

# Verminder faalangst, verbeter het leerklimaat

*Suzanne de Maat, Janneke Metselaar, Adriaan Schipper, Thomas Telleman*

Universiteit van Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren

Bètacluster, start februari 2011

Januari 2012

## Samenvatting

Drs. Nieuwenbroek heeft aanbevelingen gedaan aan docenten voor het verminderen van faalangst. In dit onderzoek wordt de leerlingwaardering van deze aanbevelingen onderzocht. Bij leerlingen in de tweede en derde klas van havo en vwo werd een vragenlijst afgenomen, waarin leerlingen hun waardering voor specifiek docentgedrag moesten aangeven. In de vragenlijst werd ook direct getest op faalangst. waardoor een onderscheid kon worden gemaakt tussen meer faalangstige en minder faalangstige leerlingen. Uit het onderzoek blijkt dat zowel meer als minder faalangstige leerlingen Nieuwenbroek's aanbevelingen als positief ervaren. Het is dan ook aan te bevelen dat docenten deze volgen, zowel ter vermindering van faalangst als ter bevordering van het leerklimaat.

## Inleiding

Faalangst wordt gezien als een groot probleem op de middelbare school. Uit onderzoek blijkt dat tien procent van alle leerlingen op de middelbare school faalangstig is (De Bruijn, 2011). Leerlingen met cognitieve faalangst zijn onzeker over hun denkvermogen en leerprestaties en hebben vaak een negatief zelfbeeld. Ze zijn bijvoorbeeld bang om te falen tijdens een toets (Hembree, 1988), klassikaal een vraag te stellen of vragen te beantwoorden. Het kan ook zijn dat ze juist veel vragen stellen, snel afgeleid zijn (Eysenck *et al.*, 2007), vaak zeggen dat ze het niet kunnen, of vluchtgedrag vertonen. Dikwijls vragen ze ook om extra veel bevestiging. Door onderlinge verschillen tussen leerlingen is cognitieve faalangst een complex probleem (Zeidner, 1998; De Bruijn, 2011). Een negatief zelfbeeld bij leerlingen ontstaat doordat er een onbalans is tussen geven en ontvangst bij leerlingen en de docent (Veenman, 2004; Zeidner, 1998). Docenten weten daarom vaak ook niet hoe ze faalangstige leerlingen het beste kunnen begeleiden omdat elk individu weer een andere aanpak nodig heeft (Veenman, 2004). Door deze verschillen tussen leerlingen is het correcter om te spreken van een continuüm bij faalangst, waarbij er sprake is van minder en meer faalangstig in plaats van wel of geen faalangst.

Nieuwenbroek en Ter Beek (1999) hebben de volgende definitie van faalangst:

*“Faalangst is een vorm van angst als toestand, die kan optreden bij te beoordelen schoolprestaties op cognitief, sociaal en/of motorisch gebied, waarbij de concentratie op een mogelijke mislukking de aanwezige kennis en vaardigheden blokkeert.”*

Faalangst ontstaat vaak tijdens de jeugd van een mens na een faalervaring (De Bruijn, 2011). Het kind kan een gebrek aan zelfvertrouwen krijgen als er niet goed met een faalervaring om wordt gegaan. Faalangst kan onderverdeeld worden in positieve (gezonde spanning) en negatieve faalangst (teveel spanning die de prestaties belemmerd) (De Bruijn, 2010). Omdat alleen negatieve faalangst problemen kan opleveren zal dit onderzoek zich richten op negatieve faalangst. Negatieve faalangst kan onderverdeeld worden in drie soorten: sociale faalangst, cognitieve faalangst en motorische faalangst. In schoolsituaties is cognitieve faalangst de meest belemmerende factor voor het leerproces. In dit artikel wordt er met faalangst de cognitieve faalangst bedoeld.

Ongeveer 70% van alle middelbare scholen biedt speciale faalangstrainingen voor meer faalangstige leerlingen (Nieuwenbroek, z.j. a). Nieuwenbroek geeft aan dat er bij deze trainingen veel wordt gewerkt met het vervangen van negatieve gedachten door positieve gedachten naar aanleiding van een bepaalde gebeurtenis. Daarnaast krijgen de leerlingen ademhalingsoefeningen en ontspanningsoefeningen. Ook worden er assertiviteitstrainingen aangeboden op scholen.

Nieuwenbroek (z.j. a) signaleert dat veel docenten ervan uitgaan dat ze zelf haast niets meer hoeven bij te dragen tijdens de les. Hij acht het van belang dat docenten laten merken dat de leerling van betekenis is, dat ze leerlingen ondersteunen en dat ze leerlingen erkenning geven voor de inzet die ze hebben getoond. Daarnaast is relationeel communiceren door de docent ook erg belangrijk. Dit houdt in dat de docent laat weten aan de leerling wat het effect is van het gedrag van de leerling op de docent. Dit zal uiteindelijk bijdragen aan een positief zelfbeeld van de leerling. Om dit te bereiken moet de docent uiteraard zelf ook een positief zelfbeeld en een professionele houding aannemen. Als dit niet het geval is, dan is de kans op meer faalangstige leerlingen groter.

Nieuwenbroek (z.j. b) heeft op basis van zijn bevindingen een aantal gedragsregels opgesteld voor docenten om faalangst bij leerlingen te verminderen (zie bijlage 1). Dit docentgedrag is erop gericht om een positief leerklimaat te creëren. Een docent moet bijvoorbeeld een duidelijke structuur hebben tijdens het lesgeven, duidelijk aangeven wat hij van leerlingen verwacht en duidelijke regels stellen en deze consequent hanteren.

Een ander voorbeeld is dat de docent zoveel mogelijk sarcastische opmerkingen moet vermijden en de leerling positief moet benaderen. Dit doet hij door erkenning te geven en kritiek positief te formuleren.

De aanbevelingen van Nieuwenbroek over de omgang met meer faalangstige leerlingen worden ondersteund door Mainhard *et al.* (2011) over kenmerken van een algemeen goed leerklimaat. Ook Woolfolk *et al.* (2008) erkennen de positieve effecten van een duidelijke structuur, het hanteren van duidelijke regels, de positieve benadering van leerlingen, erkenning geven aan leerlingen en het relationeel communiceren. Verder blijkt uit onderzoek van Anderson *et al.* (2004) dat een goede band tussen leerlingen en de docent een belangrijk voorwaarde is voor een goed leerklimaat. Coöperatief leren is een belangrijk hulpmiddel om deze band op te bouwen in de klas. Hoe coöperatief leren gestimuleerd kan worden wordt onder andere beschreven in Ebbens en Ettekoven (2009).

Op basis van bovengenoemde literatuur mag daarom worden verwacht dat deze aanbevelingen van Nieuwenbroek over het algemeen een positief effect hebben op het leerklimaat. Deze gedragsregels zijn waarschijnlijk gebaseerd op de praktijk. In de literatuur is echter niet te vinden of de gedragsregels getoetst zijn in de praktijk. Worden ze in de praktijk wel als positief ervaren door leerlingen? Het kan heel goed zijn dat bepaalde maatregelen door de ene leerling wel en door de andere leerling niet als positief worden gewaardeerd. Meer faalangstige leerlingen kunnen onderling immers enorm verschillen.

In dit onderzoek wordt onderzocht of havo- of vwo-leerlingen uit de tweede en derde klas de gedragsregels van Nieuwenbroek daadwerkelijk als positief ervaren. Hierbij wordt er gekeken of zowel minder als meer faalangstige leerlingen de gedragsregels als positief ervaren. Ook wordt er gekeken of er een verschil te zien is tussen meer en minder faalangstige leerlingen. Om te kijken in hoeverre de resultaten algemeen toepasbaar zijn worden ook nog de verschillen tussen scholen en tussen seksen onderzocht.

De hoofdvraag die daarom bij dit praktijkonderzoek centraal staat is:

*Wordt het docentgedrag dat aanbevolen is door Nieuwenbroek (zie bijlage 1) door havo- en vwo-leerlingen in het algemeen en door meer faalangstige leerlingen in het bijzonder in de tweede en derde klas als positief ervaren?*

De drie deelvragen hierbij zijn:

- *Ervaren de leerlingen (zowel meer faalangstig als minder faalangstig) de docentgedragingen uit de literatuur als positief?*
- *Is er een verschil tussen meer faalangstige leerlingen en de minder-faalangstige leerlingen met betrekking tot waardering van het door Nieuwenbroek genoemde docentgedrag?*

- *Worden de resultaten van deelvraag 1 en deelvraag 2 ook beïnvloed door verschillen tussen scholen en verschillen tussen jongens en meisjes?*

Op basis van het artikel van Veenman (2004) is de verwachting dat er verschillen zullen zijn tussen meer faalangstige leerlingen onderling wat betreft de waardering van specifiek docentgedrag. Dit komt doordat de oorzaak van faalangst en de gedachten die gepaard gaan met faalangst kunnen verschillen per persoon (Veenman, 2004). Wat de ene leerling als positief ervaart kan voor de ander een indirecte bevestiging zijn van zijn of haar onvermogen.

De adviezen van Nieuwenbroek die docenten tijdens de les kunnen toepassen zijn gebaseerd op het geven van erkenning aan leerlingen, het tonen van waardering voor de leerling als persoon en een positieve benadering van leerlingen. Daarbij legt hij de nadruk op het creëren van structuur en duidelijkheid (over huiswerk, toetsstof, regels, et cetera). Deze aspecten vormen de basis van een goede communicatie en worden over het algemeen door leerlingen als prettig ervaren (Woolfolk *et al.*, 2008; Mainhard *et al.*, 2011). Het is daarom te verwachten dat de docentgedragingen door zowel meer faalangstige als minder faalangstige leerlingen als positief worden ervaren.

Meer faalangstige leerlingen zouden echter een sterkere behoefte kunnen hebben aan de voorgestelde docentgedragingen en deze daardoor positiever kunnen waarderen dan minder faalangstige leerlingen. Er wordt dus verwacht dat aanbevolen docentgedragingen door Nieuwenbroek door meer faalangstige leerlingen positiever ervaren zullen worden dan door minder faalangstige leerlingen.

Tijdens dit onderzoek wordt de afhankelijke variabele, het leerklimaat zoals ervaren door onze populatie, onderzocht aan de hand van de onafhankelijke variabele, gepercipieerd docentgedrag. Bomers (1991) definieert het leerklimaat als “de ruimte en stimulans die mensen krijgen om zich lerend te gedragen”. Voor het docentgedrag worden 13 variabelen onderscheiden, gebaseerd op de 13 aanbevelingen van Nieuwenbroek (bijlage 1). Gebaseerd op de aanbevelingen worden variabelen 1 t/m 13 onderzocht: duidelijke regels en procedures, positieve opmerkingen, vertrouwen geven, positieve kritiek, het geven van mondelinge beurten, overbezorgdheid, beperkingen van leerlingen aanstippen, duidelijkheid over huiswerk, duidelijkheid over toetsing, lengte toets, herkansingsmogelijkheden na black-out, persoonlijke waardering, extra huiswerk. In bijlage 1 zijn deze ook genummerd. De variabelen “faalangst bij naam noemen” en “contact met mentor/ouders” worden niet onderzocht. De reden hiervoor is dat we in de vragenlijst niet expliciet willen benoemen dat er getest wordt op faalangst. Dit zou de resultaten van de faalangsttest kunnen beïnvloeden. Het contact met de ouders/mentor is verder geen onderdeel van het leerklimaat.

De onderzoekspopulatie bestaat uit meer faalangstige leerlingen minder faalangstige leerlingen. Bij dit onderzoek wordt het onderscheid tussen beide groepen gemaakt door middel van de SSAT (Situatie Specifieke Angst Test) (Bergen en Poulie, 2001).

## **Methode**

Dit onderzoek is uitgevoerd op vier middelbare scholen in regio Utrecht in tweede en derde klassen met niveau havo/vwo. Drie van de vier middelbare scholen zijn traditionele scholen (met ongeveer 1000, 1500 en 1000 leerlingen) en één school werkt volgens het Montessorisysteem (ongeveer 800 leerlingen). Er is gekozen voor deze leerjaren omdat in de onderbouw de basis wordt gelegd voor de prestaties in de bovenbouw. Het is daarom belangrijk om de ontwikkeling van faalangst in een zo vroeg mogelijk stadium te onderzoeken. Omdat het onderzoek aan het begin van het nieuwe schooljaar plaatsvindt wordt de eerste klas bij dit onderzoek niet meegenomen. Leerlingen in de eerste klas kunnen hun waarderingen dan alleen baseren op hun ervaringen op de basisschool.

Bij drie volledige klassen per school is de vragenlijst afgenomen. Bij de keuze van deze 3 klassen werd gestreefd naar een balans tussen de hoeveelheid tweede en derde klassen en een balans tussen de verschillende niveaus (havo en vwo). Hierdoor kan een goed beeld verkregen worden. De uiteindelijke selectie was redelijk goed verdeeld over de verschillende niveaus (6 3<sup>e</sup> klassen, waarvan 3x havo, 2x vwo en 1x havo/vwo niveau; 6 2<sup>e</sup> klassen, waarvan 2x havo, 2x vwo en 2x havo/vwo niveau). De totale groep van 320 leerlingen vertegenwoordigt de verschillende ethniciteiten en sociale achtergronden in voldoende mate. Ook waren de aantallen jongens en meisje ongeveer gelijk (152 jongens en 168 meisjes).

De vragenlijst bestond uit twee onderdelen. In het eerste onderdeel werd gevraagd naar de waardering van bepaalde docentgedragingen en in onderdeel twee werd getest op faalangst. Deze aanpak was geschikter dan leerlingen die de school als meer faalangstig heeft getest apart te nemen voor het onderzoek. Op verschillende scholen worden namelijk verschillende testen gebruikt. Ook is met deze aanpak geprobeerd te voorkomen dat een leerling een stempel krijgt opgedrukt. Bovendien kan op deze manier de resultaten van meer faalangstige leerlingen in het juiste perspectief geplaatst worden door ze te vergelijken met de controlegroep van minder faalangstige leerlingen.

Er is gekozen voor een vragenlijst omdat leerlingen onderling relatief sterk verschillen. Bovendien verschillen scholen en klassen onderling. Het is dus wenselijk om een groot aantal leerlingen te ondervragen, en een vragenlijst stelt ons in staat dat te doen. Omdat tijdens dit onderzoek de theorie over docentgedrag getoetst

wordt in de praktijk door te vragen naar de waardering van dit gedrag door leerlingen, kunnen de vragen relatief specifiek en gesloten zijn. Diepgaande interviews zijn in dit geval dus ook niet noodzakelijk.

Voor het testen van faalangst werd gebruik gemaakt van de officiële SSAT test (Situatie Specifieke Angst Test) (Bergen en Poulie, 2001). De Cito in Arnhem beschouwt de resultaten van deze faalangsttest als betrouwbaar (waardering goed). Deze mag worden afgenomen zonder een erkend psycholoog. De vragenlijst voor het testen van waardering van docentgedrag is een zelfgemaakte vragenlijst (Zie bijlage 2). Deze vragen zijn gebaseerd op de adviezen van Nieuwenbroek (Bijlage 1).

Na het uitvoeren van een pilot is onze oorspronkelijke vijfpuntsschaal veranderd in een vierpuntsschaal. Nu is er geen neutrale optie, om te voorkomen dat leerlingen dit te vaak kiezen uit gemakzucht. Verder suggereerde de pilot dat elk punt van de schaal benoemd moet worden om verwarring bij leerlingen te voorkomen en hebben we dit aangepast. Ook is het lettertype aangepast voor de dyslectici en is de kleur van het lettertype veranderd in donkergrijs, omdat dit prettiger lezen was voor leerlingen. Er was geen commentaar op de vraagstelling.

De resultaten van de zelfgemaakte vragenlijst over de waarderingen van docentgedrag, worden alleen anoniem vrijgegeven om de anonimiteit van de leerlingen te waarborgen. De resultaten van de faalangst test zullen alleen vrijgegeven worden aan mentoren na aanvraag.

De vragenlijsten werden door mentoren afgenomen tijdens mentoruren. De vragenlijsten werden in stilte afgenomen en dit duurde ongeveer 40 minuten. Vervolgens werden de resultaten ingevoerd in Excel. Vervolgens zijn de gegevens statistisch geanalyseerd met behulp van het software programma SPSS. Voor het maken van het onderscheid tussen meer faalangstige leerlingen en minder faalangstige leerlingen werden de normwaarden van de SSAT gebruikt. Bij deze test wordt echter wel gebruik gemaakt van 2 verschillende waardes: de angstindex (AI) en de vermijdingsindex (VI). Bij de analyse werden alle leerlingen voor wie op basis van de AI en/of de VI score een gesprek zinvol was ingedeeld in de groep van meer faalangstige leerlingen.

Bij de analyse is eerst met behulp van de Cronbach's alfa gekeken of de verschillende vragen in de vragenlijst die horen bij dezelfde gedragsregel van Nieuwenbroek ook daadwerkelijk gegroepeerd mogen worden. Op basis van de vragenlijst over docentgedrag (zie bijlage 2) werd met behulp van een t-test bepaald of meer faalangstige leerlingen respectievelijk alle leerlingen de docentgedragingen uit de literatuur ook daadwerkelijk als positief ervaren. Er is hierbij als testwaarde 2,5 genomen en de antwoorden van de vragenlijst een waarde gegeven van 1, 2, 3 en 4. In verband met het feit dat er een vierpuntsschaal is

gebruikt is voor het bepalen van de verschillen tussen meer faalangstige leerlingen en minder faalangstige leerlingen gekozen voor een ordinale test, de Mann-Whitney U test. Hierbij is ook gekeken naar verschillen tussen scholen en verschillen tussen jongens en meisjes.

## Resultaten

Uit de Cronbach's alfa analyse bleek dat de Cronbach's alfa voor alle vragen bij elkaar significant is. Wanneer alle vragen uit de vragenlijst die dezelfde variabele (en dus Nieuwenbroekaanbeveling) moeten meten worden gegroepeerd, dan wordt bij geen enkele groep een Cronbach's alfa gevonden hoger dan 0,54. Echter, omdat de hoofdvraag specifiek de aanbevelingen van Nieuwenbroek test, is er voor gekozen om toch de items waarvan verwacht werd dat deze dezelfde aanbeveling van Nieuwenbroek maten te koppelen in de verdere analyse.

### Deelvraag 1

Deelvraag één was: 'Ervaren de leerlingen (zowel meer faalangstig als minder-faalangstig) de docentgedragingen uit de literatuur ook als positief?' Hier laten alle dertien variabelen een sterk significant positief resultaat zien ( $p < 0,0005$ ). Omdat de Cronbach's alfa voor alle vragen bij elkaar significant is kunnen alle vragen ook bij elkaar genomen worden en als 1 variabele worden gezien. Ook dan is het gemiddelde significant hoger dan 2,5 ( $p < 0,0005$ ).

### Deelvraag 2

Deelvraag twee was: 'Is er een verschil tussen meer faalangstige leerlingen en de minder-faalangstige leerlingen met betrekking tot waardering van het docentgedrag?'

In tabel 1 is te zien dat er een significant verschil was tussen meer en minder faalangstige leerlingen bij aanbeveling 4 'positieve kritiek' ( $p = 0,03$ ) en aanbeveling 5 'mondelinge beurten' ( $p = 0,03$ ). Voor aanbeveling 12 'persoonlijke waardering' en 13 'extra huiswerk' was dit met respectievelijk  $p = 0,06$  en  $p = 0,05$  bijna significant. Als we alle vragen gezamenlijk als één variabele zien, dan krijgen we geen significant resultaat. En is er geen verschil tussen faalangstige en minder faalangstige leerlingen.

Aanbeveling	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Vraagnummers uit vragenlijst	1/6 /10	7/8 /14	7 /14	15 /21	3/4 /9	16 /22	19	10	11 /13	12	20	18 /23	17
p-waarde	0,40	0,85	0,62	0,03	0,03	0,21	0,86	0,66	0,87	0,97	0,39	0,06	0,05

**Tabel 1: Verschil in waardering voor aanbevelingen van Nieuwenbroek tussen meer en minder faalangstige leerlingen.** 'Aanbeveling' verwijst naar de aanbeveling van Nieuwenbroek, zoals genummerd in bijlage 1. De vragenlijst (bijlage 2) is opgesteld zodat de vragen achter 'Vraagnummers uit vragenlijst' gezamenlijk de aanbeveling van Nieuwenbroek meten. Uit de p-waardes blijkt dat meer faalangstige leerlingen en minder faalangstige leerlingen aanbeveling 4 (positieve kritiek) en 5 (mondelinge beurten) verschillend waarden.

In figuur 1 is te zien dat voor aanbeveling 4 *'positieve kritiek'* de minder faalangstige leerlingen een gemiddelde waardering van 3,14 hebben en de meer faalangstige leerlingen een gemiddelde waardering van 3,04. Voor aanbeveling 5 *'mondelijke beurten'* is dit respectievelijk 1,96 en 1,80.

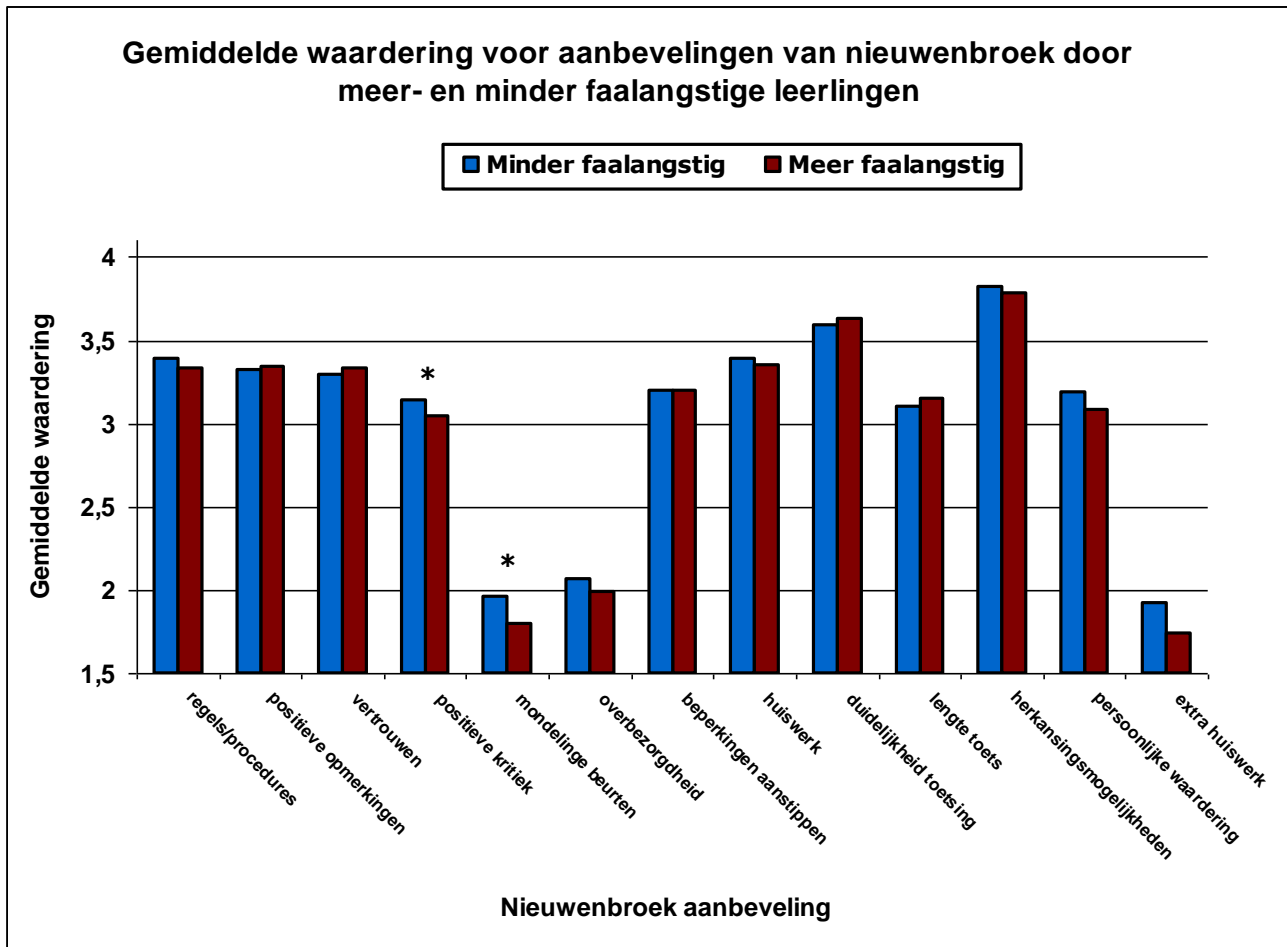
Om te kijken welk effect de verschillen tussen scholen en seksen op de resultaten hebben zijn ook deze verschillen in kaart gebracht en statistisch getest. De resultaten hiervoor zijn te zien in tabel 2.

Het verschil in de waardering van de aanbevelingen van Nieuwenbroek tussen de geslachten is significant bij aanbeveling 1 *'regels/procedures'* ( $p < 0,00$ ), 2 *'positieve opmerkingen'* ( $p < 0,01$ ), 3 *'vertrouwen'* ( $p < 0,01$ ), 4 *'positieve kritiek'* ( $p < 0,03$ ), 8 *'huiswerk'* ( $p < 0,02$ ), 10 *'lengte toets'* ( $p < 0,00$ ), 11 *'herkansingsmogelijkheden'* ( $p < 0,01$ ) en 13 *'extra huiswerk'* ( $p < 0,00$ ). Dit is ook te zien in figuur 2. Hieruit blijkt dat in al deze gevallen de meisjes hoger scoren dan de jongens. Uit tabel 3 blijkt verder dat voor aanbeveling 4 *'positieve kritiek'* ( $p < 0,01$ ), 7 *'beperkingen aanstippen'* ( $p < 0,02$ ) en 8 *'huiswerk'* ( $p < 0,00$ ) er significante verschillen zijn tussen de scholen. Dit is ook te zien in figuur 3.

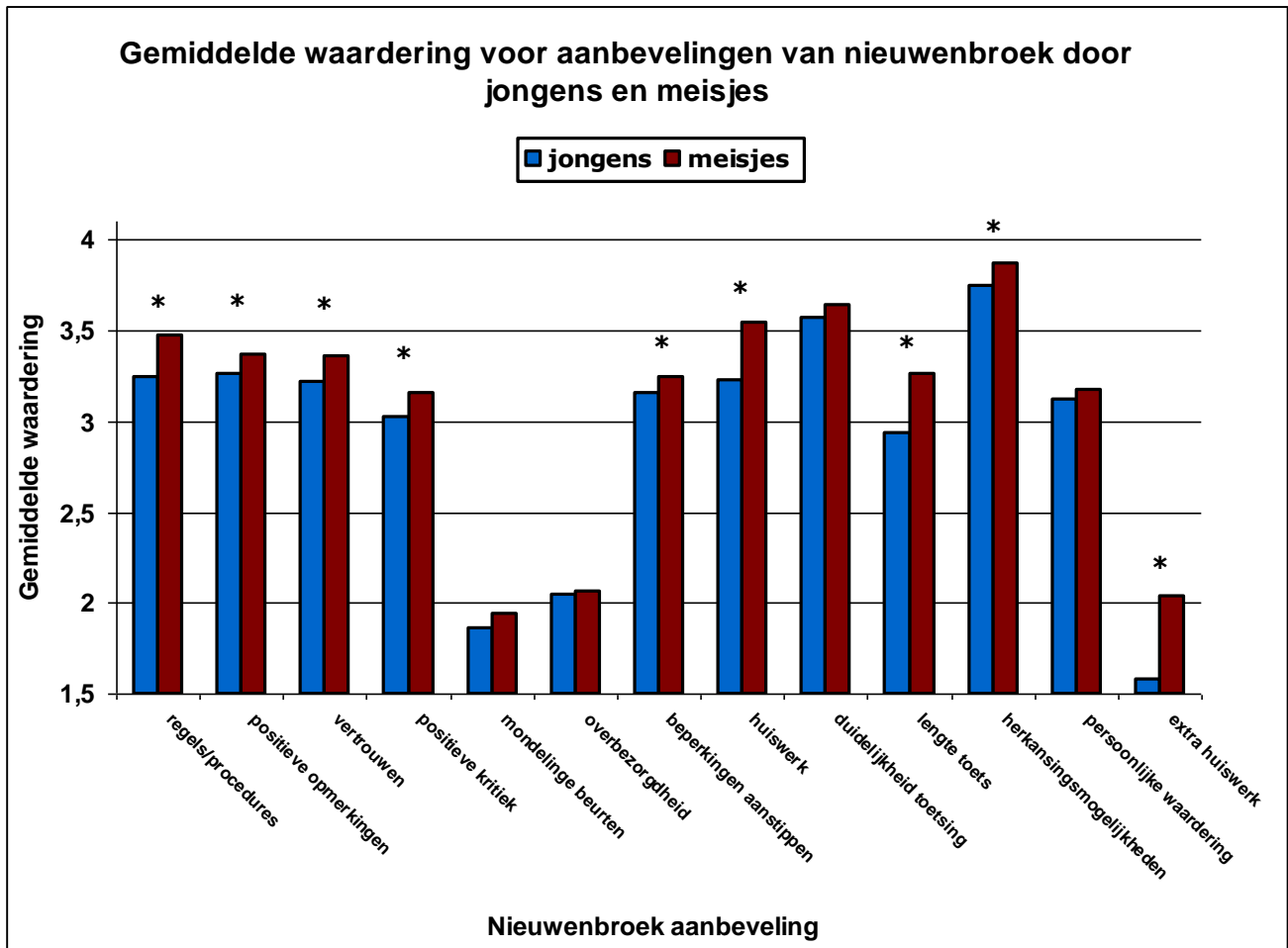
Aanbeveling	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Gemiddelde van vragen	1/6 /10	7/8 /14	7 /14	15 /21	3/4 /9	16 /22	19	10	11 /13	12	20	18 /23	17
p-waardes seksen	0,00	0,01	0,01	0,03	0,36	0,76	0,05	0,02	0,17	0,00	0,01	0,18	0,00
p-waardes school	0,11	0,28	0,12	0,01	0,76	0,30	0,02	0,00	0,40	0,60	0,45	0,12	0,92

**Tabel 2: Verschillen tussen scholen en seksen wat betreft de waardering van docentgedrag.** *'Aanbeveling'* verwijst naar de aanbeveling van Nieuwenbroek, zoals genummerd in bijlage 1. De vragenlijst (bijlage 2) is opgesteld zodat de vragen achter *'Vraagnummers uit vragenlijst'* gezamenlijk de aanbeveling van Nieuwenbroek meten. Uit de p-waardes blijkt dat jongens en meisjes op veel punten docentgedrag verschillend waarderen. Ook zijn sommige resultaten significant tussen de verschillende stagescholen..

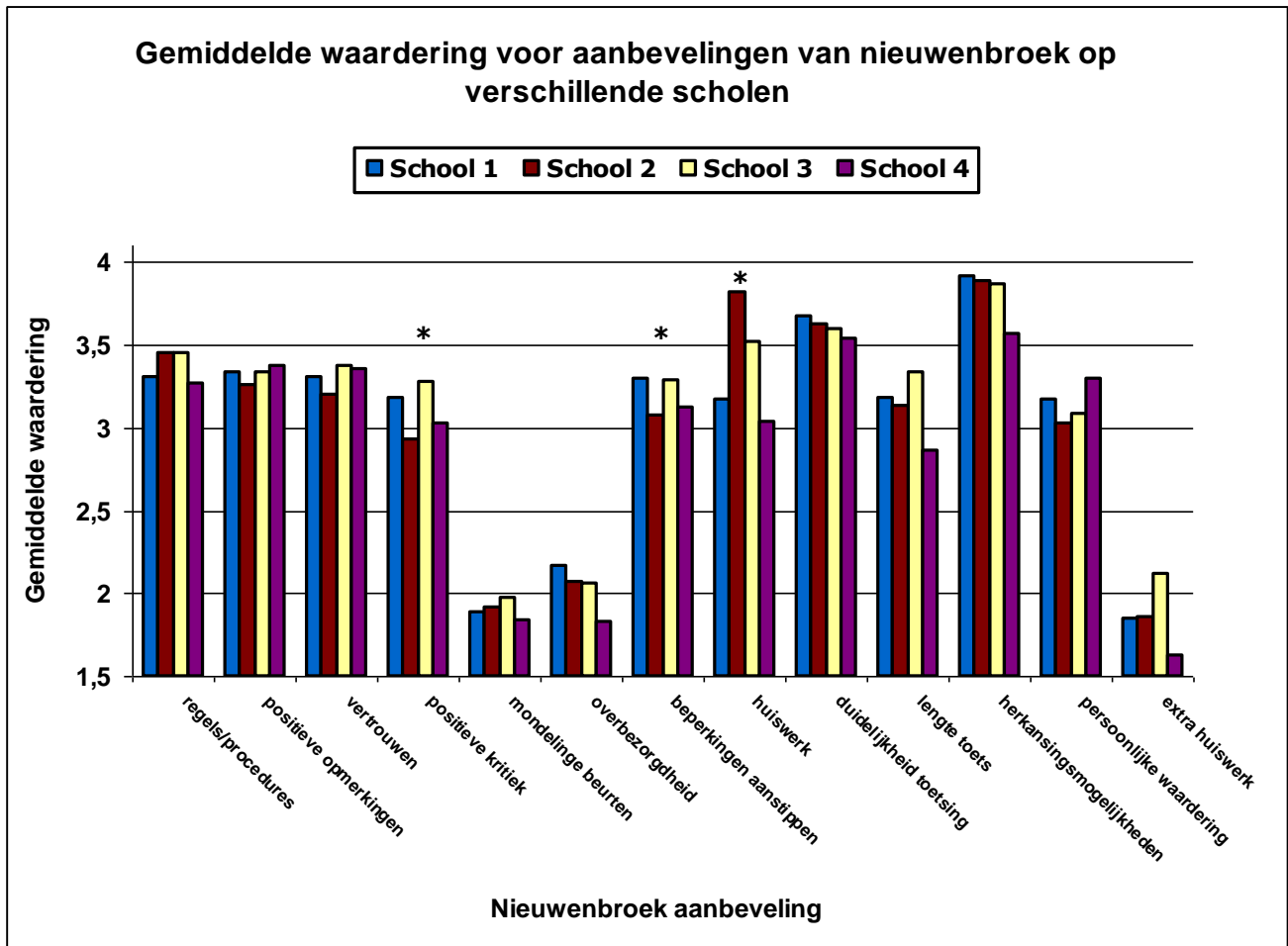




**Figuur 1: Verschil in waardering voor aanbevelingen van Nieuwenbroek tussen meer en minder faalangstige leerlingen.** De asterisken geven aan welke waarden significant zijn. Uit bovenstaande figuur blijkt dat meer faalangstige leerlingen en minder faalangstige leerlingen aanbeveling 4 (positieve kritiek) en 5 (mondelinge beurten) verschillend waarderen.



**Figuur 2: Verschillen in waardering voor aanbevelingen van Nieuwenbroek tussen jongens en meisjes.** De asterisken geven aan welke waarden significant zijn. Uit bovenstaande figuur blijkt dat jongens en meisjes op veel punten docentgedrag verschillend waarderen.



**Figuur 3: Verschillen in waardering voor aanbevelingen van Nieuwenbroek tussen de scholen.** De asterisk geeft aan welke waarden significant zijn. Uit bovenstaande figuur blijkt dat er significante verschillen zijn tussen de stagescholen.

## Discussie en Conclusie

Uit de resultaten blijkt dat zowel meer als minder faalangstige leerlingen de aanbevelingen van Nieuwenbroek als prettig ervaren. Er is een sterk significante voorkeur te zien van alle leerlingen voor een positieve aanpak zoals aanbevolen door Nieuwenbroek. De hoge Cronbach's alfa, wanneer alle vragen bij elkaar worden genomen, geeft aan dat alle vragen een overkoepelende factor meten. Kijkend naar de aanbevelingen van Nieuwenbroek kan deze factor worden gedefinieerd als "positieve ondersteuning".

Uit de resultaten van deelvraag twee blijkt echter dat er op sommige punten verschil is in waardering voor docentgedrag tussen meer en minder faalangstige leerlingen. Minder faalangstige leerlingen hebben een hogere waardering voor aanbevelingen 4 '*positieve kritiek*' en 5 '*mondelijke beurten*' van Nieuwenbroek. Dit betekent dat minder faalangstige leerlingen het minder erg vinden dan meer faalangstige leerlingen om positieve kritiek te krijgen. Dit is makkelijk te verklaren. Kritiek ontvangen wordt door veel mensen lastig gevonden. Als je al weinig zelfvertrouwen wordt ook kritiek in positieve vorm al negatief ervaren. Zowel meer als minder faalangstige leerlingen gaven aan het niet prettig te vinden om een klassikale beurt te krijgen (aanbeveling 5), maar uit figuur 1 blijkt dat minder faalangstige leerlingen dit minder erg vinden dan meer faalangstige leerlingen. Ook dit is in overeenstemming met de verwachtingen over meer faalangstige leerlingen.

Naast verschillen tussen meer en minder faalangstige leerlingen is er voor deelvraag 2 ook onderzocht of er verschillen zijn tussen jongens en meisjes (ongeacht hun faalangstscore) en tussen de verschillende testscholen in waardering voor de regels van Nieuwenbroek. Uit de resultaten blijkt dat over het algemeen meisjes een hogere waardering hebben voor de regels van Nieuwenbroek dan jongens (zie figuur 3). Uit onderzoek van Lewinsohn *et al.* (1998) blijkt dat vrouwen over het algemeen vaker een angststoornis hebben dan jongens en dat dit verschil al in de kinderjaren zichtbaar is. Dit zou ook kunnen verklaren waarom vrouwen meer waarde hechten en behoefte hebben aan positieve ondersteuning dan mannen. Bij vervolgonderzoek zou het echter wel interessant zijn om hier verder naar te kijken. Ook blijkt uit figuur 4 dat er verschillen zitten tussen de stagescholen op enkele aanbevelingen. Dit zou kunnen komen door verschillen in leerklimaat en schoolsysteem. Er zijn bij dit onderzoek echter geen duidelijke verschillen waar te nemen tussen scholen wat betreft de aantallen faalangstige leerlingen. Nader onderzoek naar de relatie tussen verschillende didactische benaderingen en faalangst zou daarom interessant zijn.

De verschillende vragen die horen bij dezelfde variabele van docentgedrag (1 t/m 13) vertonen in geen geval een hoge Cronbach's alfa. Dit kan verklaard worden doordat alleen voor aanbevelingen die niet eenduidig waren of meerdere factoren bevatten, in de vragenlijst meerdere vragen zijn gesteld. Daar komt bij dat in de

vragenlijst gebruik is gemaakt van voorbeeldsituaties. Het kan zijn dat het gekozen voorbeeld net een uitzonderingssituatie schetst voor de leerlingen. Door de keuze van de voorbeelden stuur je leerlingen dus al een bepaalde richting uit. Met een uitgebreidere vragenlijst en dus meer voorbeeldsituaties per aanbeveling kun je de klaarblijkelijke uitzonderingen eruit filteren en waarschijnlijk zorgen voor hogere Cronbachs alfa's.

Een mogelijke onnauwkeurigheid is dat de vragenlijst docentgedrag gebruik maakt van een vierpuntsschaal. Formeel mag dan niet de t-test gebruikt worden, zoals gebruikt bij de analyse deelvraag één. Toch is er voor gekozen de analyse zo te doen omdat de data bij benadering als interval verdeeld zijn. De officiële SSAT-test maakt ook gebruik van een vierpuntsschaal waarbij de data als interval geïnterpreteerd worden.

Bij vervolgonderzoek zou het interessant zijn om een docent te vergelijken die Nieuwenbroek's aanbevelingen niet hanteert met een docent die dat wel doet. Dan zijn er twee groepen om te vergelijken, en is ook het probleem niet meer dat de testwaarde 2,5 mogelijk onbetrouwbaar is. Immers, een 'gemiddelde docent' scoort misschien helemaal geen 2,5. Een alternatief is om een zevenpuntsschaal te hanteren.

Onder onze criteria voor faalangst vonden we ongeveer 40% van onze leerlingen. Dit is onrealistisch groot ten opzichte van de 10% die De Bruijn vond in zijn onderzoek (De Bruin, 2011). Dit komt waarschijnlijk omdat De Bruijn's criteria voor faalangst veel strenger zijn. Bij het huidige onderzoek werden alle leerlingen voor wie op basis van de AI en/of de VI score een gesprek zinvol was ingedeeld in de groep van meer faalangstige leerlingen. Dit betekent nog niet dat deze leerlingen ook daadwerkelijk faalangst hebben. Een faalangsttest is slechts een diagnostisch middel. Een gesprek met een psycholoog of zorgcoördinator is noodzakelijk om te bepalen of een leerling ook daadwerkelijk faalangstig is of dat er andere problemen een rol spelen. Wellicht had beter gekozen kunnen worden voor het selecteren van leerlingen voor wie bijzondere aandacht en zorg nodig lijkt te zijn. De grootte van de groep faalangstige leerlingen hangt bovendien af van de test die je uitvoert en de criteria die je hanteert bij deze test. Als vervolgonderzoek lijkt het daarom ook zeer waardevol om dit onderzoek te herhalen met een andere faalangsttest en daarna de resultaten te vergelijken.

De vraagstelling van dit onderzoek kan ook ter discussie worden gesteld. Leerlingen zijn gevraagd om zich voor te stellen of ze de voorbeeldsituatie prettig of onprettig vinden. Hoewel het in de vragenlijst gaat om een nieuwe docent zullen leerlingen deze inschatting hoogstwaarschijnlijk baseren op hun ervaringen. Echter, als een leerling een bepaalde situatie nog nooit heeft meegemaakt kan hij niet met zekerheid zeggen of hij de docentgedragingen ook daadwerkelijk zal ervaren zoals hij denkt. Het opnemen van een extra categorie "ik heb geen docent die dit gedrag vertoont" is daarom aan te bevelen bij vervolgonderzoek.

Een ander belangrijk punt om bij stil te staan is de afhankelijkheid van onze variabelen. Bij dit onderzoek was de onafhankelijke variabele docentgedrag en de afhankelijke variabele het leerklimaat. In werkelijkheid vindt er echter een wederzijdse beïnvloeding plaats. Docentgedrag wordt ook bepaald door de sfeer in de klas en het gedrag van de leerlingen. Omdat de docent in dit geval de professional is, worden de oplossingen in eerste instantie gezocht bij het docentgedrag. Wat de docent doet en zegt heeft dan hopelijk effect op de sfeer en het leerklimaat in de klas.

Verder kan niet worden gezegd dat docentgedrag dat leerlingen als prettig ervaren per definitie faalangst voorkomt. Uit de theorie blijkt dat faalangst vaak ontstaat tijdens de jeugd van een mens na een faalervaring (De Bruijn, 2011). Het kind kan een gebrek aan zelfvertrouwen krijgen als er niet goed met een faalervaring om wordt gegaan. Alleen hoeven deze faalervaringen niet per se op school plaats te vinden. De nabije omgeving (ouders, familieleden en vrienden) spelen hierbij ook een belangrijke rol. Als de ouders/vriend van de leerling op een verkeerde of negatieve manier omgaan met faalervaringen wordt zijn of haar zelfvertrouwen geschaad. Bij de aanpak van faalangst moet daarom niet alleen naar de schoolsituatie worden gekeken, maar ook naar de relatie met vrienden/ouders en familie. De mate waarin de schoolsituatie bijdraagt aan het voorkomen van faalangst zou wel onderzocht kunnen worden in vervolgonderzoek. Als bij sommige klassen wel de aanbevelingen van Nieuwenbroek worden gevolgd en bij andere klassen niet kun je aan de hand van een faalangsttest de verschillen analyseren. Deze klassen moeten dan echter wel les hebben van dezelfde docent en voor langere tijd gevolgd worden. Dit lijkt ons echter niet ethisch verantwoord. Er zou vervolgens ook gekeken kunnen worden naar de resultaten van de klassen. Leiden de aanbevelingen van Nieuwenbroek ook tot betere leerprestaties?

## **Aanbevelingen voor de praktijk**

Dit onderzoek laat zien hoe belangrijk het is om als docent stil te staan bij je docentgedrag. De aanbevelingen van Nieuwenbroek ter vermindering van faalangst worden zowel door minder als meer faalangstige leerlingen als positief ervaren. Positieve ondersteuning is over het algemeen van zeer groot belang is bij het begeleiden van leerlingen. Met name duidelijkheid en een positieve houding naar de leerlingen toe zijn hierbij belangrijk. De docent speelt dus een belangrijke rol. Door positieve ondersteuning kan een prettig leerklimaat worden gecreëerd. Als docenten leerlingen positief ondersteunen, zou dit mogelijkwijs faalangst kunnen verminderen bij leerlingen. Uiteraard is al vaker aangegeven dat positieve ondersteuning het leerklimaat kan bevorderen, alleen wordt het nog niet door elke docent uitgevoerd. Laat dit dus een stimulans zijn voor docenten om tijdens de les bewust leerlingen positief te ondersteunen aan de hand van de gedragsregels van Nieuwenbroek.

## **Dankwoord**

Allereerst willen wij graag Drs. Caroliene van Waveren Hogervorst bedanken voor de begeleiding. Wij hebben haar opbouwende kritiek en positieve instelling als zeer prettig en nuttig ervaren. Daarnaast bedanken wij Prof. Dr. Jan Vermunt voor de feedback op ons onderzoeksvoorstel en advies bij het kiezen van een geschikte faalangsttest. Tevens bedanken wij de stagescholen en alle betrokkenen die het afnemen van de vragenlijsten mogelijk hebben gemaakt.

## **Auteursinformatie**

Suzanne de Maat, Janneke Metselaar, Adriaan Schipper en Thomas Telleman zijn docent-in-opleiding, respectievelijk voor de schoolvakken biologie en wiskunde aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerste-graadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar de waardering van docentgedrag door leerlingen in relatie tot faalangst. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (pgo) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.

## Literatuurlijst

- Anderson, A., Hamilton, R.J., Hattie, J., 2004. Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning environment* 7 (3): 211-225.
- Bomers, G.B.J., De lerende organisatie. In: Peters, J.J., Thijssen, J.G.L. (Red.), 1991. Gids voor de opleidingspraktijk. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, Nederland.
- Bergen, T., Poulie, M., 2001. De Situatie Specifieke Angst Test (SSAT). CPS, Amersfoort, Nederland
- De Bruijn, J., 2011. Help, ik heb faalangst! [Online]. Beschikbaar: <http://www.artikeltjes.com> [4 mei, 2011].
- Ebbens, S., Ettekoven, S., 2010. Effectief leren – basisboek (tweede druk). Wolters-Noordhoff, Groningen/Houten, Nederland, 210 p.
- Eysenck M.W., Derakshan N., Santos R., Calvo M.G., 2007. Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*. Vol 7 (2): 336-353.
- Hembree R., 1988. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*. Vol. 58 (1): 47-77.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I.H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., Allen, N.B., 1998. Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol 107(1), 109-117.
- 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.
- Nieuwenbroek, A.Q.A., z.j. (a). Faalangst in de les [Online]. Beschikbaar: [www.faalangst.nl/artikelen](http://www.faalangst.nl/artikelen) [8 mei, 2011].
- Nieuwenbroek, A.Q.A., z.j. (b). Faalangst en ouders. *Caleidoscoop* 11 (5): 20-22.
- Veenman, M.V.J., 2004. Faalangst, een dobbelsteen met 6 zijden [Online]. Beschikbaar: [www.orthoconsult.nl](http://www.orthoconsult.nl) [8 mei, 2011].
- Verhoef, F., 2006. Faalangst [Online]. Beschikbaar: <http://www.faalangst.nl/pdf/froukje-verhoef.pdf> [10 januari, 2012].
- Woolfolk, A., Hughes, M., Walkup, V., 2008. *Psychology in education* (eerste druk). Pearson Education Limited, Harlowe, England, 797 pp.
- Zeidner, M., 1998. *Test Anxiety. The state of the art*. Plenum Press, New York, USA.



## **Bijlage 1: Gedragsregels voor docenten om faalangst bij leerlingen te verminderen.**

*Door drs. Ard Q. Nieuwenbroek*

Een aantal van deze gedragsregels bevordert het presteren en het welbevinden van alle kinderen en het vermindert het risico dat zij er alsnog last van krijgen.

1. Zorg ervoor dat leerlingen zich in de les veilig voelen door de les voorspelbaar en overzichtelijk te houden, bijvoorbeeld duidelijke regels die ook bij de leerling bekend zijn en door hem/haar zo gevoeld worden.
2. Vermijd zoveel mogelijk sarcastische, kwetsende en vernederende opmerkingen tegen leerlingen.
3. Ga bij een slecht resultaat niet meteen uit van veronderstellingen als "Je hebt het zeker weer niet geleerd" of "Je hebt er niets van begrepen". Doe ook geen uitspraken als "Volgend jaar beter".
4. Probeer kritiek in positieve vorm te leveren. Dus niet "Wat heb je het slecht gemaakt" maar "Ga eens na wat je fout hebt gedaan".
5. Mondelinge beurten zijn faalangstbevorderend, dat wil niet zeggen dat u ze niet moet geven. Een meer faalangstige leerling moet hier ook mee leren omgaan. U kunt hier wel rekening mee houden door hem/haar op zijn/haar plaats te laten zitten in plaats van voor de klas te halen. Als hij/zij het niet weet niet dóórvragen, maar eerst even aan een ander vragen en daarna nogmaals proberen of geef vaker een (kort) schriftelijk werkje.
6. Overbezorgdheid kan faalangst juist versterken.
7. Wijs kinderen op hun beperktheden: "Je kunt niet in alle vakken goed zijn".
8. Schrijf het huiswerk volledig op het bord. Laat geen onzekerheden en misverstanden over het huiswerk bestaan.
9. Bespreek vooraf hoe de stof voor het proefwerk wordt teruggevraagd, zodat de leerling weet wat en hoe hij/zij moet leren, en welk soort opgaven hij/zij kan verwachten. Nog beter, vermeld op het proefwerk alvast hoeveel punten een opgave waard is.
10. Laat een proefwerk nooit de hele les duren. Zorg dat ook de traagste leerling nog vijf minuten over heeft om het werk na te kijken.
11. Geef een leerling na een black-out gelegenheid tot herkansing.
12. Waardeer leerlingen voor wie ze zijn en niet voor wat ze presteren.
13. Probeer niet al te vaak via extra werk leerproblemen op te lossen, dit is namelijk de bron van de frustratie.

14. Faalangst gewoon bij de naam noemen, want iedereen heeft last van faalangst.
15. Probeer leerlingen die niet zo goed met hun faalangst omgaan te herkennen en praat hier met de mentor, ouders, et cetera over.

Bron: [www.faalangst.nl](http://www.faalangst.nl)

## **Bijlage 2: Vragenlijst docentgedrag**

Welkom. Lees deze instructie rustig door.

Je doet zo meteen mee aan een wetenschappelijk onderzoek. Het is belangrijk dat je invult wat jij denkt of voelt. Er zijn geen goede en foute antwoorden.

Je gaat zo dadelijk twee vragenlijsten invullen, wat bij elkaar ongeveer 50 minuten zal duren. Je begint met vragenlijst deel 1. Als je deze vragenlijst af hebt, mag je meteen door naar vragenlijst deel 2. Bij vragenlijst deel 2 zit een apart antwoordvel. Het is belangrijk dat je op dit antwoordvel je naam noteert.

Zet een kruisje bij het antwoord van jouw keuze. Het kan gebeuren dat je je vergist hebt bij het zetten van een kruisje op je antwoordformulier en dat je een ander antwoord wilt kiezen. Streep dan het hokje door en zet een kruisje in het hokje dat je wel wilt kiezen. Als je dit zo doet, weten wij precies wat je bedoelt.

Als je een vraag hebt, steek dan je vinger op. Ook tijdens het invullen van de vragenlijst mag je je vinger opsteken als iets onduidelijk is. De docent zal geen antwoord geven op inhoudelijke vragen. Als je alles snapt, begin dan nu aan het eerste deel van de vragenlijst.

## Vragenlijst deel 1

**Stel: je krijgt les van een docent die net nieuw op school is. Je weet niet wat voor iemand het is en hoe hij of zij lesgeeft. Hieronder staan situaties beschreven die de docent mogelijk kan doen in de les. Geef aan in hoeverre je dit vervelend of fijn zou vinden.**

Docentgedrag	Dit vind ik...			
	heel vervelend	beetje vervelend	beetje fijn	heel fijn
De eerste les begint en de docent stelt zich voor. Ook geeft de docent duidelijk aan wat de regels en afspraken zijn die in de les gelden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De docent geeft je een compliment nadat je een vraag goed beantwoordt. De docent stelde deze vraag klassikaal tijdens zijn uitleg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens dezelfde klassikale uitleg geeft de docent jou de beurt om een vraag te beantwoorden, terwijl je <i>niet</i> je vinger had opgestoken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je beantwoordt een vraag niet helemaal goed en de docent blijft doorvragen aan jou totdat je het goed hebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De docent houdt weleens een praatje met je aan het begin van de les voordat de tweede bel gaat. De docent vraagt dan bijvoorbeeld hoe het met je gaat en wat voor les je net had.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Docentgedrag	Dit vind ik...			
	heel vervelend	beetje vervelend	beetje fijn	heel fijn
De docent geeft aan het begin van de les duidelijk aan wat jullie die les gaan doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vandaag heb je weer een klassikale uitleg van de docent en je geeft een fout antwoord op een vraag. De docent blijft heel geduldig en zegt "geeft niet, volgende keer beter".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je snapt iets niet tijdens de uitleg van de docent. Je steekt je vinger op en stelt je vraag. De docent zegt dat je een goede vraag hebt gesteld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens de les heb je gewerkt aan opdrachten die bij het hoofdstuk horen. Tijdens de nabespreking laat de docent je naar voren komen om een antwoord van een vraag op het bord te schrijven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als er geen studiewijzer is, dan schrijft de docent het huiswerk op het bord.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Over een week heb je een toets over het hoofdstuk. De docent geeft duidelijk aan wat belangrijk is om te weten voor de toets en geeft een aantal voorbeeldvragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Docentgedrag	Dit vind ik...			
	heel vervelend	beetje vervelend	beetje fijn	heel fijn
Je bent nu de toets aan het maken over het hoofdstuk. Je hebt de toets helemaal afgemaakt en je hebt nog een paar minuten over. De docent heeft de toets precies lang genoeg gemaakt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De docent geeft op de toets per vraag aan hoeveel punten je ervoor kunt krijgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je hebt helaas een slecht cijfer gehaald voor de toets. De docent probeert zo positief mogelijk te blijven en toont begrip hiervoor, ook al heb je het slecht gemaakt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mag van de docent de toets inkijken. De docent vraagt daarna of je snapt wat je verkeerd hebt gedaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een maand later krijg je het cijfer terug van een toets over een ander hoofdstuk. Ook dit keer heb je het slecht gemaakt. De docent reageert erg bezorgd tegen je.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een tijdje daarna krijg je weer een slecht cijfer terug. De docent stelt voor om je extra huiswerk mee te geven over het hoofdstuk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ondanks de drie slechte cijfers voor de toetsen, geeft de docent jou wel het gevoel dat je slim bent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Docentgedrag	Dit vind ik...			
	heel vervelend	beetje vervelend	beetje fijn	heel fijn
De docent zegt tegen je dat niet in alle vakken goed kunt zijn en dat je in zijn/haar vak wat minder goed bent. De docent laat merken dat hij of zij dat niet erg vindt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens de vierde toets van het jaar krijg je ineens een black-out, omdat je bang bent om weer een onvoldoende te halen. De docent ziet dit en zegt dat je de toets mag herkansen als je een onvoldoende haalt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je hebt je huiswerk niet gemaakt. De docent vraagt je hoe dat komt en hoe je ervoor kunt zorgen dat je het de volgende keer wel in orde hebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tijdens het zelfstandig werken komt de docent om de vijf minuten langs om te vragen of het goed gaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je hebt moeite met het vak, maar toch maakt de leraar af en toe een gezellig praatje met je over iets anders dan de stof.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>