**Falen maakt me bang!**

Een onderzoek naar de invloeden van leerkrachten en ouders op faalangst bij kinderen en jongeren.

Lauwerysen Joke

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van het diploma Bachelor in de toegepaste psychologie

Promotor: Korevaar Koen

Academiejaar: 2015 - 2016

# Voorwoord

Faalangst is een onderwerp dat me nauw aan het hart ligt. Ik heb er zelf lange tijd mee gekampt en merkte dat de mate van angst vaak afhankelijk was van de leerkracht. Zo deed ik in het vierde jaar van het secundair onderwijs graag Frans en behaalde ik goede punten voor dit vak. In het vijfde jaar secundair onderwijs daarentegen, had ik een heel autoritaire leerkracht die een mondeling examen startte met de vraag: “Wie is het volgende slachtoffer dat ik kan buizen?”. Dat jaar buisde ik voor Frans omdat faalangst de bovenhand nam. Deze eigen ervaringen brachten me op het idee om onderzoek te doen naar de invloeden van de leerkracht op faalangst.

In mijn beroepsleven zou ik graag werken met kinderen en jongeren die kampen met faalangst. Faalangst heeft een grotere invloed op een persoon dan verwacht wordt. Er moet gekeken worden naar de specifieke situaties waarin faalangst de bovenhand neemt. Wanneer er gevonden kan worden welke invloed leerkrachten en ouders uitoefenen op faalangst, staan we een stap verder in de goede richting naar een geschikte aanpak.

Mijn dank gaat uit naar mijn promotor, Koen Korevaar. In het begin van het proces was ik enorm aan het worstelen met het onderzoek. Ik vind faalangst heel interessant en wou in eerste instantie mijn onderzoek te groot aanpakken. Hij heeft mij op weg geholpen bij het vinden van een goede onderzoeksvraag, heeft me de tijd gegeven om hier goed over na te denken en een goede literatuurstudie uit te werken. Tijdens de uitwerking gaf hij concrete inhoudelijke feedback waar ik meteen mee verder kon. Hij gaf ook telkens opnieuw aan dat ik goed bezig was en dat hij over het algemeen tevreden was over mijn werk, dit was een boost om het nog beter te maken. Verder zou ik ook Ard Nieuwenbroek willen bedanken. Ik heb veel bijgeleerd over faalangst dankzij zijn literatuur. Daarnaast heeft hij mijn bachelorproef nagelezen en mij uitgenodigd voor een persoonlijk gesprek rond faalangst. Tot slot wil ik alle mensen bedanken die mijn bachelorproef hebben nagelezen.

Lauwerysen Joke

Merksplas

16/08/2016

# Samenvatting

Faalangst is een fenomeen dat vaak voorkomt, maar sterk onderschat wordt. Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar faalangst en faalangst is niet opgenomen in het DSM-classificatiesysteem. Dit heeft als gevolg dat het moeilijk is om faalangst te diagnosticeren en dat er vaak te laat of helemaal niets aan gedaan wordt en de faalangst alleen maar toeneemt.

Cognitieve faalangst heeft voornamelijk betrekking op de schoolse context, daarom werd er geopteerd om de invloeden van de leerkracht op faalangst te onderzoeken. Uit de resultaten blijkt dat wanneer de leerkracht de capaciteiten van de leerling onderschat, de leerling meer kans heeft op faalangst. Wanneer leerlingen voldoende academische steun ervaren van de leerkracht, hebben deze leerlingen minder kans om faalangst te ontwikkelen. Verder werden er zowel een aantal gedragingen geformuleerd die faalangst doen toenemen als gedragingen die faalangst reduceren. Tot slot kon er geconcludeerd worden dat een autoritaire lesgeefstijl faalangst doet toenemen en een stijl die de autonomie bevordert minder faalangst uitlokt.

Ouders hebben tevens een invloed op cognitieve faalangst. Ouders hebben verwachtingen ten opzichte van hun kind en zijn prestaties. Opvallend is dat ouders die een autoritaire opvoedingsstijl hanteren meer faalangst uitlokken en een democratische opvoedingsstijl de minste mate van faalangst tot gevolg heeft. Over de steun van de ouders zijn de resultaten uit verschillende onderzoeken inconsistent. Duidelijkheid en structuur zijn belangrijke aspecten om faalangst te voorkomen.

Inhoud

[Voorwoord III](#_Toc458021166)

[Samenvatting IV](#_Toc458021167)

[1. Inleiding 1](#_Toc458021168)

[1.1 Faalangst 1](#_Toc458021169)

[1.1.1 Wat is faalangst? 1](#_Toc458021170)

[1.1.2 Prevalentie 4](#_Toc458021171)

[1.1.3 Etiologie 5](#_Toc458021172)

[1.1.4 Hoe wordt faalangst gemeten? 6](#_Toc458021173)

[1.1.5 Impact van faalangst op schoolse aspecten 9](#_Toc458021174)

[1.1.6 Impact van faalangst op het sociale leven 9](#_Toc458021175)

[1.2 Faalangst versus sociale angst 9](#_Toc458021176)

[1.3 Onderzoeksvraag en verantwoording 10](#_Toc458021177)

[2. Methode 12](#_Toc458021178)

[2.1 Materiaal 12](#_Toc458021179)

[2.2 Analyse van de artikels 13](#_Toc458021180)

[3. Resultaten 15](#_Toc458021181)

[3.1 Kenmerken van de leerkracht die een invloed hebben op faalangst 15](#_Toc458021182)

[3.1.1 Inschattingen van de leerkracht 15](#_Toc458021183)

[3.1.2 Steun van de leerkracht 16](#_Toc458021184)

[3.1.3 Gedragingen van de leerkracht 16](#_Toc458021185)

[3.1.4 Stijl van lesgeven 19](#_Toc458021186)

[3.2 Invloeden van ouders op faalangst 20](#_Toc458021187)

[3.2.1 Opvoeding 20](#_Toc458021188)

[3.2.2 Steun van de ouders 22](#_Toc458021189)

[3.2.3 Duidelijkheid 22](#_Toc458021190)

[4. Discussie 24](#_Toc458021191)

[4.1 Onderzoeksresultaten 24](#_Toc458021192)

[4.2 Relevantie en suggesties 25](#_Toc458021193)

[4.3 Beperkingen 26](#_Toc458021194)

[4.4 Conclusie 27](#_Toc458021195)

[Referenties 28](#_Toc458021196)

# 1. Inleiding

## 1.1 Faalangst

*“Faalangst speelt maatschappelijk een belangrijke rol die meer aandacht moet krijgen om te vermijden dat ze, samen met depressie, uitgroeit tot dé stoornis van de 21e eeuw.” - Depreeuw.*

De maatschappij legt veel druk op mensen, de verwachtingen voor kinderen zijn hoog. Overal moet gepresteerd worden. Deze prestatiesituaties kunnen angst uitlokken, faalangst. Heel wat kinderen en jongeren krijgen te kampen met faalangst, toch is deze moeilijk te onderkennen. Faalangst kan immers al ontstaan vanaf de kleuterschool. De vragenlijsten om faalangst te onderkennen, beginnen echter vanaf een leeftijd van tien jaar. De reden waarom het moeilijk is om vragenlijsten te ontwikkelen die de aanwezigheid van faalangst onderzoeken, is omdat faalangst niet is opgenomen in het DSM-classificatiesysteem. Dit heeft als gevolg dat er geen eenduidige criteria zijn voor faalangst en er dus geen universele definitie is voor faalangst.

Ouders en leerkrachten hebben verwachtingen ten opzichte van het kind, en dus ook ten opzichte van de prestaties van het kind. Zowel ouders als leerkrachten kunnen een invloed uitoefenen op faalangst. In deze literatuurstudie wordt onderzocht hoe ouders en leerkrachten faalangst doen toenemen of verminderen.

### 1.1.1 Wat is faalangst?

Faalangst is een situationele angst of toestandsangst die zich voordoet voorafgaand aan of tijdens prestatiesituaties. Alleen al het denken aan een prestatiesituatie kan leiden tot faalangst. Het eigen aan een prestatie is dat er geëvalueerd wordt (Lens & Depreeuw, 1998). Deze evaluatie moet echter niet noodzakelijk objectief aanwezig zijn, maar kan ook een subjectieve indruk zijn. Tevens hoeft deze evaluatie ook niet extern te zijn, iemand kan zichzelf een norm opleggen waarbij de evaluatie intern verloopt.

Akanbi (2013) verwijst in zijn onderzoek naar Onyeizugbo (2010) die de relatie onderzocht tussen angst als ‘trait’ en angst als ‘state’. ‘Trait anxiety’ en ‘state anxiety’ worden beide herkend als een subtype van eenzelfde concept. Toch is er een verschil: angst als ‘state’ is een vorm van angst op korte termijn, hier meer specifiek tijdens examens bijvoorbeeld. Het is een ander woord voor een situationele angst of toestandsangst. Bij faalangst is er met andere woorden sprake van ‘state anxiety’. Angst als ‘trait’ daarentegen is een stabiele toestand van angst overheen situaties, ook wel gegeneraliseerde angst genoemd, en wordt gezien als angst als een persoonlijkheidstrek.

Volgens Vanderveken (2014) zijn er drie vormen van faalangst. Een eerste vorm van faalangst is cognitieve faalangst, welke betrekking heeft op schoolse prestaties en de meest bekende vorm van faalangst is. Het intellectuele aspect speelt hierbij een rol. Bij taken met betrekking tot schoolse prestaties stellen zowel de leraar als de leerling eisen. Omdat de leerkracht eisen stelt aan de leerling, valt te verwachten dat hij een invloed kan uitoefenen op faalangst. De leerling moet voor de leerkracht voldoen aan een bepaalde norm, de leerling eist van zichzelf om ten minste een voldoende te halen (Nieuwenbroek, 1991). Een tweede vorm is sociale faalangst en kan tevens gezien worden als een vorm van sociale angst. De verhouding tussen faalangst en sociale angst wordt later uitgelegd. Bij sociale (faal)angst is de persoon bang om negatief beoordeeld of afgewezen te worden door anderen. Als laatste is er motorische faalangst, met betrekking op het lichamelijk functioneren. Motorische faalangst kan zich bijvoorbeeld voordoen tijdens lessen lichamelijke opvoeding of tijdens een voetbalmatch. Deze drie vormen van faalangst kunnen individueel voorkomen, maar een combinatie van de drie vormen is mogelijk. In deze bachelorproef ligt de focus op cognitieve faalangst.

Een ander woord voor cognitieve faalangst is examenvrees of test anxiety. Herzer et al. (2014) definiëren examenvrees als een buitensporige mate van angst en vrees voor slechte prestaties. Deze angst komt voort uit negatieve evaluaties tijdens en/of na testsituaties uit het verleden. Examenvrees komt voornamelijk voor in academische domeinen. Volgens Putwain et al. (2010) wordt deze examenvrees uitgelokt wanneer leerlingen geloven dat de evaluatieve situatie hun intellectuele, motivationele en sociale capaciteiten belast of overschrijdt. Deze angst wordt problematisch wanneer het leidt tot fysieke en/of emotionele klachten of disfunctioneel gedrag (Nieuwenbroek, 1991). Volgens Putwain et al. (2010) bestaat faalangst uit afzonderlijke componenten. Om te beginnen is er het cognitieve component, dit bevat negatieve gedachten die opkomen tijdens een beoordelingssituatie. Deze gedachten kunnen de prestatie belemmeren wanneer de persoon enkel nog met de negatieve gedachten bezig is en minder met de prestatie op zich. Een tweede component van faalangst is het affectieve-psychologische component, dit heeft te maken met de emoties en gevoelens die tijdens de situatie opkomen. Als laatste is er de gedragsmatige expressie, of disfunctioneel gedrag zoals Nieuwenbroek benoemde, dit zijn gebrekkige studievaardigheden en het uitstellen van academisch werk.

Akanbi (2013) verwijst in zijn onderzoek naar Morakinyo (2005), die beweert dat een bepaalde dosis van angst nodig is voor een gezonde persoonlijkheid en om succeservaringen te creëren binnen het academische domein. Alpert en Haber (1960) beweren dat een bepaalde graad van examenvrees zelfs noodzakelijk is om te presteren. Met andere woorden beweren zij dat wanneer een student geen enkele vorm van spanning ervaart, hij niet klaar is voor een examen. Cassady en Johnson (2002) spreken in hun onderzoek ook van arousal (fysiologische opwinding) die daadwerkelijk gerelateerd is aan hoge prestaties. Volgens Hermans (1969, zoals geciteerd door Nieuwenbroek, 1991) is er in deze situaties sprake van positieve faalangst. Er is sprake van een gezonde spanning wanneer faalangst de motor tot goed presteren is. Wanneer deze fysiologische opwinding, waar Cassady en Johnson over spreken, echter uitmondt in faalangst, heeft dit een storend effect en verzwakt dit de academische prestaties. Hermans verduidelijkt dit door uit te leggen dat sommige leerlingen goede prestaties leveren, maar een buitensporige inzet vertonen. De kwaliteit van het dagelijks leven kan hierdoor negatief beïnvloed worden. De leerling is hierbij constant aan het werken voor school en neemt geen tijd voor ontspanning, de balans tussen inzet en resultaat is ontregeld. Bij negatieve faalangst wordt de prestatie belemmerd door de buitensporige mate van angst, waardoor het kind onder zijn niveau gaat presteren.

Verder kan er een onderscheid gemaakt worden tussen actieve en passieve faalangst. Bij actieve faalangst is er een hoge mate van prestatiemotivatie aanwezig en is er, net zoals bij positieve faalangst, sprake van veel inspanning en weinig ontspanning. De faalangstige wil sterk conformeren aan de wens van de evaluator. Personen met passieve faalangst hebben een lage prestatiemotivatie en vertonen uitstelgedrag. Zij willen confrontatie vermijden en hanteren een slordige en oppervlakkige studiemethode. Een overgang van actieve naar passieve faalangst is mogelijk, zo kan een student veel leren voor een examen, maar niet naar het examen gaan. Anderzijds is een overgang van passieve naar actieve faalangst ook mogelijk, hierbij kan een student lang niets voor school doen en kort voor het examen hard beginnen leren waarbij hij geen pauze neemt en/of nachtwerk doet. Ondanks het feit dat actieve en passieve faalangst tegenpolen zijn, lijden mensen sterk onder beide soorten. Zowel mensen met actieve faalangst, als mensen met passieve faalangst krijgen te maken met spanning en onzekerheid.

### 1.1.2 Prevalentie

Volgens Herzer et al. (2014) is onderzoek naar klinische manifestaties van faalangst zeer schaars. Hij verklaart dit doordat faalangst niet gecodeerd is als een aparte stoornis in de gebruikelijke classificatie-systemen voor mentale stoornissen (DSM 5). Doordat het niet evident is om faalangst te onderkennen, zijn er onvoldoende, eenduidige prevalentiegegevens.

Faalangst kan zich over het volledige leeftijdsspectrum voordoen en in een ruime diversiteit aan situaties (Depreeuw, 2003). Faalangst kan al aanwezig zijn vanaf de kleuterschool, maar deze cijfers zijn tot heden nog onbekend. Vanaf de basisschool zijn onderzoekers beter in staat om faalangst te onderkennen. Voor de basisschool kan er gesteld worden dat één op de tien leerlingen lijdt aan faalangst. Faalangst stijgt naarmate de verwachtingen die gesteld worden: hoe hoger het onderwijs, hoe meer faalangst. In het hoger onderwijs lijdt één op de vijf leerlingen aan faalangst (Vanderveken, 2014).

McLean en Anderson (2009) geven aan dat vrouwen over het algemeen angstiger zijn dan mannen en dat ze meer geneigd zijn om angststoornissen te ontwikkelen. Vrouwen hebben een hogere kwetsbaarheid voor negatieve emoties, daarnaast laat de maatschappij angst sneller toe bij vrouwen dan bij mannen. Verder kunnen mannen beter reageren op stressoren. Terwijl vrouwen zich gaan focussen op de emoties die de stressoren teweeg brengen, gaan mannen zich focussen op het probleem. Wat faalangst als specifieke angststoornis betreft, geeft Depreeuw (2003) in zijn onderzoek aan dat er meer vrouwen aan faalangst lijden, dan mannen. Deze verhouding is ongeveer 70% tegenover 30%. Ringeisen en Raufelder (2015) geven in hun onderzoek aan dat het geslachtsverschil verklaard kan worden doordat vrouwen meer open zijn bij het rapporteren van angsten, terwijl mannen mogelijk minder eerlijk zijn over hun ervaren angsten.

### 1.1.3 Etiologie

Depreeuw (2003) verwijst in zijn onderzoek naar Zeidner (1998), die stelt dat faalangst ontstaat door een samenspel tussen enerzijds biologisch-erfelijke factoren en anderzijds ervaringen in een familiale, bredere sociale en meer specifieke onderwijscontext. In het huidige onderzoek ligt de focus op de specifieke onderwijscontext en de familiale context, meer concreet worden de invloeden van de leerkracht en de invloeden van de ouders op faalangst onderzocht.

Mensen worden niet geboren met faalangst, maar kunnen van bij de geboorte wel een angstdispositie hebben (Depreeuw, 2003). Barlow (2000) spreekt over drie kwetsbaarheden die gerelateerd zijn aan het ontwikkelen van angststoornissen. Zoals Depreeuw (2003) verwees naar een aangeboren angstdispositie, benoemt ook Barlow een algemene biologische kwetsbaarheid of de genetische bijdrage aan de ontwikkeling van angststoornissen. Deze kwetsbaarheid is geen voorspeller voor het ontwikkelen van angststoornissen, maar kan wel een invloed hebben op de reactie op stressvolle situaties. Om de angsten te activeren, moet er immers een negatieve ervaring aan voorafgaan. Een tweede kwetsbaarheid, zoals beschreven door Barlow, is de algemene psychologische kwetsbaarheid, meer concreet een verminderd gevoel van controle. Onvoorspelbaarheid en een gebrek aan controle behoren tot de kern van angst. Mensen die te maken krijgen met angststoornissen falen door een chronisch onvermogen om om te gaan met onverwachte, oncontroleerbare negatieve gebeurtenissen. Een laatste kwetsbaarheid is de specifieke psychologische kwetsbaarheid: leren wat ‘gevaarlijk’ is, hierbij ligt de focus op angst. Uit voorgaande ervaringen leer je wat gevaarlijk is. Zo kan je bijvoorbeeld de gedachte hebben dat een slechte evaluatie kan leiden tot verlies van identiteit, of dat het een slechte invloed kan hebben op je sociale relaties en op je toekomst.

### 1.1.4 Hoe wordt faalangst gemeten?

Volgens Nieuwenbroek (1991) kan een leerkracht faalangst herkennen door goed te kijken en te luisteren naar leerlingen. Als leerlingen met faalangst taken krijgen, hebben ze niet alleen last van lichamelijke reacties (buikpijn, zweten, misselijkheid en hoofdpijn), maar ontwikkelen ze ook een eigen manier van denken. Leerlingen uiten opmerkingen waarbij ze negatief over zichzelf en hun capaciteiten praten. Ze kunnen het bijna niet geloven wanneer ze wel goed presteren en kijken bij testen en proefwerken eerst naar hetgeen ze niet goed gedaan hebben. Een tweede mogelijkheid is ‘tunneldenken’, waarbij leerlingen met faalangst enkel aan huiswerk en testen denken. Een derde soort van opmerkingen zijn ‘ik-gericht’, hierbij is het kind ervan overtuigd dat hij of zij de enige is die last heeft van faalangst. Een vierde opvallende gedraging is dat faalangstige kinderen veel energie besteden om te bedenken hoe ze mislukking kunnen voorkomen. Vanuit die gedachten kiest een faalangstig kind opdrachten die ofwel te gemakkelijk, ofwel te moeilijk zijn. Bij dit soort opdrachten kun je nauwelijks beoordeeld worden en kan je dus niet mislukken. Bij een opdracht die te moeilijk is, kan niemand verwachten dat je de opdracht volledig correct uitvoert. Wanneer de opdracht echter te gemakkelijk is, is het een opdracht onder jouw niveau en kan je de opdracht perfect uitvoeren. Hierbij is er sprake van self-handicapping, de faalangstige gaat een inspanning vermijden om zo de verantwoordelijkheid voor falen uit de weg te gaan. Een andere vorm van self-handicapping is wanneer ouders moeilijke taken gaan overnemen om hun kind te helpen (Depreeuw, 2003). Deze reactie is bedoeld als beloning, maar heeft een tegengesteld effect. Doordat de ouders een moeilijke taak overnemen, wordt de situatie vermeden en zal de faalangst toenemen. Andere mogelijke manieren die Nieuwenbroek beschrijft om mislukking te voorkomen, zijn een proefwerk ‘vergeten’ te leren of de verkeerde leerstof leren. Een laatste vorm van opmerkingen zijn opmerkingen waarbij het kind duidelijk aangeeft dat succes niet aan hem ligt. Bij deze gedraging is er sprake van externe attributie bij succeservaringen.

De waarnemingen van de leerkracht zijn niet altijd correct, daarom proberen heel wat scholen het vaststellen van faalangst te verbeteren via vragenlijsten. Faalangst is een angststoornis die tot op de dag van vandaag moeilijk te meten is. Omdat faalangst niet is opgenomen in de DSM 5, zijn er geen eenduidige criteria. Daarom worden er meerdere onderzoeksinstrumenten gehanteerd voor het onderkennen van faalangst. Van Der Zalm- Grisnich (2009) geeft een aantal mogelijke vragenlijsten die gehanteerd kunnen worden bij de selectieprocedure voor faalangsttraining:

* De Child Behavior Check List (CBCL) is een gedragsvragenlijst voor kinderen die wordt ingevuld door de ouders. Deze vragenlijst meet probleemgedrag en vaardigheden bij kinderen van 4 tot 18 jaar. De Teacher's Report Form (TRF) is de versie van de CBCL die wordt ingevuld door leerkrachten. Bij de CBCL en de TRF is het belangrijk om te letten op de scores op angst, externaliserende problematiek en autismespectrumstoornis.
* De Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K) is een persoonlijkheidsvragenlijst voor het vaststellen van prestatiemotivatie, negatieve faalangst, positieve faalangst en sociale wenselijkheid bij kinderen van 10 tot 16 jaar. Bij deze vragenlijst is het belangrijk om te letten op een hoge negatieve faalangst, maar ook op een mogelijke (te) hoge positieve faalangst.
* De Competentie-Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK) is een vragenlijst voor kinderen van 8 tot 12 jaar, die nagaat hoe een kind zichzelf ervaart en hoe hij zijn eigen vaardigheden en/of adequaatheid op een aantal relevante levensgebieden inschat. Meer concreet meet deze vragenlijst aspecten van zelfwaardering en het globaal gevoel van eigenwaarde. Bij de CBSK is het belangrijk om op hoge scores te letten op meerdere gebieden; hoge scores op schoolvaardigheden, sociale acceptatie en sportieve vaardigheden. Deze hoge scores kunnen wijzen op specifieke vormen van faalangst (cognitieve faalangst, sociale faalangst en motorische faalangst).
* De Vragenlijst Studie- en ExamenVaardigheden (VaSEV) is een vragenlijst voor leerlingen vanaf de tweede graad van het secundair onderwijs tot leerlingen van het hoger/universitair onderwijs (Depreeuw et al., 1996). De VaSEV is op de eerste plaats ontworpen voor de meting van relevante aspecten van het studieprestatieproces in het algemeen en van faalangst in het bijzonder. De vragenlijst meet vier domeinen: allereerst meet het de waardering van presteren bij de leerling, vervolgens het zelfvertrouwen, ten derde meet het de mogelijke aanwezigheid van faalangst en als laatste het gebrek aan inspanning of procrastinatie (uitstelgedrag). Door de combinatie van de scores op schaal 3 (faalangst) en schaal 4 (gebrek aan inspanning of procrastinatie) kan er uitgemaakt worden of het gaat om een actief- of een passief- faalangstige.
* De Schoolvragenlijst (SVL) is een vragenlijst voor leerlingen van 9 tot 16 jaar en verzamelt opvattingen en houdingen van de leerlingen over diverse aspecten van school en zichzelf. De vragenlijst geeft informatie over de motivatie (leertaakgerichtheid, concentratie in de klas en huiswerk-attitude), het welbevinden (plezier op school, zich sociaal aanvaard voelen en de relatie met leerkrachten), het zelfconcept (uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen bij proefwerken, sociale vaardigheid) en sociale wenselijkheid. Bij de SVL is het belangrijk om te letten op scores die aangeven dat de leerling weinig schoolplezier ervaart, zich niet sociaal aanvaard voelt en aangeeft weinig sociale vaardigheden te hebben. Verder moet er bij de SVL gelet worden op scores die aangeven dat de leerling weinig zelfvertrouwen heeft bij proefwerken en dat hij last heeft van een lage motivatie.
* De Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED-NL) is een vragenlijst die symptomen meet van de belangrijkste angststoornissen, volgens de DSM-IV-TR, bij jongeren van 7 tot 19 jaar. Deze vragenlijst kan andere angststoornissen uitsluiten; met name seperatieangststoornis, paniekstoornis, specifieke fobie, sociale fobie, obsessief-compulsieve stoornis, posttraumatische en acute stressstoornis, en gegeneraliseerde angststoornis. Belangrijk hierbij is dat de SCARED-NL indicaties geeft voor bepaalde angststoornissen, maar geen diagnostisch instrument is. Om effectief een diagnose te stellen, moet de SCARED-NL afgenomen worden in combinatie met een klinisch interview of een gestructureerd diagnostisch instrument. Bij deze vragenlijst zullen kinderen die alleen last hebben van faalangst meestal niet significant hoog scoren op een specifieke angststoornis.

### 1.1.5 Impact van faalangst op schoolse aspecten

Faalangst wordt internationaal benoemd als examenvrees of test anxiety, omdat ze voornamelijk voorkomt in schoolse situaties waarin gepresteerd moet worden. Wanneer er sprake is van passieve faalangst, heeft examenvrees een negatieve impact op academische prestaties (Crisan et al., 2014). Volgens Nieuwenbroek (1991) is faalangst één van de problemen die ervoor zorgt dat schoolgaande kinderen onder hun niveau presteren. Op school staan prestaties centraal, waardoor een bepaalde spanning veroorzaakt kan worden. Sommige kinderen lijden onder deze spanning en presteren daardoor onder hun capaciteiten.

### 1.1.6 Impact van faalangst op het sociale leven

Eerder werd al uitgelegd dat voor sommige leerlingen faalangst de motor is om goed te presteren. Wanneer de balans tussen inzet en resultaat ontregeld is en de leerling constant voor school aan het werken is en geen tijd neemt voor ontspanning, kan dit gevolgen hebben voor het sociale leven. Het contact met anderen kan stroef verlopen, doordat de leerling steeds voor school bezig is of over school praat. De leerling gaat zich hierdoor isoleren, waardoor zijn of haar leven alleen bestaat uit leren en huiswerk maken. Het sociaal functioneren komt dan ook in het gedrang (Nieuwenbroek, 1991).

## 1.2 Faalangst versus sociale angst

Faalangst wordt niet opgenomen in het DSM-classificatiesysteem, maar wordt soms gecodeerd onder een vorm van sociale angst (Herzer et al., 2014). Patiënten met een klinisch niveau van examenvrees, scoren ook hoger op sociale angst.

In DSM 5 wordt sociale angst omschreven als een duidelijke angst of vrees voor één of meerdere sociale situaties waarin de persoon wordt blootgesteld aan mogelijke kritische beoordeling (American Psychiatric Association, 2013). De persoon is bang om negatief beoordeeld te worden.

Plankenkoorts is een specifieke vorm van sociale angst, waarbij er gepresteerd moet worden in een situatie waarbij anderen toekijken. Er kan gesteld worden dat er een zekere overlap is tussen faalangst, sociale angst en plankenkoorts. Plankenkoorts en faalangst hebben als overeenkomst het presteren. Een belangrijk verschil tussen beiden is dat plankenkoorts ontstaat in een sociale situatie, faalangst kan ook optreden zonder de aanwezigheid van anderen. Zoals eerder vermeld bestaan er drie vormen van faalangst. Een van deze vormen is sociale faalangst, hierbij is de persoon bang om beoordeeld of afgewezen te worden. Deze vorm van faalangst lijkt sterk op de sociale angststoornis. Hoe faalangst zich precies verhoudt ten opzichte van sociale angst is tot op heden nog onduidelijk. Mensen met alleen het plankenkoortstype van de sociale-angststoornis hebben geen angst voor sociale situaties waarin optreden (presteren) voor anderen geen rol speelt en vermijden deze ook niet (American Psychiatric Association, 2013).

## 1.3 Onderzoeksvraag en verantwoording

In het huidige onderzoek werd er een literatuurstudie gevoerd naar de invloeden op faalangst bij leerlingen van de lagere school (7j-12j) en bij leerlingen van het secundair onderwijs (12j-18j). De hoofdonderzoeksvraag luidt daarbij: “Welke kenmerken van de leerkracht bevorderen (of verminderen) de ontwikkeling van faalangst bij leerlingen?”. Een deelvraag hierbij is: “Welke kenmerken van de ouders hebben een invloed op het ontwikkelen van faalangst?”. Deze deelvraag werd gesteld om de invloeden van de leerkracht op faalangst te vergelijken met de invloeden van de ouders.

Er is geopteerd voor een literatuurstudie naar de invloeden van faalangst bij kinderen en jongeren van zeven tot achttien jaar, omdat hier nog maar weinig onderzoek naar gedaan is:

* Faalangst wordt niet opgenomen in het DSM-classificatiesysteem, waardoor het geen eenduidige criteria heeft en het moeilijk te diagnosticeren is.
* De PMT-K en de VaSEV zijn de enige vragenlijsten die expliciet faalangst onderzoeken, de PMT-K is echter voor kinderen tussen tien en zestien jaar en de VaSEV is geschikt voor leerlingen vanaf de tweede graad secundair onderwijs. Voor kinderen jonger dan tien jaar bestaan er geen vragenlijsten om faalangst te onderkennen.

Het is echter wel belangrijk om onderzoek te doen naar faalangst bij kinderen, faalangst kan zich namelijk al op jonge leeftijd ontwikkelen. Connor (2003) beweerde in zijn onderzoek dat faalangst zich vanaf zeven jaar kan ontwikkelen. Volgens Vanderveken (2014) lijdt één op de tien leerlingen van de basisschool aan faalangst. Het is belangrijk om faalangst zo snel mogelijk te onderkennen en aan te pakken, omdat het een belemmerende factor kan zijn voor het verdere verloop van de schoolloopbaan.

# 2. Methode

Als methode werd er voor deze bachelorproef geopteerd voor een literatuurstudie. Door verschillende onderzoeken te vergelijken, met elkaar in verband te brengen en te integreren tot één samenhangend geheel, kan er een antwoord gegeven worden op de twee onderzoeksvragen. Voor deze literatuurstudie werden zowel Engelstalige als Nederlandstalige artikels geraadpleegd, maar ook boeken en websites. De Nederlandstalige literatuur is echter wel verouderd, maar daarom niet minder belangrijk voor deze literatuurstudie. Tot slot werd er beroep gedaan op de leerstof van school- en pedagogische psychologie van het tweede jaar toegepaste psychologie aan de Thomas More hogeschool Antwerpen.

## 2.1 Materiaal

Om de geschikte literatuur te vinden, werd er gebruik gemaakt van een aantal databanken. Er werd eerst eenvoudig gezocht op de zoektermen “test anxiety” AND “teacher” binnen verschillende databanken. Om een selectie te maken van de meest recente artikels, werd de publicatiedatum gespecificeerd naar ‘vanaf 2005’.

In de databank EBSCOhost leverde de zoekopdracht “test anxiety” AND “teacher” 59 resultaten op, hierbij stond de zoekmodus op ‘boolean/phrase’. Het aantal resultaten werd gereduceerd tot 29 door enkel te opteren voor ‘full text’ met een publicatiedatum vanaf 2005. Van deze 29 artikels, werden er drie gehanteerd voor deze bachelorproef.

De zoekterm ("education" OR "parents") AND ("test anxiety" OR "fear of failure") leverde 3799 resultaten op in de databank ScienceDirect. Het aantal werd gereduceerd tot 349 resultaten door enkel de ‘open access articles’ weer te geven. Van deze 349 artikels werden er twee gebruikt. Wanneer er een artikel geopend wordt in PDF, doet ScienceDirect nog drie voorstellen voor artikels die een gelijkaardig onderwerp hebben. Op deze manier werden nog twee artikels gevonden.

Aan de hand van de zoekterm “teachers’ support” AND “test anxiety” werden via Google Scholar 250 resultaten gevonden. Hiervan werd één artikel gebruikt voor deze bachelorproef.

In de databank Limo leverde de zoekopdracht “test anxiety” AND “teacher” 110 resultaten op. Om een overzicht te krijgen over de meest recente artikels, werd er geopteerd om enkel artikels te zoeken vanaf 2005. Dit reduceerde het aantal resultaten tot 74. Om te komen tot de meest relevante artikels werden de topics test anxiety, anxiety, students en children aangeduid. Dit leidde tot 56 resultaten. Uit deze 56 resultaten werden er twee gehanteerd voor de literatuurstudie. Eén van deze artikels kwam oorspronkelijk van ScienceDirect, het ander artikel kwam oorspronkelijk van EBSCOhost. De zoekopdracht “test anxiety” AND “parents” leverde 136 resultaten op, hier werden er twee van gebruikt. Ook hier kwam een artikel oorspronkelijk van ScienceDirect en het andere van EBSCOhost.

Caleidoscoop is een tijdschrift voor leerlingenbegeleiding en heeft tevens een eigen website. Op de website van caleidoscoop werden artikels gezocht op basis van de zoekterm ‘faalangst’. Dit leverde tien resultaten op, hier werden er twee van gebruikt voor deze literatuurstudie. Ondanks het feit dat deze artikels verouderd zijn, zijn ze niet minder belangrijk voor deze bachelorproef. Zowel Nieuwenbroek als Depreeuw zijn belangrijke personen wat betreft literatuur in België en Nederland omtrent faalangst.

Naast het gebruik van de databanken, werd er in reeds gevonden artikels naar de referenties gekeken en op basis van deze referenties werden er vijf relevante artikels gevonden. Ook werden een aantal artikels aangereikt door Koen Korevaar, de promotor voor deze bachelorproef, hier werden er drie van gebruikt. Daarnaast kwam één artikel uit de leerstof van het vak school-en pedagogische psychologie van het tweede jaar van de bachelor toegepaste psychologie aan de Thomas More hogeschool Antwerpen.

Verder werden er nog twee boeken en één website van Nieuwenbroek gebruikt voor deze literatuurstudie.

## 2.2 Analyse van de artikels

Een eerste beoordeling gebeurde op basis van de titel. Indien de titel meteen een duidelijk beeld gaf over de inhoud van het artikel en gelinkt kon worden aan de onderzoeksvragen, werd het opgeslagen. Een tweede beoordeling was aan de hand van de leeftijd van de participanten van het onderzoek. Omdat in deze literatuurstudie onderzoek wordt gedaan naar faalangst bij kinderen van het basis- en het secundair onderwijs, moesten de participanten tussen zeven en achttien jaar oud zijn. Wanneer het onderzoek werd gedaan bij mensen die ouder waren dan achttien, was het artikel niet relevant voor deze bachelorproef.

Verder werden de geselecteerde artikels grondig gelezen. Voorafgaand werd er voor deze literatuurstudie een mindmap opgemaakt waarin de mogelijke invloeden van de leerkracht en de ouders in steekwoorden genoteerd werden. Voor de kenmerken van de leerkracht werden de steekwoorden lesgeefstijl en gedrag genoteerd. Met lesgeefstijl wordt de manier van lesgeven bedoeld. Hier werd onderzoek naar gedaan, omdat er een vermoeden was dat een autoritaire leerkracht meer faalangst zou uitlokken dan een leerkracht die meer leerlinggericht is. Het gedrag van de leerkracht werd onderzocht omdat specifieke gedragingen van de leerkracht een invloed kunnen uitoefenen op faalangst. Deze gedragingen hebben voornamelijk betrekking op de manier van omgaan met testsituaties en de reactie op prestaties. Artikels die hier onderzoek naar gedaan hadden, werden behouden en in verband gebracht met andere relevante artikels die eenzelfde kenmerk beschreven hadden. Tijdens het onderzoek is opgevallen dat tevens de inschattingen van de leerkracht en steun van de leerkracht een invloed hebben op faalangst, daarom werd dit mee opgenomen.

Voor de invloeden van de ouders werd vooraf de nadruk gelegd op opvoedingsstijlen. De opvoeding bepaalt voor een groot deel het leven van het kind en zal dus ongetwijfeld een grote invloed uitoefenen op faalangst. Voor dit onderdeel werd er gezocht naar artikels die beschreven hoe ouders met hun kind omgaan en welke invloed dit heeft op faalangst. Omdat duidelijkheid en steun belangrijke gegevens zijn bij de invloed van de leerkracht op faalangst, werd er geopteerd om na te gaan of dit ook geldt voor ouders.

# 3. Resultaten

Om een antwoord te bieden op de geformuleerde onderzoeksvragen, wordt in een eerste deel een onderscheid gemaakt tussen verschillende kenmerken van de leerkracht die een invloed kunnen uitoefenen op faalangst. Allereerst worden de inschattingen van de leerkracht besproken, vervolgens wordt het belang van steun van de leerkracht besproken, daarna wordt er gekeken naar de invloed van de gedragingen van de leerkracht en tot slot naar de stijl van lesgeven.

Voor de deelvraag werden de invloeden van ouders op faalangst onderzocht. In een eerste deel wordt de invloed van de opvoeding op faalangst besproken, vervolgens wordt de invloed van steun van de ouders besproken en tot slot het belang van duidelijkheid.

## 3.1 Kenmerken van de leerkracht die een invloed hebben op faalangst

### 3.1.1 Inschattingen van de leerkracht

Urhahne et al. (2011) suggereren dat het moeilijk is voor leerkrachten om te voorspellen wie de meest ambitieuze en gemotiveerde leerlingen zijn. Verder wijst hij er in zijn onderzoek op dat leerkrachten vaak niet weten welke leerlingen last hebben van faalangst. In een later onderzoek concludeerden Urhahne en Zhu (2015) dat leerkrachten niet goed in staat zijn om het welzijn van hun leerlingen correct in te schatten. Leerkrachten hadden de beste inschattingen over positieve attitudes ten opzichte van de school en een positief academisch zelfconcept. Positieve aspecten van het welzijn worden beter beoordeeld dan de negatieve. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat de leerlingen een hoger welbevinden op school rapporteren, zodat ongewenste voorvallen en psychische problemen naar de achtergrond wijken. Het is echter belangrijk dat leerkrachten juiste inschattingen kunnen maken, zodat ze inzicht krijgen in de gevoelswereld van hun leerlingen en hier op kunnen inspelen.

Leerlingen bij wie de capaciteiten onderschat worden door hun leerkracht, ervaren volgens Urhahne et al. (2011) significant meer faalangst, hebben lagere verwachtingen voor succes en hebben een significant lager academisch zelfconcept dan leerlingen die overschat worden door de leerkracht. Leerkrachten verwachten dat deze leerlingen minder punten zullen behalen op testen en ze geloven dat deze leerlingen tevens voldoening halen uit deze lagere scores.

### 3.1.2 Steun van de leerkracht

Indien leerkrachten wel op de hoogte zijn van faalangst bij een leerling, weten ze tevens nog niet of deze leerling nood heeft aan emotionele steun (Urhahne et al., 2011). Gürses et al. (2010) concludeerden in hun onderzoek dat steun van de leerkracht faalangst kan verminderen, daarnaast heeft deze steun tevens een positief effect op academisch succes. Huang et al. (2010) deden onderzoek naar de relatie tussen de steun van de leerkracht (en leeftijdsgenoten) en de angst bij het leren van een taal. Zij concludeerden dat hoe meer academische steun de leerlingen ervaren van de docenten, hoe minder angst ze hebben voor een presentatie, een negatieve evaluatie en voor het falen voor de klas. Met andere woorden: hoe meer ze hun leerkracht ervaren als ondersteunend en aanmoedigend, hoe minder angst ze ondervinden. Verder geven de resultaten van hun onderzoek aan dat persoonlijke ondersteuning van de leerkracht significant gecorreleerd is met het comfort van het leren en negatief gecorreleerd is met de angst om te falen. De Maat et al. (2012) verwijzen in hun onderzoek naar Nieuwenbroek (z.j.), die signaleerde dat veel leerkrachten ervan uitgaan dat ze zelf niet kunnen bijdragen tot het reduceren van faalangst, omdat er binnen en buiten de school voldoende faalangsttrainingen worden voorzien.

### 3.1.3 Gedragingen van de leerkracht

Nieuwenbroek (z.j.) wil de gedachte dat leerkrachten geen invloed kunnen uitoefenen op faalangst ontkrachten, dit doet hij door een aantal gedragingen te formuleren die een positieve invloed hebben op het omgaan met faalangst. Zo geeft hij aan dat leerlingen zich veilig voelen in de les wanneer de leerkracht de les voorspelbaar en overzichtelijk maakt. Verder zegt hij dat sarcastische, kwetsende en vernederende opmerkingen naar de leerlingen toe faalangst kunnen uitlokken. De reactie die de leerkracht heeft op een slecht resultaat van een leerling, kan tevens een invloed uitoefenen op faalangst. Zo is het belangrijk om kritiek positief te formuleren en te baseren op het gedrag van de leerling en niet op de leerling als persoon. Anderzijds is het belangrijk om de leerling te waarderen voor wie hij is en niet voor wat hij presteert. De Maat et al. (2012) deden onderzoek naar het effect in de praktijk van deze gedragingen en kwamen tot de conclusie dat zowel de meer als minder faalangstige leerlingen de aanbevolen gedragingen die Nieuwenbroek formuleerde als prettig ervaren. Opvallend hierbij is dat alle leerlingen een significante voorkeur hebben voor een positieve aanpak. Hierbij gaat de leerkracht de leerlingen positief benaderen, ook bij slechtere resultaten. De leerkracht gaat geen nadruk leggen op het falen, maar geeft aan wat wel goed ging of hoe de leerling het beter zou kunnen doen. Leerlingen die minder faalangstig zijn, kunnen positieve kritiek beter aanvaarden dan leerlingen die faalangstiger zijn. Dit is te verklaren doordat leerlingen met faalangst weinig zelfvertrouwen hebben en het dus moeilijk hebben om kritiek te plaatsen. Kritiek in een positieve vorm zal tevens als negatief ervaren worden.

De gedragsregels van Nieuwenbroek waar de Maat et al. (2012) naar verwezen in hun onderzoek, worden ondersteund door Mainhard et al. (2011) wat betreft kenmerken van een goed leerklimaat. Zij deden onderzoek naar het sociale klasklimaat in termen van de algemene, interpersoonlijke percepties van de leerlingen over de leerkracht. Het sociale klasklimaat verwijst naar de kwaliteit van sociale relaties binnen een klas. Deze relaties worden geformuleerd in termen van interpersoonlijke percepties die leerlingen en leerkrachten hebben van elkaar. De percepties die leerlingen over elkaar hebben, de percepties die de leerkracht heeft over zijn leerlingen en de percepties die de leerlingen hebben over de leerkracht. De percepties van de leerlingen over de leerkracht hebben betrekking op “dominantie versus onderwerping” en “vijandigheid versus affectie”. Hoe warmer de leerkracht is en hoe meer ondersteuning hij biedt, hoe meer studenten het gevoel hebben dat ze erbij horen in de klas en hoe meer ze geëngageerd zijn (Mainhard et al., 2011). Anderzijds geven ze aan dat wanneer de leerkracht zich beledigend en dwangmatig opstelt ten opzichte van de leerlingen het leren negatief beïnvloed wordt en de leerlingen meer psychologische en somatische klachten rapporteren.

Dat de leerkracht een veilig klimaat moet scheppen in zijn interactie met de leerling is duidelijk. Nieuwenbroek en de Vries (1989) geven in hun boek aan dat leerlingen ‘duidelijkheid’ op de eerste plaats zetten van eigenschappen van de leerkracht die ze het meest waarderen. Veel structuur en kleine stapjes zijn van groot belang in nieuwe situaties, bij nieuwe leerstof.

In tegenstelling tot Nieuwenbroek (z.j.), formuleerde Stomff (2014) in zijn onderzoek een aantal gedragingen van de leerkracht die een negatieve invloed hebben op faalangst. Uit zijn onderzoek is gebleken dat er vier significante gedragingen zijn die faalangst doen toenemen. Als eerste benoemde hij de bedreiging om testen te geven om de discipline te verhogen. Een tweede gedraging die Stomff in zijn onderzoek beschrijft, is de waarschuwing voor het hoge belang van testen. Hierbij benadrukt de leerkracht dat de testen heel belangrijk zijn. Door hier de nadruk op te leggen, willen leerlingen extra goed presteren en worden ze angstig. Segool et al. (2013) concludeerden uit hun onderzoek tevens dat grote herhalingstesten en examens meer examenvrees uitlokken dan de normale testsituaties. Grote herhalingstesten en examens zijn belangrijker dan kleine, dagelijkse testen en vragen meer inspanning. Een derde gedraging die Stomff (2014) formuleert, is de waarschuwing met betrekking tot de tijd voor het oplossen van taken. Hierbij legt de leerkracht een duidelijke tijdslimiet op. De leerlingen worden angstig door deze waarschuwing, ze zijn bang dat ze onvoldoende tijd gaan hebben om hun taken zorgvuldig af te werken. Een laatste gedraging is de bedreiging van drastische consequenties wanneer men faalt voor een test. Wanneer de leerkracht de nadruk legt op de gevolgen van falen, worden de leerlingen heel angstig om te falen en doen ze er alles aan om dit falen te vermijden.

Putwain en Symes (2011) onderzochten eerder al of leerlingen een hogere inspanning zullen leveren wanneer leerkrachten hen motiveren door hen te wijzen op de gevolgen van falen. Door hen te wijzen op deze gevolgen, vermoedden Putwain en Symes dat leerlingen een hogere inzet zullen vertonen om zo het falen te vermijden en een goede prestatie af te leveren. Er is dan sprake van actieve faalangst. Hierbij wijzen ze erop dat voorgaand onderzoek heeft gesuggereerd dat het wijzen op de gevolgen van falen juist bijdraagt tot een toename van faalangst, ook Stomff (2014) formuleerde dat door het dreigen met de gevolgen van falen leerlingen juist faalangstiger werden. Belangrijk hierbij is dat leerlingen wel alles gaan doen om dit falen te vermijden. In hun eigen onderzoek vonden Putwain en Symes een positieve correlatie tussen examenvrees en het vooraf waarschuwen van negatieve gevolgen van falen. Deze waarschuwing heeft enkel invloed op faalangst, wanneer ze als een bedreiging ervaren wordt. In een later onderzoek hebben Putwain en Best (2012) opnieuw kunnen concluderen dat het wijzen op de gevolgen van falen als meer bedreigend worden ervaren. Faalangstige leerlingen ervaren dit sneller als bedreigend dan leerlingen die niet faalangstig zijn. Dit onderzoek geeft meer zekerheid dat het wijzen op gevolgen van falen een oorzaak is van faalangst en stemt overeen met de resultaten van de voorgaande onderzoeken van Putwain.

### 3.1.4 Stijl van lesgeven

Briesmaster en Briesmaster-Paredes (2015) geven aan dat de manier van lesgeven een invloed heeft op het niveau van examenvrees. De leerkracht die de formele rol van een expert inneemt en autoritair lesgeeft, lokt een hoge mate van examenvrees uit. Dit heeft te maken met de afwezigheid van een persoonlijk model, waarbij de leerling gezien wordt als een uniek individu, en de zwakke aanwezigheid van een begeleidende rol van de leerkracht. Wanneer de kennis en de expertise van de leerkracht te sterk naar voor komen, kan dit intimiderend zijn voor de leerlingen. Wanneer de rol van expert echter correct gehanteerd wordt en niet overheerst, zorgt dit voor minder faalangst. De leerkracht die zijn leerlingen persoonlijk begeleid en tevens de rol van expert inneemt, lokt het minste examenvrees uit. De leerlingen gaven aan dat een leerkracht die weinig examenvrees uitlokt vastberaden en strikt is, maar op de juiste momenten een grap maakt om de leerlingen op hun gemak te stellen en hen niet slecht laat voelen wanneer ze een fout hebben gemaakt. Song et al. (2014) geven in hun onderzoek aan dat een stijl van lesgeven die de autonomie van de leerlingen bevordert een positieve predictor is voor de betrokkenheid en de prestaties van de klas. Leerlingen ondervinden ondersteuning van autonomie wanneer ze zich begrepen voelen door de leerkracht en wanneer de leerkracht vertrouwen uitstraalt, de leerlingen aanmoedigt en naar hen luistert. Met andere woorden wanneer de leerkracht de leerlingen emotioneel steunt.

Opdenakker en Van Damme (2006) deden onderzoek naar de stijlen van de leerkracht die een invloed hebben op het klasklimaat. Hierbij maakten ze een onderscheid tussen enerzijds de leerling gerichte manier van lesgeven en anderzijds de manier van lesgeven waarbij de focus ligt op het lesonderwerp, cognitieve ontwikkeling en discipline. Opdenakker en Van Damme vonden in hun onderzoek positieve effecten van een leerling gerichte manier van lesgeven op het klasklimaat en een hogere motivatie om te leren. Bij deze manier van lesgeven staat de leerling centraal. Kenmerkend hieraan is dat de leerkracht een divers aanbod aan materialen en activiteiten heeft, dat hij in actie komt wanneer hij geconfronteerd wordt met een leerling met problemen, dat hij het klasgebeuren en leerlingen bespreekt met collega’s die in dezelfde klas lesgeven, dat hij de ontwikkeling van de individuele leerling opmerkt en opvolgt en dat ze een vertrouwensrelatie opbouwen met de leerlingen. Deze vorm van lesgeven lokt volgens Briesmaster en Briesmaster-Paredes (2015) niet alleen minder examenvrees uit, het heeft volgens Opdenakker en Van Damme zelfs een positief effect op de ondersteuning van de klassikale instructie en op de kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en zijn klas. De ondersteuning van de instructie wordt verhoogd doordat de leerkracht de klas het studiemateriaal mee laat kiezen of construeren. Het is tevens gerelateerd aan hogere kansen om te leren (omwille van het positieve effect op de ondersteuning van de klassikale instructie) en aan een betere integratie van de individuele leerlingen in de klasgroep (omwille van de goede relatie tussen de leerkracht en zijn klas). Door deze manier van lesgeven gaan leerlingen tevens actiever deelnemen aan de lessen.

Raufelder et al. (2015) vonden in hun onderzoek geen significante correlatie tussen de leerkracht-leerling-relatie en faalangst. Wel belangrijk is dat leerlingen een grotere intrinsieke motivatie ervaren bij een positieve leerkracht-leerling-relatie. Liu (2012) daarentegen vond een negatieve significante correlatie tussen de leerkracht-leerling-relatie en faalangst. Dit wil zeggen dat er gesteld kan worden dat een positieve relatie tussen de leerkracht en de leerling, faalangst kan reduceren.

## 3.2 Invloeden van ouders op faalangst

### 3.2.1 Opvoeding

Depreeuw (1997) vindt het opvallend dat ouders van kinderen met een hoge mate van faalangst meer prestatiegericht zijn dan ouders wiens kinderen geen faalangst ervaren. Bovendien functioneren ze zelf faalangstiger dan de gemiddelde ouder. Ze kunnen eigen mislukkingen of de mislukkingen van hun kinderen moeilijk verwerken. Verder oefenen deze ouders meer controle uit en laten ze weinig risico toe, ze straffen frequenter en intensiever. Later geeft Depreeuw (2003) opnieuw aan dat de manier waarop ouders omgaan met prestatiesituaties, slagen en mislukken een invloed heeft op faalangst. Daarbij observeren kinderen hun ouders en gaan ze hun gedrag overnemen, ook wel modeling genoemd. In zijn onderzoek kwam Depreeuw tot de bevinding dat tussen 25 en 50% van de faalangstigen aangaven dat een van hun ouders faalangst had, nu of in het verleden. Nieuwenbroek (2000) geeft aan dat kinderen zien wanneer hun ouders faalangstig reageren in een bepaalde situatie en mogelijks dit faalangstig gedrag gaan overnemen.

In zijn onderzoek naar opvoedingsstijlen vond Depreeuw (1997) dat faalangst bij jongeren samenhangt met enerzijds ouders die controlerend en straffend zijn. Deze ouders leggen veel druk op hun kinderen om goed te presteren. Anderzijds vond Depreeuw dat ook kinderen met ouders die als emotioneel, inconsistent en onvoorspelbaar gezien worden een hoger risico lopen op faalangst. Kinderen hebben nood aan duidelijkheid zodat ze weten wat er van hen verwacht wordt en ze aan deze verwachtingen kunnen voldoen.

Ringeisen en Raufelder (2015) stellen vast dat zowel overbescherming als teveel controle de autonomie van het kind ondermijnen en hem alert maakt voor bedreigende informatie, waardoor hun angst versterkt wordt. Om het ontwikkelen van autonomie te bevorderen, kunnen de ouders volgens Ringeisen en Raufelder best een democratische opvoedingsstijl hanteren. Ook Bögels en Toussaint (2006) geven in hun onderzoek aan dat wanneer er een gebrek is aan aanmoediging van autonomie, faalangst kan ontstaan. Kinderen kunnen beter omgaan met stressvolle situaties wanneer ze onafhankelijkheid en autonomie ervaren (Peleg Popko, 2002). Het helpt hen om anderen te vertrouwen en te geloven in hun eigen mogelijkheden. Dit vermindert tevens het gevoel van angst. Ook Doğan en Kazak (2010) geven in hun onderzoek aan dat overbescherming het zelfvertrouwen van het kind negatief kan beïnvloeden. Wanneer ouders te beschermend zijn ten opzichte van hun kind, kan het kind niet assertief en onafhankelijk worden. Het belangrijkste negatief effect van overbescherming, is dat kinderen hun potentieel niet kunnen laten zien.

Verder is communicatie een belangrijk aspect binnen de opvoeding die een invloed kan uitoefenen op faalangst. Wanneer er sprake is van beperkte communicatie tussen de verschillende gezinsleden, kan dit leiden tot faalangst (Peleg Popko, 2002; Bögels en Toussaint, 2006). Peleg Popko (2002) geeft hierbij weer dat een directe en open communicatie die aangeleerd is in de kindertijd, kinderen helpt om te gaan met stressvolle situaties. Verder helpt deze vorm van communiceren bij het reduceren van angsten. Thergaonkar en Wadkar (2007) gaan nog een stap verder en concluderen in hun onderzoek dat een democratische opvoedingsstijl en grotere (onvoorwaardelijke) acceptatie van ouders naar hun kinderen toe, faalangst kan voorkomen of verminderen. Hierbij kan gesteld worden dat de gezinsleden niet enkel communiceren, maar dat alle gezinsleden inspraak moeten hebben in het nemen van beslissingen.

### 3.2.2 Steun van de ouders

Net zoals steun van de leerkracht faalangst kan verminderen, concluderen Gürses et al. (2010) uit hun onderzoek dat wanneer kinderen steun ervaren van hun ouders, dit een positief effect heeft op faalangst. Ook Thergaonkar en Wadkar (2007) veronderstellen dat wanneer kinderen veel steun ervaren van hun ouders, ze minder kans hebben om faalangst te ontwikkelen.

Ringeisen en Raufelder (2015) zijn niet akkoord met het feit dat steun van de ouders zorgt voor een vermindering van faalangst. Zij concluderen uit hun onderzoek dat wanneer kinderen veel steun ervaren van beide ouders, ze hen niet willen teleurstellen in hun verwachtingen. De kinderen gaan zichzelf veel druk opleggen om goed te presteren en gaan zich zorgen maken om tegenslag, dit mondt uit in een verhoogde angst tijdens testsituaties. De prestatieverwachtingen waaraan de kinderen willen voldoen, zijn volgens Ringeisen en Raufelder bij vaders vaker onrealistisch. Vaders zijn daarnaast meer autoritair en minder ondersteunend wat betreft de emoties van hun kinderen. Dit kan leiden tot minder schoolse inspanning en een hogere mate van angst. Moeders daarentegen hebben meer realistische prestatieverwachtingen, tonen meer begrip, geven meer emotionele steun en tolereren meer dat hun kind zelfstandig leert. Dit is gerelateerd aan meer plezier en meer inzet bij het kind. Ook Thergaonkar en Wadkar (2007) stellen in hun onderzoek dat kinderen van kritische ouders met onrealistische en hoge verwachtingen ten opzichte van hun kind, meer kans hebben om angsten te ontwikkelen.

### 3.2.3 Duidelijkheid

Net zoals bij leerkrachten, is het bij ouders belangrijk dat ze hun verwachtingen duidelijk formuleren ten opzichte van hun kind. Nieuwenbroek en Ruigrok (2004) formuleren in hun boek dat wanneer de ouders vragen aan hun kind om zijn best te doen of om flink te zijn, kinderen niet weten wanneer ze deze opdracht goed hebben uitgevoerd. Naarmate het kind meer twijfelt of hij die opdracht wel goed heeft uitgevoerd, zal het zich onzekerder en faalangstiger voelen. Hij weet niet of hij de opdracht goed heeft uitgevoerd, maar dus ook niet of hij gefaald heeft. Wanneer ouders toestemming geven om te falen, zal de mate van faalangst afnemen. Ook Peleg Popko (2002) geeft in zijn onderzoek aan dat wanneer grenzen en regels duidelijk, stabiel en voorspelbaar zijn, er een verminderde mate van faalangst aanwezig is. Wanneer deze grenzen en regels inconsistent zijn, neemt faalangst toe.

# 4. Discussie

## 4.1 Onderzoeksresultaten

Wat betreft de invloed van leerkrachten kan gesteld worden dat leerkrachten zelf moeilijk inzien dat zij een invloed kunnen uitoefenen op faalangst (Nieuwenbroek, z.j.). Verder is het volgens Urhahne en Zhu (2015) moeilijk voor leerkrachten om in te schatten hoe het gesteld is met het welzijn van hun leerlingen en welke leerlingen al dan niet last hebben van faalangst. Wanneer deze inschatting foutief is, heeft dit een negatieve invloed op het ontwikkelen van faalangst. Ook het inschatten van cognitieve capaciteiten heeft een invloed op faalangst (Urhahne et al., 2011). Wanneer leerlingen onderschat worden door hun leerkracht, is de kans groter dat ze faalangst zullen ontwikkelen. De leerkracht onderschat de capaciteiten van de leerling, waardoor de leerling ook aan zijn eigen capaciteiten zal twijfelen.

De gedragingen van de leerkracht hebben een invloed op de leerkracht-leerling-relatie. Een positieve leerkracht-leerling relatie is een voorwaarde voor een goed leerklimaat. Naar aanleiding van het onderzoek van Liu (2012) kan er gesteld worden dat een positieve relatie tussen de leerkracht en de leerling faalangst kan reduceren. Volgens Nieuwenbroek en de Vries (1989) is duidelijkheid een eigenschap die leerlingen als belangrijk rapporteren. Veel structuur en kleine stapjes zijn van groot belang bij het verwerken van nieuwe leerstof en dus ook bij het vermijden van faalangst. Stomff (2014) stelt vast dat er vier significante gedragingen zijn die faalangst doen toenemen. Als eerste geeft hij aan dat de bedreiging van testen om de discipline te verhogen faalangst doet toenemen. Een tweede gedraging is de waarschuwing voor het hoge belang van testen. Ten derde is de waarschuwing met betrekking tot de tijd voor het oplossen van taken. Als laatste is het wijzen op de gevolgen van falen.

Indien de leerkracht de formele rol van een expert inneemt en autoritair lesgeeft, kan er volgens Briesmaster en Briesmaster-Paredes (2015) een hoge mate van examenvrees uitgelokt worden. Een leerkracht die tevens de rol van expert inneemt, maar op een persoonlijke manier lesgeeft, lokt het minste examenvrees uit.

Voor de invloed van de ouders werd er gekeken naar de opvoeding, de steun en de duidelijkheid die ouders scheppen. Ouders van faalangstige kinderen zijn volgens Depreeuw (1997) meer prestatiegericht en functioneren zelf faalangstiger. Verder geeft hij aan dat faalangst bij jongeren samenhangt met ouders die controlerend en straffend zijn, maar vooral met ouders die als emotioneel, inconsistent en onvoorspelbaar gezien worden. Ringeisen en Raufelder (2015) deden dan weer onderzoek naar het ervaren van steun van hun ouders. Zij geven aan dat wanneer kinderen veel steun krijgen van beide ouders, de kinderen hun ouders niet willen teleurstellen en hoge prestaties willen leveren. Dit kan faalangst uitlokken. Gürses et al. (2010) en Thergaonkar en Wadkar (2007) spreken Ringeisen en Raufelder tegen en zeggen dat de steun van de ouders juist een positief effect heeft op faalangst. Het is belangrijk dat ouders realistische verwachtingen hebben ten opzichte van hun kind. Verder is het aanbevolen om controle en bescherming te doseren, zodat de autonomie van het kind niet ondermijnd wordt. Directe en open communicatie tussen ouders en hun kinderen helpt kinderen om te gaan met stressvolle situaties en verkleint de kans op het ontstaan van faalangst (Peleg Popke, 2002).

Het belangrijkste gegeven dat een invloed heeft op faalangst is ‘duidelijkheid’. Zowel leerkrachten als ouders moeten duidelijk zijn ten opzichte van het kind. De verwachtingen moeten duidelijk geformuleerd worden, zodat het kind weet of hij de opdracht goed of slecht uitvoert. Twijfels zorgen voor een toename van onzekerheid en faalangst. Ook regels en grenzen moeten duidelijk, stabiel en voorspelbaar zijn.

## 4.2 Relevantie en suggesties

Deze bachelorproef geeft nieuwe inzichten om faalangst te reduceren, of te voorkomen, zonder dat er sprake is van een faalangsttraining. Faalangsttraining kan voor leerlingen een extra inspanning vragen. Ze hebben die vele testen en taken waar ze stress- en angstgevoelens voor hebben. Ze steken heel veel energie in deze testen en taken, is het dan een goed idee om nog een extra inspanning te vragen door hen op faalangsttraining te sturen? Hierdoor hebben ze (nog) minder tijd om hun prestaties goed af te werken. Wanneer er een diepere, achterliggende factor de oorzaak van faalangst is, zijn faalangsttrainingen weinig effectief. Het is belangrijk om de oorzaak aan te pakken om het probleem te verhelpen.

Deze bachelorproef maakt aan leerkrachten en ouders duidelijk dat zij wel een (grote) invloed op faalangst kunnen uitoefenen. Daarenboven geeft het al meteen duidelijke aspecten weer die faalangst doen toenemen of reduceren. Wanneer leerkrachten en ouders rekening houden met deze aspecten, kan er aan faalangst gewerkt worden zonder dat het van het kind een extra inspanning vraagt. De onderliggende problematiek wordt hierbij aangepakt.

Urhahne spreekt in verschillende onderzoeken over de invloed van de inschattingen van de leerkracht. Aan de hand van interviews of enquêtes is het interessant om na te gaan van waar het onvermogen tot een correcte inschatting komt. Indien er informatie verkregen wordt over de inschattingsfouten van de leerkracht, kan het tevens meer duidelijkheid geven over de aspecten die faalangst beïnvloeden. Mogelijks kijkt de leerkracht enkel naar de resultaten en is de rest onbelangrijk voor hem. Dit geeft meteen informatie over de attitudes van de leerkracht en de stijl van lesgeven.

Op het wijzen op de gevolgen van falen na, zijn er naast Stomff geen onderzoeken gevonden die onderzoek deden naar concrete gedragingen van de leerkracht. Door middel van een experiment kan in het secundair onderwijs nagegaan worden welke attitudes de meeste faalangst uitlokken. In het secundair onderwijs krijgen leerlingen les van meerdere leerkrachten. Elke leerkracht krijgt een andere attitude toegewezen die hij gedurende een schooljaar moet toepassen, dit in verschillende klassen en bij verschillende vakken. Indien één bepaalde gedraging enkel wordt toegepast bij één vak, bijvoorbeeld Frans, kan de angst toe te wijzen zijn aan het vak in plaats van aan de attitude van de leerkracht. Aan het einde van het schooljaar wordt er een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen, waarop zij vragen moeten beantwoorden waaruit geconcludeerd kan worden welke attituden nu de meeste faalangst uitlokten.

## 4.3 Beperkingen

Een aantal artikels die aan de hand van de titel zeer interessant waren voor dit onderzoek, konden niet geopend worden. Dit heeft als gevolg dat er mogelijks relevante informatie ontbreekt in deze bachelorproef.

De Nederlandstalige literatuur is vaak gepubliceerd voor 2000 en meer praktijkgericht in plaats van gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Toch was het belangrijk om deze te gebruiken voor dit onderzoek. Bij de Engelstalige literatuur kan de vraag gesteld worden of het onderzoek van het desbetreffende artikel generaliseerbaar is ten opzichte van België.

## 4.4 Conclusie

Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat zowel ouders als leerkrachten een invloed uitoefenen op faalangst. Wie de meeste invloed uitoefent, kan niet met zekerheid vastgesteld worden. Hier wordt dan ook geen uitspraak over gedaan. Wel opvallend is dat een aantal aspecten zowel terug te vinden zijn bij leerkrachten als bij ouders. Steun van de leerkracht zou bijdragen aan een vermindering van faalangst. Als het gaat over steun van de leerkracht, wordt voornamelijk academische steun bedoeld. Hierbij geven de leerkrachten voldoende ondersteuning bij taken en het behandelen van leerstof. Over de steun van de ouders zijn de meningen verdeeld. Gürses et al. (2010) en Thergaonkar en Wadkar (2007) veronderstellen dat steun van de ouders zorgt voor een vermindering van faalangst. In tegenstelling tot de academische steun van de leerkracht, gaat het hier meer om emotionele steun. Naast steun zijn duidelijkheid en voorspelbaarheid een belangrijke factor voor zowel leerkrachten als ouders. Wanneer kinderen weten wat er van hen verwacht wordt, kunnen ze aan deze verwachtingen voldoen. Wanneer de verwachtingen onduidelijk zijn, weet het kind niet of het voldoet aan de verwachtingen en gaat de angst om te falen toenemen. Zowel bij de stijl van lesgeven als de opvoedingsstijl wordt gesteld dat een autoritaire stijl faalangst kan doen toenemen. Het is belangrijk om de autonomie te bevorderen, zodat het zelfvertrouwen kan toenemen en de mate van faalangst zal verminderen.

# Referenties

Akanbi, S. T. (2013). Comparisons of Test Anxiety Level of Senior Secondary School Students across Gender, Year of Study, School Type and Parental Educational Background. *Ife PsychologIA*, 21(1), 40-54.

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247.

Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical psychology review*, 26(7), 834-856.

Briesmaster, M., & Briesmaster-Paredes, J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSETs’ anxiety levels. *System*, (49), 145-156.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance*.* *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.

Connor, M.J. (2003). Pupil stress and standard assessment tasks (SATs): An update*. Emotional and Behavioral Difficulties*, (8)2, 101-107.

Crisan, C., Albulescu, I., & Copaci, I. (2014). The Relationship Between Test Anxiety and Perceived Teaching Style. Implications and Consequences on Performance Self-Evaluation*.* *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (142), 668-672.

De Maat, S., Metselaar, J., Schipper, A., & Telleman, T. (2012). *Verminder faalangst, verbeter het leerklimaat* (master thesis). Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, Utrecht.

Depreeuw, E. (1997). Angsten bij leerlingen. *Caleidoscoop*, 11-14.

Depreeuw, E. (2003). *Groepstherapeutische behandeling van faalangst: leren falen.* Handboek Groepspsychotherapie, C3 (47pp.). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Depreeuw, E.A., Eelen, P., & Stroobants, R. (1996). Vragenlijst studie- en examenvaardigheden – VaSEV. *Handleiding.* Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Doğan, T., & Kazak, M. (2010). The investigation of the relationship between students’ decision making skills and parental attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2556-2560.

Gedragsregels voor docenten om faalangst bij leerlingen te verminderen: Ard Nieuwenbroek (z.j.). Geraadpleegd op 28 mei 2016, van www.faalangst.nl

Gürses, A., Kaya, Ö., Doğar, Ç., Günes, K., & Yolcu, H. H. (2010). Measurement of secondary school students’ test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005-1008.

Herzer, F., Wendt, J., & Hamm, A.O. (2014). Discriminating Clinical From Nonclinical Manifestations of Test Anxiety: A Validation Study. *Behavioral Therapy*, (45), 222-231.

Huang, S., Eslami, Z., & Hu, R. J. S. (2010). The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety. *English Language Teaching*, 3(1), 32.

Lens, W., & Depreeuw, E. (1998). Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: tussen kunnen en moeten staat willen.

Liu, Y. Y. (2012). Students’ perceptions of school climate and trait test anxiety 1, 2. *Psychological reports*, 111(3), 761-764.

Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.

McLean, C. P., & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical psychology review*, 29(6), 496-505.

Nieuwenbroek, A. (1991). Faalangst: Vijand van veel leerlingen. *Caleidoscoop,* 4-6.

Nieuwenbroek, A. (2000). Faalangst en ouders*. Caleidoscoop*, 20-22.

Nieuwenbroek, A., & de Vries, J. (1989). *Omgaan met faalangst.* Nijmegen: Berkhout Nijmegen bv.

Nieuwenbroek, A., & Ruigrok, J. (2004). *Overwin je faalangst.* Uitgeverij Ten Have.

Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and teacher education*, 22(1), 1-21.

Peleg-Popko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(1), 45-59.

Putwain, D., & Best, N. (2012). Do highly test anxious students respond differentially to fear appeals made prior to a test?. *Research in Education*, 88(1), 1-10.

Putwain, D.W., & Symes, W. (2011).Teachers’ use of fear appeals In the Mathematics classroom: Worrying or motivating students?*.* *British Journal of Educational Psychology*, (81), 456-474.

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), 137-160.

Raufelder, D., Hoferichter, F., Schneeweiss, D., & Wood, M. A. (2015). The power of social and motivational relationships for test-anxious adolescents’ academic self-regulation. *Psychology in the Schools*, 52(5), 447-462.

Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety–Gender differences in adolescents. *Journal of adolescence*, 45, 67-79.

Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., Von Der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students’anxious responses to high‐stakes testing*. Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499.

Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. I. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents’ academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821.

Stomff, M. (2014). The effects of teachers’ attitudes on anxiety and academic performances. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (127), 868-871.

Thergaonkar, N. R., & Wadkar, A. J. (2007). Relationship between Test Anxiety and Parenting Style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12.

Urhahne, D., & Zhu, M. (2015). Accuracy of teachers' judgments of students' subjective well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 226-232.

Urhahne, D., Chao, S. H., Florineth, M. L., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self‐concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 161-177.

Van Der Zalm- Grisnich, M. (2009). *Je bibbers de baas: faalangsttraining voor kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vanderveken, H. (2014). Faalangst [powerpoint]. Antwerpen: Thomas More Antwerpen.