

BACHELORPROEF

Succesfactoren van faalangstinterventies voor het secundair onderwijs

Een kwalitatieve studie bij leerkrachten van het
GO! Atheneum Aalst.

Bachelor	Toegepaste Psychologie
Academiejaar	2024-2025
Student	Anouk Vanderroost
Begeleider	Elke Baten

1 DANKWOORD

Dit dankwoord is een persoonlijke boodschap die ik graag wil meegeven naast de zakelijke inhoud van mijn bachelorproef.

Allereerst wil ik mijn mama en papa uit de grond van mijn hart bedanken. Jullie hebben me tijdens deze hele opleiding onvoorwaardelijk gesteund, in mij geloofd wanneer ik zelf twijfelde en me telkens opnieuw gemotiveerd om door te zetten. Zonder jullie liefde, geduld en vertrouwen had ik dit nooit kunnen waarmaken. Ook een warme dankjewel aan mijn broers en zus, voor jullie steun, humor en oprechte interesse in mijn werk – zelfs als het soms ver van jullie wereld leek. Jullie zorgden voor luchtigheid en evenwicht wanneer ik het nodig had.

Mijn vriend, bedankt voor je eindeloze steun en luisterend oor. Je geloof in mij, ook tijdens moeilijke momenten, betekende meer dan je misschien beseft. Je was er altijd – met raad, daad en vooral met veel liefde. Een bijzondere dank gaat uit naar mijn beste vriendinnen Lenka en Kyra. Bedankt dat jullie er altijd waren, dat jullie luisterden, meedachten en me steunden. Dankzij jullie voelde ik me nooit alleen in dit traject.

Verder wil ik graag Caterina Caruso, mijn valorisatiepersoon, bedanken. Jij stond steeds klaar als ik met vragen zat of even vastliep. Je betrokkenheid en beschikbaarheid maakten echt het verschil.

Mijn oprechte dank gaat ook uit naar mijn bachelorproefbegeleider Elke Baten, voor haar deskundige begeleiding, constructieve feedback en motiverende aanpak. Ze hielp me niet alleen mijn onderzoek te verbeteren, maar ook te groeien als student. Tot slot wil ik alle docenten en medestudenten bedanken die, direct of indirect, hebben bijgedragen aan mijn ontwikkeling. De uitwisselingen, inzichten en gedeelde motivatie hebben mij geïnspireerd.

Deze bachelorproef is het resultaat van hard werk én de steun van velen. Ik hoop dat het niet alleen de inhoud weerspiegelt, maar ook de weg die ik heb afgelegd en de passie die ik voor dit vak heb ontwikkeld.

Dank aan iedereen die op welke manier dan ook heeft bijgedragen aan dit succes.

Anouk Vanderroost

Brugge 2025

2. VERKLARENDE WOORDENLIJST

Begrip	Definitie
Ad hoc-wijze	Een handelwijze waarbij beslissingen spontaan en zonder voorafgaande planning worden genomen, afgestemd op de situatie die zich op dat moment voordoet.
Gerandomiseerde gecontroleerde studie	Een onderzoekszet waarbij deelnemers willekeurig worden toegewezen aan een interventiegroep of een controlegroep, zodat het effect van een behandeling objectief kan worden gemeten en versturende factoren geminimaliseerd worden.
Meta-analyse	Een statistische methode waarmee de resultaten van meerdere vergelijkbare studies systematisch worden samengevoegd, om een gezamenlijke effectgrootte en een overkoepelend inzicht te verkrijgen.
MYRIAD-studie	Een grootschalig onderzoek (<i>My Resilience in Adolescence</i>), waarin wordt onderzocht of schoolgebaseerde mindfulness-training de geestelijke gezondheid en veerkracht van jongeren kan bevorderen.
Peer-mentoringsprogramma's	Programma's waarin leeftijdsgenoten elkaar begeleiden, ondersteunen en motiveren bij academische, sociale of persoonlijke uitdagingen.

Peer-reviews onderzoek	Wetenschappelijk onderzoek dat vóór publicatie is beoordeeld door onafhankelijke deskundigen uit hetzelfde vakgebied, om de kwaliteit, methodologische degelijkheid en originaliteit te waarborgen.
Portfolio-assessments	Een evaluatiemethode waarbij de ontwikkeling van een student wordt beoordeeld aan de hand van een verzameling werkstukken, reflecties en feedback die gedurende een bepaalde periode zijn verzameld in een portfolio.
Systematische review	Een wetenschappelijke samenvatting van bestaand onderzoek, waarbij volgens vooraf vastgelegde methodologische criteria literatuur wordt gezocht, geselecteerd en kritisch geëvalueerd.
Systematische thematische analyse	Een kwalitatieve analysemethode waarbij door middel van een stapsgewijs proces thema's en patronen worden geïdentificeerd, gecodeerd en diepgaand beschreven binnen tekstuele of interviewdata.

Inhoudsopgave

1	DANKWOORD.....	2
2	VERKLARENDE WOORDENLIJST	3
3	ABSTRACT	7
	INLEIDING	8
4.1	ALGEMENE SITUERING MET PROBLEEMSTELLING	8
4.2	LITERATUURSTUDIE.....	9
4.2.1	WAT IS FAALANGST?	9
4.2.2	HOE ONTSTAAT FAALANGST?.....	15
4.2.3	DE GEVOLGEN VAN FAALANGST	16
4.2.4	FAALANGSTINTERVENTIES	19
4.2.5	SPECIFIEKE NODEN EN UITDAGINGEN VAN LEERLINGEN	24
4.3	ONDERZOEKSVRAGEN.....	26
	METHODE	28
5.1	ONDERZOEKSEENHEDEN.....	28
5.1.1	DESKRESEARCH.....	28
5.1.2	INTERVIEWS	28
5.2	INSTRUMENTEN/APPARATUUR	30
5.2.1	DESKRESEARCH.....	30
5.2.2	INTERVIEWS	31
5.3	PROCEDURE	31
5.4	ANALYSES	32
	RESULTATEN	33
6.1	DESKRESEARCH	33
6.1.1	INLEIDING.....	33
6.1.2	ANALYSE VAN DE GESLECTEERDE INTERVENTIEPROGRAMMA'S.....	33
6.1.3	WERKZAME ELEMENTEN VAN SUCCESVOLLE INTERVENTIES.....	35
6.2	INTERVIEWS.....	35
6.2.1	INLEIDING	35
6.2.2	SPECIFIEKE NODEN VAN LEERLINGEN MET FAALANGST (THEMA 1 - DEELVRAAG 2)	36
6.2.3	HUIDIGE INTERVENTIES BINNEN HET GO! ATHENEUM AALST (THEMA 2 - DEELVRAAG 3)	37
6.2.4	EFFECTIVITEIT EN TOEPASBAARHEID VAN DE INTERVENTIES (THEMA 3 - DEELVRAAG 3).....	38
6.2.5	FACTOREN DIE HET SUCCES BEÏNVLOEDEN (THEMA 4 - DEELVRAAG 4).....	39
6.2.6	AANBEVELINGEN EN TOEKOMSTPERSPECTIEVEN (THEMA 5 - DEELVRAAG 4)	40

6.3 VERTALING NAAR BEROEPSPRODUCT	41
6.3.1 HET PSYCHO-EDUCATIEF BOEKJE:	41
6.3.2 TOOLBOX MET OEFENFICHES EN ERVARINGSVERHALEN:.....	41
6.3.3 KOPPELING MET ONDERZOEKSBEVINDINGEN.....	42
6.3.4 AANSLUITING BIJ DE PRAKTIJKCONTEXT	42
<u>DISCUSSIE EN CONCLUSIE</u>	<u>43</u>
7.1 ONDERZOEKSOPZET EN CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG	43
7.2 TERUGBLIK OP DE RESULTATEN IN RELATIE TOT DE LITERATUUR	43
7.3 KRITISCHE REFLECTIE OP HET ONDERZOEK.....	45
7.4 IMPLICATIES VOOR PRAKTIJK EN BEROEPSPRODUCT	46
7.5 SUGGESTIES VOOR TOEKOMSTIG ONDERZOEK	46
7.6 ALGEMENE CONCLUSIE.....	46
<u>8. REFERENTIELIJST</u>	<u>48</u>
<u>9. BIJLAGEN.....</u>	<u>61</u>
BIJLAGE 1: INLICHTINGSFICHE VALORISATIEPERSOON	61
BIJLAGE 2: INFORMATIEBRIEF	62
BIJLAGE 3: TOESTEMMINGSVERKLARING.....	63
BIJLAGE 4: TABEL 4: EVALUATIE VAN INTERVENTIEPROGRAMMA'S TEGEN FAALANGST AAN DE HAND VAN LITERATUURSTUDIE	64
BIJLAGE 5: INTERVIEWSCHEMA	66
BIJLAGE 6: VISUELE FICHES PER METHODIEK.....	72
BIJLAGE 7: TABEL 5: OVERZICHT VAN GEANALYSEERDE FAALANGSTINTERVENTIES, MET TYPE, INHOUD, ONDERBOUWING EN DOELSTELLING.....	76
BIJLAGE 8: ILLUSTRATIE THEMATISCHE ANALYSE	78
BIJLAGE 9: OVERZICHT VAN THEMA'S EN SUBTHEMA'S (INTERVIEWS).....	81
<u>10. BEROEPSPRODUCT.....</u>	<u>83</u>
<u>11. POSTER.....</u>	<u>172</u>

3. ABSTRACT

Deze bachelorproef onderzoekt welke factoren bijdragen aan succesvolle faalangstinterventies bij leerlingen van de eerste en tweede graad in het GO! Atheneum Aalst. Faalangst heeft een negatieve impact op het welzijn en de leerprestaties van jongeren en vraagt om een preventieve, haalbare en schoolbrede aanpak. Via deskresearch werden acht onderbouwde interventieprogramma's geanalyseerd. Daarnaast werden vijf semigestructureerde interviews afgenomen met leerkrachten en leerlingenbegeleiders. De resultaten tonen aan dat effectieve faalangstinterventies doorgaans meerdere elementen combineren, zoals psycho-educatie, cognitieve herstructurering, ontspanningstechnieken en groei mindsetbevordering. Respondenten benadrukken het belang van een positief schoolklimaat, een individuele aanpak, ouderbetrokkenheid en laagdrempelige hulpmiddelen. Op basis van deze inzichten werd het beroepsproduct "Faalangst? Da's oké!" ontwikkeld. Dit bestaat uit een psycho-educatief boekje en een toolbox met praktische oefenfiches en ervaringsverhalen. Het materiaal is bedoeld voor jongeren van 12 tot 16 jaar en kan zowel zelfstandig als onder begeleiding worden ingezet in een schoolcontext.

INLEIDING

4.1 Algemene situering met probleemstelling

Wereldwijd is er toenemende aandacht voor de mentale gezondheid van jongeren. Uit cijfers van de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO, 2020) blijkt dat 10-20% van deze doelgroep te maken krijgt met angst- en stemmingsklachten. In een onderwijscontext vormt faalangst – de angst om te falen wanneer een prestatie beoordeeld wordt – een prominente uiting van deze problematiek (Putwain & Pescod, 2018; Zeidner & Matthews, 2011). Deze angst kan leiden tot stress, lichamelijke klachten en vermijdingsgedrag, met negatieve gevolgen voor zowel de schoolprestaties als het zelfvertrouwen en de sociale relaties van leerlingen.

In Vlaanderen benadrukt het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2021) de nood aan een preventieve aanpak van mentale gezondheidsproblemen bij jongeren, maar desondanks ontbreekt het in veel scholen aan een gestructureerde en onderbouwde faalangstbegeleiding (Vlaamse Overheid, 2021). Ook in het GO! Atheneum Aalst wordt deze uitdaging ervaren, vooral bij leerlingen in de eerste en tweede graad. In deze periode maken jongeren immers zowel een sociale als een academische overgang door: ze wennen aan een grotere schoolomgeving en meerdere vakleerkrachten (Symonds & Galton, 2014), terwijl de prestatiedruk en studievaardigheden steeds belangrijker worden (Wigfield & Eccles, 2002). Blijft gerichte ondersteuning uit, dan kan faalangst in hogere jaren verder verankeren, met blijvende negatieve gevolgen voor het algemeen welbevinden (Eccles & Midgley, 1989; Sportel et al., 2013).

Om in te spelen op deze nood, bekijkt deze bachelorproef welke factoren volgens leerkrachten en leerlingenbegeleiders cruciaal zijn om faalangstinterventies in de eerste en tweede graad van het GO! Atheneum Aalst succesvol te maken. In dat kader werd eerst deskresearch uitgevoerd naar bestaande evidence-based faalangstreductie-interventies, die vervolgens beoordeeld werden op hun effectiviteit en toepasbaarheid binnen een onderwijskundige setting. Vervolgens worden semigestructureerde interviews afgenomen om de concrete ervaringen, noden en aandachtspunten van leerkrachten en leerlingenbegeleiders in kaart te brengen. De inzichten uit beide fasen vormen de basis voor een praktisch beroepsproduct: *“Faalangst? Da’s oké!”*, een psycho-educatief boekje en een toolbox met praktische oefenfiches en ervaringsverhalen.

Na deze inleiding volgt een literatuurstudie, waarin de bestaande kennis rond faalangst en effectieve interventies wordt belicht. Vervolgens wordt in het methodehoofdstuk toegelicht op welke manier zowel de deskresearch als de interviews zijn opgezet en uitgevoerd. De resultaten van de onderzoeken worden daarna gepresenteerd en vertaald naar een beroepsproduct voor de praktijk. In de conclusie en discussie worden de belangrijkste bevindingen samengebracht en pistes voor vervolgonderzoek geschetst. Hierdoor biedt deze bachelorproef een onderbouwde basis om faalangst bij leerlingen beter te begrijpen en aan te pakken, met bijzondere aandacht voor de cruciale rol van leerkrachten en leerlingenbegeleiders in het GO! Atheneum Aalst.

4.2 Literatuurstudie

4.2.1 WAT IS FAALANGST?

In deze sectie wordt faalangst benaderd vanuit verschillende invalshoeken: een algemene definitie, het onderscheid met algemene angststoornissen, een toelichting op de onderliggende biologische mechanismen, een bespreking van psychologische verklaringsmodellen en een overzicht van verschillende vormen van faalangst.

Definitie faalangst

Faalangst is een specifieke vorm van angst die voorkomt in situaties waarin prestaties worden beoordeeld, zoals toetsen, presentaties of sportwedstrijden (Putwain & Symes, 2012; Zeidner, 1998). Het wordt gekenmerkt door negatieve gedachten ("Ik ben niet goed genoeg"), lichamelijke reacties (zoals verhoogde hartslag, zweethanden en spanning) en gedrag dat kan leiden tot vermijding of onderpresteren, zelfs bij goed voorbereide leerlingen (Cassady & Johnson, 2002; Sarason, 1984).

Het verschil met algemene angststoornissen

Faalangst richt zich uitsluitend op evaluatieve situaties, terwijl algemene angststoornissen een bredere focus hebben en gepaard gaan met aanhoudende zorg over meerdere aspecten van het leven, zoals werk, sociale relaties of gezondheid (American Psychiatric Association, 2013). Dit verschil is niet alleen diagnostisch relevant, maar ook bepalend voor de aanpak. Waar faalangst vaak situatiegebonden is en kan worden aangepakt met prestatiegerichte strategieën, vereist een algemene angststoornis doorgaans een diepgaandere en therapeutische behandeling (Van der Ploeg, 2004).

Tabel 1:

Verschil tussen faalangst en algemene angststoornissen

Kenmerk	Faalangst	Algemene angststoornissen
Focus van de angst	Prestatiesituaties	Meerdere levensdomeinen
Frequentie van de angst	Tijdelijk, situatiegebonden	Chronisch, aanhoudend
Gevolgen	Vermijden van specifieke taken, onderpresteren	Brede psychosociale beperkingen
Behandeling	Specifiek gericht op prestaties	Brede therapeutische aanpak

Bron: American Psychiatric Association (2013); Spence & Rapee (2016); Van der Ploeg (2004).

Een leerling met faalangst kan bijvoorbeeld intense stress ervaren bij een spreekbeurt, maar functioneert normaal in andere levensdomeinen. Daarentegen kan een persoon met een algemene angststoornis ook angst ervaren bij dagelijkse activiteiten, zoals boodschappen doen of sociale interacties.

Faalangst vanuit biologisch perspectief

Angst is een natuurlijke reactie van het lichaam die helpt om snel te reageren op gevaarlijke situaties (Öhman, 2005). Bij faalangst wordt deze reactie echter geactiveerd in situaties zonder fysiek gevaar, zoals examens of presentaties (Zeidner & Matthews, 2005). De waargenomen dreiging van falen en de mogelijke gevolgen daarvan, zoals sociale afwijzing of verlies van zelfvertrouwen, activeren een overmatige angstrespons die eerder belemmert dan helpt (Putwain & Symes, 2012).

Een belangrijke rol in deze angstreactie wordt gespeeld door de amygdala, een hersengebied dat emoties verwerkt, waaronder angst (LeDoux, 2000). Wanneer de amygdala een dreiging detecteert, activeert deze het sympathische zenuwstelsel. Dit veroorzaakt fysieke reacties zoals een verhoogde hartslag, zweten en ademhalingsproblemen, die het leren en presteren kunnen

verstoren (Blom et al., 2010; McEwen, 2007). Tegelijkertijd leiden stresshormonen, zoals cortisol, tot verstoring van het werkgeheugen, waardoor leerlingen moeite hebben om informatie te verwerken of zich te concentreren (Eysenck et al., 2007; Lupien et al., 2007). Dit kan resulteren in black-outs tijdens een toets, zelfs als een leerling goed voorbereid is (Owens et al., 2012).

Voor leerlingen in de eerste en tweede graad, waarbij de stresscopingmechanismen nog volop in ontwikkeling zijn, kan deze angstrespons extra belastend zijn (Eccles & Roeser, 2011). Zonder effectieve vaardigheden zoals ademhalingstechnieken of cognitieve herstructurering blijven zij kwetsbaar voor een vicieuze cirkel van angst en onderpresteren (Derakshan & Eysenck, 2009; Sarason, 1984). Het kunnen reguleren van de angstrespons kan leerlingen helpen om beter te presteren in stressvolle situaties.

Wetenschappelijk onderzoek wijst hierbij op verschillende interventies zoals mindfulness, ademhalingsoefeningen en cognitieve herstructurering die effectief kunnen zijn om de amygdala te kalmeren en de cortisolproductie te verminderen (Chiesa & Serretti, 2010; Hölzel et al., 2011). Deze worden ook in sectie 4.2.4 uitgebreid besproken. Toch worden ze hieronder al kort beschreven, omwille van hun specifieke koppeling met deze biologische mechanismen die een rol spelen bij faalangst.

Mindfulness helpt leerlingen zich te focussen op het huidige moment en hun emoties te reguleren, wat de overmatige activiteit van de amygdala vermindert (Tang et al., 2015; Zenner et al., 2014). Ademhalingsoefeningen verlagen de fysieke spanning door het activeren van het parasympathische zenuwstelsel, wat een kalmerend effect heeft (Blom et al., 2010; Jerath et al., 2006). Cognitieve herstructurering leert leerlingen negatieve gedachten te vervangen door realistische en positieve denkpatronen, waardoor de angstrespons wordt afgezwakt (Beck, 1976; Dobson & Dozois, 2019).

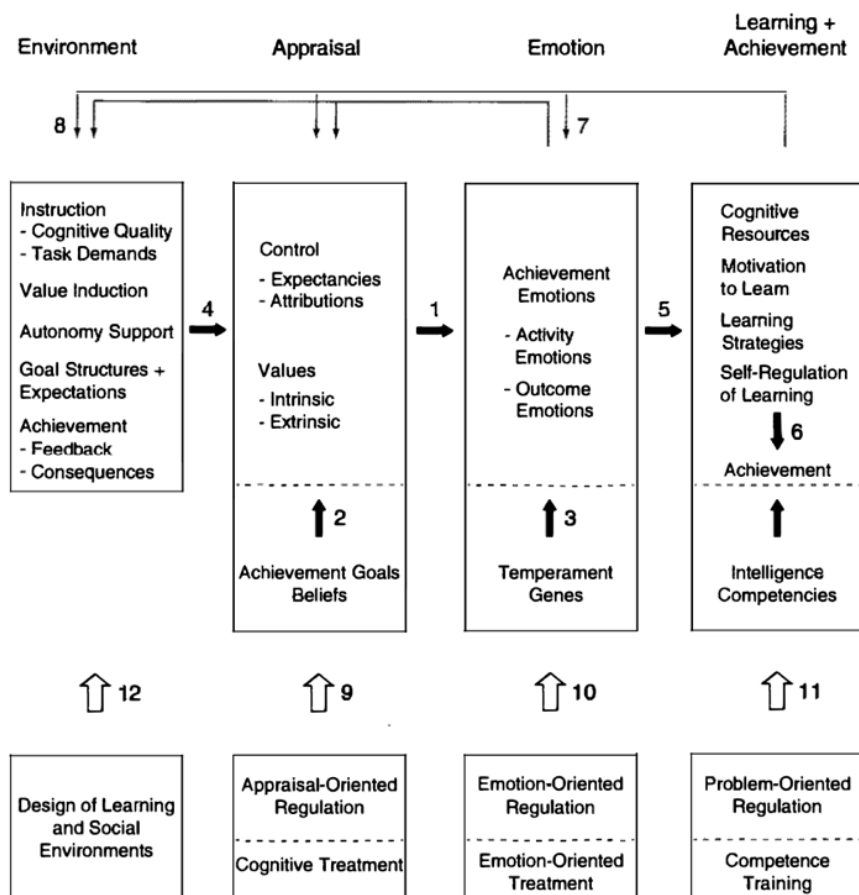
Spanning en prestaties: Yerkes-Dodson en Control-Value Theory

De Yerkes-Dodson-wet (Yerkes & Dodson, 1908) beschrijft een omgekeerd U-vormig verband tussen spanning (arousal) en prestaties. Volgens deze theorie presteren mensen optimaal bij een matig niveau van spanning. Bij te weinig spanning missen leerlingen motivatie en focus, terwijl bij te hoge spanning, zoals bij extreme faalangst, concentratie en denkprocessen worden verstoord.



De grafiek zoals weergegeven in Figuur 1, toont een omgekeerde U-vormige relatie tussen het spanningsniveau (*x-as*: “Level of stress”) en het prestatieniveau (*y-as*: “Performance”). Het optimale spanningsniveau bevindt zich bij de piek van de curve, aangeduid als eustress, waar leerlingen energiek en gefocust zijn. Links van de piek (*calm*) leidt lage spanning tot verveling en onderprestatie. Rechts van de piek (*distress*) veroorzaakt overmatige spanning verstoringen zoals black-outs en burn-out. De figuur illustreert het belang van een gebalanceerd spanningsniveau voor maximale prestaties (Teigen, 1994; Yerkes & Dodson, 1908).

De Control-Value Theory van Pekrun en Loderer (2024) biedt een aanvullende kijk op de relatie tussen spanning en prestaties door de invloed van emoties in leersituaties te benadrukken. Deze theorie stelt dat de emoties van leerlingen worden beïnvloed door twee factoren: Ten eerste is er de factor controle, namelijk het gevoel van invloed dat leerlingen ervaren over een taak of situatie. Ten tweede is er de factor waarde, namelijk de betekenis die een leerling aan een taak toekent.



Figuur 2 illustreert hoe omgevingsfactoren, zoals de kwaliteit van instructie en autonomieondersteuning, de twee kernfactoren ‘controle’ en ‘waarde’ vormgeven (Pekrun & Loderer, 2024). In de literatuur wordt “waarde” soms ook aangeduid als *taakwaarde*: de mate waarin een leerling de opdracht nuttig, interessant of relevant vindt (Pekrun, 2006). Samen bepalen controle en waarde in hoeverre een leerling positieve of negatieve emoties ervaart. Wie weinig controle en een hoge taakwaarde ervaart, loopt bijvoorbeeld meer kans op angst of faalangst, terwijl iemand met een gevoel van beheersing en een duidelijk nutsperspectief juist sneller enthousiasme en zelfvertrouwen ontwikkelt (Pekrun, 2006).

Deze emoties hebben vervolgens grote invloed op hoe leerlingen leren en presteren, doordat zij de motivatie, leerstrategieën en mate van zelfregulatie bepalen (Pekrun, 2006). Ook persoonlijke eigenschappen, zoals gevoeligheid voor stress, en de mate van ondersteuning door leerkrachten of ouders, spelen een rol. Zo wordt duidelijk dat het succes van een leerling niet alleen afhankelijk is van de feitelijke moeilijkheidsgraad van een taak, maar eveneens van de manier waarop hij of zij de taak beoordeelt (controle en waarde) én van de hulpmiddelen die worden aangereikt om spanning te reguleren (Pekrun & Loderer, 2024).

Hoewel zowel de Yerkes-Dodson-wet als de Control-Value Theory zich richten op prestatiesituaties, verschilt hun invalshoek. De Yerkes-Dodson-wet (Yerkes & Dodson, 1908) focust op fysiologische spanning (*arousal*) en stelt dat een optimale mate van spanning leidt tot maximale prestaties; te veel spanning kan resulteren in faalangst, terwijl te weinig spanning onderpresteren in de hand werkt. De Control-Value Theory (Pekrun, 2006; Pekrun & Loderer, 2024) zoomt daarentegen in op emotionele controle en taakbetekenis. Leerlingen ervaren minder angst als zij het gevoel hebben dat ze de taak aankunnen (*control*) en de taak als belangrijk of nuttig beschouwen (*value*). Samen bieden beide theorieën een waardevol kader om de rol van spanning en emoties in schoolsucces beter te begrijpen en te reguleren.

Leerkrachten kunnen de inzichten uit deze theorieën combineren door eerst voorspelbaarheid te bieden, bijvoorbeeld met een duidelijke planning en oefenmateriaal (Hattie & Timperley, 2007). Dankzij oefenmateriaal weten leerlingen beter wat hen te wachten staat, waardoor hun spanning op een beheersbaar niveau blijft (Yerkes-Dodson-wet; Yerkes & Dodson, 1908) en ze meer controle ervaren (Control-Value Theory; Pekrun & Loderer, 2024). Bovendien kan de taakwaarde toenemen als leerlingen inzien waarom bepaalde oefeningen relevant zijn voor hun eigen leerdoelen (Pekrun, 2006).

Het stellen van realistische doelen is daarnaast cruciaal om spanning binnen een optimaal niveau te houden (Pekrun & Loderer, 2024) en zorgt ervoor dat leerlingen hun inspanningen als haalbaar en zinvol ervaren, wat zowel hun *arousal* als hun gevoel van controle positief beïnvloedt. Tot slot helpt het aanleren van copingvaardigheden, zoals ademhalingsoefeningen of cognitieve herstructurering, om emoties en spanning actief te reguleren (Beck, 1976; Zenner et al., 2014). Door deze strategieën kunnen leerlingen in de optimale spanningszone blijven (Yerkes-Dodson-wet) en hun gevoel van controle en taakwaarde behouden (Control-Value Theory), wat hen beschermt tegen faalangst en bijdraagt aan betere leerprestaties.

Soorten faalangst

Faalangst kan worden onderverdeeld in drie specifieke vormen: cognitief, sociaal en motorisch, elk met eigen kenmerken en uitdagingen (Lahr & Rijkée, 2017; Prinsen, 2010). De eerste vorm is cognitieve faalangst, die gericht is op denkactiviteiten zoals toetsen of examens. Deze vorm wordt gekenmerkt door negatieve gedachten, zelftwijfel en piekeren. Een voorbeeld hiervan is een leerling die vlak voor een toets wordt overweldigd door gedachten als: "Ik weet niets meer" of "Ik ga dit nooit halen" (Cassady & Johnson, 2002).

De tweede vorm is sociale faalangst, waarbij de angst om negatief beoordeeld te worden door anderen centraal staat. Dit leidt vaak tot vermijdingsgedrag in sociale situaties, zoals presentaties of groepswerk. Zo kan een leerling zich bijvoorbeeld ziekmelden voor een presentatie uit angst om beoordeeld te worden (Beidel & Turner, 2007; Schlenker & Leary, 1982).

De derde vorm is motorische faalangst, die betrekking heeft op fysieke activiteiten zoals sport. Leerlingen met motorische faalangst ervaren vaak spanning en verminderde coördinatie, wat hun prestaties belemmert. Een voorbeeld is een leerling die tijdens een turnles nerveus is om een oefening te demonstreren en door de spanning meer fouten maakt (Anshel, 1996; Jackson et al., 1998).

Tabel 2:*Soorten faalangst en hun kenmerken*

Soort faalangst	Kenmerken	Voorbeelden
Cognitieve faalangst	Negatieve gedachten, zelftwijfel, piekeren	Angst tijdens toetsen, black-outs tijdens examens
Sociale faalangst	Angst voor negatieve beoordeling, vermijdingsgedrag	Ziekmelden voor presentaties, vermijden van groepswerk
Motorische faalangst	Spanning, verminderde coördinatie	Angst tijdens turnlessen of sportwedstrijden

Het is belangrijk om deze vormen van faalangst te herkennen, zodat de juiste ondersteuning kan worden geboden. Een leerling met sociale faalangst vereist bijvoorbeeld een andere aanpak dan een leerling met motorische faalangst. Daarnaast kunnen deze vormen van faalangst overlappen, waardoor leerlingen met meerdere uitdagingen te maken krijgen. Een leerling met zowel cognitieve als sociale faalangst kan tijdens een presentatie piekeren over de inhoud (cognitief) en bang zijn voor de reacties van klasgenoten (sociaal). Dit vraagt om een gecombineerde aanpak, zoals het versterken van zelfvertrouwen en het oefenen van presentaties in een veilige setting (Prinsen, 2010; Lahr & Rijkée, 2017).

4.2.2 HOE ONTSTAAT FAALANGST?

Algemene ontwikkeling van faalangst

Faalangst ontstaat doorgaans door een samenspel van verschillende factoren: persoonlijke kenmerken (bijvoorbeeld perfectionisme, temperament, zelfbeeld), sociale invloeden (zoals pesten of vergelijking met klasgenoten) en omgevingsfactoren (zoals een prestatiegericht schoolklimaat). Perfectionistische gedachten, zoals “Ik moet altijd hoge cijfers halen”, kunnen worden versterkt door verwachtingen vanuit de omgeving, bijvoorbeeld van ouders of leerkrachten (Elliot & Dweck, 2005; Frost et al., 1990). Ook feedback die zich té eenzijdig richt op resultaten in plaats van inspanning, kan deze focus op ‘niet mogen falen’ voeden (Hattie & Timperley, 2007). Sociale vergelijking doet daar nog een schepje bovenop: een leerling die

merkt dat klasgenoten structureel beter presteren, kan zich minderwaardig voelen en dit kan de faalangst verder aanwakken (Wigfield & Eccles, 2000).

Individuele verschillen verklaren waarom niet elke leerling dezelfde mate van faalangst ontwikkelt. Leerlingen met een gevoelig temperament, negatief zelfbeeld of extreem hoge eisen aan zichzelf, lopen meer risico (Spence & Rapee, 2016). Een perfectionistische leerling kan bijvoorbeeld extra angstig worden in groepswerk, uit vrees dat fouten zijn of haar imago aantasten (Flett & Hewitt, 2002). Zo ontstaat er vaak een vicieuze cirkel: negatieve ervaringen leiden tot vermijdingsgedrag, wat de angst verder versterkt (Zeidner & Matthews, 2005). Daarnaast speelt het schoolklimaat een grote rol: in scholen waar cijfers en competitie sterk op de voorgrond staan, voelen leerlingen die niet tot de top behoren zich sneller tekortschieten (Pekrun, 2006). Hierdoor kan de druk om te presteren een extra trigger zijn voor faalangst, vooral als andere beschermende factoren (bijv. positieve feedback, ondersteunende leerkrachten, vertrouwen in eigen kunnen) ontbreken. Het doorbreken van deze dynamiek vraagt om strategieën die zowel op de individuele leerling als op de bredere omgeving gericht zijn.

4.2.3 DE GEVOLGEN VAN FAALANGST

Faalangst beïnvloedt schoolprestaties, emoties, sociale relaties, fysieke gezondheid en cognitieve processen. Deze gevolgen versterken elkaar vaak in een vicieuze cirkel: angst leidt tot onderpresteren, wat de angst opnieuw aanwakkerd. Hoe sterk iemand door faalangst wordt geraakt, hangt af van factoren zoals temperament, sociale steun en eerdere ervaringen (Zeidner & Matthews, 2011). In wat volgt worden de belangrijkste gevolgen kort toegelicht.

Gevolgen voor schoolprestaties

Een van de meest zichtbare gevolgen van faalangst is de negatieve invloed op schoolprestaties. Angst verstoort het denkproces en bemoeilijkt concentratie, wat kan leiden tot black-outs tijdens toetsen (Putwain & Daly, 2014). Zoals eerder besproken in sectie 4.2.1, kan de Yerkes-Dodson-wet (Yerkes & Dodson, 1908) helpen verklaren waarom matige spanning prestatiebevorderend is, terwijl overmatige spanning leidt tot cognitieve blokkades.

Emotionele gevolgen

Faalangst heeft niet alleen invloed op schoolprestaties, maar ook op het emotionele welzijn van leerlingen. Jongeren met faalangst ervaren vaak intense gevoelens van angst en onzekerheid,

wat kan leiden tot paniek, schaamte en teleurstelling in stressvolle situaties zoals een toets of presentatie (Putwain et al., 2010; Zeidner, 1998). Deze emoties hebben op korte termijn een directe impact op motivatie en zelfvertrouwen.

Bij langdurige faalangst kunnen de gevolgen ernstiger worden, met het risico op depressie en gegeneraliseerde angststoornissen (Ergene, 2003). Leerlingen voelen zich waardeloos, raken emotioneel uitgeput en ontwikkelen vaak een gevoel van hopeloosheid. Emotionele belasting kan ook fysieke klachten veroorzaken, zoals slaapproblemen en hoofdpijn. Later in deze sectie worden de fysieke gevolgen dieper uitgelegd.

Sociale gevolgen

Faalangst heeft een aanzienlijke impact op de sociale ontwikkeling van leerlingen. Jongeren met sociale faalangst vermijden vaak situaties waarin ze zich beoordeeld voelen, zoals presentaties of groepswork (Beidel & Turner, 2007). Dit vermijdingsgedrag belemmert de ontwikkeling van essentiële sociale vaardigheden, zoals samenwerken en communiceren (Schlenker & Leary, 1982).

Sociale isolatie is een van de meest ingrijpende gevolgen van sociale faalangst. Leerlingen die zich terugtrekken uit sociale interacties ervaren minder steun van leeftijdsgenoten en ontwikkelen vaak gevoelens van eenzaamheid. Bijvoorbeeld, een leerling die zich ongemakkelijk voelt tijdens groepsdiscussies blijft op de achtergrond, waardoor de betrokkenheid bij de groep afneemt (Wentzel et al., 2018).

Daarnaast kan sociale faalangst invloed hebben op de groepsdynamiek binnen de klas. Leerlingen die zich terugtrekken, verstoren vaak de samenwerking en kunnen de leerprestaties van anderen beïnvloeden. Dit benadrukt dat sociale faalangst niet alleen gevolgen heeft voor het individu, maar ook de algehele sfeer en verbondenheid binnen de groep aantast (Schlenker & Leary, 1982; Wentzel et al., 2018).

Fysieke gevolgen

Faalangst gaat vaak gepaard met fysieke symptomen, zoals een verhoogde hartslag, zweten, maagklachten, gespannen spieren en hoofdpijn (Huberty, 2009; Matthews et al., 2002). Deze lichamelijke reacties zijn een natuurlijk biologisch antwoord op stress en een waargenomen bedreiging. Hoewel deze symptomen in eerste instantie tijdelijk zijn, kunnen ze het functioneren van leerlingen aanzienlijk verstoren.

Een voorbeeld is een leerling die tijdens een toets misselijk wordt of hartkloppingen ervaart en daardoor moeite heeft om zich te concentreren, wat de kans op een slechtere prestatie vergroot. Deze negatieve ervaringen kunnen leiden tot een verhoogde angst voor toekomstige toetsen, waardoor lichamelijke klachten terugkeren (Huberty, 2009).

Wanneer fysieke klachten door faalangst langdurig aanhouden, zoals bij chronische stress, kan dit leiden tot ernstige gezondheidsproblemen. Denk aan aanhoudende slaapproblemen, verminderde weerstand of zelfs aandoeningen zoals hoge bloeddruk. Deze fysieke gevolgen strekken zich vaak uit buiten de schoolomgeving en kunnen een bredere impact hebben op het dagelijks leven van de leerling (Huberty, 2009; McEwen, 2007).

Langetermijnevolgen

Wanneer faalangst tijdens de schooltijd niet wordt aangepakt, kunnen de gevolgen doorwerken in de volwassenheid. Een laag zelfbeeld en vermijdingsgedrag, zoals eerder besproken, vormen een basis voor moeilijkheden in zowel academische als professionele ontwikkeling. Volwassenen met aanhoudende faalangst kunnen het nemen van verantwoordelijkheden of het aangaan van nieuwe uitdagingen uit de weg gaan, wat hun carrièremogelijkheden beperkt (Zeidner & Matthews, 2011).

Naast professionele beperkingen kan faalangst ook persoonlijke relaties beïnvloeden. Sociale vermijding en angst voor kritiek kunnen leiden tot moeilijkheden in het onderhouden van vriendschappen of het opbouwen van vertrouwensrelaties. Dit versterkt gevoelens van isolement en kan leiden tot een verminderde kwaliteit van leven (Beidel & Turner, 2007; Spence & Rapee, 2016).

Langdurige faalangst kan bovendien bijdragen aan chronische stress, wat zich kan uiten in fysieke en mentale gezondheidsproblemen, zoals burn-out, depressie of angststoornissen (Ergene, 2003; McEwen, 2007).

Cognitieve gevolgen

Faalangst heeft een directe impact op cognitieve processen, zoals aandacht, geheugen en probleemoplossend vermogen. Angstige gedachten belasten het werkgeheugen, waardoor leerlingen moeite hebben om informatie te verwerken en te onthouden (Eysenck et al., 2007; Owens et al., 2012). Dit belemmert niet alleen hun leervermogen, maar beperkt ook hun prestaties in evaluatieve situaties.

Een voorbeeld is een leerling die tijdens een groepsopdracht vastloopt in angstige gedachten en moeite heeft om alternatieve strategieën te bedenken, waardoor hij of zij blijft hangen in een eenvoudige oplossing. Deze cognitieve starheid beperkt het creatieve denkproces en beïnvloedt het succes van de opdracht (Derakshan & Eysenck, 2009).

Daarnaast vermindert faalangst de flexibiliteit in denken, omdat leerlingen zich vooral richten op het vermijden van fouten. Dit beperkt hun vermogen om creatief en oplossingsgericht te denken (Ashcraft & Kirk, 2001). Fysieke stressreacties, zoals een verhoogde hartslag of ademhalingsproblemen, versterken deze cognitieve blokkades door de focus te verleggen naar de dreiging in plaats van de taak (Eysenck et al., 2007; McEwen, 2007).

Langdurige cognitieve blokkades door faalangst kunnen ook op lange termijn hun sporen nalaten. Leerlingen die regelmatig vermijdingsgedrag vertonen, missen waardevolle leermomenten en verliezen het vertrouwen in hun vermogen om complexe problemen aan te pakken (Ergene, 2003; Zeidner & Matthews, 2011). Deze vicieuze cirkel onderstreept het belang van vroegtijdige interventie om negatieve patronen te doorbreken en het cognitieve groeipotentieel van leerlingen ten volle te benutten (Neil & Christensen, 2009).

De veelzijdige, zichzelf versterkende impact van faalangst maakt duidelijk hoe cruciaal het is om leerlingen tijdig te ondersteunen met doelgerichte strategieën. Enkel zo vermijden we dat ze blijven vastzitten in een spiraal van angst en onderpresteren. Daarbij blijkt dat leerlingen met faalangst vooral nood hebben aan drie centrale vormen van ondersteuning: versterking van hun zelfvertrouwen, emotionele steun en bevordering van sociale verbondenheid (Zeidner, 1998; Spence & Rapee, 2016; Neil & Christensen, 2009).

4.2.4 FAALANGSTINTERVENTIES

Leerlinggerichte faalangstinterventies

De eerder beschreven gevolgen illustreren hoe diepgaand faalangst het welzijn en de prestaties van leerlingen kan beïnvloeden, zowel op korte als op lange termijn. Het is daarom belangrijk om faalangst vroegtijdig aan te pakken. Wetenschappelijk onderzoek wijst hierbij op verschillende effectieve interventies en klasgerichte strategieën die toepasbaar zijn in de eerste en tweede graad. Deze interventies bieden scholen concrete handvatten om faalangst te verminderen en het leerklimaat te versterken.

Faalangstinterventies richten zich op het verminderen van negatieve gedachten, fysieke spanning en vermijdingsgedrag (Huberty, 2009; Zeidner, 1998). Cognitieve gedragstherapie (CGT) is een van de meest onderzochte methoden en richt zich op het herkennen en veranderen van negatieve gedachten (Beck, 1976; Kendall, 1994). Bij CGT staat centraal dat leerlingen belemmerende opvattingen (“Ik ga falen”, “Iedereen lacht me uit als ik een fout maak”) leren herkennen en vervangen door realistischere, positieve gedachten (“Ik heb me goed voorbereid, dus ik kan het best proberen”). Ook gedragsmatige oefeningen maken deel uit van CGT, zoals het stapsgewijs zetten van haalbare doelen en het oefenen met situaties die spanning oproepen (Huberty, 2009; Otte, 2011).

Dat CGT effectief is bij faalangst, blijkt onder andere uit een systematische review van Von der Embse, Barboza en Drake (2018): zij concluderen op basis van meerdere studies dat met name cognitief-gedragsmatige interventies leiden tot een robuuste daling in faalangst, zeker wanneer er zowel op gedachten als gedrag wordt gefocust. Ook recenter onderzoek (Toker & Avci, 2015; Wang et al., 2017) en schoolgerichte praktijkstudies (Kağan, 2010; Yeo et al., 2016) rapporteren significante afnames in faalangst door CGT. Voor leerlingen in de eerste en tweede graad kan CGT worden verrijkt met visuele hulpmiddelen, zoals denkmodellen of strips, om abstracte concepten toegankelijker te maken (Stallard, 2005). Door negatieve gedachten om te zetten in meer realistische en positieve denkpatronen, vermindert de angst aanzienlijk (Otte, 2011). Een praktische toepassing in scholen is het organiseren van korte workshops waarin leerlingen leren hoe ze negatieve gedachten kunnen ombuigen in positieve zelfspraak (Lee et al., 2016)

Daarnaast biedt mindfulness een waardevolle aanpak. Dit leert leerlingen om met een open, niet-oordelende aandacht in het hier-en-nu te blijven en stress los te laten (Kabat-Zinn, 1990). Voor jongeren kunnen korte mindfulness-oefeningen tijdens individuele begeleiding door leerlingbegeleiders of in pauzes laagdrempelig worden aangeboden (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Zo kan een dagelijkse routine van vijf minuten helpen om spanning voor toetsen te verminderen (Biegel et al., 2009). In hun meta-analyse laten Zenner et al. (2014) en Phan et al. (2022) een gemiddelde tot grote afname van stress- en angstklachten zien bij schoolgerichte mindfulnessprogramma's, waaronder faalangst. Voor intensievere begeleiding kan een programma zoals Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) worden overwogen, dat de emotionele regulatie verbetert en faalangst vermindert (Kuyken et al., 2013). Hoewel

mindfulness effectief is, kan het minder geschikt zijn voor leerlingen die moeite hebben met zelfreflectie (Zoogman et al., 2014).

Exposuretherapie, waarbij leerlingen stapsgewijs worden blootgesteld aan angstige situaties, is een andere bewezen methode (Foa et al., 2006). Hoewel intensieve begeleiding nodig is, kan een eenvoudige variant op school worden toegepast door leerlingen kleine, gecontroleerde uitdagingen te laten aangaan. Bijvoorbeeld kan het helpen om leerlingen eerst in kleine groepen te laten oefenen, voordat ze voor de hele klas presenteren, zodat de angst vermindert (Beidel et al., 2000). Schoolonderzoek van Yeo et al. (2016) toont dat graduele exposure in combinatie met cognitieve strategieën tot een significante daling in faalangst leidt.

Ontspanningstechnieken zoals ademhalingsoefeningen zijn eveneens laagdrempelig en kunnen eenvoudig worden geïntegreerd in het dagelijkse schoolleven (Blom et al., 2010). Door bijvoorbeeld voor een toets een korte ademhalingsoefening te begeleiden, verminderen de fysieke stresssignalen (Bluth et al., 2016). Carsley et al. (2018) tonen aan dat zelfs korte ontspanningsoefeningen direct vóór een test de faalangst significant kunnen verlagen. Hoewel ontspanningstechnieken soms minder diepgaand werken dan een volledige cognitieve herstructurering, bieden zij onmiddellijke verlichting van spanning en ondersteunen ze leerlingen in het moment. Combinatie met CGT of exposure kan het effect bovendien bestendigen (Whiteside et al., 2020).

De inzet van CGT, mindfulness, exposuretherapie en ontspanningstechnieken vormt samen een krachtig geheel om faalangst preventief aan te pakken. Wanneer scholen deze strategieën integreren in hun dagelijkse praktijk, kan dat niet alleen het zelfvertrouwen van leerlingen bevorderen, maar ook hun leerprestaties en algemeen welbevinden aanzienlijk verbeteren.

Leerkrachtstrategieën voor een ondersteunende leeromgeving

Leerkrachten spelen een cruciale rol in het creëren van een leeromgeving waarin leerlingen zich veilig voelen om fouten te maken en zichzelf te ontwikkelen. Een belangrijk uitgangspunt hierbij is het stimuleren van een groeimindset: de overtuiging dat intelligentie en vaardigheden niet vaststaan, maar ontwikkeld kunnen worden door inzet, oefening en feedback (Dweck, 2006). Leerlingen met een groeimindset ervaren minder prestatiedruk, omdat falen wordt gezien als een kans om te leren, niet als bewijs van onbekwaamheid.

Autonomie-ondersteunend handelen – waarbij leerlingen worden aangemoedigd om verantwoordelijkheid te nemen en te leren van fouten – hangt samen met minder faalangst en een hogere motivatie (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000). Door de nadruk te leggen op inspanning in plaats van op resultaten, en fouten te benaderen als leermomenten, kunnen leerkrachten faalangst helpen verminderen. Onderzoek toont aan dat zij een groeimindset bij hun leerlingen kunnen stimuleren, bijvoorbeeld via reflectieoefeningen waarin leerlingen opschrijven wat ze uit fouten hebben geleerd (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, 2017).

Differentiatie in instructie en evaluatie is een andere effectieve strategie. Door het onderwijs af te stemmen op individuele behoeften, voelen leerlingen zich competent en minder angstig (Tomlinson et al., 2003). Zo blijkt uit onderzoek dat op maat gemaakte opdrachten – waarbij leerlingen keuzemogelijkheden krijgen in de manier waarop ze leren of presenteren – leiden tot meer eigenaarschap en minder prestatiedruk (Heacox, 2012).

Samenwerking stimuleren via groepswork biedt een dubbele winst: het bevordert sociale verbondenheid én kan faalangst verminderen (Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 2015). In kleinschalig, coöperatief leren voelen leerlingen zich vaak veiliger, omdat taken en verantwoordelijkheden gedeeld worden. Ook blijkt dat het toewijzen van een duidelijke, individuele rol binnen de groep – aansluitend bij iemands sterke punten – faalangst verder kan beperken (Gillies, 2016).

Daarnaast kunnen leerkrachten ook ouders actief betrekken bij het verminderen van faalangst. Dit kan bijvoorbeeld door ouderavonden te organiseren waarin tips worden gedeeld over hoe thuis een groeimindset kan worden gestimuleerd, of door gebruik te maken van digitale communicatieplatformen zoals Smartschool om ouders te informeren over strategieën tegen faalangst (Watt, 2016). Onderzoek van Putwain en Aveyard (2018) toont aan dat leerkrachten die op een ondersteunende en positieve manier communiceren, een groot verschil kunnen maken in het verminderen van faalangst bij leerlingen. Bovendien blijkt uit meta-analyses dat een hoge mate van ouderbetrokkenheid bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren én aan de vermindering van faalangst (Castro et al., 2015).

Effectiviteit op korte en lange termijn

De effectiviteit van faalangstinterventies varieert op korte en lange termijn. Losse interventies, zoals Cognitieve Gedragstherapie (CGT) en mindfulness, kunnen op relatief korte termijn angstklachten verlichten (Hofmann et al., 2012; Zenner et al., 2014). Leerlingen ervaren bijvoorbeeld minder black-outs en meer rust tijdens toetsen door korte mindfulness-oefeningen (Zenner et al., 2014). Ook ontspanningstechnieken, zoals ademhalingsoefeningen, hebben al bij gering gebruik een positief effect op faalangst (Bluth et al., 2015). Het voordeel van deze losse technieken is dat ze vaak weinig tijd en middelen vergen, waardoor ze laagdrempelig inzetbaar zijn. Wel blijkt uit onderzoeken dat het effect hiervan soms tijdelijk is en dat ze bij hardnekkigere faalangst het best gecombineerd worden met andere methoden (Neil & Christensen, 2009).

Voor een duurzamer effect kan de school kiezen voor een uitgebreider interventieprogramma dat meerdere technieken integreert. Een bekend voorbeeld is het FRIENDS-programma, dat zich richt op het versterken van veerkracht en zelfvertrouwen, met effecten die jarenlang merkbaar kunnen zijn (Barrett, 2004). In een reeks sessies leren leerlingen hierbij hun negatieve gedachten te herkennen en te herstructureren, aangevuld met ontspannings- en exposure-oefeningen (Barrett & Turner, 2001). Andere programma's, zoals Coping Cat, volgen een vergelijkbare multimodale aanpak met nadruk op cognitieve en gedragsmatige strategieën. Deze interventies vragen doorgaans meer tijd, geld en getraind personeel, maar kunnen op langere termijn faalangst structureel verminderen (Neil & Christensen, 2009).

Wanneer scholen geconfronteerd worden met drempels zoals beperkte middelen of tijd, hoeven ze niet noodzakelijk te kiezen voor een volledig interventieprogramma. Ze kunnen er ook voor opteren om in te zetten op beproefde technieken die vaak de bouwstenen vormen van zulke programma's. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld de principes van een groeimindset (Dweck, 2006) of het belang van sociale steun integreren tijdens hun lessen, terwijl leerlingbegeleiders in kortdurende begeleidingsmomenten eenvoudige ademhalingsoefeningen of cognitieve herstructurering kunnen aanreiken (Barrett & Turner, 2001). Door deze losse technieken bewust in te zetten in de dagelijkse praktijk, ontstaat een laagdrempelige aanpak die verschillende aspecten van faalangst tegelijk aanpakt, zonder dat er nood is aan een volledig uitgewerkt programma.

Tot slot is het belangrijk te benadrukken dat samenwerking tussen school, ouders en eventuele externe hulpverleners essentieel is, ongeacht of een school kiest voor losse technieken of voor een uitgebreider interventieprogramma (Neil & Christensen, 2009). Aangezien dergelijke programma's vaak zijn opgebouwd uit wetenschappelijk onderbouwde technieken, kan een goede afstemming tussen school en thuis – gecombineerd met zowel laagdrempelige als intensievere elementen – bijdragen aan een veilige leeromgeving waarin leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Het blijft wel cruciaal om interventies niet los te zien van de context waarin ze toegepast worden. Een effectieve aanpak begint bij een goed begrip van de specifieke noden en ontwikkelingsuitdagingen van de doelgroep. Daarom gaan we in de volgende sectie dieper in op de specifieke noden en uitdagingen van leerlingen in de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs.

4.2.5 SPECIFIEKE NODEN EN UITDAGINGEN VAN LEERLINGEN

Noden van leerlingen in deze leeftijdsgroep

Zoals blijkt uit de gevolgen van faalangst (zie sectie 4.2.3), hebben leerlingen vaak ondersteuning nodig op drie niveaus: het versterken van hun zelfvertrouwen, het bieden van emotionele steun en het bevorderen van sociale verbondenheid. Deze sectie richt zich op hoe scholen hierop kunnen inspelen binnen hun context.

Om het zelfvertrouwen van leerlingen te versterken, kunnen scholen stressverminderingstechnieken, positieve zelfspraak en het stellen van realistische doelen aanleren. Kleine, haalbare stappen in het leerproces bieden succeservaringen die bijdragen aan een sterker zelfbeeld (Bandura, 1997; Lahr & Rijkée, 2017; Prinsen, 2010).

Emotionele steun kan worden geboden door een veilige en ondersteunende leeromgeving te creëren. Peer-mentoringprogramma's, zijn effectief in het bevorderen van een gevoel van vertrouwen en veiligheid (Karcher, 2009). Regelmatig contact tussen leerkrachten en ouders over de voortgang van leerlingen kan de betrokkenheid vergroten en bijdragen aan een consistente ondersteuning thuis en op school.

Sociale verbondenheid kan worden gestimuleerd door samenwerking centraal te stellen in de leeromgeving. Groepsopdrachten en projecten waarbij leerlingen elkaar ondersteunen, kunnen sociale interacties bevorderen en faalangst verminderen (Johnson & Johnson, 2009). Bovendien helpt het als leerkrachten een cultuur creëren waarin fouten worden gezien als leermogelijkheden, zoals eerder besproken in sectie 4.2.4 over leerkrachtstrategieën en groeimindset (Dweck, 2006; Blackwell et al., 2007)

Uitdagingen binnen de onderwijscontext

De onderwijsomgeving kan een cruciale rol spelen in zowel het versterken als het verminderen van faalangst. Zoals eerder besproken (zie sectie 4.2.2), draagt een sterk op cijfers en sociale vergelijking gericht schoolklimaat vaak bij aan gevoelens van onzekerheid en prestatiestress (Putwain & Pescod, 2018).

Academische druk ontstaat bijvoorbeeld wanneer ouders en leerkrachten hoge eisen stellen, zonder de nodige begeleiding te bieden. Om deze druk te verlichten, is het zinvol om over te schakelen op procesgerichte feedback, waarbij de nadruk ligt op vooruitgang, denkprocessen en inspanning in plaats van enkel op eindresultaten (Dweck, 2006). Een uitwerking hiervan is het gebruik van reflectieoefeningen: leerlingen noteren regelmatig wat ze uit fouten of tegenslagen hebben geleerd, in plaats van zich te richten op één momentopname. Daarnaast bieden portfolio-assessments een manier om die procesgerichtheid te integreren in de evaluatie (Paulson et al., 1991). In plaats van een vaste toets op een specifiek moment, monitoren leerlingen voortdurend hun eigen ontwikkeling, wat een meer individuele en groeigerichte benadering van leren bevordert.

Door deze uitdagingen structureel aan te pakken – bijvoorbeeld door procesgerichte feedback te normaliseren en reflectieoefeningen standaard in te bouwen – kunnen scholen niet alleen faalangst verminderen, maar ook bijdragen aan het algehele welzijn en de academische groei van leerlingen (Roeser et al., 2012). Zo ontstaat een leerklimaat waarin fouten en onzekerheden worden gezien als kansen om te leren en waarin leerlingen zich veilig genoeg voelen om zichzelf verder te ontwikkelen.

Deze inzichten bevestigen dat faalangst een complex fenomeen is met oorzaken en gevolgen die zowel persoonlijk als contextueel van aard zijn (Prinsen, 2010; Zeidner & Matthews, 2005). Hoewel interventies zoals cognitieve herstructurering en het bevorderen van een groeimindset waardevolle handvatten bieden om faalangst te verminderen (Beck, 1976; Dweck, 2006), blijft

de vraag hoe deze strategieën binnen GO! Atheneum Aalst optimaal kunnen worden afgestemd op de specifieke noden en uitdagingen van leerlingen in de eerste en tweede graad. Deze centrale vraag vormt het uitgangspunt van dit onderzoek en ligt aan de basis van de onderzoeksvragen die in het volgende deel aan bod komen.

4.3 Onderzoeksvragen

Faalangst in de eerste en tweede graad tast zowel de schoolresultaten als het psychosociaal welzijn van leerlingen aan. Onderzoek laat zien dat negatieve gedachten, perfectionisme en een gebrek aan ondersteuning deze angst in stand houden (Prinsen, 2010; Zeidner & Matthews, 2005). De literatuur wijst bovendien op drie benaderingen die faalangst aantoonbaar doen afnemen wanneer zij op een structurele en contextspecifieke manier in de school worden toegepast. Cognitieve gedragstherapie helpt leerlingen om negatieve gedachten te herkennen en om te buigen, en bevordert de ontwikkeling van helpende denkpatronen en copingvaardigheden (Von der Embse et al., 2018). Mindfulness en ontspanningsoefeningen zorgen voor meer rust en zelfregulatie, en blijken effectief in het verminderen van stress voor en tijdens schoolse prestaties (Zenner et al., 2014). Daarnaast dragen klasstrategieën die gericht zijn op het stimuleren van een groeimindset bij aan een positief leerklimaat waarin leerlingen fouten durven maken en gemotiveerd blijven door de nadruk op inzet in plaats van op resultaten (Dweck, 2006).

Binnen het GO! Atheneum Aalst ontbreekt echter nog een samenhangende aanpak die inspeelt op de specifieke noden van leerlingen in de eerste en tweede graad. Omdat deze leerlingen zich in een periode bevinden van ingrijpende cognitieve, emotionele en sociale veranderingen, is gerichte ondersteuning op schoolniveau van groot belang. Dit tekort vormt het uitgangspunt van het onderzoek, dat tot doel heeft een onderbouwd en schoolspecifiek kader te ontwikkelen voor het omgaan met faalangst in de klaspraktijk. Vanuit deze nood werd de centrale onderzoeksvraag geformuleerd: ***“Wat zijn volgens leerkrachten en leerlingenbegeleiders de succesfactoren van faalangstinterventies in de eerste en tweede graad van het GO! Atheneum Aalst?”*** Om deze hoofdvraag te beantwoorden, worden de volgende deelvragen onderzocht. Ten eerste: ***“Welke faalangstinterventies voor leerlingen in de eerste en tweede graad worden in de praktijk reeds toegepast?”*** Ten tweede: ***“Wat zijn de specifieke noden van leerlingen met faalangst in de eerste en tweede graad van het GO! Atheneum Aalst, volgens leerkrachten en leerlingenbegeleiders?”*** Ten derde: ***“Welke interventies hanteren leerkrachten en leerlingenbegeleiders momenteel bij het ondersteunen van deze***

leerlingen?” En ten vierde: “Welke factoren bepalen volgens hen de effectiviteit en toepasbaarheid van faalangstinterventies binnen het GO! Atheneum Aalst?”

De eerste onderzoeksvraag werd onderzocht aan de hand van deskresearch. De andere onderzoeksvragen aan de hand van semigestructureerde interviews met leerkrachten en leerlingenbegeleiders. Meer info hierover wordt beschreven in de methodesectie.

METHODE

5.1 Onderzoekseenheden

De onderzoekseenheden voor deze studie zijn opgesplitst in twee categorieën: enerzijds materiële onderzoekseenheden (deskresearch) en anderzijds menselijke onderzoekseenheden (semigestructureerde interviews).

5.1.1 DESKRESEARCH

Bestaande interventies tegen faalangst werden geïnventariseerd op basis van deskresearch. De geselecteerde materialen zijn beoordeeld aan de hand van zes inclusiecriteria die zijn afgeleid uit de literatuurstudie. Ten eerste moest de methodiek evidence-based zijn. Dat betekent dat het programma óf via effectonderzoek is getoetst, óf aantoonbaar is opgebouwd uit technieken waarvan de werkzaamheid wetenschappelijk is vastgesteld. Het criterium werd dus niet beperkt tot programma's met grootschalige effectstudies, maar omvatte ook methodieken gebaseerd op bewezen werkzame elementen zoals cognitieve gedragstechnieken, ontspanningsoefeningen en metacognitieve strategieën. Zo werd een evenwicht nagestreefd tussen wetenschappelijke onderbouwing en praktische toepasbaarheid binnen de schoolcontext. Ten tweede werd gezocht naar interventies met een multidimensionale aanpak, waarin aandacht is voor cognitieve, emotionele en gedragsmatige componenten. Een derde criterium was dat de methodiek geschikt moest zijn voor leerlingen in de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs, of gemakkelijk aanpasbaar aan deze doelgroep. Daarnaast moest de methodiek inzetbaar zijn binnen een schoolbrede aanpak, zodat leerkrachten ze kunnen integreren in hun dagelijkse praktijk. Het vijfde criterium betrof de professionele ontwikkeling van leerkrachten: de methodiek moest bijdragen aan hun kennis en vaardigheden om faalangst adequaat aan te pakken. Tot slot moest de interventie praktisch implementeerbaar zijn in een schoolcontext, met haalbare materialen en werkvormen.

5.1.2 INTERVIEWS

Er werden semigestructureerde interviews afgenomen bij twee leerkrachten en drie leerlingenbegeleiders van de eerste en tweede graad van het GO! Atheneum Aalst. De deelnemers werden niet geselecteerd op persoonlijke kenmerken zoals leeftijd, geslacht of achtergrond, aangezien deze niet direct relevant zijn voor het onderzoek. Deelnemers moesten minimaal één jaar ervaring hebben in lesgeven of leerlingenbegeleiding (of over relevante

stage-ervaring beschikken) en actief betrokken zijn bij leerlingen in de eerste en tweede graad. Personen zonder ervaring met faalangstbegeleiding of zonder een actieve rol binnen de school werden uitgesloten. Door zowel leerkrachten als leerlingenbegeleiders te bevragen, was het mogelijk om rijke en gevarieerde data te verzamelen. De ervaring van de deelnemers varieerde van één tot tweeëndertig jaar. De werving van de deelnemers verliep via Caterina Caruso, valorisatiepersoon en leerlingenbegeleider in het tweede jaar, wat zorgde voor een vlotte rekrutering. Alle benaderde respondenten namen deel aan de interviews. In tabel 4 kan een overzicht gevonden worden van de functies en relevante expertise van de deelnemers.

Tabel 3:

Overzicht van de deelnemers aan de semigestructureerde interviews

Deelnemer	Functie	Ervaring	Specifieke expertise
Kandidaat 1	Leerlingenbegeleider tweede jaar (eerste graad)	32 jaar	Ruime ervaring met faalangstbegeleiding in de eerste graad
Kandidaat 2	Leerlingenbegeleider tweede en derde graad	25 jaar	Combinatie van begeleiding en beleidswerk
Kandidaat 3	Leerlingenbegeleider eerste jaar (eerste graad)	1 jaar	Inzicht in hedendaagse uitdagingen en methoden + relevante stage-ervaring
Kandidaat 4	Leerkracht geschiedenis tweede graad	11 jaar	Praktijkervaring in directe begeleiding in de tweede graad

Kandidaat 5	Leerkracht Nederlands, geschiedenis eerste graad	7 jaar	Ervaring met diverse doelgroepen, waaronder buitengewoon onderwijs
-------------	---	--------	--

De keuze voor vijf respondenten werd gemaakt vanuit praktische overwegingen, zoals beschikbare tijd en toegankelijkheid van deskundige respondenten binnen de schoolcontext. Deze steekproef bood voldoende diepgang en variatie, hoewel generaliseerbaarheid naar andere scholen beperkt blijft. Er werden geen problemen ervaren bij het samenstellen van deze steekproef.

5.2 Instrumenten/apparatuur

5.2.1 DESKRESEARCH

Deskresearch werd toegepast als onderzoeksmethode om bestaande, wetenschappelijk onderbouwde interventies tegen faalangst te identificeren. Hiervoor werd een systematische en reproduceerbare zoekstrategie gehanteerd binnen de wetenschappelijke databanken Google Scholar, ERIC, PubMed, APA PsycINFO, SpringerLink en ScienceDirect. Er werd gezocht naar Nederlandstalige en Engelstalige publicaties uit de periode 2000–2025, gericht op jongeren in het secundair onderwijs. De gebruikte zoektermen hadden betrekking op faalangst en schoolinterventies, waaronder: *"faalangst interventieprogramma"*, *"faalangst interventies"*, *"cognitieve gedragstherapie faalangst"*, *"mindfulness faalangst leerlingen"*, *"schoolinterventies faalangst"*, *"test anxiety intervention program"*, *"academic anxiety in adolescents"*, *"performance anxiety students"*, *"fear of failure school"*, *"cognitive behavioral therapy school anxiety"*, *"school-based anxiety interventions"*, *"intervention strategies for anxious students"* en *"mindfulness intervention in secondary education"*. Deze termen werden gecombineerd met Booleaanse operatoren zoals AND en OR. Een voorbeeld van een zoekstring is: *"faalangst interventies" AND "secundair onderwijs"*; of: *("performance anxiety" OR "academic anxiety") AND ("secondary education" OR "adolescents") AND ("intervention" OR "program")*. De zoekresultaten werden eerst gescreend op titel en samenvatting, en vervolgens beoordeeld op basis van de volledige tekst en de vooraf vastgelegde inclusiecriteria (zie 5.1.1). Acht interventies voldeden aan alle voorwaarden en vormen het vertrekpunt voor de verdere analyse (zie Tabel 4 in Bijlage 4). De

bevindingen uit deze deskresearch dienden tevens als inhoudelijke basis voor het interviewschema.

5.2.2 INTERVIEWS

Het semigestructureerd interviewschema werd ontwikkeld om de ervaringen en percepties van leerkrachten en leerlingenbegeleiders omtrent faalangst te verkennen (zie Bijlage 5). Dit type interview werd gekozen omdat het enerzijds structuur biedt op basis van vooraf vastgelegde thema's, en anderzijds ruimte laat voor verdieping. Het protocol werd ontwikkeld op basis van literatuur (Baarda, 2014; Kvale & Brinkmann, 2009). Abstracte begrippen zoals cognitieve, emotionele en gedragsmatige aspecten van faalangst werden vertaald naar concrete, toegankelijke vragen. De vragen werden geordend in vijf hoofdthema's, die aansluiten bij de deelonderzoeksvragen: (1) noden van leerlingen met faalangst, (2) huidige aanpak en ondersteuning binnen de school, (3) bekendheid met en mening over bestaande faalangstprogramma's, (4) factoren die het succes van hulptrajecten beïnvloeden en (5) aanbevelingen en toekomstperspectieven.

Om de validiteit van het instrument te versterken, werd het interviewschema onderworpen aan peer debriefing met de valorisatiepersoon en de bachelorproefbegeleider. Daarnaast vond een pilotinterview plaats met een ervaren leerkracht van een andere secundaire school, wat leidde tot verdere verfijning. Tijdens het interview werd gebruikgemaakt van visuele fiches per methodiek (CGT, mindfulness, groepstrainingen, groeimindset). Deze fiches, opgesteld op basis van de deskresearch (zie Bijlage 6), bevatten kerninformatie en concrete praktijkvoorbeelden van bestaande interventies. Ze hielpen respondenten om hun ervaringen en meningen over deze programma's specifiek te verwoorden.

De interviews werden opgenomen via Microsoft Teams (met automatische transcriptie) en als back-up via de Dictafoon-app op een iPhone. De transcripties werden handmatig gecontroleerd en gecorrigeerd. Kwaliteitsbevorderende technieken zoals peer debriefing, een pilotstudie en een audit trail droegen bij aan de betrouwbaarheid van de dataverzameling.

5.3 Procedure

Het onderzoek werd uitgevoerd in twee opeenvolgende fasen. De eerste fase bestond uit deskresearch (zie 5.2.1). De tweede fase omvatte semigestructureerde interviews. (zie 5.2.2).

De respondenten werden geworven via de valorisatiepersoon (zie 5.1.2), waarna zij een schriftelijke informatiebrief ontvingen met uitleg over het doel en de werkwijze van het onderzoek. Bij akkoord ondertekenden zij een toestemmingsbrief (zie Bijlagen 2 en 3), waarin hun rechten als deelnemer werden toegelicht.

De interviews werden uitgevoerd door de onderzoeker. Vier gesprekken vonden face-to-face plaats in een rustige ruimte op school; één interview werd digitaal afgenomen via Microsoft Teams. Na afloop werd telkens een korte debriefing voorzien, waarbij ruimte was voor vragen, feedback of de aanvraag van een samenvatting van de resultaten. Om te voldoen aan de ethische principes van autonomie, niet-schaden en privacy, werden alle identificerende gegevens geanonimiseerd en werden de audio-opnames na transcriptie opgeborgen op een met een wachtwoord beveiligde computer.

5.4 Analyses

De verkregen interviewdata werden geanalyseerd aan de hand van een systematische thematische analyse, gebaseerd op de methodologische richtlijnen van Baarda (2014) en Braun en Clarke (2006). Deze analysemethode werd gekozen om betekenisvolle patronen en thema's in de kwalitatieve data te identificeren die aansluiten bij de onderzoeksvragen.

De analyse verliep in vier stappen. Eerst werden de interviews volledig getranscribeerd. Vervolgens vond een eerste codering plaats via in-vivo coding, waarbij letterlijke bewoordingen van respondenten als uitgangspunt dienden. Deze codes werden nadien gegroepeerd tot overkoepelende thema's. In de laatste stap werden deze thema's verder gedefinieerd en verwerkt in een samenhangende rapportage (zie Resultatenhoofdstuk).

Om de geloofwaardigheid en betrouwbaarheid van de analyse te versterken, werd gebruikgemaakt van triangulatie (desk- en interviewdata), peer debriefing en een audit trail waarin alle analysetappen en thema's transparant werden vastgelegd. De analyse werd uitgevoerd in Microsoft Word, wat voldoende flexibiliteit bood om de gegevens overzichtelijk te ordenen.

Op basis van de bovenstaande analyse worden in het volgende hoofdstuk de onderzoeksresultaten weergegeven. Deze worden gestructureerd volgens de geformuleerde deelonderzoeksvragen en vormen samen de inhoudelijke basis voor het beroepsproduct.

RESULTATEN

6.1 Deskresearch

6.1.1 INLEIDING

De resultaten in deze sectie geven een antwoord op de eerste deelonderzoeksvraag van deze bachelorproef:

“Welke faalangstinterventies voor leerlingen in de eerste en tweede graad worden in de praktijk reeds toegepast?”

Op basis van de inclusiecriteria zoals beschreven in hoofdstuk 5.1.1 werden acht onderbouwde programma's geselecteerd. Deze zijn geordend volgens vier methodische categorieën: cognitief-gedragstherapeutische programma's, mindfulness-gebaseerde interventies, groepsgerichte faalangsttrainingen en schoolbrede interventies gericht op het bevorderen van een groeimindset.

In de onderstaande paragrafen wordt per categorie een beschrijvende analyse gegeven van de geselecteerde programma's. Daarbij wordt gefocust op hun opbouw, doelstellingen en de mate waarin hun effectiviteit wetenschappelijk en/of praktijkgericht is onderbouwd. Een overzichtstabel van de interventies is opgenomen in Tabel 5, Bijlage 7. Uit deze tabel blijkt dat cognitief-gedragstherapeutische en groeimindset-programma's meestal positieve uitkomsten rapporteren, terwijl mindfulness en groepsgerichte interventies vaak kleinschaligere of praktijkgerichte resultaten laten zien.

6.1.2 ANALYSE VAN DE Geselecteerde INTERVENTIEPROGRAMMA'S

1. Cognitief-gedragstherapeutische programma's

Het werkboek *Think Good – Feel Good* (Stallard, 2002) en het groepsprogramma *Friends for Life* (Barrett, 2004) leren leerlingen hun faalangstige gedachten te herkennen en te herstructureren, spanningsvolle situaties stap voor stap op te zoeken en doelgerichte copingvaardigheden te ontwikkelen. Een Cochrane-review toont aan dat CGT angstklachten bij kinderen en adolescenten significant vermindert ten opzichte van wachtlijst of gebruikelijke zorg (James et al., 2015). Hoewel *Think Good – Feel Good* nog niet afzonderlijk via een gerandomiseerde gecontroleerde trial is geëvalueerd, bevat het uitsluitend evidence-based

CGT-technieken. *Friends for Life* is wel grondig onderzocht: een meta-analyse over schoolse angstpreventie rapporteert kleine maar duurzame afnames in angst, inclusief test- en faalangst-componenten, tot twaalf maanden na afloop (Teubert & Piquart, 2011). Het Nederlands Jeugdinstituut classificeert het programma daarom als “effectief volgens sterke aanwijzingen” (NJI, 2018).

2. Mindfulness-gebaseerde interventies

Mindfulness in de klas (Snel, 2009) en het *.b-curriculum* (Mindfulness in Schools Project, z.d.) leggen de nadruk op aandachtregulatie en stressreductie via korte ademhalings- en aandachtsoefeningen. Een quasi-experimentele studie vond dat leerlingen na tien weken mindfulnesslessen minder faalangst rapporteerden en beter sociaal-emotioneel functioneerden (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Een systematische review laat een klein tot middelgroot gemiddeld effect van schoolprogramma's op angst en stress zien (Zenner et al., 2014). Het grootschalige MYRIAD-clusterexperiment kon dit voordeel voor het *.b-curriculum* echter niet repliceren en wijst op het belang van motivatie, oefendiscipline en implementatiekwaliteit (Kuyken et al., 2022).

3. Groepsgerichte faalangsttrainingen

De trainingen *Faalangst de Baas* (JoniBalans, 2017) en *Ik Leer Leren* (Adema, 2013) combineren in kleine groepen cognitieve herstructurering, ontspanning, studie- en zelfmanagementvaardigheden en psycho-educatie. Hoewel er nog geen gerandomiseerd gecontroleerd onderzoek (RCT) werd gepubliceerd over de effectiviteit van *Faalangst de Baas* en *Ik Leer Leren*, is de inhoud ervan wel gebaseerd op technieken waarvan de effectiviteit eerder werd aangetoond. Zo blijkt uit een meta-analyse van 56 studies dat interventies die zowel cognitieve als gedragsmatige componenten combineren, het meest doeltreffend zijn in het verminderen van faalangst (Ergene, 2003). Schoolrapportages signaleren bovendien een daling van prestatiedruk en een toename van zelfvertrouwen na afloop (Adema, 2013; JoniBalans, 2017).

4. Schoolbrede interventies gericht op groeimindset

Het programma *Mindset Works* leert leerlingen dat capaciteiten ontwikkeld kunnen worden door inspanning en strategie (Dweck, 2006). Een veldexperiment met ruim twaalfduizend jongeren liet zien dat een één-uurs online mindsetinterventie kleine maar betekenisvolle

prestatieverbeteringen én minder faalangstige overtuigingen opleverde, vooral bij laagpresterende leerlingen (Yeager et al., 2019). *Kagan Coöperatief Leren* stimuleert gestructureerd samenwerken en psychologische veiligheid; overzichtsstudies tonen aan dat coöperatief leren niet alleen leerresultaten verhoogt, maar ook de angst om fouten te maken verkleint (Slavin, 2011; Gillies, 2016).

6.1.3 WERKZAME ELEMENTEN VAN SUCCESVOLLE INTERVENTIES

Uit de vergelijking van de acht programma's komen vijf terugkerende bouwstenen naar voren. Psycho-educatie verschaft leerlingen inzicht in faalangst en normaliseert lichamelijke stressreacties (Stallard, 2002). Cognitieve herstructurering leert negatieve gedachten om te buigen naar realistische interpretaties (Barrett, 2004; Ergene, 2003). Ontspanning en mindfulness verlagen de fysiologische stressrespons en vergroten de zelfregulatie (Zenner et al., 2014; Kuyken et al., 2022). Geleidelijke exposure biedt gecontroleerde succeservaringen die vermijdingsgedrag doorbreken (James et al., 2015). Groeimindsetbevordering creëert een klassfeer waarin fouten als leermomenten gelden en prestatiedruk afneemt (Dweck, 2006; Slavin, 2011). Deze vijf elementen vormden het uitgangspunt voor het interviewschema waarmee in dit onderzoek is nagegaan in welke mate leerkrachten en leerlingenbegeleiders deze bouwstenen herkennen, toepassen en haalbaar achten in hun dagelijkse praktijk.

6.2 Interviews

6.2.1 INLEIDING

In de literatuurstudie zijn de noden van leerlingen met faalangst grondig in kaart gebracht. De semigestructureerde interviews verdiepen deze inzichten door ze te toetsen aan de praktijkervaringen van leerkrachten en leerlingenbegeleiders van het GO! Atheneum Aalst. In totaal werden vijf interviews afgenomen, wat rijke en contextgebonden gegevens opleverde die betrekking hebben op drie vooraf geformuleerde deelvragen: de specifieke noden van leerlingen met faalangst (deelvraag 2), de huidige interventies binnen de school (deelvraag 3), en de inschatting van de effectiviteit en toepasbaarheid van evidence-based interventies uit de deskresearch (deelvraag 4).

De transcripties zijn geanalyseerd volgens de stappen van open, axiaal en selectief coderen. Bijlage 8 illustreert het coderingsproces; Bijlage 9 bevat de uiteindelijke thema-indeling. In de volgende paragrafen komen achtereenvolgens vijf inhoudelijke thema's aan bod: de noden van

leerlingen, de bestaande aanpak binnen de school, de inschatting van evidence-based interventies, de door respondenten benoemde succesfactoren, en hun aanbevelingen voor een structureel beleid.

6.2.2 SPECIFIEKE NODEN VAN LEERLINGEN MET FAALANGST (THEMA 1 - DEELVRAAG 2)

Uit de thematische analyse blijkt dat leerlingen met faalangst volgens de respondenten vooral behoefte hebben aan emotionele veiligheid en begrip, duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur, en een individuele aanpak. Deze noden kwamen in alle interviews naar voren, ongeacht de functie of ervaring van de respondent.

Een eerste genoemde nood is emotionele veiligheid en begrip. Alle respondenten gaven aan dat het belangrijk is dat leerlingen zich veilig voelen op school, ook wanneer ze fouten maken. Kandidaat 1 verwoordde dit als volgt:

“Leerlingen hebben vooral veiligheid nodig en begrip. Ze moeten voelen dat fouten maken toegestaan en normaal is.”

Een tweede behoefte betreft duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur. Verschillende respondenten gaven aan dat onduidelijkheid over verwachtingen, bijvoorbeeld bij toetsen of opdrachten, bij veel leerlingen spanning oproept. Zoals kandidaat 5 aangaf:

“Leerlingen raken enorm gespannen als niet duidelijk is wat precies verwacht wordt bij toetsen of taken.”

Daarnaast werd het belang van een individuele en gedifferentieerde aanpak benadrukt. Respondenten merkten op dat faalangst zich bij elke leerling op een andere manier manifesteert. Sommigen trekken zich terug of worden emotioneel, terwijl anderen eerder frustratie of vermijdingsgedrag vertonen. Meerdere respondenten gaven aan dat deze verschillen deels samenhangen met de ontwikkelingsfase van de leerling. In de eerste graad wordt vaker verdriet of huilgedrag genoemd, terwijl in de tweede graad eerder boosheid of weerstand voorkomt. Kandidaat 4 zei hierover:

“Iedere leerling is anders; faalangst vraagt daarom om een heel individuele aanpak.”

Tot slot werd in meerdere interviews aangehaald dat ondersteuning volgens de respondenten niet enkel bestaat uit het aanleren van technieken, maar ook bredere begeleiding vereist.

6.2.3 HUIDIGE INTERVENTIES BINNEN HET GO! ATHENEUM AALST (THEMA 2 - DEELVRAAG 3)

Uit de interviews blijkt dat binnen het GO! Atheneum Aalst verschillende interventies worden toegepast om faalangst bij leerlingen te verminderen. Deze initiatieven worden volgens respondenten momenteel vooral op een informele en individuele wijze ingezet.

Een eerste terugkerende werkwijze is het voeren van individuele begeleidingsgesprekken. Tijdens deze gesprekken maken leerlingenbegeleiders volgens meerdere respondenten gebruik van eenvoudige technieken die aansluiten bij principes uit de cognitieve gedragstherapie (CGT), zoals het herkennen en ombuigen van negatieve gedachten. Enkele respondenten gaven aan hierbij behoefte te hebben aan verdere vorming.

Daarnaast wordt in bepaalde gevallen mindfulness toegepast, bijvoorbeeld door middel van ademhalingsoefeningen of korte rustmomenten. Volgens de respondenten gebeurt dit voornamelijk ter ondersteuning bij acute spanningsmomenten. De inzet van mindfulness varieert per begeleider en is niet structureel ingebed in het schoolbeleid.

Ook binnen het evaluatiebeleid worden volgens respondenten inspanningen geleverd. Een aantal leerkrachten past een opbouw toe bij toetsen of presentaties, waarbij leerlingen geleidelijk meer verantwoordelijkheid krijgen. Kandidaat 2 lichtte dit als volgt toe:

“We bouwen taken rustig op: eerst oefenen leerlingen alleen, daarna met iemand erbij, daarna voor een grotere groep.”

Daarnaast werd vermeld dat duidelijke communicatie over de leerstof en het gebruik van voorbeeldtoetsen bijdragen aan meer houvast voor leerlingen. Meerdere respondenten gaven aan dat voorspelbaarheid binnen evaluatiesituaties belangrijk wordt gevonden.

Tot slot gaven de respondenten aan dat er momenteel geen structureel of schoolbreed beleid rond faalangst aanwezig is. Volgens hen zijn de bestaande initiatieven sterk afhankelijk van de betrokken leerkracht of leerlingenbegeleider, en worden deze niet schoolbreed of systematisch

toegepast. In verschillende interviews werd het idee van een gedeeld kader met gezamenlijke afspraken en werkvormen naar voren gebracht.

6.2.4 EFFECTIVITEIT EN TOEPASBAARHEID VAN DE INTERVENTIES (THEMA 3 - DEELVRAAG 3)

Uit de interviews blijkt dat respondenten in het algemeen positief spreken over de interventies, in het bijzonder over interventies die elementen uit de cognitieve gedragstherapie (CGT) bevatten. Respondenten geven aan dat deze aanpak aansluit bij de behoeften van sommige leerlingen, maar dat er volgens hen nood is aan bijkomende opleiding en duidelijke richtlijnen voor implementatie. Kandidaat 4 verwoordde dit als volgt:

“Cognitieve gedragstherapie werkt goed, maar we missen nog training en een duidelijk kader.”

Mindfulness werd in de interviews aangehaald als interventie voor leerlingen die, volgens de respondenten, stresssymptomen vertonen of gevoelig zijn voor prikkels. Tegelijkertijd gaven zij aan dat de inzet van mindfulness beperkt blijft door praktische factoren zoals tijd en organisatie. Kandidaat 1 gaf hierover aan:

“Mindfulness is waardevol, maar we hebben te weinig tijd en ruimte om dat structureel te doen.”

Groepsgerichte faalangsttrainingen kwamen eveneens ter sprake. Respondenten benoemen voordelen zoals herkenning en onderlinge steun tussen leerlingen. Tegelijk werd in meerdere interviews opgemerkt dat het organiseren van deze sessies met een beperkt aantal deelnemers (maximaal vijf) nodig wordt geacht om een gevoel van veiligheid en persoonlijke aandacht te behouden. Volgens respondenten kan dit beperkte aantal ook een drempel vormen voor leerlingen om zich aan te melden.

Daarnaast gaven respondenten aan dat er behoefte is aan een gedifferentieerde aanpak, omdat leerlingen volgens hen op verschillende manieren omgaan met faalangst en baat hebben bij uiteenlopende strategieën. Kandidaat 5 zei hierover:

“Sommige leerlingen hebben baat bij groeimindset, anderen hebben echt concrete tools nodig, zoals die ademhalingstechnieken.”

Tot slot werd ook verwezen naar het gebruik van groeimindset-principes. Enkele respondenten gaven aan dat elementen zoals het bespreken van fouten en het belonen van inzet reeds toegepast worden in de klaspraktijk. Tegelijk merkten zij op dat de mate van toepassing verschilt tussen leerkrachten. Kandidaat 2 stelde:

“Het idee achter groeimindset is goed, maar het moet gedragen worden door het hele team, anders verdwijnt het snel.”

6.2.5 FACTOREN DIE HET SUCCES BEÏNVLOEDEN (THEMA 4 - DEELVRAAG 4)

Volgens de respondenten hangen de effectiviteit en duurzaamheid van faalangstinterventies samen met vier terugkerende factoren.

Een eerste genoemde factor is het belang van een positief en ondersteunend schoolklimaat. Respondenten geven aan dat leerlingen ruimte en veiligheid nodig hebben om fouten te mogen maken, zonder angst voor negatieve reacties. Kandidaat 3 verwoordde dit als volgt:

“Leerlingen moeten kunnen voelen dat ze hier veilig zijn om fouten te maken. Als die veiligheid ontbreekt, versterkt dat hun faalangst juist.”

Daarnaast werd actieve betrokkenheid van ouders benoemd. Respondenten gaven aan dat het belangrijk is dat ouders vroeg en duidelijk geïnformeerd worden over de aanpak, en dat zij hun kind thuis ondersteunen. Kandidaat 4 gaf aan:

“Ouders spelen een cruciale rol: als zij mee zijn, kunnen interventies echt doorwerken.”

Een derde factor betreft samenwerking binnen en buiten de school, in combinatie met voldoende tijd en middelen. Respondenten benoemen dit als een voorwaarde voor een vlottere uitvoering van interventies. Kandidaat 1 zei hierover:

“Met goede samenwerking en voldoende middelen kunnen we sneller en effectiever handelen.”

Tot slot werd het belang genoemd van laagdrempelige en gebruiksvriendelijke interventies die leerlingen zelfstandig kunnen toepassen. Respondenten gaven aan dat wanneer interventies te complex of tijdrovend zijn, leerlingen minder snel geneigd zijn om ermee aan de slag te gaan. Kandidaat 4 stelde:

“Het moet echt iets zijn dat je gewoon kan nemen en meteen gebruiken, zonder dat je eerst een halve dag uitleg moet krijgen.”

Daarnaast werd in meerdere interviews aangehaald dat anonieme toegang via digitale schoolplatforms de drempel om hulp te zoeken kan verlagen. Kandidaat 2 zei hierover:

“Soms durven ze het gewoon niet vragen in de klas. Maar als het op Smartschool staat, dan kunnen ze het zelf bekijken wanneer ze zich er klaar voor voelen.”

6.2.6 AANBEVELINGEN EN TOEKOMSTPERSPECTIEVEN (THEMA 5 - DEELVRAAG 4)

Respondenten deden in de interviews meerdere suggesties voor een toekomstige aanpak van faalangst binnen de schoolcontext.

Verskillende respondenten gaven aan dat er volgens hen nood is aan regelmatige vorming en training in cognitieve gedragstherapie (CGT) voor alle betrokken leden van het schoolteam. Zij benoemden dat gerichte vorming zou kunnen bijdragen aan meer duidelijkheid en vertrouwen in de aanpak. Kandidaat 3 verwoordde dit als volgt:

“We hebben duidelijke richtlijnen en trainingen nodig rond faalangst zodat iedereen weet hoe ermee om te gaan.”

Daarnaast werd in meerdere interviews aangegeven dat er behoefte is aan een schoolbreed en gedeeld beleid rond faalangst. Volgens de respondenten is de huidige aanpak eerder informeel en sterk afhankelijk van de individuele leerkracht of begeleider.

Verder werd de wens geuit om meer samen te werken met externe partners, zoals het CLB of trainers gespecialiseerd in faalangst. Volgens respondenten kan samenwerking met externe partijen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van kennis en vaardigheden rond faalangstreductie.

Ten slotte stelden respondenten voor om te werken met een praktische toolbox met concrete materialen die leerlingen zelfstandig kunnen gebruiken. Ook werd genoemd dat vroegtijdige en regelmatige communicatie met ouders volgens de respondenten een ondersteunende rol kan spelen in het traject.

De inzichten uit deze interviews vormen samen met de resultaten uit de deskresearch de inhoudelijke basis voor het beroepsproduct en bieden een duidelijke richting voor verdere reflectie in de discussie.

6.3 Vertaling naar beroepsproduct

De inzichten uit de deskresearch en de praktijkinterviews vormden de inhoudelijke basis voor het beroepsproduct "*Faalangst? Da's oké!*". Dit product bestaat uit twee onderdelen: een psycho-educatief boekje en een toolbox met oefenfiches en ervaringsverhalen. Beide onderdelen zijn afgestemd op de noden, thema's en aanbevelingen die uit het onderzoek naar voren kwamen.

6.3.1 HET PSYCHO-EDUCATIEF BOEKJE:

Het boekje bevat hoofdstukken waarin jongeren op toegankelijke wijze informatie krijgen over faalangst: wat het is, hoe het ontstaat en hoe ermee kan worden omgegaan. De inhoud is gebaseerd op elementen uit onderbouwde faalangstprogramma's zoals *Think Good-Feel Good* (Stallard, 2002), het *Vriendenprogramma* (Barrett, 2004) en *Ik Leer Leren* (Adema, 2013), zoals besproken in de deskresearch. Deze programma's bevatten componenten zoals psycho-educatie, cognitieve herstructurering en studievaardigheidstraining.

De keuze om het boekje te starten met psycho-educatie sluit aan bij het feit dat dit in de literatuur wordt benoemd als een terugkerende kerncomponent in faalangstinterventies (James et al., 2015; Stallard, 2002; Barrett, 2004). Uit de interviews kwam bovendien naar voren dat leerlingen nood ervaren aan duidelijke uitleg en een veilige benadering. Daarom werd gekozen voor een warme toon, eenvoudige taal, visuele ondersteuning en herkenbare voorbeelden. Het boekje is opgemaakt in A5-formaat en ontworpen voor gebruik in zowel individuele als begeleide contexten.

6.3.2 TOOLBOX MET OEFENFICHES EN ERVARINGSVERHALEN:

De toolbox bevat fiches en ervaringsverhalen gebaseerd op de acht geselecteerde programma's uit de deskresearch (zie paragraaf 5.1.1), die voldeden aan zes inclusiecriteria (zie Bijlage 4,

Tabel 4). De materialen zijn onderverdeeld in vier benaderingen: cognitieve gedragstechnieken, mindfulness-oefeningen, groepsgericht werken aan faalangst en groeimindset.

Elke fiche vertaalt elementen uit deze methodieken naar herkenbare schoolsituaties (zoals toetsen of presentaties), met technieken zoals ademhalingsoefeningen (Zenner et al., 2014), cognitieve herstructurering (Barrett, 2004) en studievaardigheden (Ergene, 2003). Respondenten benoemden in de interviews het belang van herkenbare situaties en eenvoudige materialen. Daarom zijn de fiches visueel eenvoudig opgebouwd en toegankelijk voor zelfstandig gebruik. Ze kunnen worden ingezet door leerlingen, leerkrachten en leerlingenbegeleiders, zowel fysiek als via digitale schoolplatforms zoals Smartschool.

6.3.3 KOPPELING MET ONDERZOEKSBEVINDINGEN

De inhoud en opbouw van het beroepsproduct zijn rechtstreeks gekoppeld aan de resultaten van zowel de deskresearch als de interviews. De deskresearch gaf richting aan de keuze van methodieken, terwijl de interviews concrete aanwijzingen boden voor de vertaling ervan naar de schoolpraktijk. Op basis daarvan werd gekozen voor materialen die herkenbaar, praktisch en begrijpelijk zijn binnen de schoolcontext. Visuele elementen en duidelijke instructies zijn toegevoegd in functie van gebruiksgemak voor jongeren.

6.3.4 AANSLUITING BIJ DE PRAKTIJKCONTEXT

Het beroepsproduct werd besproken met de valorisatiepersoon van het GO! Atheneum Aalst. Volgens deze feedback sluiten de inhoud en vormgeving aan bij de noden zoals ze binnen de school ervaren worden. Respondenten gaven aan dat het materiaal bruikbaar is in verschillende contexten, zoals lessen, begeleidingsmomenten of faalangsttrajecten. De fiches en het boekje zullen beschikbaar worden gesteld in een lokaal op school en via Smartschool, zodat leerlingen zelfstandig of onder begeleiding toegang hebben tot het materiaal.

De bevindingen uit dit onderzoek geven een breed en genuanceerd beeld van hoe faalangstinterventies op dit moment vorm krijgen binnen het GO! Atheneum Aalst, welke noden leerlingen ervaren, en welke factoren volgens betrokkenen bijdragen aan een succesvolle aanpak. Zowel de inzichten uit de literatuur als de praktijkgerichte input van respondenten vormden de basis voor het ontwikkelde beroepsproduct. In het volgende hoofdstuk worden deze resultaten verder geduid, vergeleken met bestaande theorieën, en vertaald naar aanbevelingen voor de praktijk en suggesties voor toekomstig onderzoek.

DISCUSSIE EN CONCLUSIE

7.1 Onderzoeksopzet en centrale onderzoeksvraag

In deze bachelorproef stond de vraag centraal welke factoren volgens leerkrachten en leerlingenbegeleiders het succes bepalen van faalangstinterventies in de eerste en tweede graad van het GO! Atheneum Aalst. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, werd enerzijds deskresearch verricht naar evidence-based interventieprogramma's die faalangst bij jongeren aanpakken, en anderzijds werden vijf semigestructureerde interviews afgenomen met leerkrachten en leerlingenbegeleiders van het GO! Atheneum Aalst. Deze combinatie van onderzoeksmethoden maakte het mogelijk om theoretische inzichten te verbinden met concrete ervaringen uit de onderwijspraktijk.

Het onderzoek vertrok vanuit vier deelvragen. De eerste deelvraag richtte zich op de faalangstinterventies die beschikbaar zijn voor leerlingen in de eerste en tweede graad. Op basis van deskresearch werden acht evidence-based programma's geselecteerd. Deze programma's werden vervolgens gecategoriseerd op basis van hun methodische kenmerken in vier types: cognitief-gedragstherapeutische programma's, mindfulness-gebaseerde interventies, groepsgerichte faalangsttrainingen en schoolbrede interventies gericht op groei mindset. De tweede deelvraag bracht de specifieke noden van leerlingen met faalangst in kaart. Uit de interviews kwam naar voren dat zij vooral behoefte hebben aan emotionele veiligheid en begrip, duidelijke communicatie en structuur, voorspelbaarheid in het klasgebeuren en een individuele aanpak afgestemd op hun tempo en mogelijkheden. De derde deelvraag peilde naar de aanpak die momenteel door leerkrachten en begeleiders wordt toegepast. Respondenten beschreven onder andere individuele CGT-gesprekken, ad-hoc mindfulnessoefeningen, stapsgewijze opbouw bij evaluaties en expliciete leerstofcommunicatie. Tot slot werden in de vierde deelvraag de factoren onderzocht die de effectiviteit en toepasbaarheid van interventies beïnvloeden. Hier kwamen onder meer ouderbetrokkenheid, samenwerking, beschikbare middelen, een positief schoolklimaat en laagdrempelige materialen naar voren.

7.2 Terugblik op de resultaten in relatie tot de literatuur

De resultaten uit de interviews sluiten op verschillende manieren aan bij wat eerder in de literatuurstudie werd vastgesteld over effectieve faalangstaanpakken. In wat volgt worden de belangrijkste overeenkomsten en nuances toegelicht.

Uit de deskresearch kwamen vijf gedeelde bouwstenen naar voren die kenmerkend zijn voor effectieve faalangstinterventies: psycho-educatie, cognitieve herstructurering, ontspanningstechnieken (zoals mindfulness), geleidelijke exposure en studievaardigheden, en het stimuleren van een groeimindset binnen een ondersteunend leerklimaat. Deze bouwstenen zijn sterk onderbouwd in de wetenschappelijke literatuur (James et al., 2015; Barrett, 2004; Zenner et al., 2014). Ze komen terug in verschillende methodische benaderingen, waaronder cognitief-gedragstherapeutische programma's, mindfulnessinterventies, groeimindsetgerichte schoolmodellen en groepsgerichte faalangsttrainingen, waarbij het werken in groep als structureel en versterkend element wordt ingezet.

In de praktijkervaringen van het GO! Atheneum Aalst werden deze elementen grotendeels bevestigd. Respondenten gaven aan dat leerlingen nood hebben aan emotionele veiligheid, duidelijke verwachtingen, structuur en een individuele aanpak. Deze noden sluiten nauw aan bij de wetenschappelijke inzichten over de rol van schoolklimaat, voorspelbaarheid en differentiatie in het omgaan met faalangst (Stallard, 2002; Ergene, 2003).

Wat betreft de concrete toepassing van evidence-based interventies, bleek dat technieken uit cognitieve gedragstherapie (CGT) het meest spontaan worden ingezet in begeleidingsgesprekken. Leerkrachten en begeleiders ervaren deze als waardevol, maar geven aan dat ze vaak handelen zonder duidelijk kader of opleiding. Dit wijst op een kloof tussen de wetenschappelijke evidentie voor CGT en de praktische voorwaarden om deze interventies systematisch in te zetten (James et al., 2015).

Mindfulness wordt erkend als helpend om acute spanning te verminderen, maar blijkt in de praktijk moeilijk implementeerbaar door tijdsdruk en gebrek aan kennis. Dat sluit aan bij de gemengde resultaten in grootschalige studies zoals de MYRIAD-studie (Kuyken et al., 2022), waarin effectiviteit vooral afhankelijk bleek van context en motivatie.

Bij groepsgerichte faalangsttrainingen, zoals "Faalangst de Baas", gaven respondenten aan dat deze jongeren kunnen helpen om zich minder alleen te voelen en herkenning te vinden in elkaars ervaringen. Tegelijkertijd wezen ze op een drempel om deel te nemen, zeker bij grotere groepen. Daarom werd een maximale groepsgrootte van vijf leerlingen aanbevolen. Hierbij zou ook variatie in leerkrachtmotivatie, opleidingsniveau of schoolcultuur een rol kunnen spelen bij de bereidheid om interventies te bieden en het succes ervan.

Wat schoolbrede interventies zoals groeimindset betreft, bleek dat veel leerkrachten reeds inspanningen leveren, zoals het belonen van inzet of het stimuleren van reflectie op fouten. Toch ontbreekt een gezamenlijke visie of coördinatie. Dat versterkt het belang van een gedragen teamaanpak, zoals ook beschreven wordt in studies van Slavin (2011) en Gillies (2016) over coöperatief leren.

Ten slotte werd in de praktijk het belang benadrukt van laagdrempelige toegang tot hulpmiddelen. Een opvallende bevinding is dat leerlingen faalangstreductiemateriaal sneller gebruiken als het anoniem en zelfstandig raadpleegbaar is, bijvoorbeeld via Smartschool. Dit sluit aan bij de nood aan autonomie en privacy bij jongeren, maar wordt in de wetenschappelijke literatuur zelden expliciet benoemd.

7.3 Kritische reflectie op het onderzoek

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten opleverde, zijn er enkele beperkingen die de interpretatie van de resultaten beïnvloeden. De steekproef was beperkt tot vijf respondenten binnen één school, waardoor de generaliseerbaarheid van de bevindingen beperkt is. Wel zorgde deze afbakening voor een diepgaand beeld van de praktijk in een specifieke context, wat bijdraagt aan de transferwaarde binnen gelijkaardige scholen.

Het perspectief van leerlingen werd in dit onderzoek niet rechtstreeks bevraagd, maar dit was een bewuste methodologische keuze. Er bestaat reeds uitgebreid wetenschappelijk onderzoek naar de noden en ervaringen van jongeren met faalangst, waardoor het binnen dit onderzoeksopzet relevanter was om te focussen op de ervaringen van leerkrachten en leerlingenbegeleiders. Gezien de beperkte tijd en schaal van dit onderzoek werd ervoor gekozen om de reeds beschikbare inzichten over leerlingen te benutten via literatuuronderzoek, en deze te verbinden met praktijkervaringen vanuit het schoolteam. De betrouwbaarheid van het onderzoek werd versterkt door het toepassen van triangulatie (literatuur én praktijk), peer debriefing en een transparante coderingsprocedure gebaseerd op Braun & Clarke (2006). Er werd kritisch omgegaan met het concept 'evidence-based', waarbij ook programma's die opgebouwd zijn uit bewezen werkzame technieken werden meegenomen.

Sterk aan dit onderzoek is de nauwe verbinding tussen theorie en praktijk. Door de inzichten uit de interviews af te toetsen aan de literatuur én te vertalen in een concreet product, werd het wetenschappelijk onderbouwde interventiemateriaal afgestemd op de leefwereld van jongeren én de mogelijkheden van het werkveld.

7.4 Implicaties voor praktijk en beroepsproduct

Het beroepsproduct “Faalangst? Da’s oké!” is het directe resultaat van deze inzichten. Het bevat een psycho-educatief boekje en een toolbox met oefenfiches en ervaringsverhalen, ontwikkeld op basis van de bouwstenen uit de literatuur én de aanbevelingen van respondenten.

Door te kiezen voor een lage instapdrempel, een warme toon, visuele ondersteuning en digitale beschikbaarheid via Smartschool, speelt het product in op concrete noden van het GO! Atheneum Aalst. De valorisatiepersoon van de school bevestigde dat het product aansluit bij de werking en wensen van het team. Het is flexibel inzetbaar, zowel in individuele begeleiding als zelfstandig gebruik door jongeren, wat de autonomie van leerlingen versterkt en de werkdruk voor leerkrachten verlaagt.

Voor het bredere werkveld biedt dit product inspiratie voor scholen die faalangst willen aanpakken zonder daarvoor therapeutisch opgeleid te moeten zijn, en die zoeken naar laagdrempelige tools die zowel leerkrachten als leerlingen praktisch kunnen ondersteunen. Het combineert bewezen technieken met praktische toepasbaarheid, en kan eenvoudig gedeeld worden binnen scholengroepen. Ook voor CLB’s of welzijnsorganisaties vormt het materiaal een bruikbare aanvulling bij preventieve werking.

7.5 Suggesties voor toekomstig onderzoek

Toekomstig onderzoek kan zich richten op de ervaringen van jongeren zelf: in welke mate voelen zij zich ondersteund door het materiaal? Welke onderdelen vinden zij herkenbaar, nuttig of motiverend?

Het is ook zinvol om de werking van het product te evalueren in andere schoolcontexten, zoals het buitengewoon onderwijs of de derde graad secundair onderwijs. Verder verdient de rol van ouderbetrokkenheid en digitale toegankelijkheid meer onderzoek, aangezien deze elementen in de praktijk als cruciaal werden benoemd, maar nog weinig onderbouwd zijn in de wetenschappelijke literatuur.

7.6 Algemene conclusie

Deze bachelorproef toont aan dat een effectieve aanpak van faalangst binnen de schoolcontext vraagt om een combinatie van wetenschappelijke onderbouwing, praktijkkennis en haalbare uitvoering. Door inzichten uit evidence-based literatuur te koppelen aan de ervaringen van leerkrachten en leerlingenbegeleiders, werd een praktisch bruikbaar product ontwikkeld dat inspeelt op de reële noden van jongeren en scholen.

“Faalangst? Da’s oké!” draagt bij aan een warmere leeromgeving waarin jongeren leren omgaan met spanning, fouten durven maken en stap voor stap hun zelfvertrouwen opbouwen. Het product toont aan dat wetenschappelijk onderbouwde aanpakken ook binnen een haalbare schoolcontext vertaald kunnen worden naar concrete ondersteuning voor jongeren, leerkrachten en begeleiders. Deze bachelorproef maakt duidelijk dat faalangst op school niet alleen bespreekbaar, maar ook écht hanteerbaar wordt wanneer wetenschappelijke inzichten en praktijkervaring elkaar versterken.

8. REFERENTIELIJST

Adema, T. (2013). *Ik leer leren: werkboek voor jongeren* (3rd ed.). Tea Adema Training & Coaching.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anshel, M. H. (1996). Coping styles among adolescent competitive athletes. *The Journal of Social Psychology*, 136(3), 311–323. <https://doi.org/10.1080/00224545.1996.9714010>

Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>

Baarda, D. B. (2014). *Dit is onderzoek!*. Noordhoff Uitgevers.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Barrett, P. M. (2004). *Friends for life: Group leader's manual for children*. Australian Academic Press.

Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40(4), 399–410. <https://doi.org/10.1348/014466501163887>

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2007). *Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social anxiety disorder*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11533-000>

Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (2000). Behavioral treatment of childhood social phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1072–1080. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.6.1072>

Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855–866. <https://doi.org/10.1037/a0016241>

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

Blom, E. H., Olsson, E. M., Serlachius, E., & Ingvar, M. (2010). Heart rate variability (HRV) in adolescent females with anxiety disorders and major depressive disorder. *Acta Paediatrica*, 99(4), 604–611. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01657.x>

Bluth, K., Roberson, P. N. E., & Gaylord, S. A. (2015). A pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 11(4), 292–295. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2015.04.005>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 693–707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239–1252. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991747>

Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14(2), 168–176. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.2.168>

Dobson, K. S., & Dozois, D. J. A. (2019). *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (4th ed.). Guilford Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689–719. <https://doi.org/10.1037/rev0000082>

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage–environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 139–186). Academic Press.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>

Filges, T., Smedslund, G., Eriksen, T., Birkefoss, K., & Kildemoes, M. W. (2024). The FRIENDS preventive programme for reducing anxiety symptoms in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 20(4), e1443. <https://doi.org/10.1002/cl2.1443>

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5–31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-001>

Foa, E. B., Huppert, J. D., & Cahill, S. P. (2006). Emotional processing theory: An update. In B. O. Rothbaum (Ed.), *Pathological anxiety: Emotional processing in etiology and treatment* (pp. 3–24). Guilford Press.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary ed.). Free Spirit Publishing.

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427–440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>

Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.006>

Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, 10(1), 12–16.
Jackson, S. A., Dover, J., Mayocchi, L., & Beauchamp, M. R. (1998). Life after winning gold: I. Experiences of Australian Olympic gold medallists. *The Sport Psychologist*, 12(2), 119–136. <https://doi.org/10.1123/tsp.12.2.119>

James, A. C., James, G., Cowdrey, F. A., Soler, A., & Choke, A. (2015). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2), CD004690. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004690.pub4>

Jerath, R., Edry, J. W., Barnes, V. A., & Jerath, V. (2006). Physiology of long pranayamic breathing: Neural respiratory elements may provide a mechanism that explains how slow deep breathing shifts the autonomic nervous system. *Medical Hypotheses*, 67(3), 566–571. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2006.02.042>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

JoniBalans. (2017). *Faalangst de Baas: Handleiding voor trainers*. JoniBalans.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte Press.

Kağan, M. (2010). The effect of a group counseling program on the test anxiety levels of high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 974–978.

Karcher, M. J. (2009). Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors. *Professional School Counseling*, 12(4), 292–299. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200403>

Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 100–110. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.1.100>

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... & Huppert, F. (2022). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(1), 32–41.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.

Lahr, P., & Rijkée, D. (2017). *Eerste hulp bij faalangst: Faalangsttraining voor jongeren van 10 tot 18 jaar*. Bohn Stafleu van Loghum.

LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23(1), 155–184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155>

Lee, S. S., Victor, A. M., James, M. G., Roach, L. E., & Bernstein, G. A. (2016). School-based interventions for anxious children: Long-term follow-up. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(2), 183–193. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0555-x>

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>

Lupien, S. J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A., & Schramek, T. E. (2007). The effects of stress and stress hormones on human cognition: Implications for the field of brain and cognition. *Brain and Cognition*, 65(3), 209–237. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2007.02.007>

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.

McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873–904. <https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>

Mindfulness in Schools Project. (n.d.). *b curriculum*. Geraadpleegd 15 oktober 2024, van <https://mindfulnessinschools.org/>

Nederlands Jeugdinstituut. (2018, 26 oktober). *Databank effectieve jeugdinterventies: Uitgebreide beschrijving VRIENDEN* [PDF]. <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/uitgebreide-beschrijving-VRIENDEN.pdf>

Nederlands Jeugdinstituut. (2022). *Je bibbers de baas*. Geraadpleegd 11 oktober 2024, van <https://www.nji.nl/interventies/je-bibbers-de-baas>

Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208–215. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.002>

Öhman, A. (2005). The role of the amygdala in human fear: Automatic detection of threat. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 953–958. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.03.019>

Otte, C. (2011). Cognitive behavioral therapy in anxiety disorders: Current state of the evidence. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 13(4), 413–421. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2011.13.4/cotte>

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working

memory. *School Psychology International*, 33(4), 433–449. <https://doi.org/10.1177/0143034311427433>

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R., & Loderer, K. (2024). Control-Value Theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36, Article 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>

Phan, T. X., Chiu, H. Y., & Tseng, Y. J. (2022). The effectiveness of mindfulness-based interventions on test anxiety: A meta-analysis. *Mindfulness*, 13(1), 210–222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1401467>

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

Putwain, D. W., & Aveyard, B. (2018). Is perceived fear appeals use and exam value associated with examination performance? *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 45–62.

Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>

Putwain, D. W., & Pescod, M. (2018). Is reducing uncertain control the key to successful test anxiety intervention for secondary school students? Findings from a randomized control trial. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 283–292. <https://doi.org/10.1037/spq0000228>

Putwain, D. W., & Symes, W. (2012). The impact of perceived classroom environment on test anxiety. *School Psychology International*, 33(4), 443–459.

Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137–160. <https://doi.org/10.1348/000709909X466082>

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2012). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 112(1), 225–229. <https://doi.org/10.1086/499650>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>

Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641–669. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641>

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>

Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344–360). Routledge.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>

Snel, E. (2009). *Mindfulness in de klas: Eerste hulp bij stress en faalangst* (2nd ed.). Nieuwezijds.

Spence, S. H., & Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50–67. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.06.007>

Sportel, B. E., de Hullu, E., de Jong, P. J., & Nauta, M. H. (2013). Cognitive bias modification versus CBT in reducing adolescent social anxiety: A randomized controlled trial. *PLoS ONE*, 8(5), e64355. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0064355>

Stallard, P. (2002). *Think Good–Feel Good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people*. John Wiley & Sons.

Stallard, P. (2005). *A Clinician's Guide to Think Good–Feel Good: Using CBT with children and young people*. John Wiley & Sons.

Symonds, J. E., & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1–27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>

Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>

Teigen, K. H. (1994). Yerkes-Dodson: A law for all seasons. *Theory & Psychology*, 4(4), 525–547. <https://doi.org/10.1177/0959354394044004>

Teubert, D., & Pinquart, M. (2011). A meta-analytic review on the prevention of symptoms of anxiety in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(8), 1046–1059. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.07.001>

Toker, B., & Avci, R. (2015). The effect of a cognitive-behavioral group counseling program on test anxiety. *The Anthropologist*, 22(2), 345–350.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). *Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of*

literature. Journal for the Education of the Gifted, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

Van der Ploeg, J. D. (2004). *Angststoornissen bij kinderen en jeugdigen*. Bohn Stafleu van Loghum.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2021). *Actieplan mentaal welzijn in het onderwijs*. Geraadpleegd op 10 oktober 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/relanceplan-vlaamse-veerkracht>

Vlaamse Overheid. (2021). *Mentale gezondheid en welzijn van kinderen en jongeren versterken*. Geraadpleegd op 10 oktober 2023, van <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/vlaamse-veerkracht/het-vlaamse-zorg-en-welzijnssysteem-versterken>

Von der Embse, N. P., Barboza, N., & Drake, J. (2018). A meta-analysis of universal test-anxiety interventions in educational settings: Effects on anxiety and performance. *School Psychology Review*, 47(1), 64–86.

Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., & Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48–58. <https://doi.org/10.1177/1049731515577890>

Watt, H. M. G. (2016). Promoting girls' and boys' engagement and participation in senior secondary STEM fields and careers: Exploring the effectiveness of motivational beliefs and values intervention. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 8(1), 67–87.

Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2018). Peer relationships and positive adjustment at school. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.

Whiteside, S. P. H., Ale, C. M., Vickery, T., & Holmbeck, G. (2020). A combined CBT protocol for child anxiety: Effects of relaxation, exposures, and cognitive restructuring. *Journal*

of Clinical Child & Adolescent Psychology, 49(4), 524–537. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00303-2>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.). (2002). *Development of achievement motivation*. Academic Press.

World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*(WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1). <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., ... Dweck, C. S. (2019). *A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement*. *Nature*, 573(7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

Yeo, L. S., Goh, V. G. W., & Liem, G. A. D. (2016). *School-based group cognitive-behavioral therapy for test anxiety in adolescents: Outcomes and moderators*. *Child & Youth Care Forum*, 45(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9314-1>

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141–163). Guilford Press.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2011). *Anxiety 101*. Springer Publishing Company.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

Zonneveld, L. (2015). *Het nieuwe leren: Begeleiden van faalangst en perfectionisme*. Uitgeverij Thema.

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

9. BIJLAGEN

Bijlage 1: Inlichtingsfiche valorisatiepersoon

Brugge, 17 oktober 2024

Beste,

Als laatstejaarsstudente bachelor Toegepaste Psychologie doe ik een praktijkgericht onderzoek naar faalangst. De titel van mijn bachelorproef is "Faalangst bij jongeren: Een kwalitatief onderzoek naar drempels en ondersteuningbehoeften aan het GO! Atheneum Aalst".

Dit onderzoek wil nagaan welke drempels en ondersteuningsbehoeften er zijn bij leerlingen met faalangst en welke factoren bijdragen aan effectieve ondersteuning. Mijn centrale onderzoeksvraag is: Wat zijn de succesfactoren van een interventietraject voor leerlingen met faalangst in de eerste en tweede graad van het GO! Atheneum Aalst?

Ik wil u vragen mee te werken aan dit onderzoek door deel te nemen aan een semigestructureerd interview, waarin ik uw ervaringen en inzichten als leerkracht/expert zal bespreken. Dit zal maximaal één uur in beslag nemen.

Het onderzoek en de verwerking van de gegevens is zo opgezet dat uw anonimiteit en de vertrouwelijke behandeling van uw gegevens strikt gewaarborgd zijn. Uw naam of andere persoonlijke informatie zal niet worden gekoppeld aan de resultaten van het onderzoek. Daarnaast zullen alle gegevens die tijdens het interview worden verzameld, enkel worden gebruikt voor het doel van deze studie en veilig worden opgeslagen in een beveiligde database.

In de bijgevoegde brief vindt u een toestemmingsverklaring waarin u aangeeft bereid te zijn deel te nemen. Alhoewel uw participatie niet verplicht is, is ze van onschatbare waarde voor de dataverzameling van dit onderzoek en het welslagen van mijn bachelorproef. Ik ben u oprecht dankbaar voor uw medewerking.

Mocht u naar aanleiding van het doornemen van de informatie nog vragen hebben, neem gerust contact met me op.

Ik hoop alvast op uw positieve respons en dank u voor uw interesse en medewerking.

Met vriendelijke groeten,
Anouk Vanderroost

Bacheloropleiding Toegepaste Psychologie

MODEL 1

Toestemmingsverklaring*

voor deelname aan onderzoek in het kader van de ~~Bachelorproef~~

Faalangst bij jongeren:

Een kwalitatief onderzoek naar drempels en ondersteuningbehoeften aan het GO! Atheneum

Aalst

- (1) Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie gelezen.
- (2) Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen.
- (3) Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken.
- (4) Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden hoeft op te geven. Niet deelnemen aan dit onderzoek zal geen enkele invloed hebben op de relatie met de onderzoeker of met de behandelaar/directie van de instelling.

Ik stem toe met deelname aan het onderzoek.

Naam:

Geboortedatum:

Adres:

Telefoon- of Gsm-nummer:

E-mail:

Handtekening:

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam: Anouk Vanderroost

Functie: student

Handtekening:

Datum:

* Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen.

Bijlage 4: Tabel 4: Evaluatie van interventieprogramma's tegen faalangst aan de hand van literatuurstudie

Interventieprogramma's	Evidence-based	Aandacht voor cognitieve, emotionele en gedragmatige componenten	Aanpasbaar aan de specifieke behoeften van leerlingen in de eerste en tweede graad	Inzetbaar binnen een bredere schoolaanpak	Gericht op professionele ontwikkeling van leerkrachten	Praktisch implementeerbaar binnen een schoolcontext
Cognitieve- gedragstherapeutische programma's (CGT)						
'Think Good-Feel Good'	✓	✓	✓	✓	✓	✓
'Vriendenprogramma' (Friends for Life')	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mindfulness-gebaseerde interventies						

'Mindfulness in de Klas' (Eline Snel)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
--	---	---	---	---	---	---

'b' (Dot Be) Mindfulness Curriculum	✓	✓	✓	✓	✓	✓
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---

**Groepsgerichte
faalangsttrainingen**

'Faalangst de Baas'	✓	✓	✓	✓	✓	✓
---------------------	---	---	---	---	---	---

'Ik Leer Leren'	✓	✓	✓	✓	✓	✓
-----------------	---	---	---	---	---	---

**Schoolbrede interventies
gericht op groeimindset**

'Mindset Werkt' programma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
------------------------------	---	---	---	---	---	---

'Kagan Coöperatief Leren'	✓	✓	✓	✓	✓	✓
---------------------------	---	---	---	---	---	---

Inleiding

- Welkom, fijn dat u tijd hebt willen maken voor dit gesprek.
- Voor mijn bachelorproef onderzoek ik hoe we leerlingen met faalangst in de eerste en tweede graad van het GO! Atheneum Aalst het beste kunnen helpen.
- Ik wil graag uw ervaringen en ideeën horen over faalangst bij leerlingen, hoe we dit op school aanpakken en wat we nog kunnen verbeteren. Ook wil ik uw mening horen over enkele methoden die we mogelijk kunnen gebruiken.
- Alles wat u zegt blijft tussen ons en ik zal uw naam niet gebruiken in mijn verslag. Is het goed als ik ons gesprek opneem zodat ik later niets vergeet?
- Het gesprek zal ongeveer een uur duren. Is dat goed voor u? Hebt u nog vragen voordat we beginnen?

Achtergrondvragen

- Kunt u vertellen wat uw functie is op het GO! Atheneum Aalst en hoe lang u hier al werkt?
- Hebt u ervaring met het begeleiden van leerlingen die last hebben van faalangst?
- Hebt u training of opleiding gevolgd over het omgaan met faalangst bij leerlingen?

Thema 1: Noden van leerlingen met faalangst

- Wat hebben leerlingen met faalangst nodig om zich goed te voelen op school?
- Met welke problemen worstelen deze leerlingen vaak?
- Ziet u verschillen in hoe faalangst zich uit bij leerlingen in de eerste graad vergeleken met de tweede graad?

- Merkt u verschillen tussen jongens en meisjes, of tussen leerlingen met verschillende achtergronden?
- Hoe merkt u dat faalangst invloed heeft op hun schoolwerk en hoe ze zich voelen?
- Welke signalen ziet u bij leerlingen die last hebben van faalangst?

Thema 2: Huidige aanpak en ondersteuning

- Kan je concrete voorbeelden geven van wat je doet om leerlingen met faalangst te helpen op dit moment?
- Vindt u dat deze manier van helpen werkt? Waarom wel of niet?
- Werkt u samen met collega's of anderen om deze leerlingen te ondersteunen?
- Werkt u samen met organisaties buiten de school, zoals het CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding)?
 - Hoe verloopt deze samenwerking en wat zijn uw ervaringen hiermee?
- Welke rol spelen ouders bij het helpen van hun kind met faalangst?
- Zou u behoefte hebben aan extra training of hulpmiddelen om leerlingen met faalangst beter te kunnen helpen?
- Welke ondersteuning zou u daarbij nodig hebben?

Thema 3: Bekendheid en mening over bestaande programma's

- Kent u programma's of methoden om leerlingen met faalangst te helpen, bijvoorbeeld uit trainingen, workshops of van andere scholen?
- Zijn er aanpakken waarvan u heeft gehoord dat ze goed werken bij het verminderen van faalangst?
- Als u het goed vindt, zou ik graag enkele specifieke methoden met u willen bespreken en uw mening daarover horen.

- **Cognitief-gedragstherapeutische programma's (CGT)**

- *Uitleg:* Cognitief-gedragstherapeutische programma's (CGT) helpen leerlingen om te begrijpen hoe hun gedachten, gevoelens en gedrag met elkaar verbonden zijn. Ze leren negatieve of onrealistische gedachten herkennen en ombuigen naar meer helpende, realistische gedachten. Tegelijk leren ze stap voor stap omgaan met moeilijke situaties (zoals toetsen of spreekbeurten), zodat hun angst vermindert en hun zelfvertrouwen groeit.

- **Vragen:**

- Wat vindt u van deze aanpak? Denkt u dat dit nuttig kan zijn voor de leerlingen?
- Ziet u mogelijkheden om delen van deze methode toe te passen op de school?
- Hebt u ervaring met het gebruiken van deze methode? Zo ja, hoe ging dat?

- **Mindfulness-gebaseerde interventies**

- *Uitleg:* Mindfulness-gebaseerde interventies richten zich op het versterken van aandacht en emotieregulatie. Leerlingen leren bewust aanwezig te zijn in het moment, zonder te oordelen. Dit helpt hen om stress en angst beter te herkennen en ermee om te gaan, bijvoorbeeld voor toetsen of presentaties.

- **Vragen:**

- Wat is uw mening over mindfulness als hulpmiddel voor leerlingen met faalangst?
- Denkt u dat zulke oefeningen geschikt zijn binnen de school?
- Hebt u zelf mindfulness-oefeningen gedaan met leerlingen? Zo ja, hoe was dat?

- **Groepsgerichte faalangsttrainingen**

- *Uitleg:* Groepsgerichte faalangsttrainingen zijn interventies waarbij leerlingen in kleine groepen leren omgaan met faalangst. Ze delen ervaringen, oefenen sociale en cognitieve vaardigheden en versterken hun zelfvertrouwen door herkenning en onderlinge steun.
- **Vragen:**
 - Hoe denkt u over groepstrainingen voor faalangst?
 - Denkt u dat leerlingen hier baat bij hebben, en is dit haalbaar op de school?
 - Hebt u ervaring met het organiseren of begeleiden van zulke groepstrainingen?

- **Schoolbrede interventies gericht op groeimindset**

- *Uitleg:* Schoolbrede interventies gericht op groeimindset leggen de nadruk op het idee dat vaardigheden ontwikkeld kunnen worden door inspanning, feedback en volgehouden inzet. Fouten worden benaderd als leerervaringen die bijdragen aan groei.
- **Vragen:**
 - Wat vindt u van dit idee in relatie tot faalangst?
 - Ziet u mogelijkheden om dit in de lessen te gebruiken?
 - Hebt u al onderdelen van de groeimindset toegepast in uw lessen? Zo ja, hoe ging dat?

Thema 4: Factoren voor succes van hulptrajecten

- Wat denkt u dat belangrijk is voor het succes van programma's tegen faalangst op scholen?
- Welke uitdagingen ziet u bij het invoeren van programma's tegen faalangst op onze school?

- Wat zijn volgens u de redenen van deze uitdagingen?
- Zijn er specifieke omstandigheden binnen de school die hierop van invloed zijn?
- Hoe ondersteunt het beleid van de school het omgaan met faalangst bij leerlingen?
- Hoe kunnen we deze uitdagingen aanpakken bij het ontwikkelen of uitvoeren van een programma?
- Denkt u dat verschillende aanpakken nodig zijn voor de eerste en tweede graad? Waarom wel of niet?
- Hoe kunnen we volgens u het beste kijken of een programma tegen faalangst werkt?
- Welke dingen zouden we kunnen meten of in de gaten houden?

Thema 5: Aanbevelingen en toekomstperspectieven

- Welke stappen zouden we kunnen nemen om een goed programma tegen faalangst te ontwikkelen of te verbeteren op de school?
- Hoe kunnen we leerkrachten, leerlingen en ouders hierbij betrekken?
- Hoe kunnen we de leerlingen zelf laten meedenken over een programma tegen faalangst?

Afronding

- Is er nog iets anders dat u wilt delen over faalangst bij leerlingen en hoe we hen kunnen helpen?
- Hebt u nog vragen of opmerkingen over dit gesprek of over mijn onderzoek?

Afsluiting

- Hartelijk dank voor uw tijd en uw ideeën. Dit helpt mij echt bij mijn onderzoek en hopelijk kunnen we zo de leerlingen beter helpen.

- Ik laat u graag weten wat de resultaten zijn. Als u nog iets wilt toevoegen, neem dan gerust contact met me op.



1. Cognitief-gedragstherapeutische programma's (CGT)

Leren denken in kansen - omgaan met faalangst op school

Doelgroep: 12-16 jaar

Doel: Faalangst verminderen door helpende gedachten en vaardigheden

Wat zit erin?

Techniek	Wat is het?	Voorbeeld
Helpende gedachten	Negatieve gedachten vervangen	"Ik ga sowieso fouten maken" → "Fouten helpen mij groeien"
Stap-voor-stap oefenen	Leren omgaan met stressvolle situaties	Eerst spreken voor 1 klasgenoot, dan voor de hele klas
Omgaan met spanning	Tools tegen stress	Ademhaling, hulp vragen, helpende zinnen gebruiken

Wanneer toepassen in de klas?

- Voor een toets of presentatie (denk-oefening of ademhaling)
- Bij leerlingen met uitstelgedrag of black-outs
- In een klasuur of individueel gesprek

Gebaseerd op wetenschappelijke programma's

- Think Good-Feel Good (Stallard, 2002)
- Friends for Life (Barrett et al., 2006)
- Meta-analyse: CGT effectief tegen faalangst (Ergene, 2003)

Werkvormen die je kan gebruiken

- Werkblad: "Helpende gedachte invullen"
- Rolspel: "Wat zeg jij tegen jezelf voor een toets?"
- Klasoefening: "Wat helpt jou als je stress hebt?"



2. Mindfulness-gebaseerde interventies

Tot rust komen in je hoofd - meer kalmte voor elke leerling

Doelgroep: 12-16 jaar

Doel: Emotieregulatie versterken en faalangst verminderen via focus en ademhaling

Wat zit erin?

Techniek	Wat is het?	Voorbeeld
ademhalingsoefeningen	Lichaam en geest tot rust brengen	5x diep in- en uitademen voor een toetsmoment
aandachtstraining	Focus leggen op het hier en nu	Zintuigenoefening: wat zie/hoor/ruik/voel je nu?
stress herkennen	Leren luisteren naar stresssignalen in lichaam en gedachten	"Mijn buik doet pijn → ik voel me gespannen"

Wanneer toepassen in de klas?

- Voor of na een toets of presentatie
- Tijdens een wekelijks klasuur gericht op ontspanning
- Bij leerlingen die last hebben van piekeren, black-outs of stress

Gebaseerd op wetenschappelijke programma's

- Mindfulness in de klas (Snel, 2009)
- .b curriculum - Mindfulness in Schools Project
- Meta-analyse: positief effect op stress & testangst (Zenner et al., 2014; Kuyken et al., 2022)

Werkvormen die je kan gebruiken

- Werkblad: "Wat voel ik nu?" (lichaamssignalen leren herkennen)
- Focusmoment: korte ademhalingsoefening met een bel of muziek
- Gesprek: "Wat helpt jou als je stress voelt in de klas?"



3. Groepsgerichte faalangsttrainingen

Samen sterker - faalangst aanpakken in kleine groep

Doelgroep: 12-16 jaar

Doel: Faalangst verminderen via groepsinteractie, oefeningen en zelfvertrouwen

Wat zit erin?

Techniek	Wat is het?	Voorbeeld
Psycho-educatie	Uitleg over faalangst: wat is het, hoe werkt het, wat kan je doen?	Uitleg over de faalangstcirkel in groep bespreken
Cognitieve oefeningen	Denken ombuigen: helpende gedachten en zelfvertrouwen versterken	"Ik kan dit niet" → "Ik doe mijn best en dat is goed genoeg"
Groepsoefeningen	Ervaringen delen, rollenspelen, ontspanning samen inoefenen	Elkaar tips geven voor presentaties of toetsstress

Wanneer toepassen in de klas of op school?

- In een begeleidingsgroepje (5-8 leerlingen)
- Bij leerlingen met aanhoudende faalangst-signalen
- Als schoolaanbod bij overgangsmomenten (bv. naar eerste of tweede graad)

Gebaseerd op wetenschappelijke programma's

- Faalangst de Baas (JoniBalans, 2017)
- Ik Leer Leren (Adema, 2013)
- Onderbouwd door meta-analyse: combinatietrainingen effectief tegen testangst (Ergene, 2003)

Werkvormen die je kan gebruiken

- Werkblad: "Wat denk ik? Wat voel ik? Wat doe ik?"
- Groepsoefening: "Spreekangst oefenen in veilige kring"
- Reflectiekaartjes: "Wat heb jij geleerd over jezelf vandaag?"



4. Schoolbrede interventies gericht op groeimindset

Groeien mag - leren falen en falen leren

Doelgroep: 12-16 jaar

Doel: Een positief leerklimaat creëren waarin fouten maken oké is en inzet telt

Wat zit erin?

Techniek	Wat is het?	Voorbeeld
Groeimindset-educatie	Leerlingen leren dat intelligentie kan groeien door inspanning	"Ik snap dit nog niet" in plaats van "Ik ben hier slecht in"
Coöperatief leren	Leerlingen leren van én met elkaar, in een veilige samenwerking	Kagan-structuren zoals "mix en ruil" of "twee-op-één-opdracht"
Feedback op inzet	Focus op proces en inzet, niet alleen op resultaat	"Je hebt hard geoefend, dat is waarom het beter ging!"

Wanneer toepassen in de klas of op school?

- In klasgesprekken of mentoruren over leren en falen
- Tijdens toetsweken of feedbackmomenten
- Via klasregels, posters, en vaste routines in schoolbeleid

Gebaseerd op wetenschappelijke programma's

- Mindset Works (Dweck, 2006; Yeager et al., 2019)
- Kagan Coöperatief Leren (Kagan, 2009; Slavin, 2011)
- Onderbouwd: Mindsetinterventies kunnen motivatie en prestaties versterken, vooral bij kwetsbare leerlingen (Yeager & Dweck, 2012).

Werkvormen die je kan gebruiken

- Reflectiekaartjes: "Wat was vandaag moeilijk voor jou en wat heb je ervan geleerd?"
- Klasgesprek: "Wanneer heb jij iets geleerd door een fout te maken?"
- Posteropdracht: "Denkfouten vs. groeizinnen"

Bijlage 7: Tabel 5: Overzicht van geanalyseerde faalangstinterventies, met type, inhoud, onderbouwing en doelstelling

Programma	Type interventie	Kerncomponenten	Wetenschappelijke onderbouwing	Leeftijdsgroep	Doelstelling
Think Good–Feel Good	Cognitieve gedragstherapie (CGT)	Cognitieve herstructurering, exposure, coping	CGT-meta-analyse (James et al., 2015); technieken in digitale vorm getest (Stallard et al., 2007)	11-16 jaar	Verminderen van angst en depressie via CGT
Friends for Life (Vriendenprogramma)	Cognitieve gedragstherapie (CGT)	CGT, emotieherkenning, ontspanning, zelfvertrouwen	RCT's (Barrett, 2004); meta-analyse (Teubert & Pinquart, 2011); systematische review (Filges et al., 2024); erkend door NJi als 'effectief volgens sterke aanwijzingen' (Nji, 2018)	8-15 jaar	Versterken van weerbaarheid en sociaal-emotionele vaardigheden
Mindfulness in de klas	Mindfulness-gebaseerde interventie	Aandachtstraining, ademhaling, acceptatie	Quasi-experimentele studie (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010); handboek (Snel, 2009)	Lager & eerste graad secundair	Verbeteren van emotieregulatie en stresshantering
.b curriculum	Mindfulness-gebaseerde interventies	Bewuste aandacht, zelfregulatie, stressvermindering	Meta-analyse (Zenner et al., 2014); MYRIAD-studie (Kuyken et al., 2022)	11-18 jaar	Verhogen van aandacht, welzijn en zelfregulatie

Faalangst de Baas	Groepsgerichte faalangsttraining	Psycho-educatie, ontspanning, cognitieve training, copingstrategieën	Praktijkgericht (JoniBalans, 2017); inhoudelijke aansluiting bij werkzame elementen uit Ergene (2003)	8 tot 17 jaar	Omgaan met faalangst in kleine groep, versterken zelfvertrouwen
Ik Leer Leren	Groepsgericht / studievaardigheden	Studievaardigheden, motivatie, zelfreflectie, faalangstregulatie	Praktijkgericht (Adema, 2013); sluit inhoudelijk aan bij werkzame elementen uit Ergene (2003)	Laatste leerjaar lager & secundair	Aanleren van leerstrategieën en vergroten van motivatie en zelfvertrouwen
Mindset Werkt	Schoolbrede groeimindsetinterventie	Groeimindset, feedback, leerhouding	Blackwell et al. (2007); Dweck (2006); grootschalig onderzoek (Yeager et al., 2019)	Eerste & tweede graad secundair	Stimuleren van groeimindset en leerbereidheid
Kagan Coöperatief Leren	Schoolbrede interventie gericht op samenwerking en veiligheid	Samenwerkend leren, betrokkenheid, psychologische veiligheid	Meta-analyse (Slavin, 2011); effectstudies (Gillies, 2016)	Lager & secundair	Creëren van veilig leerklimaat en bevorderen van samenwerking

Bijlage 8: Illustratie thematische analyse

Onderstaande illustraties tonen hoe interviewdata geanalyseerd werden via open, axiale en selectieve codering. Elk fragment komt uit een semigestructureerd interview met een leerkracht of leerlingenbegeleider van het GO! Atheneum Aalst en draagt bij aan het beantwoorden van een specifieke deelonderzoeksvraag.

Voorbeeld 1 – Thema 1: Noden van leerlingen met faalangst

Stap 1: Interviewfragment (verkort)

Interviewer: “Wat hebben leerlingen met faalangst nodig om zich goed te voelen op school?”

Kandidaat 1: “Leerlingen hebben vooral veiligheid nodig en begrip. Ze moeten voelen dat fouten maken toegestaan en normaal is.”

Stap 2: Open codering (in-vivo)

Fragment	Open code
“veiligheid nodig en begrip”	veiligheid en begrip
“fouten maken toegestaan en normaal”	fouten mogen maken

Stap 3: Axiale codering

Open codes	Axiale categorie
veiligheid en begrip fouten mogen maken	Emotionele veiligheid en psychologische ruimte

Stap 4: Selectieve codering

Axiale categorie	Selectief thema
Emotionele veiligheid en psychologische ruimte	Noden van leerlingen – behoefte aan emotionele veiligheid

Link met deelvraag: Beantwoordt deelonderzoeksvraag 2 – “Wat zijn de specifieke noden van leerlingen met faalangst in de eerste en tweede graad van het GO! Atheneum Aalst, volgens leerkrachten en leerlingenbegeleiders?”

Overzichtstabel voorbeeld 1

Interviewfragment (verkort)	Open codes	Axiale categorie	Selectief thema
“Leerlingen hebben vooral veiligheid nodig en begrip.”	veiligheid en begrip	Emotionele veiligheid	Noden van leerlingen – behoefte aan emotionele veiligheid
“Ze moeten voelen dat fouten maken toegestaan en normaal is.”	fouten mogen maken	Psychologische ruimte	Noden van leerlingen – behoefte aan emotionele veiligheid

Voorbeeld 2 – Thema 4: Succesfactoren van interventies

Stap 1: Interviewfragment (verkort)

Interviewer: “Wat maakt volgens jou dat een faalangstinterventie echt werkt in de praktijk?”

Kandidaat 5: “Het moet echt iets zijn dat je gewoon kan nemen en meteen gebruiken, zonder dat je eerst een halve dag uitleg moet krijgen.”

Stap 2: Open codering (in-vivo)

Fragment	Open code
“gewoon kan nemen en meteen gebruiken”	onmiddellijk bruikbaar materiaal
“zonder dat je eerst een halve dag uitleg moet krijgen”	geen uitgebreide instructie nodig

Stap 3: Axiale codering

Open codes	Axiale categorie
onmiddellijk bruikbaar materiaal geen uitgebreide instructie nodig	Laagdrempelige implementatie

Stap 4: Selectieve codering

Axiale categorie	Selectief thema
Laagdrempelige implementatie	Succesfactoren – gebruiksgemak en toegankelijkheid

Link met deelvraag: Beantwoordt deelonderzoeksvraag 4 – “Welke factoren bepalen volgens hen de effectiviteit en toepasbaarheid van faalangstinterventies binnen het GO! Atheneum Aalst?”

Overzichtstabel voorbeeld 2

Interviewfragment (verkort)	Open codes	Axiale categorie	Selectief thema
“Het moet echt iets zijn dat je gewoon kan nemen en meteen gebruiken.”	onmiddellijk bruikbaar materiaal	Laagdrempelige implementatie	Succesfactoren – gebruiksgemak en toegankelijkheid
“... zonder dat je eerst een halve dag uitleg moet krijgen.”	geen uitgebreide instructie nodig	Laagdrempelige implementatie	Succesfactoren – gebruiksgemak en toegankelijkheid

Bijlage 9: Overzicht van thema's en subthema's (interviews)

Thema	Subthema's
1. Noden van leerlingen met faalangst	• Behoeftte aan emotionele veiligheid en begrip • Nood aan structuur, voorspelbaarheid en duidelijke verwachtingen • Belang van een individuele en gedifferentieerde aanpak
2. Huidige interventies binnen de school	• Individuele gesprekken met toepassing van CGT-technieken • Gebruik van incidentele mindfulness-oefeningen • Opbouwende evaluatievormen met toenemende moeilijkheid • Ontbreken van een schoolbreed en gestructureerd beleid
3. Effectiviteit en toepasbaarheid van evidence-based interventies	• CGT wordt als doeltreffend ervaren, mits extra opleiding en ondersteuning • Mindfulness en groepstrainingen zijn zinvol, maar beperkt inzetbaar • Groepsaankpak bevordert herkenning, maar drempel blijft hoog • Groeimindset is gekend, maar de toepassing is niet schoolbreed verankerd
4. Succesfactoren van faalangstinterventies	• Positief, veilig schoolklimaat waarin fouten maken mag • Actieve ouderbetrokkenheid vanaf het begin • Samenwerking met externen zoals CLB en tussen teamleden

Thema	Subthema's
5. Aanbevelingen en toekomstperspectieven	• Laagdrempelige hulpmiddelen die zelfstandig bruikbaar zijn (bv. via Smartschool) • Nood aan regelmatige vorming in CGT en faalangstinterventies • Ontwikkelen van duidelijke schoolbrede richtlijnen en afspraken • Structurele verankering van faalangstaanpak in het schoolbeleid • Toolbox met oefenfiches • Vroegtijdige betrokkenheid van ouders en CLB als partners in begeleiding

Faalangst?
Da's oké!



Anouk Vanderroost

Welkom bij “Faalangst? Da’s oké!”

Hey jij daar! Fijn dat je er bent. Dit boekje is speciaal gemaakt voor jou, zodat je kunt leren wat faalangst precies is, hoe je het herkent en wat je eraan kunt doen. Of je nu wel eens



**Anouk Vanderroost -
Student Toegepaste Psychologie**

zenuwachtig bent voor een spreekbeurt, een toets of gewoon soms je hoofd even niet meer weet, hier vind je praktische tips en oefeningen om je weer sterker te voelen.

In deze gids lees je korte, duidelijke hoofdstukken over de signalen van faalangst en ontdek je manieren om met negatieve gedachten om te gaan. Daarnaast vind je ook een

toolbox met concreet materiaal: Ervaringsverhalen en losse A4-oefeniches met stapsgewijze oefeningen voor situaties die jij herkent, zoals spreekbeurten en toetsen.

WEET DAT JE NIET ALLEEN BENT; het is helemaal oké om faalangst te hebben. Met de tools en inzichten in dit boekje wil ik je helpen om meer rust en zelfvertrouwen te vinden, zodat je met een gerust hart de uitdagingen van school kunt aangaan. Veel succes en geniet van de reis naar een sterker en kalmer jij!

“Welkom! Iedere uitdaging is een kans om te groeien – laat dit boekje jouw gids zijn naar meer zelfvertrouwen.”

OH NEE...
IK WEET NIKS MEER!

WAAROM LOOPT
MIJN HOOFD NET
NU VAST?

IEDEREEN IS AL AAN HET
SCHRIJVEN... WAT ALS IK DE
ENIGE BEN DIE NIET SLAAGT
VOOR DIT EXAMEN?

HEB IK WEL
GOED
GESTUDEERD?!

MAAR WAT ALS IK EEN
BLACK-OUT
KRIJG?

IK MAG DIT NIET
VERPESTEN.
IK MAG DIT ÉCHT
NIET VERPESTEN!

IK WIL GEWOON
WEGLOPEN... IK KAN
DIT NIET.

WAAROM HEB
IK ZOVEEL
ANGST?

Anouk Vanderroost

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: Begrijpen wat faalangst is	13
Wat is faalangst?.....	14
Wat betekent het precies?.....	14
Wat voel je dan.....	14
Je bent bang voor méér dan alleen fouten	14
Wat doet faalangst met jou?	15
De Faalangstcirkel.....	15
💡 Wist je dat... ..	15
Hoe verschilt faalangst van andere angsten?	16
Wat is het verschil.....	16
Even vergelijken: faalangst vs. algemene angst.....	17
Waarom is het verschil belangrijk?	18
💡 Wist je dat... ..	18
Wat gebeurt er in je lichaam als je faalangst hebt?... ..	19
Angst = jouw alarmsysteem.....	19
De amygdala: jouw rookmelder in je hoofd	19
Wat doet je lichaam dan?	19
Wat gebeurt er vanbinnen?	20
Waarom is dit extra lastig voor jongeren?	20
💡 Wist je dat... ..	20
Hoe beïnvloedt spanning wat je kunt bereiken?	21
Spanning: help of hindernis?	21
De Yerkes-Dodson wet: de omgekeerde U	21
De Control-Value Theorie	21
Wat kunnen leerkrachten doen?	22
Alles draait om balans!.....	22
💡 Wist je dat... ..	22
Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 1.....	23

Hoofdstuk 2: De verschillende soorten faalangst 25

Welke soorten faalangst zijn er en hoe herken je ze? ..26

- 1. Cognitieve faalangst27
- 2. Sociale faalangst.....27
- 3. Motorische faalangst.....27

Je kan meerdere vormen tegelijk hebben28

💡 Waarom is dit belangrijk om te weten?28

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 2..... 29

Hoofdstuk 3: Hoe ontstaat faalangst? 31

Hoe ontwikkelt faalangst zich bij mensen? 32

Hoe groeit faalangst eigenlijk? 32

- 1. Jouw eigen eigenschappen 32
- 2. Invloed van anderen..... 32
- 3. De schoolomgeving 33

Een voorbeeld uit het echte leven 33

De faalangstcirkel..... 33

Hoe doorbreek je die cirkel?..... 34

💡 Waarom hebben sommige jongeren er meer last van? 34

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 3 35

Hoofdstuk 4: De gevolgen van faalangst 37

1. Wat doet faalangst met je schoolprestaties?38

💡 Wist je dat.....38

2. Wat doet faalangst met je gevoelens?39

3. Wat doet faalangst met je sociale leven?40

4. Wat doet faalangst met je lichaam? 41

💡 Wist je dat..... 41

5. Wat zijn de gevolgen op lange termijn?42

6. Wat doet faalangst met je manier van denken?43

💡 Wist je dat...43

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 4 45

Hoofdstuk 5: Hulpmiddelen om faalangst

te verminderen..... 47

Wat helpt écht als je faalangst hebt?.....48

1. Cognitieve gedragstherapie (CGT) 48

2. Mindfulness 49

3. Exposuretherapie 49

4. Ontspanningstechnieken 49

Wat als de school hiermee aan de slag gaat? 50

Probeer zelf wat werkt!..... 50

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 5..... 51

Hoofdstuk 6: Word de baas over je faalangst 53

10 handige tips die écht helpen.....54

1. Begrijp je angst..... 54

2. Ken je triggers..... 54

3. Vermijd vermijding 54

4. FAIL = First Attempt In Learning 55

5. Jij bent niet jouw fout 55

6. Herken doemdenken 55

7. Praat met je innerlijke criticus..... 55

8. Zorg voor je lichaam..... 56

9. Noteer je successen 56

10. Durf hulp te vragen 56

💡 Onthoud dit..... 56

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 6.....57

Hoofdstuk 7: Extra steun bij examens 59

13 slimme tips vóór de examens..... 60

1. Maak een to-dolijst..... 60

2. Bepaal wat eerst moet 60

3. Hak grote taken in stukjes 60

4. Zorg voor overzicht..... 60

5. Wissel af tussen denken en doen 61

6. Kies op voorhand wat je wanneer doet..... 61

7. Geef jezelf tijd om erin te komen.....	61
8. Vertel je planning aan iemand anders	61
9. Gebruik post-its als geheugensteuntjes.....	61
10. Beloon jezelf	62
11. Plan je ontspanning in.....	62
12. Gebruik een inhoudstafel.....	62
13. Maak een mindmap.....	62
💡 Tip.....	62
Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 7	63
 Hoofdstuk 8: Tijdens de examens	65
Blijf rustig & hou je hoofd erbij.....	66
1. Afleiding zoeken (zonder af te dwalen).....	66
2. Negatieve gedachten omvormen.....	67
3. Actief doen wat je helpt.....	67
4. zoek ontspanning.....	68
💡 Onthoud dit.....	68
Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 8	69
 Hoofdstuk 9: Faalangstkaart voor tijdens de examens.....	71
Jouw sos-kaart voor rust en zelfvertrouwen.....	72
Motivatie	72
Planning & grenzen	72
Ontspanning = Slimme inspanning	73
Fouten zijn oké - Succes ook.....	73
Doe wat voor jou werkt.....	73
SOS-KAART.....	73
Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 9	75

Hoofdstuk 10: Geloof in jezelf.....	77
Jij kan meer dan je denkt!	78
10 tips om jezelf te geloven.....	78
De leerkuil: zo voelt leren soms.....	78
De 3 fasen van de leerkuil	79
1. De afdaling (negatieve gedachten).....	79
2. De klim omhoog (positieve stappen).....	79
3. De top van de kuil (je overwinning).....	79
Deze tekening helpt je onthouden.....	80
Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 10	81
 Tot slot - Jij kan dit!.....	 83
Denk hieraan	84
Gebruik dit boekje als een gids.....	84
En nu? Aan de slag!.....	84
En onthoud	85
 Bronnen en handige websites.....	 86
Websites en tools	86
💡 Tip.....	87

Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 1

Begrijpen wat faalangst is

Anouk V anderroost

Wat is faalangst?

Wat betekent het precies?

Faalangst betekent dat je bang bent om fouten te maken. Je voelt die angst vooral in situaties waarin je iets moet laten zien of waarin je beoordeeld wordt:

Toetsen - Presentaties - iets zeggen in de klas - Sportwedstrijden



Wat voel je dan?

Die spanning kan zó sterk worden dat je blokkeert en niet meer kan tonen wat je eigenlijk wél kunt. Je lichaam denkt dat er gevaar is, en reageert daarop:

💖 Je hart gaat sneller kloppen 💖

👄 Je krijgt een droge mond 👄

👐 Je handen beginnen te zweten 👐

🧠 Je hoofd voelt leeg, alsof alles even weg is 🧠

Je bent bang voor méér dan alleen fouten

Vaak ben je ook bang dat:

- Anderen je gaan uitlachen
- Iemand teleurgesteld in je zal zijn
- Je als dom of minder goed wordt gezien ➡ Dat

zorgt ervoor dat je minder durft, ook al kan je het eigenlijk wel.

Wat doet faalangst met jou?

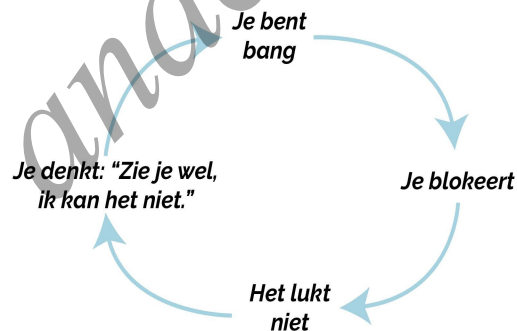
Als faalangst je overneemt:

- Ga je slechter presteren dan je eigenlijk zou kunnen
- Begin je minder in jezelf te geloven
- Word je onzekerder
- En ga je nieuwe dingen uit de weg

De Faalangstcirkel

Faalangst komt vaak in een negatieve spiraal terecht.

Hoe langer die cirkel blijft draaien, hoe meer negatieve gedachten je over jezelf krijgt. En hoe moeilijker het wordt om nog iets nieuws te proberen.



Wist je dat...

Véél jongeren voelen zich soms zo.

JE BENT DUS NIET ALLEEN,

en je bent niet raar. Gelukkig kan je leren hoe je ermee omgaat – en daar helpt dit boekje je bij!

Hoe verschilt faalangst van andere angsten?

Wat is het verschil?

Faalangst is de angst die je voelt als je moet presteren. Bijvoorbeeld:

- Een toets 📝
- Een spreekbeurt 🗣️
- Een sportwedstrijd 🏃

Je bent bang om fouten te maken, omdat je weet dat anderen je zullen beoordelen.

Maar er bestaan ook andere soorten angst. Bij een algemene angststoornis ben je niet alleen bang bij prestaties, maar voel je ook spanning bij gewone dagelijkse dingen, zoals:

- Met vrienden omgaan 👤
- Op school zijn 🏫
- Boodschappen doen 🛒

**Even vergelijken: faalangst
vs.
algemene angst**

Kenmerk	Faalangst	Algemene angststoornis
Waar ben je bang voor?	Prestaties: toetsen, spreekbeurten...	Bij veel dingen – ook dagelijkse situaties
Hoe vaak voel je angst?	Alleen op specifieke momenten	Heel vaak, soms zonder reden
Wat doet het met je?	Je stelt uit of presteert minder goed	Het beïnvloedt je dagelijks leven
Hoe pak je het aan?	Met tips, oefeningen of steun	Vaak met hulp van een professional

Een voorbeeld dat je misschien herkent:

- Lisa voelt zich gestrest voor haar spreekbeurt, maar is verder relaxed *faalangst*
- Jens is vaak bang, ook als hij naar school moet of met iemand wil praten *algemene angst*

Waarom is het verschil belangrijk?

Als je weet wat voor soort angst je voelt, begrijp je ook wat je nodig hebt:

- Faalangst? ➡ oefeningen, steun, tips kunnen helpen
- Algemene angst? ➡ extra hulp van bv. een psycholoog kan goed zijn

💡 Wist je dat...

Angst komt in veel vormen.

Twijfelen is oké. En hulp vragen is altijd moedig.



Wat gebeurt er in je lichaam als je faalangst hebt?

Angst = jouw alarmsysteem

Angst is normaal. Het is een reactie van je lichaam die je helpt snel te reageren als er gevaar is. Maar bij faalangst denkt je lichaam óók dat er gevaar is – zelfs al zit je gewoon in de klas.

De amygdala: jouw rookmelder in je hoofd

In je hersenen zit een klein deel: de **amygdala**. Die denkt: "Gevaar!" en slaat alarm, ook als het eigenlijk niet nodig is. Net zoals een rookmelder afgaat bij een aangebrande pannenkoek.

Wat doet je lichaam dan?

💖 Snellere hartslag 💖

👄 Droge mond 👄

■ Black-out: je weet plots niets meer ■

👐 Klamme handen 👐

😮 Moeite met ademen 😮

Wat gebeurt er vanbinnen?

Je lichaam maakt stresshormonen aan, zoals cortisol:

🧠 Je kan je minder goed concentreren 🧠

✗ Je vergeet dingen die je wél kende ✗

😞 Soms blokkeer je helemaal 😞

Waarom is dit extra lastig voor jongeren?

Je hersenen zijn nog volop aan het ontwikkelen. Je bent dus nog aan het leren hoe je met stress omgaat. ➡ Daarom kan faalangst soms zwaarder aanvoelen bij jongeren.

💡 Wist je dat...

Ook volwassenen hebben dit
maar zij hebben gewoon meer geoefend.
En jij bent dat nu ook aan het leren.

Hoe beïnvloedt spanning wat je kunt bereiken?

Spanning: help of hindernis?

Een beetje spanning maakt je scherp en alert. Maar te veel spanning zorgt voor stress en blokkeren.

De Yerkes-Dodson wet: de omgekeerde U

Er bestaat een ideale hoeveelheid spanning:

- 📄 Te weinig ➡ verveeld, niet gemotiveerd
- ✅ Precies goed ➡ gefocust en op je best
- 🚫 Te veel ➡ paniek, black-out, blokkeren

De Control-Value Theorie

Hoe jij een taak beleeft hangt af van:

- ✖ Controle: geloof je dat je het kunt?
- 🌟 Waarde: vind je het belangrijk of interessant?
 - ➡ Veel controle + hoge waarde
= meer motivatie en zelfvertrouwen

Wat kunnen leerkrachten doen?

Leerkrachten helpen spanning verminderen door:

-  Duidelijk te plannen
-  Oefenmateriaal te geven
-  Uitleg te geven over het nut van de taak

Alles draait om balans!

Te weinig ➡ "Ik voel me niet uitgedaagd."

Te veel ➡ "Ik panikeer, dit lukt me nooit."

Precies goed ➡ "Het is spannend, maar ik kan dit."



Wist je dat...

Je leert spanning beter beheersen naarmate je oefent en begrijpt waar het vandaan komt.

In het volgende hoofdstuk ontdek je de verschillende soorten faalangst...

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 1

Wat is faalangst?

Faalangst is de angst om fouten te maken in situaties waarin je beoordeeld wordt, zoals bij toetsen, spreekbeurten of sport. Je kunt dan blokkeren, zelfs als je het eigenlijk wel kan.

Wat voel je?

-  Snelle hartslag
-  Droge mond
-  Zweterige handen
-  Black-out
-  Je lichaam denkt dat er gevaar is, ook al is dat er niet.

Wat doet faalangst met je?

- Je presteert minder goed
- Je wordt onzekerder
- Je durft minder
-  Je komt in een negatieve spiraal

Faalangst vs. Algemene angst

<i>Faalangst</i>	<i>Algemene angst</i>
<i>Alleen bij prestaties</i>	<i>Ook bij dagelijkse dingen</i>
<i>Tijdelijk</i>	<i>Vaak aanwezig</i>
<i>Tips kunnen helpen</i>	<i>Soms hulp nodig</i>



Belangrijk om te onthouden:

**JE BENT NIET ALLEEN EN JE KUNT LEREN OM ER BETER
MEE OM TE GAAN!**



Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 2

De verschillende soorten faalangst

Anouk Vanderroost

Welke soorten faalangst zijn er en hoe herken je ze?

Ben jij ooit zo bang geweest om iets fout te doen, dat je liever niks zei of deed? Dat gevoel noemen we faalangst. Maar wist je dat faalangst in verschillende vormen kan voorkomen? We onderscheiden drie soorten:

1. Cognitieve faalangst
2. Sociale faalangst
3. Motorische faalangst





1. Cognitieve faalangst

Alles speelt zich af in je hoofd. Je denkt bijvoorbeeld vlak voor een toets:

- "Ik weet niets meer."
- "Ik ga dit nooit halen."

Deze negatieve gedachten maken je onzeker. Soms blokkeer je zelfs helemaal – ook al heb je goed geleerd. Herken jij die stem in je hoofd die zegt: "Ik ga dit toch verknallen"?



2. Sociale faalangst

Je bent bang voor de mening van anderen. Je wil niet opvallen of beoordeeld worden:

- Je durft niet voor de klas te spreken
- Je voelt je ongemakkelijk in groep
- Je meldt je ziek om iets te vermijden

Deze vorm komt vaak door de gedachte: "Wat zullen ze van mij denken?"



3. Motorische faalangst

Je voelt je gespannen bij lichamelijke taken zoals turnen of sport. Je coördinatie werkt minder goed en je maakt meer fouten:

- Je blokkeert tijdens een turnoefening
- Je presteert slechter omdat iedereen kijkt

Je lichaam werkt niet mee – gewoon door de spanning.

Je kan meerdere vormen tegelijk hebben

Bijvoorbeeld tijdens een spreekbeurt:

- "Ik ga dit verpesten" ➡ cognitief
- "Wat als ze lachen?" ➡ sociaal
- Beven en zweten ➡ motorisch



Waarom is dit belangrijk om te weten?

Als je weet welke soort faalangst je ervaart, kan je gericht hulp zoeken.

Geen zorgen – je hoeft het niet alleen te doen.

In het volgende hoofdstuk ontdek je hoe faalangst ontstaat én waarom sommige jongeren er meer last van hebben dan anderen.

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 2

Soorten faalangst en hoe je ze herkent

🧐 Faalangst is de angst om iets fout te doen. Er zijn drie soorten faalangst:

🧠 Cognitieve faalangst

Je hoofd zit vol negatieve gedachten:

- "Ik weet niks meer."
- "Ik ga dit verpesten."

➡ Je blokkeert, ook al heb je goed geleerd.

🗣️ Sociale faalangst

Je bent bang voor de mening van anderen:

- Je durft niet te spreken in de klas
- Je voelt je ongemakkelijk in groepen

➡ Je wilt liever niet opvallen.

🏃 Motorische faalangst

Je voelt spanning bij beweging of sport:

- Je blokkeert tijdens turnen
- Je lichaam trilt of werkt niet mee

➡ Je presteert minder als anderen kijken.

💡 Je kunt meerdere vormen tegelijk hebben.

Bijvoorbeeld bij een spreekbeurt:

- "Ik verpest het" ➡ cognitief
- "Wat denken ze van mij?" ➡ sociaal
- Beven, zweten ➡ motorisch

📌 Als je weet welke faalangst je hebt, kun je beter geholpen worden. Je staat er niet alleen voor!



Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 3

Hoe ontstaat faalangst?

Anouk Vandrooost

Hoe ontwikkelt faalangst zich bij mensen?

Hoe groeit faalangst eigenlijk?

Faalangst ontstaat niet zomaar. Het is meestal een mix van verschillende dingen die samen zorgen voor dat bange gevoel.

1. Jouw eigen eigenschappen

Sommige jongeren zijn van nature:

- Perfectionistisch
- Snel zenuwachtig
- Of geloven niet zo sterk in zichzelf ➡ Dan denk je al snel: "Ik mag geen fouten maken." of "Het moet perfect zijn." Dat kan faalangst in gang zetten.

2. Invloed van anderen

Misschien:

- Word je gepest
- Vergelijk je jezelf steeds met klasgenoten
- Hoor je vaak kritiek of negatieve opmerkingen ➡

Dan voel je je onzeker, en dat maakt de kans groter dat je bang wordt om te falen.



3. De schoolomgeving

Soms speelt de schoolomgeving een rol, bijvoorbeeld:

- Er is veel focus op punten en prestaties
- Er heerst een sfeer van competitie
- Je hoort vaak dat je de beste moet zijn ➡

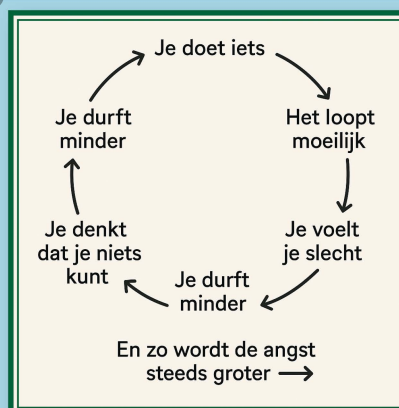
Daardoor voel je druk en durf je minder snel fouten te maken.

Een voorbeeld uit het echte leven

Als je denkt: *"Ik moet altijd hoge cijfers halen, anders ben ik niets waard"*, of: *"Iedereen is beter dan ik"*, dan groeit die druk vanbinnen – en dat voedt de faalangst.

De faalangstcirkel

Faalangst groeit vaak in een cirkel: Je doet iets het loopt moeilijk je voelt je slecht je denkt dat je niets kunt je durft minder je doet het nog slechter... ➡ En zo wordt de angst steeds groter



Hoe doorbreek je die cirkel?

Daarvoor is meer nodig dan alleen maar "harder proberen". Wat helpt?

- ✓ Leren positief over jezelf te denken
- ✓ Oefenen in een veilige omgeving
- ✓ Steun van leerkrachten, ouders of vrienden
- ✓ Feedback die niet alleen over punten gaat, maar ook over inzet en groei

💡 Waarom hebben sommige jongeren er meer last van?

Iedereen is anders.

Sommige jongeren zijn gevoeliger, of leggen heel hoge eisen aan zichzelf. Dat maakt dat zij sneller last kunnen krijgen van faalangst, bijvoorbeeld bij een groepswork of toets, omdat ze bang zijn dat één fout hun hele imago verpest. En dat is begrijpelijk. Maar je bent méér dan één fout.

Wat leer je straks? In het volgende hoofdstuk ontdek je wat faalangst met je doet – op school, in je lichaam en in je hoofd. Zo begrijp je beter waarom het belangrijk is om ermee aan de slag te gaan.

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 3

Hoe ontstaat faalangst?

Faalangst ontstaat door een combinatie van:



Jezelf

- Perfectionisme
 - Snel zenuwachtig
 - Weinig zelfvertrouwen
- "Ik mag geen fouten maken."



Anderen

- Pesten of kritiek
 - Jezelf vergelijken met klasgenoten
- Je voelt je onzeker.



Schoolomgeving

- Veel druk op cijfers
 - Competitie in de klas
- Je durft minder fouten te maken.



De faalangstcirkel

Mislukking slecht gevoel minder durven nog slechter meer angst



Wat helpt?

- + Positief denken
- Veilige oefenomgeving
- Steun van anderen
- Feedback over inzet



Iedereen is anders. Maar: Je bent méér dan één fout.

Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 4

De gevolgen van faalangst

Anouk Vanderroost

1. Wat doet faalangst met je schoolprestaties?

Faalangst kan ervoor zorgen dat je minder goed presteert op school. Je kan je moeilijk concentreren, en soms vergeet je zelfs wat je geleerd hebt.

Soms gebeurt er dit:

! Black-out – je bent zo zenuwachtig dat je even alles vergeet. ➡ Je leerde eerder over de Yerkes-Dodson-wet: een beetje spanning helpt. Maar te veel spanning zorgt ervoor dat je minder uit jezelf haalt dan je zou kunnen.

Wist je dat...

Je prestaties hebben niet altijd te maken met hoeveel je weet maar ook met hoe goed je je voelt op dat moment.

Wat doet faalangst met je schoolprestaties?





2. Wat doet faalangst met je gevoelens?

Faalangst beïnvloedt ook je emoties.

Je kan je voelen:



Angstig



Schaamtevol



Teleurgesteld



verdrietig of uitgeput ➡ Je krijgt minder motivatie en minder vertrouwen in jezelf.

Als dit lang duurt, kan dat leiden tot:

- Depressieve gevoelens
- Aanhoudende angst
- Lichamelijke klachten zoals hoofdpijn of slaapproblemen



Later in dit boekje ontdek je meer over lichamelijke signalen van faalangst en hoe je ze kan herkennen.

👉 3. Wat doet faalangst met je sociale leven?

Als je bang bent om beoordeeld te worden, ga je vaak situaties vermijden zoals:

- Voor de klas spreken
- Groepswerk
- Klasgesprekken ➡ Daardoor mis je kansen om te oefenen met samenwerken en communiceren.

Sommige leerlingen trekken zich terug en voelen zich eenzaam. En dat heeft ook invloed op de sfeer in de klas:

🧩 Als velen zich stil houden uit angst, wordt samenwerken moeilijker voor iedereen.





4. Wat doet faalangst met je lichaam?

Je lichaam denkt dat er gevaar is en reageert zoals bij stress:

💖 Snellere hartslag

💧 Zweeten

🤢 Maagpijn

⚡ Spierspanning

🤯 Hoofdpijn ➡ Deze reacties kunnen je prestaties beïnvloeden. Bijvoorbeeld: tijdens een toets voel je je zo misselijk dat je niet meer kunt nadenken.

Als deze klachten vaak terugkomen, kan dat op de lange termijn leiden tot:

- Slaapproblemen
- Een verzwakt immuunsysteem
- Langdurige stress of zelfs hoge bloeddruk



Wist je dat...

Je lichaam en geest werken samen.

Door te leren omgaan met je angst, verbeter je dus ook je gezondheid!

Wat doet faalangst met je lichaam?

Ik ben duizelig..

Mijn hart klopt snel...

Mijn maag doet pijn...



5. Wat zijn de gevolgen op lange termijn? 🕒

Als faalangst niet aangepakt wordt, kan je er ook als volwassene last van blijven hebben:

- Je vermijdt uitdagingen
- Je gelooft minder in jezelf
- Je durft minder nieuwe mensen of kansen te ontdekken ➡ Dit kan invloed hebben op:

🎓 Studiekeuze

💼 Je baanmogelijkheden

💬 Vriendschappen en relaties

Langdurige faalangst kan zelfs leiden tot:

😞 Burn-out

😞 Depressie

😞 Chronische lichamelijke klachten

Hoe vroeger je ermee aan de slag gaat, hoe beter je jezelf leert helpen – op school én later in je leven.



6. Wat doet faalangst met je manier van denken? 🧠

Faalangst verandert hoe je denkt, onthoudt en problemen oplost:

- Je blijft hangen in één oplossing
- Je denkt vooral aan wat er mis kan gaan
- Je durft minder risico's te nemen ➡ Je denkt niet meer vrij of creatief – je hoofd is vooral bezig met: "Wat als ik het fout doe?"



En als dat vaak gebeurt, dan:

- Krijg je minder vertrouwen in jezelf
- Mis je leermomenten
- En mis je kansen om te groeien

Wat doet faalangst met je manier van denken?



💡 **Wist je dat...**

Je hersenen kunnen veranderen.

Door nieuwe dingen te oefenen en positieve ervaringen op te doen, wordt je brein sterker en leer je nieuwe strategieën aan.

In het volgende hoofdstuk leer je hoe je met faalangst kan omgaan – met technieken en hulp die echt werken!

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 4



1. Schoolprestaties

Faalangst beïnvloedt hoe je presteert. Je kunt last krijgen van concentratieproblemen, black-outs of vergeten wat je geleerd hebt. Te veel spanning verlaagt je prestaties, zelfs als je de leerstof kent.



2. Gevoelens

Het zorgt voor negatieve emoties zoals angst, schaamte, teleurstelling en verdriet. Dit kan leiden tot minder motivatie, zelfvertrouwen en zelfs depressieve gevoelens of lichamelijke klachten zoals hoofdpijn en slaapproblemen.



3. Sociaal leven

Uit angst voor kritiek vermijden sommigen sociale situaties zoals spreken in de klas of samenwerken. Dit kan leiden tot eenzaamheid en een slechtere klassfeer.



4. Lichaam

Faalangst activeert stressreacties in je lichaam: zweten, misselijkheid, spierspanning, enz. Op lange termijn kan dit leiden tot slaapproblemen, een verzwakt immuunsysteem en chronische stress.



5. Lange termijn

Als faalangst niet wordt aangepakt, blijft het je als volwassene beïnvloeden. Je vermijdt uitdagingen, gelooft minder in jezelf en mist kansen in studie, werk en relaties. Het kan leiden tot burn-out of depressie.



6. Denken

Faalangst vernauwt je denkpatronen. Je focust op fouten, durft geen risico's te nemen en mist leermomenten. Maar je hersenen kunnen veranderen: met oefening en positieve ervaringen leer je nieuwe strategieën aan.

Anouk Vanderroost

Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 5

Hulpmiddelen om faalangst te verminderen

Anouk Vanderroost

Wat helpt écht als je faalangst hebt?

Faalangst kan zwaar voelen – maar je staat er niet alleen voor. Er bestaan technieken die je helpen om met je angst om te gaan. In dit hoofdstuk ontdek je hoe je stap voor stap sterker kan worden. *En goed nieuws: in de toolbox vind je oefeningen bij elke techniek. Zo kan je meteen aan de slag!*

1. Cognitieve gedragstherapie (CGT) 🧠

Bij CGT leer je jouw negatieve gedachten herkennen en veranderen. Misschien denk je vaak:

- “Ik ga sowieso falen.”
- “Iedereen gaat me uitlachen.” ➡ Met CGT leer je

denken: ✅ “Ik heb me voorbereid. Ik kan dit proberen.”

Je leert ook hoe je:

- 📋 haalbare doelen stelt
- 🏃 stap voor stap oefent met spannende situaties
- 💬 milder en realistischer denkt over jezelf ➡ Zo bouw je zelfvertrouwen op!

2. Mindfulness 🧘

Mindfulness helpt je om in het nu te blijven. Niet piekeren over gisteren of bang zijn voor straks – maar gewoon even hier zijn, in dit moment. Bijvoorbeeld:

- 🧘 5 minuten per dag stil zitten en ademhalen
- 👉 Je concentreren op je ademhaling
- 👁️ Voelen wat er is, zonder oordeel ➡ Superhandig als je nerveus bent voor een toets of spreekbeurt.

3. Exposuretherapie 🦶

Dat klinkt moeilijk, maar het betekent gewoon: leren door het te doen. Niet in één keer het podium op, maar stap voor stap:

- Eerst oefenen in een kleine groep
- Dan voor de klas
- Dan voor een groter publiek ➡ Elke keer merk je: "Hé, ik overleef dit wél." En elke keer voel je je iets sterker.

4. Ontspanningstechnieken 🧘

Als je faalangst voelt, gaat je lichaam in stress-modus. Gelukkig kan je leren om je lichaam te kalmeren. Denk aan:

- 🧘 Ademhalingsoefeningen
- 👉 Spierontspanningstechnieken
- 🐱 Mini-meditaties of rustmomentjes ➡ Zo word je rustiger, kan je beter nadenken en voel je je sterker.

Wat als de school hiermee aan de slag gaat?

Als leerkrachten en scholen deze technieken gebruiken, voelen leerlingen zich:

- Meer ondersteund
- Meer begrepen
- En presteren ze beter ➡ Dat maakt school een plek waar fouten maken oké is, en waar je mag leren en groeien op je eigen manier.

📌 Tip: Bespreek met je leerkracht welke methode jou aanspreekt. Misschien kunnen jullie het samen oefenen.

Probeer zelf wat werkt!

In de toolbox vind je oefeningen voor elke techniek. Test ze uit op jouw tempo. Je hoeft niet perfect te zijn. Stap voor stap leer je beter met faalangst omgaan – en word je sterker dan je dacht.

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 5

Faalangst is lastig, maar je kunt ermee leren omgaan. Deze technieken helpen:

CGT (Cognitieve gedragstherapie)

Leer negatieve gedachten herkennen en ombuigen:

❌ "Ik kan dit niet" → ✅ "Ik probeer het, ik ben voorbereid."

Mindfulness

Blijf in het nu met ademhaling en rust.

➡ Goed bij stress of zenuwen.

Exposuretherapie

Stap voor stap oefenen met spannende situaties.

➡ Meer zelfvertrouwen bij elke stap.

Ontspanningstechnieken

Leer je lichaam kalmeren met ademhaling, ontspanning en rust.

➡ Helpt je beter presteren.

Samen met school

Steun van school maakt leren makkelijker.

📌 Tip: Bespreek wat bij jou past.

Toolbox

Oefen op jouw tempo.

Kleine stapjes = grote groei



Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 6

Word de baas over je faalangst

Anouk Vanderrooft

10 handige tips die echt helpen

1. Begrijp je angst

Als je niets doet, blijft alles hetzelfde. Dus begin bij het begin: Wat is faalangst eigenlijk? Vraag jezelf:

- Wanneer voel ik angst?
- Wat gebeurt er in mijn lijf?
- Wat triggert die spanning?

Als je weet wat er gebeurt, kan je beter reageren.

2. Ken je triggers

Denk na over waar en wanneer je bang wordt:

- Tijdens toetsen?
- Bij sport?
- Als je iets moet zeggen in groep?

Als je dat weet, kan je je beter voorbereiden.

3. Vermijd vermijding

Het lijkt makkelijker om iets spannends te vermijden, maar daardoor blijft je angst bestaan. Probeer in kleine stapjes spannende dingen tóch te doen.

Maak bijvoorbeeld een stappenplan of angstladder.

"Angst houdt je dromen tegen, niet falen."

4. **FAIL = First Attempt In Learning**

Falen is niet het einde, maar gewoon je eerste poging om iets te leren. Elke fout = informatie die je sterker maakt. Denk maar aan wetenschappers – die proberen ook dingen tientallen keren!

5. **Jij bent niet jouw fout...**

Je bent geen mislukkeling omdat iets niet lukt. Er is een groot verschil tussen:

✗ "Ik ben een mislukking."

✓ "Het is niet gelukt." ➡ Probeer afstand te nemen van die negatieve stem in je hoofd.

6. **Herken doemdenken**

Soms denk je dat alles fout zal gaan. Dat heet doemdenken of irrationeel denken. 📌 Als je merkt dat je daarin zit, stel jezelf de vraag: "Wat zou er ook goed kunnen gaan?"

7. **Praat met je innerlijke criticus**

Er is soms een stem in je hoofd die zegt: "Je bent niet goed genoeg." Ga met die stem in gesprek:

- Klopt dat wel?
- Leg ik mezelf niet te veel druk op? ➡ Stel haalbare doelen in plaats van perfecte.

8. Zorg voor je lichaam ❤️

Als je angstig bent, vergeet je vaak om goed voor jezelf te zorgen. Beweeg, dans, wandel, adem diep in. ➡ Geef je lichaam de kans om tot rust te komen.

9. Noteer je successen ✍️

Houd een logboek bij van dingen die goed gingen:

- In een dagboek
- Op je telefoon
- Of gewoon op een post-it ➡ Zo zie je dat je al groeit, zelfs als het soms lastig voelt.

10. Durf hulp te vragen 🤝

Je hoeft dit niet alleen te doen. Praat met iemand die je vertrouwt:

- Een vriend(in)
- Een ouder
- Een leerkracht
- Of een leerlingenbegeleider

Samen sta je sterker.

🔑 Onthoud dit

Falen is geen eindpunt.

Het is een tussenstap naar groei. Jij bent sterker dan je denkt. Probeer deze tips uit en ontdek wat voor jou werkt.

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 6

10 tips die écht helpen:

1. Begrijp je angst 🧠

Vraag jezelf af: Wat voel ik? Wanneer? Waarom?
Inzicht = eerste stap.

2. Ken je triggers 🕵️

Weet in welke situaties je angst opkomt (bv. toetsen, spreken). Zo kan je je beter voorbereiden.

3. Vermijd vermijding 🚫

Angst vermijden helpt niet. Oefen in kleine stappen en maak een angstladder.

4. FAIL = First Attempt In Learning 🔄

Fouten zijn leermomenten. Zelfs wetenschappers falen vaak eerst!

5. Jij bent niet jouw fout 💬

Zeg niet "Ik ben een mislukking", maar "Dit lukte even niet."

6. Herken doemdenken 🤖

Vraag jezelf: Wat kan er ook goed gaan?

7. Praat met je innerlijke criticus 🗣️

Stel mildere, realistische doelen. Niet alles hoeft perfect.

8. Zorg voor je lichaam ❤️

Beweeg, adem diep, neem pauzes. Je lichaam heeft rust nodig.

9. Noteer je successen 📝

Hou bij wat goed ging – op papier of digitaal. Zo zie je je groei.

10. Durf hulp te vragen 🤝

Praat met iemand die je vertrouwt. Je hoeft het niet alleen te doen.

Falen is geen einde – het is een tussenstap naar groei.
Jij kan dit.

Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 7

Extra steun bij examens

Anouk Vanderroost

13 slimme tips vóór de examens

1. Maak een to-dolijst



Schrijf op wat je wil doen per dag of week. Telkens je iets afvinkt, zie je je lijstje krimpen – dat geeft een goed gevoel én motiveert!

2. Bepaal wat eerst moet



Zet de belangrijkste of meest dringende taken bovenaan. Werk ze één voor één af – dat geeft rust in je hoofd.

3. Hak grote taken in stukjes



Grote opdrachten lijken soms zwaar. Als je ze opdeelt in kleinere stappen, ervaar je vaker succes én minder stress.

4. Zorg voor overzicht



Leg al je materiaal klaar vóór je begint. Een opgeruimde werkplek = een rustiger hoofd.

5. Wissel af tussen denken en doen

Plan afwisseling in je dag: 🧠 leren 🚶 wandeling
✍️ samenvatten 🍏 pauze ➡️ Dat maakt je energieke en geconcentreerder.

6. Kies op voorhand wat je wanneer doet

Duid aan hoe lang je aan iets wil werken. Zonder planning ga je sneller uitstellen of verdwalen in je leerstof.

7. Geef jezelf tijd om erin te komen

Niet elke taak lukt meteen. Soms heb je even nodig om erin te raken – blijf rustig en forceer niks.

8. Vertel je planning aan iemand anders

Deel je plan met iemand die je vaak ziet. Zo wordt het een uitdaging voor jezelf om je aan je doelen te houden.

9. Gebruik post-its als geheugensteuntjes

Schrijf taken op post-its en hang ze zichtbaar op. Hoe vaker je ze ziet, hoe groter de kans dat je ze ook écht uitvoert.

10. Beloon jezelf 🎉

Na een taak mag je jezelf echt iets gunnen: kijk een serie, eet iets lekkers of doe iets leuks. ➡ Dat maakt leren veel aangenamer!

11. Plan je ontspanning in 🛏

Zorg dat pauzes en vrije tijd ook in je planning staan. Zo kan je er zonder schuldgevoel van genieten.

12. Gebruik een inhoudstafel 📖

Een goede structuur geeft rust. Een overzicht van je leerstof zorgt voor controle en vertrouwen.

13. Maak een mindmap 🧠

Een mindmap helpt je om de grote lijnen te zien. Je krijgt grip op je leerstof en ontdekt wat je al goed snapt.



Tip:

Wat voor de ene werkt, werkt niet altijd voor de andere. Probeer uit wat jou rust en overzicht geeft en pas het aan aan je eigen stijl!

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 7

1. **Maak een to-dolijst** 📝
 - Vink af wat je gedaan hebt – dat motiveert!
 2. **Bepaal wat eerst moet** 📌
 - Begin met de belangrijkste taken.
 3. **Hak grote taken in stukjes** 📦
 - Kleinere stappen = minder stress.
 4. **Zorg voor overzicht** 🗂️
 - Opgeruimd bureau = rust in je hoofd.
 5. **Wissel af tussen denken en doen** 🔄
 - Studeren, bewegen, pauzeren
afwisseling houdt je fris.
 6. **Kies op voorhand wat je wanneer doet** ⌚
 - Kies wanneer je wat doet om uitstel te voorkomen.
 7. **Geef jezelf tijd** 🕒
 - Begin rustig – niet alles lukt meteen.
 8. **Deel je planning** 🗓️
 - Vertel iemand je plan voor extra motivatie.
 9. **Gebruik post-its** 📝
 - Visuele reminders helpen je focussen.
 10. **Beloon jezelf** 🎁
 - Iets leuks na je werk maakt leren fijner.
 11. **Plan ontspanning in** 🛋️
 - Pauzes zonder schuldgevoel = meer genieten.
 12. **Gebruik een inhoudstafel** 📖
 - Structuur geeft vertrouwen.
 13. **Maak een mindmap** 🧠
 - Zie de grote lijnen en wat je al kent.
- 💡 **Tip:** Kies wat bij jou past. Probeer uit wat rust en overzicht geeft.

Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 8

Tijdens de examens

Anouk Vanderroost

Blijf rustig & hou je hoofd erbij

Examenstress? Je bent niet alleen. Hier vind je praktische tips om rustiger te worden, beter te focussen en met spanning om te gaan.

1. Afleiding zoeken (zonder af te dwalen)

Soms helpt het om even je aandacht van de stress weg te halen:

-  Kijk even naar buiten
-  Tel hoeveel leerlingen een blauwe jeans dragen
-  Rangschik je klasgenoten in gedachten (bv. op lengte of haarkleur)
-  Denk: "Ik merk dat ik de gedachte heb dat ik het niet zal kunnen."
-  Herinner je de les: waar stond de leraar? Wat zei hij/zij?
-  Stel je voor hoe je straks ontspannen in je bed ligt
-  Zo haal je je brein even uit de stress-modus.

2. Negatieve gedachten omvormen

Laat niet-helpende gedachten plaatsmaken voor realistische, helpende gedachten:

✗ "Ik weet niets." → ✓ "Ik heb geoefend. Ik zal wel iets herkennen."

✗ "Als ik één fout maak, is alles verloren." ➡

✓ "Iedereen maakt fouten. Dat is normaal."

Andere helpende zinnen:

- "Ik word meestal rustiger als ik begin."
- "Ik heb mijn best gedaan, dat telt."
- "We zullen wel zien wat er komt – ik doe wat ik kan."
- "Ik laat die gedachte komen en ook weer gaan."
- "Door fouten te maken, leer ik. Ik blijf proberen."

3. Actief doen wat je helpt

Tijdens het examen kan je zelf kiezen wat je helpt:

- Sta vóór de toets niet met vrienden te stressen met boeken
- Weet je een vraag niet? Sla ze over en kom later terug
- Klaar met een vraag? Ga gewoon door, lees nog niet meteen na
- Lees gemaakte antwoorden pas na als alles is ingevuld
- Vraag je leerkracht om de vraag samen opnieuw te lezen ➡ Dat helpt om je focus terug te vinden

4. Zoek ontspanning

Wat helpt je om rust te vinden, vóór of tijdens het examen?

-  Sta iets vroeger op en ontbijt rustig
-  Lees je notities niet meer vlak voor de toets
-  Stop met stressberichten via sms of sociale media
-  Luister naar je lievelingsmuziek vooraf
-  Draag oordopjes tijdens het examen (als dat mag)
-  Doe ademhalingsoefeningen vóór of tijdens het examen
-  Schrijf op een kladblad wat je sowieso al weet – dat geeft vertrouwen

Onthoud dit

Het is oké om gespannen te zijn.

Maar jij weet nu wat je kan doen om rustiger te worden. Gebruik de tips die voor jou werken en laat de rest los.

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 8

Blijf rustig & hou je hoofd erbij

Examenstress? Geen paniek! Deze tips helpen je om kalm te blijven, helder te denken en je focus terug te vinden.

1. Afleiden (zonder af te dwalen)

Kleine trucjes halen je brein even uit de stress:

Kijk rond, tel iets, denk aan de uitleg van je leraar, of stel je voor dat je straks ontspant.

2. Omdenken

Vervang negatieve gedachten door helpende:

✗ "Ik kan dit niet" → ✓ "Ik heb geoefend, ik herken vast iets"

Denk: "Ik doe wat ik kan – fouten maken hoort erbij."

3. Doe wat werkt voor jou

- Vermijd paniekgesprekken vlak voor de toets
- Moeilijke vraag? Sla over en kom later terug
- Antwoorden nalezen? Doe dat pas op het einde
- Vraag hulp bij onduidelijke vragen

4. Ontspan bewust

- Ontbijt rustig – vermijd stressberichten
- Luister naar muziek – doe ademhalingsoefeningen
- Schrijf eerst op wat je al zeker weet

Onthoud:

Het is oké om zenuwachtig te zijn. Jij weet nu wat je kunt doen om ermee om te gaan. Gebruik wat werkt – laat de rest los.

Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 9

Faalangstkaart voor tijdens de examens

Anouk V anderroost

Jouw SOS-kaart voor rust en zelfvertrouwen

Hou deze tips bij je tijdens de examens. Lees ze door als je stress voelt opkomen. Ze helpen je om rustig te blijven, in jezelf te geloven en je focus terug te vinden. Deze SOS-kaart zit mee in de Toolbox, zodat je ze makkelijk en overal kan meenemen.

MOTIVATIE

- ✨ Zeg 5 keer per dag tegen jezelf: "Ik kan het!"
- ✗ Fouten maken mag. Wees niet te streng voor jezelf.
- ✓ Focus op wat goed gaat – ook al is het iets kleins.
- 💡 Denk aan de positieve kanten van examens: de vakantie komt eraan!

PLANNING & GRENZEN

- 🕒 Bepaal op voorhand hoeveel tijd je wil en kan studeren.
- 📅 Maak een haalbare planning – mét pauzes en ontspanning.
- 🛑 Durf je grenzen aan te geven: je hoeft niet alles perfect te doen.

ONTSPANNEN = SLIMME INSPANNING

-  Ga een blokje om, beweeg, laat de hond uit...
-  Ga op tijd slapen – een fris hoofd = beter denken.
-  Doe een ademhalingsoefening als je stress voelt.
-  Zoek een positieve afbeelding en kijk ernaar als je gespannen bent.

FOUTEN ZIJN OKÉ - SUCCES OOK

-  Herinner jezelf aan dingen die je eerder al goed deed
-  Bereid je voor op wat kan lukken, niet op wat kan mislukken.
-  Blik terug op vorige successen: jij hebt dit al vaker gedaan.
-  Geniet van het goede, en vergroot dat gevoel

DOE WAT VOOR JOU WERKT

-  Oefen, oefen, oefen – oefening baart kunst!
-  Vertrouw op wat je geleerd hebt
-  Ontspan, adem, lach
-  Focus op je kansen, niet op je angsten
-  En als het even tegenzit? Er komen altijd nieuwe kansen.

Deze kaart is om jou eraan te herinneren

**Je bent méér dan je punten.
Je mag groeien, proberen, falen
én terug rechtstaan.**

SOS-KAART BIJ FAALANGST



MOTIVATIE

- Zeg 5 keer per dag tegen jezelf: "Ik kan het!"
- Fouten maken mag. Wees niet te streng voor jezelf.
- Focus op wat goed gaat – ook al is het iets kleins.
- Denk aan de positieve kanten van examens: de vakantie komt eraan!

PLANNING & GRENZEN

- Bepaal op voorhand hoeveel tijd je wil en kan studeren.
- Maak een haalbare planning – mét pauzes en ontspanning.
- Durf je grenzen aan te geven: je hoeft niet alles perfect te doen.

ONTSPANNING = SLIMME INSPANNING

- Ga een blokje om, beweeg, laat de hond uit...
- Ga op tijd slapen – een fris hoofd – beter denken
- Doe een ademhalingsoefening als je stress voelt
- Zoek een positieve afbeelding en kijk ernaar als je gespannen bent

FOUTEN ZIJN OKÉ – SUCCES OOK

- Herinner jezelf aan dingen die je eerder al goed deed
- Bereid je voor op wat kan lukken, niet op wat kan mislukken
- Blik terug op vorige successen: jij hebt dit al vaker gedaan
- Geniet van het goede, en vergroot dat gevoel

**Je bent méér dan je punten.
Je mag groeien, proberen, falen én terug rechtstaan.**

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 9

Jouw SOS-kaartje voor rust & zelfvertrouwen
Gebruik deze tips tijdens de examens – ze helpen je ontspannen en gefocust blijven.

MOTIVATIE

- ✨ Zeg 5x per dag: "Ik kan het!"
- ✗ Fouten maken mag – wees mild voor jezelf
- ✓ Focus op wat goed gaat

PLANNING & GRENZEN

- 🕒 Plan hoeveel en wanneer je studeert
- 📅 Maak ruimte voor pauzes & ontspanning
- 🚫 Je hoeft niet alles perfect te doen

ONTSPANNING = SLIMME INSPANNING

- 🚶 Beweeg, wandel, frisse lucht helpt
- 🛌 Slaap op tijd – fris hoofd = beter denken
- 🌬 Adem diep in en uit bij stress

FOUTEN ZIJN OKÉ – SUCCES OOK

- 🏆 Herinner jezelf aan wat al goed ging
- 🔄 Vertrouw op je ervaring
- 💡 Vergroot het goede gevoel

DOE WAT VOOR JOU WERKT

- 📖 Blijf oefenen – dat helpt echt
- 🙏 Vertrouw op je kennis
- 😄 Ontspan, adem, lach
- 💬 Focus op kansen, niet angsten
- 📢 Tegenvaller? Nieuwe kansen komen altijd



Anouk Vanderroost

Hoofdstuk 10

Geloof in jezelf

Anouk Vanderroost

Jij kan meer dan je denkt!

Geloof in jezelf – zelfs als het even moeilijk gaat.
Want leren gaat stap voor stap, met vallen en opstaan.

10 tips om in jezelf te geloven

1. ✨ Gebruik je talenten en kwaliteiten
2. 💪 Wees niet bang om fouten te maken
3. 🏗️ Onthoud: leren gaat stap voor stap
4. 🔄 Geef niet op als het lastig wordt
5. 📈 Geloof dat je kan blijven groeien
6. 🎯 Durf uitdagingen aan te gaan
7. 🧠 Doe je best voor wat je wil bereiken
8. 📅 Stel doelen en maak een plan
9. 📁 Gebruik slimme strategieën
10. 🗣️ Vraag hulp als je vastloopt – dat is sterk!

De leerkuil: zo voelt leren soms

Soms voelt leren alsof je in een kuil terechtkomt. Je start met goede moed, maar dan wordt het moeilijk. Je gedachten worden negatief... maar er is een weg terug omhoog!

De 3 fasen van de leerkuil

1. De afdaling (negatieve gedachten)

- "Ik snap het niet"
- "Het is te moeilijk"
- "Ik ben hier slecht in"
- "Ik geef op"

Je denkt dat je het niet kan – maar dat klopt niet!

2. De klim omhoog (positieve stappen)

- "Ik blijf proberen tot het lukt"
- "Ik moet het gewoon nog oefenen"
- "Ik mag hulp vragen"
- "Ik word elke keer een beetje beter"

Je mindset verandert – en dat helpt je vooruit!

3. De top van de kuil (je overwinning)

- "IK KAN HET!"

Je bent sterker geworden,
en je hebt niet opgegeven. Daar mag je trots op zijn.

De leerkuil



**Deze tekening helpt je
onthouden**

**Mislukken is geen einde, maar een
deel van leren.**

**Iedereen valt wel eens. Wat telt, is dat je leert
opstaan**

**Geloof in jezelf, want je bent al véél verder dan
je denkt.**

Wat heb je geleerd? - Hoofdstuk 10

In dit hoofdstuk heb je geleerd dat je meer kan dan je soms denkt. Leren gaat niet altijd vanzelf – het hoort erbij dat je fouten maakt en soms twijfelt aan jezelf. Maar als je blijft proberen, kom je er wél.

Je kreeg 10 tips om in jezelf te geloven, zoals:

- Gebruik je talenten
- Geef niet op als het lastig is
- Durf hulp te vragen
- Stel doelen en maak een plan

Ook leerde je over de leerkuil:

Leren voelt soms alsof je vastzit. Je denkt: "Ik kan dit niet." Maar als je blijft oefenen en positief denkt, klim je er weer uit. En dan besef je: "Ik kán dit gewoon!"

Belangrijkste les:

Leren is soms moeilijk, maar jij bent sterker dan je denkt. Blijf proberen – dan kom je altijd een stapje verder.



Anouk Vanderroost

Tot slot **Jij kan dit!**

Anouk Vanderroost

Als je dit boekje helemaal hebt doorgenomen, dan heb je al een hele stap gezet. Je begrijpt nu beter wat faalangst is, waar het vandaan komt, wat het met je doet én het allerbelangrijkste – wat je eraan kan doen.

Denk hieraan

- Je bent niet de enige die dit voelt
- Faalangst zegt niets over wie jij bent als persoon
- Je kan leren omgaan met spanning en onzekerheid
- Fouten maken is oké – ze maken deel uit van leren
- Je groeit elke keer dat je toch iets probeert

Gebruik dit boekje als een gids

Je hoeft het niet in één keer op te lossen. Ga stap voor stap. Blader terug als je iets wil herlezen, of probeer een oefening uit de toolbox wanneer je dat nodig hebt.

En nu? Aan de slag!

In de toolbox vind je een verzameling oefeningen, tips en opdrachten waarmee je zelf aan de slag kunt. Alleen, met een leerkracht, ouder of vriend.

En onthoud

Je bent slim, waardevol, en sterker dan je denkt. Blijf nieuwsgierig, blijf leren – en bovenal:

geloof in jezelf!



Bronnen en handige websites

Wil je meer weten of zelf aan de slag met oefeningen, info of steun? Hier vind je nuttige websites en bronnen die je verder kunnen helpen:

Websites en tools

De Rustbox – www.derustbox.be

Interactieve oefeningen om beter om te gaan met stress en spanning

Klasse.be – www.klasse.be

Informatie over onderwijs, welzijn en faalangst bij jongeren

Wegwijs in het CLB – www.clbchat.be

Gratis chat met een medewerker van het CLB als je ergens mee zit

Gezond Leven – www.gezondleven.be

Tips over mentaal welzijn, gezonde gewoontes en veerkracht

Alles over faalangst – www.faalangst.be

Uitleg, zelftests en methodes voor jongeren, ouders en leerkrachten

Luistertips – Spotify of YouTube

Zoek naar: "mindfulness voor jongeren", "ontspanningsoefeningen" of "faalangst overwinnen"

**Tip**

Vraag hulp aan je leerkracht, ouder of leerlingenbegeleider als je samen met iemand een oefening uit een van deze sites wil doen.

 Vergeet ook de toolbox niet! Daarin vind je oefeningen die je zelfstandig of met hulp kan uitvoeren.

Veel succes!
Je bent op weg. En elke stap telt.

Nieuwsgierig naar de bronnen?
Scan de QR-code



***“Faalangst fluistert
‘Je kan het niet’,
maar jouw kracht fluistert terug
‘Ik probeer het toch’”***

Anouk Vanderroost

howest
hogeschool

FAALANGST? DA'S OKÉ!

Van theorie naar praktijk

Welkom bij de toolbox van Faalangst? Da's oké! – de volgende stap na het psycho-educatieve boekje. Je weet nu wat faalangst is, waar het vandaan komt en wat je kan helpen. Tijd om zelf aan de slag te gaan!



Oefenfiches vol opdrachten die je helpen groeien



Ervaringsverhalen van jongeren zoals jij – voor herkenning en motivatie



Dit is géén therapie, maar een bundel met preventieve tools die perfect passen in een schoolcontext. Je werkt ermee op jouw eigen tempo. Alleen of samen met een leerkracht, leerlingenbegeleider, ouder of vriend(in).

Wat zit er in de doos?

- > Deel 1 – Slimme gedachten: Aan de slag met je denken
- > Deel 2 – Rust in je hoofd: Mindfulness-oefeningen
- > Deel 3 – Samen sterker tegen faalangst: Groepstraining
- > Deel 4 – Samen groeien op school: Groeimindset
- ♥ Ervaringsverhalen – Echte stemmen, echte verhalen



Elk deel is los te gebruiken – kies wat jij nú nodig hebt!



Elke startpagina geeft je een duidelijk overzicht van wat er in dat deel zit!



Wat heb je nodig?

- Een pen of potlood
- Kleurpotloden of stiften (optioneel)
- Een rustige plek
- Een open houding en nieuwsgierigheid

Zo gebruik je de toolbox:

1. Kies het deel dat bij jou past
2. Check het overzicht op de startpagina
3. Werk met de oefenfiches – stap voor stap
4. Lees de ervaringsverhalen voor steun en herkenning
5. Reflecteer: Wat hielp jou? Wat neem je mee naar een volgende stap?

Anouk Vanderroost

Succesfactoren van FAALANGSTINTERVENTIES voor het secundair onderwijs.

Een kwalitatieve studie bij leerkrachten van het GO! Atheneum Aalst

1. Probleemstelling

- 10–20% van jongeren ervaart angst- en stemmingsklachten.
- **Faalangst** veroorzaakt stress, lichamelijke klachten en vermijdingsgedrag, met negatieve gevolgen voor schoolprestaties en zelfvertrouwen.
- In veel Vlaamse scholen, zoals het GO! Atheneum Aalst, ontbreekt een **gestructureerde faalangstbegeleiding** (vooral in 1^{ste} & 2^{de} graad).

2. Onderzoeksvraag

- **Centraal Vraag:** Wat zijn volgens leerkrachten en leerlingenbegeleiders de succesfactoren van faalangstinterventies in de 1^{ste} & 2^{de} graad van het GO! Atheneum Aalst?

- **Deelvragen:**
 - Welke interventies worden momenteel toegepast?
 - Wat zijn de specifieke noden van leerlingen?
 - Welke interventies hanteren leerkrachten en begeleiders?
 - Welke factoren bepalen de effectiviteit en toepasbaarheid?

3. Methode

- **Kwalitatieve Aanpak**
 - **Deskresearch:** Inventarisatie van evidence-based faalangstinterventies (8 interventies in 4 categorieën).
 - **Diepte-Interviews:** Semi-gestructureerde gesprekken met 5 ervaren respondenten (2 leerkrachten, 3 begeleiders).
- **Procedure & analyse:**
 - Werving via valorisatiepersoon, interviews (gemiddeld 45 min, face-to-face/digitaal), opnames en thematische analyse (in-vivo coding).

4. Resultaten

- **Deskresearch:** 8 interventies geselecteerd (CGT, mindfulness, groepsgerichte trainingen, schoolbrede aanpak).
- **Interviews – belangrijkste thema's:**
 - **Noden:** Emotionele ondersteuning, duidelijkheid en individuele aanpak.
 - **Interventies:** Informele, ad hoc-benadering; positieve CGT-resultaten met behoefte aan extra training.
 - **Succesfactoren:** Positief schoolklimaat, ouderbetrokkenheid, samenwerking, en laagdrempeligheid.

5. Discussie & Conclusie

- **Bevindingen:**
 - Effectieve faalangstinterventies vereisen een veilige, gestructureerde leeromgeving en een gedeelde visie.
 - **Terugkoppeling naar literatuur:** CGT en mindfulness zijn effectief (mits structureel verankerd); groei mindset moet met nuance worden toegepast.
 - **Beperkingen & aanbevelingen:**
 - Kleine steekproef -> beperkte generaliseerbaarheid.
 - Vervolgonderzoek: Grootschalige effectstudie, optimalisatie van groei mindset, integratie mindfulness en effectieve ouderbetrokkenheid.

6. Beroepsproduct

"Faalangst? Da's oké!"

- **Doel & context:** Ondersteunt leerlingen (1^{ste} & 2^{de} graad) bij het herkennen en verminderen van faalangst.
- **Inhoud:**
 - **Psycho-educatieve boekje:** Wat is faalangst? Waar komt het vandaan en wat kan je helpen?
 - **Oefeniches:** Stapsgewijze oefeningen (ademhaling, cognitieve herstructurering, time-management) inclusief ervaringsverhalen.
 - **Toegankelijkheid & implementatie:**
 - Beschikbaar op centrale schoolruimtes én digitaal via Smart-school.
 - Actieve promotie door klastitularissen en integratie in mentoruren/socio-emotionele lessen.
 - **Aanvullende suggesties:**
 - Digitale interactieve oefeningen, specifiek materiaal voor ouders, en structurele evaluatiemomenten.
 - **Meerwaarde:** Direct gebaseerd op onderzoeksbevindingen; zonder dit onderzoek waren praktijkgerichte keuzes (individuele begeleiding, veiligheid, laagdrempeligheid) niet mogelijk.

Anouk Vanderroost
Begeider: Elke Baten

Voor meer informatie:
anouk.vanderrooste@student.howest.be
Dank aan GO! Atheneum Aalst, Begeider Elke Baeten en alle respondenten

2024 - 2025