken zijn in een klas. Ik ben meer gaan letten op ontspanning van leerlingen. Hiervoor laat de klas frequenter en structureler bewegen. Voorafgaand aan een toets en ook gedurende de dag laat ik de leerlingen ontspanningsoefeningen doen. Ik ben alerter op de zit- en werkhouding.

Ik ben er trots op dat ik (met hulp van vele lieve mensen) dit onderzoek heb kunnen afronden. Ondanks de problematische start, geestelijke vermoeidheid en een drukke baan ben ik tevreden over het resultaat. Ik heb kinderen kunnen helpen in hun ontwikkeling en mijn competentie als leerkracht en remedial teacher op het gebied van “onderzoek doen” en “faalangstbegeleiding” vergroot.

⁶² Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

Nawoord

Met het afronden van dit onderzoek sluit ik een woelige periode in mijn leven af. Ik heb het gevoel dat het laatste stukje van de puzzel eindelijk is gelegd. Veel lieve mensen hebben mij daarbij geholpen. Ik wil hen hiervoor enorm bedanken. Vooral Frans, Jorène en Sascha wil ik bedanken voor hun geduld en aanmoediging. Zonder hen had ik de hele opleiding nooit kunnen volgen.

Dit onderzoek ging gepaard met veel verdriet. Op het moment dat ik aan het onderzoekstraject begon kreeg ik te maken met het overlijden van mijn schoonvader. Toen ik vervolgens begon aan de opzet van het onderzoek werd mijn moeder ziek en overleed binnen korte tijd. Dit heeft een grote invloed gehad op het verloop van het onderzoek. Ik heb veel uitleg over “het doen van onderzoek” gemist. Bovendien stond mijn hoofd er vaak niet naar om onderzoek te doen. Gelukkig hielpen mijn familie, vrienden, studiegenoten en collega’s me waar ze konden. Op school kreeg ik alle steun en ruimte om het onderzoek te kunnen doen. Ik had ik een lokaal beschikbaar waar ik met de leerlingen kon werken, en mijn collega nam de groep over terwijl ik de training gaf. Ik ben hen daar zeer dankbaar voor.

Ook wil ik mijn vrienden en collega’s bedanken die steeds gevraagd hebben “hoe het met de studie ging”. Zij vormden mijn stok achter de deur. Mijn “critical friends” hebben steeds trouw mijn schrijfsels gelezen en feedback gegeven. Ook hen wil ik enorm bedanken.

Ten slotte wil ik mijn studiebegeleidster Thea Deckers bedanken. Zij toonde veel begrip in moeilijke tijden, was altijd bereid om te luisteren en mee te zoeken naar oplossingen. Door haar kritische feedback heb ik geleerd ook kritischer te kijken naar mijn werk en niet te snel tevreden te zijn. Een cadeautje waar ik veel aan zal hebben in de toekomst.

Literatuurlijst

- Bovee, Ellen, Drijfhout, Sietske (2006) *'Je kunt meer dan je denkt! Een faalangst-reductietraining*. Leuven/ Voorburg: ACCO
- Langedijk, Pieter (2004, 7^e druk), *Faalangst*. Deventer: Ankh-Hermes
- Delfos, Marine F. (2010) *Kinderen en gedragsproblemen* Amsterdam: Pearson
- Ellis, Albert (2002) *Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behavior Therapy Integrated Approach*. New York: Springer Publishing Company
- Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Jeninga, John (2005) *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: Hbuitgevers
- Kallenberg, Ton, Koster, Bob, Onstenk, Jeroen, Scheepsma, Wybren (2011) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff
- Koning, Luc de (2006) *De nieuwe gedragsorthotheek* Daarle: PRAVOO
- Langedijk, Pieter (2004, 8^e druk) *Faalangst. Naar meer zelfvertrouwen en assertiviteit*. Deventer: Ankh – Hermes
- Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep
- Nieuwenbroek, Ard, Ruigrok, Jan (2010 4^e druk) *Handboek faalangst training* Esch: Quirijn
- Pameijer, Noëlle, Beukering, Tanja van (2007) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: ACCO
- Peerlings, Wendy (2008) *Stress kids. Survivalgids voor kinderen en hun ouders*. Tiel: Lannoo
- Prinsen, Herbert (2010) *Help! Mijn kind heeft faalangst! Gids voor ouder en kind bij het omgaan met faalangst en examenvrees*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Verhulst, Jan (2005) *Gezond verstand als therapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Vorst, H.C.M., Smits, J.A.E., Oort, F.J., Stouthard, M.E.A., David, S.A. (2008 herzien uitgave) *SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Pearson
- Wiltink, Hetty (2000) *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS

Publicaties van het Internet:

- Henkens, Leon & Steur, Rick (2010) *Risicoanalyse. Risico's op scholen in beeld*. Binnengehaald op 21 juni 2014 van http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Risicoanalyse+-+risico_x0027_s+op+scho-len+in+beeld.pdf
- Mijle, Irma van der (2011) *Uit de schaduw in het licht*. Binnengehaald op 14 juli 2014 van http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys_didlmods%3A0ai%3Arepository.samenmaken.nl%3Asmpid%3A28902

Bijlagen

Bijlage 1: Uitslagen gegevens SchoolVragenlijst

Ruwe score leerling M:

<i>Deelschalen</i>	Nulmeting	Eindmeting
1 Leertaak Gerichtheid	20	18
2 Concentratie in de klas	14	13
3 Huiswerk attitude	10	13
4 Plezier op school	23	17
5 Sociaal aanvaard voelen	14	18
6 Relatie met leerkrachten	13	17
7 Uitdrukkingsvaardigheid	18	17
8 Zelfvertrouwen bij proefwerken	16	16
9 Sociale vaardigheid	13	18
10 Sociale wenselijkheid	17	14

<i>Schalen</i>	Nulmeting	Eindmeting
Motivatie	44	44
Welbevinden	50	52
Zelfvertrouwen	47	51
<i>Totaal</i>	<i>141</i>	<i>147</i>

Ruwe score leerling A:

Deelschalen

Nulmeting
Eindmeting

1 Leertaak Gerichtheid	24	17
2 Concentratie in de klas	19	20
3 Huiswerk attitude	18	16
4 Plezier op school	22	23
5 Sociaal aanvaard voelen	23	24
6 Relatie met leerkrachten	24	24
7 Uitdrukkingsvaardigheid	20	22
8 Zelfvertrouwen bij proefwerken	14	20
9 Sociale vaardigheid	20	24
10 Sociale wenselijkheid	17	18

Schalen

Nulmeting
Eindmeting

Motivatie	61	53
Welbevinden	69	71
Zelfvertrouwen	54	66
<i>Totaal</i>	<i>184</i>	<i>190</i>

Ruwe score leerling K:

Deelschalen

Nulmeting
Eindmeting

1 Leertaak Gerichtheid	23	17
2 Concentratie in de klas	14	19
3 Huiswerk attitude	17	19
4 Plezier op school	24	20
5 Sociaal aanvaard voelen	23	23
6 Relatie met leerkrachten	24	24
7 Uitdrukkingsvaardigheid	19	15
8 Zelfvertrouwen bij proefwerken	10	8
9 Sociale vaardigheid	22	16
10 Sociale wenselijkheid	16	14

Schalen

Nulmeting
Eindmeting

Motivatatie	54	55
Welbevinden	71	67
Zelfvertrouwen	51	39
<i>Totaal</i>	<i>176</i>	<i>161</i>

Bijlage 2A: De vragenlijst voor de leerkrachten

<i>Algemeen</i>	
De leerling wil weten wat de docent van door hem/haar geleverde werk vindt en vraagt daar ook om.	
De leerling vraagt vooral bij nieuwe opdrachten om hulp en aanvaardt deze gretig.	
De leerling is erg teruggetrokken, stil, kan zich moeilijk uitdrukken.	
Stelt vaak zijn/haar werk uit of zit er uren aan te werken.	
Heeft voor en/of tijdens het leveren van prestaties last van één of meer van de volgende lichamelijke reacties: buikpijn, zweethandjes, hoofdpijn, hartkloppingen, droge mond, vaak naar de wc moeten, overbewegelijk, weinig eetlust, slecht slapen, et cetera.	
De leerling vertoont de volgende uiterlijke reacties: stotteren, met de handen friemelen, oppervlakkige ademhaling, et cetera.	
De leerling zorgt door zijn/haar gedrag (clownesk/ agressief/ overactief) in de les voor problemen.	

<i>Tijdens de uitleg</i>	
Wanneer de stof wordt uitgelegd, dringt het vaak niet tot hem/haar door.	
De leerling duikt weg achter een andere leerling als de leerkracht een vraag stelt aan de hele groep.	
De leerling doet heel druk als hij/zij in de belangstelling staat.	
De leerling kijkt de leerkracht niet aan tijdens de uitleg.	

Contact met medeleerlingen

De leerling vermijdt persoonlijk contact, maar zoekt liever de grote groep op, waardoor hij/zij anoniem kan blijven.

De leerling is overgevoelig voor kritiek.

De leerling zoekt vaak steun bij medeleerlingen.

De leerling durft niet te weigeren wanneer iemand iets van hem/haar gedaan wil krijgen.

Andere opvallende dingen:

Bijlage 2B: Uitwerking van de vragenlijsten.

Uitwerking vragenlijst over leerling M van leerkracht 1:

Algemeen	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling wil weten wat de docent van door hem/haar geleverde werk vindt en vraagt daar ook om.	nee	nee
De leerling vraagt vooral bij nieuwe opdrachten om hulp en aanvaardt deze gretig.	nee	nee
De leerling is erg teruggetrokken, stil, kan zich moeilijk uitdrukken.	nee	nee
Stelt vaak zijn/haar werk uit of zit er uren aan te werken.	ja	ja
Heeft voor en/of tijdens het leveren van prestaties last van één of meer van de volgende lichamelijke reacties: buikpijn, zweethandjes, hoofdpijn, hartkloppingen, droge mond, vaak naar de wc moeten, overbewegelijk, weinig eetlust, slecht slapen, et cetera.	ja, ziet wit en is misse-lijk.	nee
De leerling vertoont de volgende uiterlijke reacties: stotteren, met de handen friemelen, oppervlakkige ademhaling, et cetera.	ja	nee
De leerling zorgt door zijn/haar gedrag (clownesk/ agressief/ overactief) in de les voor problemen.	ja (clownesk en overac-tief)	nee

Tijdens de uitleg	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
Wanneer de stof wordt uitgelegd, dringt het vaak niet tot hem/haar door.	ja	nee
De leerling duikt weg achter een andere leerling als de leerkracht een vraag stelt aan de hele groep.	ja	nee
De leerling doet heel druk als hij/zij in de belangstelling staat.	ja	ja
De leerling kijkt de leerkracht niet aan tijdens de uitleg.	ja	nee

Contact met medeleerlingen	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling vermijdt persoonlijk contact, maar zoekt liever de grote groep op, waardoor hij/zij anoniem kan blijven.	nee	nee
De leerling is overgevoelig voor kritiek.	ja	nee
De leerling zoekt vaak steun bij medeleerlingen.	nee	nee
De leerling durft niet te weigeren wanneer iemand iets van hem/haar gedaan wil krijgen.	nee	nee

Aanvullende observatie leerling M:

M probeert na de training eerst zelf om de opdracht te maken. Hij vraagt niet meteen meer om hulp. Hij heeft nog steeds moeite om met zijn taak te starten, en geconcentreerd met zijn taak bezig te zijn. Na enige aansporing gaat hij wel vrij snel weer aan het werk. Je ziet M voor een toets de ademhalingsoefeningen doen. Dat helpt hem kennelijk enorm. Hij heeft voor de toets geen buikpijn en ziet niet bleek. Een enorme vooruit gang!

M let tijdens de instructie een stuk beter op. Hij heeft nog wel veel moeite met het vasthouden van de grote lijnen tijdens de uitleg. Dit kun je merken aan opmerkingen die hij maakt ("Hè? Dat snap ik niet.") en zijn gezichtsuitdrukking. Hij is meer betrokken bij de les. Dit blijkt uit het opsteken van zijn vinger om een beurt te krijgen, en het stellen van vragen wanneer hij het niet snapt. Die vragen stelt hij nu tijdens de uitleg, en niet tijdens de zelfstandige verwerking van de opdracht.

Uitwerking van de vragenlijst over leerling M van leerkracht 2:

<i>Algemeen</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling wil weten wat de docent van door hem/haar geleverde werk vindt en vraagt daar ook om.	nee	nee
De leerling vraagt vooral bij nieuwe opdrachten om hulp en aanvaardt deze gretig.	ja	ja
De leerling is erg teruggetrokken, stil, kan zich moeilijk uitdrukken.	nee	nee
Stelt vaak zijn/haar werk uit of zit er uren aan te werken.	ja	ja
Heeft voor en/of tijdens het leveren van prestaties last van één of meer van de volgende lichamelijke reacties: buikpijn, zweethandjes, hoofdpijn, hartkloppingen, droge mond, vaak naar de wc moeten, overbeweegelijk, weinig eetlust, slecht slapen, et cetera.	ja	nee
De leerling vertoont de volgende uiterlijke reacties: stotteren, met de handen friemelen, oppervlakkige ademhaling, et cetera.	ja	nee
De leerling zorgt door zijn/haar gedrag (clownesk/ agressief/ overactief) in de les voor problemen.	ja (clownesk)	ja

<i>Tijdens de uitleg</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
Wanneer de stof wordt uitgelegd, dringt het vaak niet tot hem/haar door.	ja	ja
De leerling duikt weg achter een andere leerling als de leerkracht een vraag stelt aan de hele groep.	ja	nee
De leerling doet heel druk als hij/zij in de belangstelling staat.	ja	ja
De leerling kijkt de leerkracht niet aan tijdens de uitleg.	nee	nee

Contact met medeleerlingen	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling vermijdt persoonlijk contact, maar zoekt liever de grote groep op, waardoor hij/zij anoniem kan blijven.	nee	nee
De leerling is overgevoelig voor kritiek.	ja	nee
De leerling zoekt vaak steun bij medeleerlingen.	ja	nee
De leerling durft niet te weigeren wanneer iemand iets van hem/haar gedaan wil krijgen.	nee	nee

Aanvulling van collega:

M heeft erg veel moeite met het concentreren op zijn werk. Dit is voornamelijk wanneer hij iets niet leuk vindt of als hij het niet snapt. M gaat zich clownesk gedragen op de vrije momenten of wanneer het even te veel is voor hem. Je kunt aan zijn gedrag duidelijk zien wanneer hij gefrustreerd is, of wanneer hij het niet kan overzien.

Uitwerking van de vragenlijst over leerling A van leerkracht 1:

<i>Algemeen</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling wil weten wat de docent van door hem/haar geleverde werk vindt en vraagt daar ook om.	nee	nee
De leerling vraagt vooral bij nieuwe opdrachten om hulp en aanvaardt deze gretig.	nee	nee
De leerling is erg teruggetrokken, stil, kan zich moeilijk uitdrukken.	ja	nee
Stelt vaak zijn/haar werk uit of zit er uren aan te werken.	ja	ja
Heeft voor en/of tijdens het leveren van prestaties last van één of meer van de volgende lichamelijke reacties: buikpijn, zweethandjes, hoofdpijn, hartkloppingen, droge mond, vaak naar de wc moeten, overbewegelijk, weinig eetlust, slecht slapen, et cetera.	ja	nee
De leerling vertoont de volgende uiterlijke reacties: stotteren, met de handen friemelen, oppervlakkige ademhaling, et cetera.	ja (stotteren)	nee
De leerling zorgt door zijn/haar gedrag (clownesk/ agressief/ overactief) in de les voor problemen.	nee	nee

<i>Tijdens de uitleg</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
Wanneer de stof wordt uitgelegd, dringt het vaak niet tot hem/haar door.	ja	nee
De leerling duikt weg achter een andere leerling als de leerkracht een vraag stelt aan de hele groep.	nee	nee
De leerling doet heel druk als hij/zij in de belangstelling staat.	nee	nee
De leerling kijkt de leerkracht niet aan tijdens de uitleg.	nee	nee

<i>Contact met medeleerlingen</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling vermijdt persoonlijk contact, maar zoekt liever de grote groep op, waardoor hij/zij anoniem kan blijven.	ja	nee
De leerling is overgevoelig voor kritiek.	ja	ja
De leerling zoekt vaak steun bij medeleerlingen.	nee	nee
De leerling durft niet te weigeren wanneer iemand iets van hem/haar gedaan wil krijgen.	ja	ja

Aanvullende observatie leerling A:

Leerling A gaat na de training sneller aan de slag om de opdrachten te maken. Hij is heel bewust bezig met zijn ademhalings- en ontspanningsoefeningen. Voor een toets zegt hij dat hij “even adem gaat halen”. Hij doet vervolgens zijn handen op zijn buik en ademt diep in en uit. Daarbij zie je zijn schouders naar beneden gaan en ontspant zijn lijf zich. Gedurende de toets trekken die wel weer verder op, en zie je zijn lijf weer aanspannen.

Tijdens de instructie is A veel meer betrokken. Hij durft vaker vragen te stellen en aan zijn gezicht is te zien dat hij meer plezier beleeft aan de lessen. Hij stottert aanzienlijk minder. A is nog wel erg onzeker tijdens de taak. Wanneer je hem helpt met een opgave blokkeert hij nog steeds bij hele simpele dingen. “Even ademhalen” helpt hem dan wel heel goed.

A heeft nu een betere relatie met andere leerlingen. Hij gaat naar kinderen toe en vraagt hen om samen te spelen of te werken. Het heeft A erg geholpen om te zien dat hij niet de enige was die moeilijk met faalangst om kan gaan.

Uitwerking van de vragenlijst over leerling A van leerkracht 2:

<i>Algemeen</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling wil weten wat de docent van door hem/haar geleverde werk vindt en vraagt daar ook om.	ja	ja
De leerling vraagt vooral bij nieuwe opdrachten om hulp en aanvaardt deze gretig.	nee	nee
De leerling is erg teruggetrokken, stil, kan zich moeilijk uitdrukken.	ja	nee
Stelt vaak zijn/haar werk uit of zit er uren aan te werken.	ja	ja
Heeft voor en/of tijdens het leveren van prestaties last van één of meer van de volgende lichamelijke reacties: buikpijn, zweethandjes, hoofdpijn, hartkloppingen, droge mond, vaak naar de wc moeten, overbewegelijk, weinig eetlust, slecht slapen, et cetera.	ja	nee
De leerling vertoont de volgende uiterlijke reacties: stotteren, met de handen friemelen, oppervlakkige ademhaling, et cetera.	ja	Ja
De leerling zorgt door zijn/haar gedrag (clownesk/ agressief/ overactief) in de les voor problemen.	nee	nee

<i>Tijdens de uitleg</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
Wanneer de stof wordt uitgelegd, dringt het vaak niet tot hem/haar door.	ja	nee
De leerling duikt weg achter een andere leerling als de leerkracht een vraag stelt aan de hele groep.	nee	nee
De leerling doet heel druk als hij/zij in de belangstelling staat.	nee	nee

De leerling kijkt de leerkracht niet aan tijdens de uitleg.	nee	nee
---	-----	-----

Contact met medeleerlingen	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling vermijdt persoonlijk contact, maar zoekt liever de grote groep op, waardoor hij/zij anoniem kan blijven.	ja	nee
De leerling is overgevoelig voor kritiek.	ja	ja
De leerling zoekt vaak steun bij medeleerlingen.	nee	nee
De leerling durft niet te weigeren wanneer iemand iets van hem/haar gedaan wil krijgen.	ja	ja

Aanvulling van collega:

A is erg beïnvloedbaar, soms vanwege groepsdruk en soms vanwege zijn “onwetendheid”. Hij kan zich moeilijk zelfstandig concentreren op zijn taak. Hij maakt dan foutjes doordat hij de aangeleerde strategie of de uitleg niet toepast. Als je hem hierop wijst kan hij het soms wel.

A komt regelmatig aan mijn bureau om gewoon even iets te vertellen. Dit kan op elk moment van de dag zijn. Zodra het spannend wordt, heeft A soms de neiging om te stotteren. Door hem gerust te stellen gaat dit beter.

A zoekt regelmatig contact met mij door te kijken. Ik vraag dan of ik moet helpen of dat er iets anders is, dit is vaak niet zo. Wel heeft hij dit contact meerdere malen per dag even nodig.

Uitwerking van de vragenlijst over leerling K van leerkracht 1:

<i>Algemeen</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling wil weten wat de docent van door hem/haar geleverde werk vindt en vraagt daar ook om.	ja	ja
De leerling vraagt vooral bij nieuwe opdrachten om hulp en aanvaardt deze gretig.	ja	ja
De leerling is erg teruggetrokken, stil, kan zich moeilijk uitdrukken.	nee	nee
Stelt vaak zijn/haar werk uit of zit er uren aan te werken.	ja	ja
Heeft voor en/of tijdens het leveren van prestaties last van één of meer van de volgende lichamelijke reacties: buikpijn, zweethandjes, hoofdpijn, hartkloppingen, droge mond, vaak naar de wc moeten, overbewegelijk, weinig eetlust, slecht slapen, et cetera.	ja (overbewe- lijk, verkramping, slecht slapen)	ja (overbewe- lijk, verkramping)
De leerling vertoont de volgende uiterlijke reacties: stotteren, met de handen friemelen, oppervlakkige ademhaling, et cetera.	ja (oppervlakkige ademhaling)	nee
De leerling zorgt door zijn/haar gedrag (clownesk/ agressief/ overactief) in de les voor problemen.	ja (agressief en overactief)	ja (maar wel in veel mindere mate)

<i>Tijdens de uitleg</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
Wanneer de stof wordt uitgelegd, dringt het vaak niet tot hem/haar door.	ja	ja
De leerling duikt weg achter een andere leerling als de leerkracht een vraag stelt aan de hele groep.	ja	ja
De leerling doet heel druk als hij/zij in de belangstelling staat.	ja	ja
De leerling kijkt de leerkracht niet aan tijdens de uitleg.	ja	nee

Contact met medeleerlingen	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling vermijdt persoonlijk contact, maar zoekt liever de grote groep op, waardoor hij/zij anoniem kan blijven.	nee	nee
De leerling is overgevoelig voor kritiek.	ja	ja
De leerling zoekt vaak steun bij medeleerlingen.	ja	ja (maar in mindere mate)
De leerling durft niet te weigeren wanneer iemand iets van hem/haar gedaan wil krijgen.	nee	nee

Aanvullende observatie leerling K:

Tijdens uitleg van nieuwe leerstof zijn de uiterlijke kenmerken van faalangst enigszins afgenomen. Het agressieve gedrag dat K liet zien is minder heftig geworden. Zelfs wanneer K bewust de ontspanningsoefeningen die ze tijdens de training heeft geleerd toepast wordt de spanning nauwelijks minder. K blijft erg vastzitten in irrationele gedachten. Die nemen bij haar steeds weer de overhand. K probeert wel meer zelfstandig de opgaven te maken. Ze vraagt niet zoveel meer aan andere leerlingen.

Uitwerking van de vragenlijst over leerling K van leerkracht 2:

Algemeen	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling wil weten wat de docent van door hem/haar geleverde werk vindt en vraagt daar ook om.	ja	ja
De leerling vraagt vooral bij nieuwe opdrachten om hulp en aanvaardt deze gretig.	ja	ja
De leerling is erg teruggetrokken, stil, kan zich moeilijk uitdrukken.	nee	nee
Stelt vaak zijn/haar werk uit of zit er uren aan te werken.	ja	ja

Heeft voor en/of tijdens het leveren van prestaties last van één of meer van de volgende lichamelijke reacties: buikpijn, zweethandjes, hoofdpijn, hartkloppingen, droge mond, vaak naar de wc moeten, overbewegelijk, weinig eetlust, slecht slapen, et cetera.	ja	ja
De leerling vertoont de volgende uiterlijke reacties: stotteren, met de handen friemelen, oppervlakkige ademhaling, et cetera.	ja	nee
De leerling zorgt door zijn/haar gedrag (clownesk/ agressief/ overactief) in de les voor problemen.	ja	ja

<i>Tijdens de uitleg</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
Wanneer de stof wordt uitgelegd, dringt het vaak niet tot hem/haar door.	Ja	ja
De leerling duikt weg achter een andere leerling als de leerkracht een vraag stelt aan de hele groep.	Nee	nee
De leerling doet heel druk als hij/zij in de belangstelling staat.	ja	ja
De leerling kijkt de leerkracht niet aan tijdens de uitleg.	ja	nee

<i>Contact met medeleerlingen</i>	<i>Voor</i>	<i>Na</i>
De leerling vermijdt persoonlijk contact, maar zoekt liever de grote groep op, waardoor hij/zij anoniem kan blijven.	nee	nee
De leerling is overgevoelig voor kritiek.	ja	ja
De leerling zoekt vaak steun bij medeleerlingen.	ja	ja
De leerling durft niet te weigeren wanneer iemand iets van hem/haar gedaan wil krijgen.	nee	nee

Aanvulling van de collega:

K is gegroeid, zij is nu meer een eigen identiteit geworden. K is nu sneller met haar werk klaar en probeert het nu zelfstandig op te lossen. Als zij ergens tegenop ziet of zij ergens moeite mee heeft, dan zie je haar blokkeren. Deze “blokkade” duurt nu ook korter, als je even de aandacht hebt voor haar gevoel op dat moment en dit met haar bespreekt.

Bijlage 3A: Het semigestructureerde interview

De vragen gaan over de mening van de leerling (vraag 1a, 1c, 1d, 1e, 2, 3, 4, 7, 8, 9 en 14), het effect van de training (vraag 1b, 1f, 6, 10 en 12) en de transfer van de training naar de omgeving (vraag 5, 11 en 13).

1. Wat vond jij van de training? (*bij deze vraag zijn antwoordmogelijkheden gegeven.*)
 - a. Vond je de training leuk?
(leuk, een beetje leuk, neutraal, een beetje niet leuk, helemaal niet leuk)
 - b. Heb je veel geleerd?
(veel geleerd, iets geleerd, neutraal, beetje geleerd, helemaal niets geleerd)
 - c. Wat vond je van het niveau van de oefeningen?
(heel makkelijk, makkelijk, neutraal, moeilijk, heel moeilijk)
 - d. Wat vond je van de oefeningen?
(fijn om te doen, een beetje fijn, neutraal, een beetje vervelend, vervelend)
 - e. Snapte je de oefeningen?
(ik snapte alles, ik snapte het meeste, neutraal, ik snapte het een beetje, ik snapte er niets van)
 - f. Vond je de training nuttig?
(heel nuttig, nuttig, neutraal, niet zo nuttig, onnuttig)
2. Wat vond je van de materialen? (*het mapje, het huiswerk, de kikkers*)
3. Wat vond je van het huiswerk?
4. Wat vond je van de oefeningen tijdens de training?
5. Welke oefeningen / onderdelen van de training gebruik je thuis of in de klas?
6. In het begin van de training heb je nagedacht wat er zou gebeuren in de training.
Dat noem je verwachting. In hoeverre klopte jouw verwachting?
7. Waren er dingen die je niet nodig vond?
8. Het je iets gemist in de training?
9. Zou je andere kinderen met faalangst deze training aanraden? Waarom wel/ niet?
10. Hoe kunnen andere mensen merken dat je de training hebt gedaan?
11. Wat blijf je oefenen / doen in de toekomst?
12. Heb je het idee dat je nu beter om kunt gaan met je faalangst? Waaraan merk je dat dan?

13. Wat is het belangrijkste dat je van de training hebt geleerd?

14. Welk cijfer geef je voor de hele training? (0 is het laagste, 10 is het hoogste)

Bijlage 3B: Uitwerking van het interview.

1. Wat vond jij van de training? (bij deze vraag zijn antwoordmogelijkheden gegeven.)

	<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
<i>Vond je de training leuk?</i>	Leuk	Beetje leuk	Leuk
<i>Heb je veel geleerd?</i>	Iets geleerd	Veel geleerd	Iets geleerd
<i>Wat vond je van het niveau van de oefeningen?</i>	Oefeningen waren moeilijk (vooral het rustig blijven liggen op de grond).	Oefeningen waren heel makkelijk.	Oefeningen waren neutraal
<i>Wat vond je van de oefeningen?</i>	Fijn om te doen.	Fijn om te doen.	Een beetje fijn om te doen.
<i>Snapte je de oefeningen?</i>	Ik snapte het meeste.	Ik snapte alles.	Ik snapte het meeste.
<i>Vond je de training nuttig?</i>	Heel nuttig.	Heel nuttig.	Nuttig.

2. Wat vond je van de materialen? (het mapje, het huiswerk, de kikkers)

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Het mapje? Leuk en handig. Dan kunnen de papertjes niet kwijtraken. De huiswerkbladen? Die waren wel goed. Dan kon ik het nog een keer lezen. De kikkers? Leuk. Je kan weten wat je leuk vindt.	Het mapje was leuk. De huiswerkbladen waren een beetje leuk... eigenlijk heb ik die niet gelezen. De kikkers waren leuk, leuk om te doen.	Het mapje was vet. Je moest iets doen. Iets weghalen bij jezelf. De huiswerkbladen waren makkelijk. De kikkers waren normaal. Ik had niet altijd zin om te knippen. Soms vond ik het moeilijk om ze in te vullen. Je moet steeds iets anders bedenken.

3. Wat vond je van het huiswerk?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
De collage maken en het ademhalen vond ik wel leuk. Het schrijven vond ik niet leuk.	Ik heb het huiswerk bijna niet gemaakt, want ik vond het schrijven niet leuk. De collage maken en het ademhalen vond ik wel leuk.	Het is gelukt. Soms snapte ik het niet. Het hok was wel duidelijk. ⁶⁴

4. Wat vond je van de oefeningen tijdens de training?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Heel leuk! Vooral het praten en de toneelstukjes en de spelletjes.	Leuk, vooral de spelletjes. Het praten vond ik een beetje leuk en soms een beetje saai.	Fijn om te doen. Alleen als ik een slechte dag had vond ik het minder.

5. Welke oefeningen / onderdelen van de training gebruik je thuis of in de klas?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Ik doe veel ademhalen en ontspanning en prima en prut gedachten.	Thuis doe ik ademhalen. In de klas eigenlijk niks.	Dat van het inademen. Dat doe ik thuis in mijn bed. Dan kan ik niet slapen. Weet je hoe dat komt? Dan moet ik leren en dan wil ik eigenlijk liever buiten spelen om mijn hoofd leeg te maken. Maar dan heb ik niet geleerd. En dan kan ik niet slapen. Maar als ik dan leer kan ik ook niet slapen, want dan is het nog druk in mijn hoofd.

⁶⁴ In "het hok" op het huiswerkblad stond de opdracht beschreven. Op de rest van het blad stond wat er gedaan was tijdens de bijeenkomst.

6. In het begin van de training heb je nagedacht wat er zou gebeuren in de training. Dat noem je verwachting. In hoeverre klopte jouw verwachting?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Ik heb geen buikpijn meer bij toetsen, want dat vind ik niet meer zo spannend.	Ja, ik wilde dat ik niet teveel foutjes meer zou maken. Nou geloof ik meer in mezelf.	Ik wou dat de faalangst helemaal weg zou zijn. Da's maar een beetje. Het gaat een beetje beter.

7. Het je iets gemist in de training?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Niks	Spelletjes die voor kinderen leren hoe je moet leren.	Nee.

8. Waren er dingen die je niet nodig vond?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Niks	Nee	Nee

9. Zou je andere kinderen met faalangst deze training aanraden? Waarom wel/ niet?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Soms. Je leert wel ontspanning.	Jawel, want je leert dat fouten maken mag.	Ja, want het lukt bij anderen misschien wel. Dat weet je niet.

10. Hoe kunnen andere mensen merken dat je de training hebt gedaan?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Ik heb geen buikpijn meer voor de toets.	Ik maak minder fouten omdat ik nu in mezelf geloof. Ik doe ook niet meer zoveel stotteren; mijn stem is een beetje veranderd, ik weet nie.	Ik zou het niet weten. Bij de toets denk ik nou wel dat ik het beter kan. Alleen als ik iets niet snap dan gaat het weer fout.

11. Wat blijf je oefenen / doen in de toekomst?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Ontspannen, prima en prut en dat je mag fouten maken.	Weet niet. Soms ademhalen denk ik. En dat ik fouten mag maken.	Het ademen.

12. Heb je het idee dat je nu beter om kunt gaan met je faalangst? Waaraan merk je dat dan?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Ja, want ik heb geen buikpijn meer.	Ja. Eerst kon ik slecht slapen en nou kan ik goed slapen. Dat komt omdat ik minder bang ben.	Ja, als ik ga ademen dan jaagt dat wel de zenuwen weg.

13. Wat is het belangrijkste dat je van de training hebt geleerd?

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Ademhaling.	Ik kan nou ademhalen.	Het ademen en de prima en prut gedachten.

14. Welk cijfer geef je voor de hele training? (0 is het laagste, 10 is het hoogste)

<i>Leerling M</i>	<i>Leerling A</i>	<i>Leerling K</i>
Een 9. Ik heb heel veel geleerd!	Een 9.	De training krijgt een 6, maar jij krijgt een 10 hoor!

Bijlage 4: Uitwerking van de bijeenkomsten.

	<i>Bijeenkomst 1: Introductie</i>
Zelfvertrouwen van de lln.	De leerlingen komen wat onzeker binnen. Wat gaan we doen? Ze herkennen de faalangst goed en komen meteen met voorbeelden. De collage vinden ze leuk. Ze komen met veel vragen. Het verhaal over een faalangstig meisje gevolgd door wat vragen hebben niet echt meerwaarde. We hebben het namelijk al over hun angsten gehad. Het verhaal zou beter als inleiding op de “verwachting” kunnen fungeren. Dan is meteen duidelijk waar het over gaat.
Lichamelijke ontspanning	De expressie opdracht (iets uitbeelden) vinden de leerlingen leuk. Ze doen het ook goed.
Niveau van de oefeningen	Het opschrijven van de verwachting vinden de leerlingen heel lastig. Ze weten niet goed wat ze ermee moeten. Ik merk dat de leerlingen erg “sponzig” zijn: Ze nemen alles op, maar je moet erin knijpen voordat er iets uitkomt. Die passieve houding heeft misschien ook iets te maken met hun zelfvertrouwen. Het nemen van initiatieven is moeilijk wanneer je niet in jezelf gelooft. Ik merk dat de kikkers nog lastig zijn om in te vullen voor de kinderen. Hopelijk verandert dit wanneer hun zelfvertrouwen toeneemt.
Algemene indruk	<i>Een leuk en goed begin. De kinderen waren enthousiast.</i>

	<i>Bijeenkomst 2: Je lichaam</i>
Zelfvertrouwen van de lln.	De “in de kast” oefening was moeilijk. De leerlingen waren erg kort van stof. De onderwerpen die voorgesteld worden in de handleiding zijn ook erg gesloten van karakter (“wat is je lievelingseten?” Is met één woord te beantwoorden). Deze oefening zou je kunnen vervangen door een “interview” waarin deze vragen gesteld worden aan elkaar. Een interview sluit ook beter aan bij de beleefwereld van leerlingen van groep 5/6. De kikkers waren weer lastig. De leerlingen schreven dingen op als “ik deed het goed” en “ik vond het leuk”. Kennelijk is niet duidelijk wat een “compliment aan jezelf geven” is. Ik heb daarom geholpen met doorvragen (“wat deed je goed? Schrijf dat maar op”).
Lichamelijke ontspanning	In het groepsgesprek worden de lichamelijke kenmerken van faalangst besproken. Het valt op dat de kinderen hun gedrag wel goed kunnen benoemen (bijvoorbeeld: ik wordt boos), maar niet goed wat er in hun lijf gebeurt. De ballonoefening was leuk. De kinderen merkten uit zichzelf op dat ze rustiger werden. Dit zorgde voor een enthousiaste reactie. Bij de “lopen, hollen, huppelen” oefening keken de leerlingen aanvankelijk een beetje naar elkaar. Toen leerling K het “gewoon deed” was de schroom al snel verdwenen en hadden ze enorm veel plezier.
Huiswerk	Alleen leerling K had de collage met plaatjes gemaakt. Leerling M had wel het een en ander opgeschreven. Leerling A had geen collage gemaakt. Hij zegt er niet aan gedacht te hebben. De training gaat voor hem (nog) niet verder dan de 4 muren waarbinnen die gegeven wordt.
Niveau van de oefeningen	“In de kast” was lastig. Dat lag niet aan de kinderen, maar aan de oefening. Het ademen was leuk. Ik heb gemerkt dat het voor de leerlingen nog niet zo makkelijk is om te beschrijven wat ze voelen in hun lichaam. Kennelijk zijn ze zich daar niet zo van bewust. Ze herkennen hun emotie wel. Ook zijn ze zich bewust van hun eigen gedrag. Ze kunnen dit prima beschrijven!

<i>Algemene indruk</i>	<i>Deze bijeenkomst verliep wat “stroever” dan de vorige. Het nieuwe is eraf en er waren een aantal lastige oefeningen en die wat schroom veroorzaakte. Toch waren de leerlingen wel enthousiast.</i>
------------------------	---

	<i>Bijeenkomst 3: Emoties</i>
Zelfvertrouwen van de lln.	De leerlingen konden veel vertellen over hun emoties, maar de oorzaak van die emotie zoeken is voor hen heel erg onbegrijpelijk. Om dit te verduidelijken heb ik ze een aantal voorbeelden gegeven. De “emotiebus” bracht het zelfvertrouwen gelukkig weer enigszins terug. De oefening “hoe voel je je?” was leuk. Zoals eerder beschreven kunnen ze geen koppeling van emotie naar gebeurtenis maken. Andersom lukt kennelijk wel. Bij dit spel moesten de leerlingen aangeven welke emotie ze in een bepaalde situatie zouden ervaren. Het was leuk om te zien hoe de kinderen hun eigen ervaringen met de groep deelden. Deze oefening had beter voor het leergesprek kunnen plaatsvinden. Dat was dat wel duidelijker geweest.
Lichamelijke ontspanning	De ademhalingsoefening vonden de leerlingen leuk. Ze deden het ook erg goed.
Niveau van de oefeningen	De leerlingen hadden veel moeite met de vragende vorm van de instructie: je zit bij de training omdat je angstig bent wanneer je iets niet begrijpt, en dan worden er vragen gesteld waar je het antwoord niet op weet. Dag zelfvertrouwen! Ik ben dan ook niet lang stil blijven staan bij dit onderwerp en ga de instructie voortaan doceren. De “emotiebus” was een leuke en ontspannende oefening. Over de “in de kast” oefening heb ik in bijeenkomst 2 al een opmerking gemaakt.
<i>Algemene indruk</i>	<i>Een lastige bijeenkomst. Dat komt vooral door de volgorde waarin dingen gedaan worden. De vraagvorm waarmee “Je kunt meer dan je denkt!” de instructie begint vind ik niet handig. Er wordt op die manier al aanwezige</i>

	<i>kennis verondersteld. De leerlingen moeten juist connecties leren maken. De spelvormen en ademhalingsoefeningen waren leuk en niet te moeilijk.</i>
--	--

	<i>Bijeenkomst 4: Gebeurtenis, gedachte, gevoel (GGG-model)</i>
Zelfvertrouwen van de lln.	Aangezien er geen foto's waren hebben we gebeurtenissen uit het dagelijks leven van de leerlingen genomen. Het duurde even voordat de kinderen snaptten wat er van hen verwacht werd. De koppeling van gebeurtenis naar "gedachten" is erg lastig. De leerlingen koppelde eerst hun gevoel aan de gebeurtenis, en bedachten dan wat ze misschien gedacht zouden hebben. Het duurde dus een tijdje voordat ze snaptten wat er met de oefening bedoeld werd.
Lichamelijke ontspanning	De ademhalingsoefening was een voorbereiding van de vorige keer. In plaats van heel hard in en uit blazen deden de leerlingen het nu zachtjes. Dat de buik mee omhoog gaat vonden ze maar "gek". Ze probeerden het wel.
Huiswerk	De leerlingen hadden geen foto's meegenomen. De opdracht waarin de foto's besproken werden verviel daarvoor.
Niveau van de oefeningen	Het rollenspel met het GGG-model voegde weinig toe. Het werden aardige toneelstukjes die allemaal een beetje op elkaar leken. De leerlingen haalden wel de emotie en de aanleiding voor die emotie eruit, maar het benoemen van de gedachten was te hoog gegrepen.
Algemene indruk	<i>Deze bijeenkomst vond ik rommelig en lastig. De leerlingen beginnen de draad een beetje kwijt te raken. Ik merk dat ze minder gemotiveerd zijn. Alleen bij de lichamelijke ontspanning zijn ze volledig geconcentreerd.</i>

	<i>Bijeenkomst 5: Van GGG-model naar helpende gedachten</i>
Zelfvertrouwen van de lln.	De leerlingen snapten goed wat met “prima- en prut gedachten” bedoeld wordt. Ze konden in de voorbeeldsituaties feilloos benoemen wat een helpende (prima) gedachte is en wat een niet-helpende (prut) gedachte is. Je kon aan de grotere betrokkenheid merken dat ze daardoor weer wat zekerder werden (wat na de vorige bijeenkomst wel nodig was).
Lichamelijke ontspanning	De ademhalingsoefening werd uitgebreid met een spierontspanningsoefening. De leerlingen waren wat druk. Daarom hebben ze zelf een plekje alleen opgezocht om deze oefening te doen. Dat werkte goed. Uiteindelijk hebben ze de oefening goed gedaan. Het resultaat was dat ze daarna wel rustiger waren! Helaas moesten ze toen een oefening doen waarbij ze lekker gek moesten doen. Toen was het met de rust weer gedaan. Deze oefening vonden ze wel heel leuk.
Huiswerk	Alleen leerling K had drie verschillende situaties opgeschreven die ze leuk of vervelend vond.
Niveau van de oefeningen	Gelukkig snapten de leerlingen deze bijeenkomst weer. Het gek doen vond ik een beetje te simpel.
Algemene indruk	<i>Ik merk dat ik de volgorde van de oefeningen niet altijd handig vind. Er wordt steeds eerst “getoetst” door middel van vragen voor een leergesprekje of een verhaal, en daarna gaan de leerlingen pas praktisch met de leerstof aan de gang. Gezien de handelende leerstijl van de leerlingen zou het beter zijn dit andersom te doen.</i>

	<i>Bijeenkomst 6: Helpende gedachten (2)</i>
Zelfvertrouwen van de lln.	Het spel met de rode en groene kaartjes werkte goed. De leerlingen konden zelfs aangeven waarom de gedachte prima of prut was. Ze hebben goed in de gaten waar het over gaat. Bij de tweede opdracht moesten de leerlingen zelf helpende gedachten formuleren. Eigenlijk moeten de leerlingen dat individueel doen. Gezien de taalvaardigheid van de leerlingen heb ik het mondeling met hen gedaan. Ze zeiden in eerste instantie de niet-helpende gedachte bij de tekening. Vervolgens heb ik gevraagd wat je kunt denken om je minder verdrietig of bang te voelen. Na wat wikken en wegen kwamen de leerlingen met diverse helpende gedachten. De oefening van het “lopen, hollen, huppelen” was niet echt super. De kinderen liepen of voorover gebogen of blij rechtop. Er was dus niet veel verschil. Ik heb deze oefening dan ook niet echt lang gedaan.
Lichamelijke ontspanning	Deze oefening hebben de leerlingen liggend gedaan. Het ging uiteindelijk over wegdromen! Leerling K vertelde na afloop van deze oefening dat ze dit voortaan elke avond voor het slapen wil gaan doen. Ze was namelijk bijna in slaap gevallen!
Huiswerk	Weer had alleen leerling K het huiswerk gedaan. Leerling M zei dat hij het mapje steeds vergeet mee naar huis te nemen, en leerling A zei dat hij te weinig tijd heeft.
Niveau van de oefeningen	Het niveau van de oefeningen sloot dit keer goed aan bij de leerlingen. Alleen de oefening van het “lopen, hollen, huppelen” was te simpel.
Algemene indruk	<i>Het was prettig dat deze bijeenkomst eigenlijk een herhaling was van de vorige bijeenkomst. Ook was het fijn dat de leerlingen met een spel konden beginnen. Ik merk dat het invullen van de kikkers nu beter gaat. De kinderen schrijven dingen op die ze goed gedaan hebben. Ze hebben daarbij mijn hulp niet meer nodig.</i>

	<i>Bijeenkomst 7: fouten maken mag</i>
Zelfvertrouwen van de lln.	In het leergesprekje (waarbij de leerlingen enorm betrokken waren deze keer) ging het vooral over dat je fouten kunt zien als iets waarvan je kunt leren. De leerlingen bedachten daar zelf voorbeelden van. Ze zeiden dat ze het fijn vonden om hierover te praten.
Lichamelijke ontspanning	De spierontspanningsoefening was een herhaling van een vorige bijeenkomst. De leerlingen geven aan dat ze dit onderdeel heel prettig vinden. Ook vertellen ze dat ze het vaker gebruiken in de klas en thuis. Leerling M zei: "Het helpt echt!". De leerlingen hebben verteld waar je over kunt "dromen" bij de ontspanningsoefeningen. Het was leuk om te horen wat de leerlingen allemaal verzonnen (van lekker liggen op het strand tot voetballen met een beroemde topspeler!).
Huiswerk	Er was geen huiswerk voor deze bijeenkomst.
Niveau van de oefeningen	De oefeningen waren niet al te moeilijk. Gevolg was dat deze bijeenkomst korter was dan de vorige bijeenkomsten.
Algemene indruk	<i>Dat je fouten als een leermoment kan zien was voor de leerlingen een wereld die open ging! Ze waren enorm betrokken bij het bedenken van voorbeelden. Het is leuk om te horen dat leerlingen de ontspanningsoefeningen als helpend ervaren en ook buiten de training om gebruiken. Deze bijeenkomst was kort, maar wel heel prettig.</i>

	<i>Bijeenkomst 8: oplossingen bedenken</i>
Zelfvertrouwen van de lln.	Het bedenken van één oplossing vonden de leerlingen niet moeilijk. Pas toen ik vroeg hoe het nog meer kan werd het lastiger. De leerlingen snapten niet goed waarom je meer oplossingen moet bedenken. Eén oplossing is toch genoeg. En dan het liefst een oplossing die door iemand anders is bedacht! Toen ik hen uitlegde dat het soms handig is om meer oplossingen voor een probleem te bedenken zodat je de beste kunt kiezen waren ze wel bereid om mee te denken over andere mogelijke oplossingen. Ik heb de voorbeelden toen vanuit een klas-sensituatie genomen (je hebt een som die je niet snapt, je snapt de uitleg van de juf niet, een kind kijkt steeds bij jou af, enz.) Het spelletje “Voetje van de vloer” leidde tot grote hilariteit. In eerste instantie vonden de leerlingen de opdracht wat lastig, maar na wat aansporing kwamen ze wel tot leuke oplossingen.
Lichamelijke ontspanning	De oefening van deze bijeenkomst hebben we al vaker gedaan. De leerlingen hadden er dan ook geen probleem mee.
Huiswerk	De leerlingen snapten de huiswerkopdracht niet goed en hebben die daarom niet uitgevoerd. De huiswerkopdracht liep vooruit op de stof die in deze bijeenkomst behandeld zou gaan worden. Het is dus niet verwonderlijk dat de leerlingen het niet snapten.
Niveau van de oefeningen	Het niveau van de oefeningen op zich is niet te hoog, maar ik merk dat de leerlingen moeite hebben met het creatief zoeken naar oplossingen. Of ze dat in één bijeenkomst nu geleerd hebben is ernstig te betwijfelen....
Algemene indruk	<i>De leerlingen weten nu wel dat er vaak meer dan één oplossing mogelijk is. De vraag is of ze creatief genoeg zijn om die oplossingen ook te bedenken.</i>

Sterke punten van de training:

1. In iedere bijeenkomst is aandacht voor het vergroten van het zelfvertrouwen (complimenten geven aan jezelf) en het verminderen van de lichamelijke spanning (ademhalings- en ontspanningsoefeningen).
2. Bij het herformuleren van irrationele gedachten worden voorbeelden gebruikt uit het dagelijkse leven van de leerlingen. Daardoor is de leerstof voor de leerlingen beter herkenbaar.
3. Afwisselende werkvormen ("doe-werkvormen" en "denk-werkvormen" worden afgewisseld) zorgen voor een grote betrokkenheid van de leerlingen.
4. Er wordt specifiek aandacht besteed aan de irrationele gedachte "Je mag geen fouten maken" en "Ik kan het toch niet". Dit zijn gedachten die volgens Nieuwenbroek en ter Beek (1999)⁶⁵ veelal ten grondslag liggen aan faalangst.
5. Door de "kikkers" (complimenten die de leerlingen zichzelf na iedere bijeenkomst geven) leren kinderen positiever naar zichzelf te kijken.
6. "Je kunt meer dan je denkt!" biedt mogelijkheden voor niveaudifferentiatie. Er staan oefeningen in voor onder- en bovenbouw. Hierdoor kan aangesloten worden bij de mogelijkheden van de individuele leerling.
7. De bijeenkomsten hebben steeds dezelfde onderdelen waardoor de leerlingen precies weten wat er gaat gebeuren.
8. Nieuwe leerstof bouwt voort op leerstof die al is aangeboden. Er is een duidelijke opbouw.

Minder sterke punten in de training:

1. In bijeenkomsten wordt voorgesteld om eerst een vraaggesprek te voeren. Daarna wordt pas uitleg gegeven over het onderwerp van het vraaggesprek. Deze gesprekken verlopen daardoor moeizaam.
2. Er wordt veel taal gebruikt bij de instructie.

⁶⁵ Nieuwenbroek, Ard, Beek, Anne ter (1999) *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep

3. Het huiswerk werd in 3 van de 15 gevallen gemaakt, en dan voornamelijk door leerling K. Leerlingen geven aan de schrijfpdrachten moeilijk te vinden. Ze zeggen de ademhalingsoefeningen wel te doen. Dat is echter moeilijk te controleren.
4. Doordat het huiswerk niet gedaan werd kregen de leerlingen weinig herhaling van de leerstof. Je merkt dat de leerstof hierdoor niet echt beklijft.

Bijlage 5: Berekening percentages SVL.

De percentages en de normen voor dit onderzoek zijn als volgt berekend:

In het volgende schema staan het aantal vragen per onderdeel:

<i>Deelschaal</i>	<i>Aantal vragen</i>	<i>Samengestelde schaal</i>	<i>Aantal vragen</i>
Leertaakgericht	8	Motivatie	24
Concentratie in de klas	8		
Huiswerkattitude	8		
Plezier op school	8	Welbevinden	24
Sociaal aanvaard voelen	8		
Relatie met leerkrachten	8		
Uitdrukkingsvaardigheid	8	Zelfvertrouwen	24
Zelfvertrouwen bij proefwerken	8		
Sociale vaardigheid	8		
Sociale wenselijkheid	8		

Er wordt een vergelijk gemaakt tussen deel A en deel B. Aangezien er vergelijkbare vragen gesteld worden en er geen verschil zit in aantal positief en negatief gestelde vragen kunnen deze twee delen met elkaar vergeleken worden.

In de handleiding van de SVL staat op blz. 16 de formule om de diverse schalen om te zetten in procenten:

$$\frac{\text{Somscore} - \text{minimum}}{\text{Maximum} - \text{minimum}} \times 100\%$$

Het aldus berekende percentage is opgenomen in de tabellen. Door de percentages van de nul- en eindmeting met elkaar te vergelijken dan geconcludeerd worden of de score hoger of lager is geworden. Een hoger percentage bij de eindmeting duidt op een positievere houding

ten opzichte van de deelschaal, en een lager percentage bij de eindmeting duidt op een negatievere houding ten opzichte van de deelschaal.

Om de normscore voor de betrouwbaarheid van de resultaten te bepalen is uitgegaan van de stanine tabel zoals die te vinden is op blz. 24 en de interpretatie van de uitslag op blz. 25 en 27. De somscores zijn omgezet in percentages volgens dezelfde procedure als de omzetting van de diverse schalen. Voor de deelschaal “sociale wenselijkheid” duidt een hoge score (stanine 8-9) op een onrealistische welwillende evaluatie van de werkelijkheid in vergelijking met de strekking van de stellingen. Daarom wordt bij de “somscore” de laagste somscore van stanine 8 ingevuld. De berekening is dan:

$$\frac{39 - 16}{48 - 16} \times 100\% = 72\%$$

Een lage score (stanine 1-2) voor de deelschaal “sociale wenselijkheid” duidt op een overdreven kritische evaluatie van de werkelijkheid in vergelijking met de strekking van de stellingen. Daarom wordt bij de “somscore” de hoogste somscore van stanine 2 ingevuld. De berekening is dan:

$$\frac{23 - 16}{48 - 16} \times 100\% = 22\%$$

Wanneer de leerling op de schaal “sociale wenselijkheid” dus meer dan 22% of minder dan 72% scoort zijn de antwoorden minder betrouwbaar.

Bijlage 6: Tabellen voor omrekening stanine score en hun betekenis.

Deze tabellen zijn afgeleid van de tabellen op p24⁶⁶.

De somscore geeft de ruwe score weer. De somscores worden eerst vermenigvuldigd met 2, omdat de tabel in het boek alleen de normtabellen voor deel A + deel B bevatten.

Motivatie:

Somscores	Stanines	Percentage
48-79	1	0%-32%
80-89	2	33%-43%
90-99	3	44%-53%
100-110	4	54%-65%
111-119	5	66%-74%
120-127	6	75%-82%
128-133	7	83%-89%
134-139	8	90%-95%
140-144	9	96%-100%

Plezier op school:

Somscores	Stanines	Percentage
16-26	1	0%-31%
27-31	2	32%-47%
32-37	3	48%-66%
38-40	4	67%-75%
41-44	5	76%-88%
45-46	6	89%-94%
47-47	7	95%
48-48	8	100%

⁶⁶ Vorst, H.C.M., Smits, J.A.E., Oort, F.J., Stouthard, M.E.A., David, S.A. (2008 herzien uitgave) *School/Vragen-Lijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Pearson

Sociaal aanvaard voelen:.

Somscore	Stanine	Percentage
16-27	1	0%-34%
28-34	2	35%-56%
35-40	3	57%-75%
41-43	4	75%-84%
44-45	5	85%-91%
46-47	6	92%-97%
48-48	7	100%

Zelfvertrouwen bij proefwerken:

Somscore	Stanine	Percentage
16-23	1	0%-22%
24-28	2	23%-41%
29-32	3	42%-50%
33-35	4	51%-59%
36-40	5	60%-75%
41-43	6	76%-84%
44-46	7	85%-95%
47-48	8	100%

Sociale Vaardigheid:

Somscore	Stanine	Percentage
16-26	1	0%-31%
27-31	2	32%-47%
32-35	3	48%-59%
36-39	4	59%-72%
40-42	5	73%-81%
43-45	6	82%-91%
46	7	94%
47	8	97%
48	9	100%

Interpretatie stanine:

- 1= een buitengewoon sterke, negatieve houding
- 2= een zeer sterke, negatieve houding
- 3= een sterke, negatieve houding
- 4= een zwakke, negatieve houding
- 5= een onduidelijke, zwakke of neutrale houding
- 6= een zwakke, positieve houding
- 7= een sterke, positieve houding
- 8= een zeer sterke, positieve houding
- 9= een buitengewoon sterke, positieve houding