

Prevalentie en aanpak

van faalangst: Evaluatie van een faalangsttraining.

Scriptie voorgedragen tot het bekomen

van het diploma van Bachelor in de

Toegepaste Psychologie

Vancauwenbergh Véronique

 Promotor: Tierens Marlies

 Co- promotor: Dr Nele Jacobs

Academiejaar: 2011- 2012

In samenwerking met psychologisch centrum FARESA

#

# Voorwoord

Gedurende mijn twee jaar stage, maar ook in mijn nabije omgeving kwam ik in contact met personen die ondanks de juiste capaciteiten en de juiste kansen er toch vaak niet in slaagden hun doel te bereiken. Persoonlijk ben ik iemand die steeds probeert te streven naar het beste resultaat. Uiteindelijk komt dit neer op een verschil in motivatie, maar zelf zag ik dit in het begin als een verschil in karakter. Vandaar mijn keuze voor het onderwerp faalangst. Gedurende mijn twee stagejaren en tijdens het uitwerken van deze scriptie ben ik erg veel te weten gekomen over dit onderwerp. Ik hoop dat ik zelf ook een bijdrage heb kunnen leveren aan dit onderzoeksgebied.

Aan het voorbereiden en schrijven van een scriptie gaat een heel proces vooraf. Hierbij doe je niet alleen meer kennis op omtrent je onderwerp, maar maak je ook een cognitieve en emotionele ontwikkeling door. Bij het tot stand brengen van deze scriptie heb je wel eens de behoefte aan een persoon die jou van tijd tot tijd even een hart onder de riem steekt wanneer je het moeilijk hebt. Om deze reden gaat in het bijzonder mijn dank uit naar mijn co-promotor en tevens mentor Dr Nele Jacobs. Hierbij wens ik haar te bedanken voor de kansen die ze mij heeft geboden gedurende deze twee jaren en mij hierbij te motiveren om telkens dat “ietsje meer” te doen. Bovendien volgde zij zowel inhoudelijk als praktisch de scriptie op met eenzelfde aandacht, enthousiasme en bemoedigende woorden. Daarnaast wil ik mijn promotor Marlies Tierens bedanken om deze scriptie aan te nemen, zij heeft mij op persoonlijke wijze steeds met raad en daad bijgestaan. Verder wil ik mijn ouders bedanken daar zij mij de kans boden om op verscheidene vlakken te ontplooien alsook deze studie te volgen. Gedurende mijn schoolcarrière stimuleerden ze mij en gaven ze mij emotionele steun waar nodig. Ook mijn broer en grootmoeder verdienen een bedankje voor hun oprechte interesse en hun luisterend oor.

Ten slotte draag ik mijn scriptie op aan Michael Timmers die sinds jaar en dag mijn lachen, huilen en liefhebben deelt en die tijdens mijn onderzoek dienst deed als klankbord, steun en toeverlaat.

Deze scriptie vormt het eindpunt van vijf jaar harde inspanning en is tevens een opstap naar een masteropleiding.

 Véronique Vancauwenbergh

 Hasselt

 11 april 2012

# Samenvatting

Faalangst is een vorm van angst waarbij de persoon zich niet in staat acht om aan bepaalde prestatiegerelateerde verwachtingen te voldoen. Tegenwoordig wordt er veel zelfstandigheid gevraagd van de student. Vaak gaat dit gepaard met een hoge prestatiedruk en een groot gevoel van verantwoordelijkheid.

In de literatuur worden er diverse verklaringen gegeven voor deze problematiek. Vaak handelen dergelijke definities over angst waarbij cognitieve en fysiologische processen vaak een rol spelen. In contrast tot de veelheid van literatuur die er te vinden is over de oorzaak en de gevolgen van faalangst, zijn er maar weinig studies bekend die de mate van faalangst binnen het onderwijs onderzoeken. Om deze leegte op te vullen, werden twee studies opgezet.

Studie één betrof een empirisch onderzoek, verricht door middel van een vragenlijst waarbij bij 94 studenten verpleegkunde werd nagegaan hoe groot de mate van faalangst is binnen een onderwijsinstelling. Binnen datzelfde onderzoek werd ook onderzocht of andere factoren zoals leeftijd en geslacht een rol spelen.

In studie twee werd de mate van effectiviteit van een faalangsttraining onderzocht. Dit gebeurde door middel van een voor- en nameting met een vragenlijst. Deze vragenlijst werd ingevuld door vijf studenten. Door middel van een evaluatieformulier en een interview met de studiebegeleider werd de subjectieve beoordeling van de training bevraagd. Dit met de bedoeling om de training te optimaliseren.

Uit onderzoeksresultaten van studie één kwam naar voor dat 23,10 % van de studenten kampt met faalangst. Dit is één op vijf. Verder hebben variabelen zoals leeftijd en studierichting van de student een effect op de mate van faalangst. Uit studie twee kwam naar voor dat een faalangsttraining de faalangst significant doet dalen en de overdreven hoge studiewaardering van studenten met faalangst doet afnemen.

Op basis van de resultaten in beide studies zouden scholen er goed aan doen mochten zij meer aandacht besteden aan deze problematiek. Dit om te voorkomen dat studenten last hebben van de negatieve gevolgen van faalangst, onderpresteren en in het ergste geval uitvallen. Dit kan worden voorkomen door te investeren in primaire en secundaire preventie, door middel van infodagen, workshops voor docenten en faalangsttrainingen voor studenten.

#

**Inhoudstafel**

Voorwoord II

Samenvatting III

Lijst figuren en tabellen IV

DEEL1: INLEIDING 1

1.1 Omschrijving van het begrip 2

1.1.1 Definitie 2

1.1.2 Prevalentie en comorbiditeit 2

1.1.3 Vormen 3

1.1.3.1 Cognitieve faalangst 6

1.1.3.2 Motorische faalangst 6

1.1.3.3 Sociale faalangst 7

1.1.4 Oorzaken en gevolgen 7

1.1.4.1 Relationele factoren 7

1.1.4.2 Cognitieve processen 9

1.1.4.3 Gevolgen van Faalangst 9

1.1.4.4 Lichamelijke gevolgen 9

1.1.4.5 Emotionele en sociale gevolgen van faalangst 10

DEEL 2: HEDENDAAGSE THEORIEN ROND FAALANGST 10

2.1 De cognitieve theorie 11

2.2 Theorie van Spielberger en Vagg 11

2.3 Recente theorieën 12

2.3.1 Zelfdeterminatietheorie en de relatie met faalangst 12

2.3.2 Prestatiemotivatietheorie en de relatie met faalangst 12

2.3.3 Beliefs 13

2.3.4 Het geïntegreerd model van ge(de)motiveerd studiegedrag 14

DEEL3: EIGEN ONDERZOEK 17

3.1 Studie één: Voorkomen van faalangst in een hoge onderwijsinstelling 18

3.1.1 Methoden 18

3.1.1.1 Deelnemers 18

3.1.1.2 Materiaal 18

3.1.1.3 Procedure 20

3.1.2 Analyses 20

3.1.3 Resultaten 21

3.1.3.1 Descriptieve statistiek 21

3.1.3.2 Verschillen tussen groepen 21

3.1.4 Discussie 22

3.2 Studie 2: Effect van een faalangsttraining 24

3.2.1 Methoden 24

3.2.1.1 Deelnemers 25

3.2.1.2 Materiaal 25

3.2.1.2.1 Kwantitatief 25

3.2.1.2.2 Kwalitatief 25

3.2.1.2.2.1Observatie 25

3.2.1.2.2.2Evaluatieformulier 25

3.2.1.2.2.3Interview 26

3.2.1.3 Procedure 26

3.2.2 Resultaten 27

3.2.2.1 Kwantitatieve resultaten 27

3.2.2.1.1 Descriptieve statistiek 27

3.2.2.1.2 Verschillen tussen de metingen 27

3.2.2.2 Kwalitatieve resultaten 28

3.2.3 Discussie 29

DEEL 4: Algemene discussie 30

4.1 Beperkingen 31

4.1.1 Empirische studie 31

4.2 Eindconclusie 31

Literatuurlijst 33

Bijlagen 38

Bijlage I: Antwoordformulier 1

Bijlage II: COTAN 1

Bijlage III: Voorstelling onderzoek aan hogeschool/universiteit 1

Bijlage IV: Informed consent 1

Bijlage V: Overzicht van de faalangstsessies 1

Bijlage VI: Overzicht van de observaties tijdens de faalangstraining 1

Bijlage VII: Evaluatie formulier 1

Bijlage IX: Overzicht nieuwe sessies 1

# Lijst figuren en tabellen

Lijst van figuren

[*Figuur 1: Schema volgens Nieuwenbroek & Ruigrok (1996)* 4](#_Toc322138633)

[*Figuur 2: Geïntegreerd model van ge(de)motiveerd studiegedrag, Depreeuw & Lens (1998)* 14](#_Toc322138634)

[*Figuur 3: Verschillen in voor- en nameting per schaal* 28](#_Toc322138635)

Lijst van tabellen

[*Tabel 1: Beschrijving van de vier schalen (Depreeuw, Eelen en Stroobants, 1996)* 19](#_Toc322138891)

[*Tabel 2: Percentielscores (Depreeuw, Eelen en Stroobants, 1996)* 20](#_Toc322138892)

# DEEL1: INLEIDING

Studenten en leerlingen in het onderwijs ervaren vandaag de dag een hoge prestatiedruk. Meer dan vroeger wordt er van hen verwacht dat zij een actieve en zelfstandige houding aannemen wat betreft hun studies. Dit brengt heel wat verantwoordelijkheid over de eigen keuzes met zich mee. Thuis en op school worden verwachtingen gesteld waar ze niet omheen kunnen. Wanneer bepaalde vaardigheden onvoldoende ontwikkeld zijn of ‘lijken’ te zijn, kunnen studenten angst creëren anticiperend en volgend op mislukkingen. Zoals verschillende auteurs (Bovee & Drijfhout, 2006; Gordebeke, 2000; Nieuwenbroek & Ruigrok, 2004) stellen, vertrekt faalangst volgens hun vanuit een zelfevaluatief kader.

Om deze scriptie uit te werken wordt het onderwerp in het eerste hoofdstuk door middel van een literatuurstudie meer uitgediept. Aan het thema zijn tevens twee onderzoeken gekoppeld dat voortkomt uit enkele onderzoeksvragen. Er werd een studie opgesteld met als doel een zicht te krijgen op het voorkomen van faalangst. Hierbij stelden wij ons de vraag: “Wat is de mate van faalangst binnen een onderwijsinstelling en zijn er andere variabelen die invloed hebben op dit percentage?”. Hierbij werden variabelen als leeftijd, geslacht en de studierichting mee opgenomen. In een tweede studie maakte we ons de bedenking of een faalangsttraining effect heeft. Dit vormt tevens de onderzoeksvraag voor onze tweede studie. Naast de effectiviteit van de faalangsttraining, wordt ook de subjectieve beoordeling bevraagd door middel van een evaluatie formulier een een gesprek met de studiebegeleider. Dit met als doel om de training te optimaliseren. De methode en de resultaten worden besproken in het derde en vierde deel van de scriptie. In het laatste deel worden de kritische punten belicht die het onderzoek in een gepast interpretatiekader plaatsen. Tot slot worden enkele conclusies en bemerkingen in de vorm van een besluit geformuleerd.

Deze scriptie is een eerste poging om het voorkomen van faalangst binnen het onderwijs te onderzoeken. Zo krijgen we een beeld van het aantal faalangstigen binnen het onderwijs, waardoor het mogelijk wordt voor scholen om hun beleid rond faalangst hierop aan te passen en zo nodig te optimaliseren.

## Omschrijving van het begrip

### Definitie

In de literatuur, maar ook in de dagdagelijkse praktijk worden er veel definities aan faalangst gekoppeld. Dergelijke definities zijn vaak gelijkaardig, maar verschillen in de klemtoon die ze leggen in hun beschrijving van dit begrip (Dai, 2000). In het Van Dale groot woordenboek van de Nederlandse taal (2005) wordt faalangst omschreven als ‘de vrees om tekort te schieten’. Ook andere auteurs als (Gordebeke, 2000) en (Nieuwebroek en Ruigrok, 2004) leggen de klemtoon op angst. Spielberger en Vagg (1995) daarentegen, leggen de nadruk op een samenspel van cognities en fysiologische factoren zoals misselijkheid, zweten en buikpijn. Depreeuw (1998) legt de nadruk dan weer op prestatiemotivatie. Hiermee bedoelt hij de wil om een taak aan te kunnen.

Letterlijk word faalangst omschreven als de angst om te falen. Meer specifiek betreft het de angst om tekort te schieten, om aan bepaalde verwachtingen van jezelf of anderen niet te kunnen voldoen tijdens een prestatiestituatie (Litière, 2007). In de literatuur wordt aangegeven dat studenten met faalangst niet noodzakelijk in de eerste plaats bang zijn van een negatieve beoordeling (Breat & Scholing, 2002). Het draait meer om het feit dat ze onder druk een prestatie moeten leveren, waarbij ze vaak onderpresteren. De gevolgen die hiermee gepaard gaan zijn aanzienlijk (Depreeuw & Lens, 1998). Slecht presteren gaat gepaard met paniek, angst en een laag gevoel van zelfwaarde. Gelukkig zien we ook vaak jongeren die enkel op school last hebben van faalangst maar die in andere contexten, zoals bijvoorbeeld de jeugdbeweging en de sportvereniging, veel beter functioneren. Hierbij moet de opmerking worden gemaakt dat het gevoel van onder te presteren subjectief is. De student vind dat hij de opdracht niet goed heeft uitgevoerd, maar dit wil niet zeggen dat dit feitelijk ook zo is.

### Prevalentie en comorbiditeit

Faalangst komt meer voor dan gedacht. Vermits dit een onderwerp is waar weinig mensen openlijk over praten, geeft dit al snel de indruk dat het nogal meevalt. Over het voorkomen van faalangst zijn er geen recente cijfers bekend. Studies over deze problematiek dateren van de jaren negentig (Depreeuw, 1998). Gezien de vele veranderingen die het schoolsysteem sindsdien heeft doorgevoerd zouden resultaten van toen een vertekend beeld geven mochten wij deze nu toepassen.

Wel zijn er andere gegevens bekend. Zo is er geen merkwaardig verschil tussen het aantal jongens en meisjes met faalangst (Lowe & Lee, 2008). Wel zou er een verschil zijn in de uiting van angst naargelang het geslacht. Zo blijkt dat meisjes met faalangst meer negatieve gedachten hebben, terwijl jongens meer testangst vertonen. Ook zijn meisjes, in tegenstelling tot jongens vaak minder tevreden over de geleverde prestaties. Meisjes ondervinden in het algemeen meer last van de faalangst dan jongens (Zivic-Becirevic & Racku, 2006). Verder toont onderzoek aan dat angst om te falen stijgt naarmate men ouder wordt (Conroy, Kaye & Fifer, 2007). Vaak ontstaat dit al in de kindertijd, maar wordt dit erger met de jaren doordat er meer verwachtingen aan de persoon gesteld worden. Hoewel succesvolle studenten ook faalangst kunnen vertonen (Dai, 2000), lijken leerlingen met leerproblemen meer kans te hebben op het ontwikkelen ervan. Deze studenten ervaren vaker moeilijkheden en mislukkingen in sociale interactie, wat faalangst kan verhogen (Li & Morris, 2007). Hoewel exacte cijfers ontbreken is er indicatie dat faalangst gepaard gaat met lees-en rekenproblemen zoals dyscalculie en dyslexie (Vandereycken, 2008).

### Vormen

Ontleden we het woord faalangst dan valt ons het woord angst op. Angst is een fysiologische toestand die gekenmerkt wordt door lichamelijke, cognitieve, emotionele en gedragscomponenten. Angst kan beschouwd worden als een overlevingsmechanisme. Het waarschuwt het lichaam in geval van nood en zorgt ervoor dat het lichaam in paraatheid wordt gebracht om enerzijds te vluchten of anderzijds te vechten. Men noemt dit in Engelse termen de *flight/fight* respons. Angst is van evolutionair en fundamenteel belang om te overleven.

In bedreigende situaties is angst efficiënt. Echter, wanneer deze angst wordt gegeneraliseerd naar niet-bedreigende situaties, verliest het zijn nut en kan het ons belemmeren in ons functioneren. Angst werkt dan negatief (Buss, 2009).

Nieuwenbroek & Ruigrok (1996) hebben ook een schema opgesteld om de verschillende soorten van angst te verklaren (Figuur 1).



*Figuur 1: Schema volgens Nieuwenbroek & Ruigrok (1996)*

Volgens dit schema wordt angst opgedeeld in angst als probleem en angst als niet-problematisch. Onder dit laatste verstaan we dat er sprake is van niet-problematische angst wanneer een individu de angst weet te hanteren als een beschermende kracht. Een voorbeeld hiervan betreft de schutter van Luik, mocht u op dat moment in de buurt zijn, is op de grond gaan liggen of vluchten een voorbeeld van niet- problematische angst (Nieuwenbroek, 1998). Problematische angst, of angst als een probleem is die angst die je weerhoudt van taken die je best aankunt, die angst die je geluk in de weg staat of die angst die jou domineert. (Nieuwenbroek, 2006). Problematische angst wordt volgens Nieuwenbroek en Ruigrok (2006) nog eens onderverdeeld als angst als “levenstrek” en “angst” als “toestand”. “Angst” als “levenstrek” is een angst die mensen van bij de geboorte hebben meegekregen of die ze van jongs af aan ontwikkeld hebben. Erfelijkheid speelt hier een bepalende factor, maar ook psychische stoornissen, traumatische ervaringen en psychische of lichamelijke verwaarlozing kunnen bepalende factoren zijn. “Angst als toestand” is een angst die niet overal aanwezig is, maar die enkel bij een bepaalde toestand opduikt. (Wiltink, 2000). Faalangst is hiervan een voorbeeld.

In het verleden werd er in de literatuur een onderscheid gemaakt tussen positieve en negatieve faalangst De eerste vorm, positieve faalangst wordt omschreven als ‘gezonde faalangst’. Mensen met positieve faalangst, wordt gezegd, kunnen zich ondanks hun zenuwen voor en tijdens het leveren van te beoordelen (school)prestaties toch volledig concentreren op de taak of opdracht. Zij kunnen vaak hun eigen capaciteiten goed inschatten en scoren meestal optimaal. “Mensen die positief faalangstig zijn, hebben geleerd om moeilijke, bedreigende situaties te zien als een uitdaging en zichzelf te zien als iemand die moeilijke taken aankan. Zezijn vooral gericht op het behalen van succes en mislukken zien ze als een risico waarbij niet-mislukken een uitdaging is.” (Nieuwenbroek & Ruigrok, 1996). Hierbij moet wel de bemerking worden gemaakt dat positieve faalangst ook tot een extreme uitputting kan leiden, wat op zich dus niet meer zo gezond is.

Bij de tweede vorm, negatieve faalangst spreken we van negatieve faalangst als de angst niet gericht is op de taak die uitgevoerd moet worden maar op de kans om daarbij te falen. De leerling richt zich geheel op de mislukking die volgens hem komen gaat. Hij kan alleen daar nog maar aan denken. Negatieve faalangst wordt ook vaak ‘ongezonde’ faalangst genoemd.

“Mensen die negatief faalangstig zijn, hebben geleerd om moeilijke, bedreigende

situaties te zien als iets wat je moet vermijden of als een bron van mislukkingen. Ze zien zichzelf als iemand die moeilijke taken niet aankan. Ze hebben geleerd om vooral gericht te zijn op het vermijden van mislukkingen en de gevolgen van mislukkingen worden gezien als bevestiging van hun onvermogen, met alle ontmoediging die daarbij hoort.” (Nieuwenbroek & Ruigrok, 1996).

Ondanks dat veel auteurs in het verleden het onderscheid maken tussen positieve en negatieve faalangst is een logische kritische vraagstelling hierbij of het voorvoegsel “negatief” nog noodzakelijk is wat betreft de terminologie. Is het “negatieve” niet inherent aan de faalangst (Depreeuw, 2008).

Personen die kampen met faalangst, hebben niet noodzakelijk problemen gedurende de examens, sommigen hebben meer last in de aanloop ernaartoe. Er zijn verschillende domeinen waarin faalangst kan voorkomen, zo spreken we van faalangst op cognitief, motorisch en sociaal vlak. Achtereenvolgens bespreken we deze verschillende facetten.

#### Cognitieve faalangst

Wanneer iemand steeds bang is om negatief beoordeeld te worden voor

een taak die hij/zij moet volbrengen, kan je spreken van cognitieve faalangst. Deze vorm van faalangst komt vooral voor in het schoolse leven (Nieuwenbroek & Ruigrok, 1996).

Volgens Depreeuw (1998) kan er bij cognitieve faalangst een onderscheid gemaakt

worden tussen personen die kampen met actieve of passieve faalangst. Dit onderscheid duidt de manier aan hoe mensen met faalangst met een taak- of leersituatie omgaan.

Personen met actieve faalangst streven naar een zo goed mogelijk resultaat door hiervoor zo hard mogelijk te werken. Spreken we over actieve faalangst in termen van de *flight/fight* respons, dan zullen deze studenten hun angst omzetten in vechten. Bijgevolg zullen zij zoveel mogelijk studeren om een goed resultaat te behalen. Kenmerkend voor personen met actieve faalangst is dat zij proberen om feiten en details zoveel mogelijk in te studeren. Hierdoor ontbreekt bij deze mensen de creativiteit bij het omgaan met hun kennis Hierbij steunen zij vooral op het geheugen. Dit heeft als gevolg dat zij weinig afstand nemen van de leerstof. Dit bemoeilijkt het vinden van verbanden in de leerstof. Daarnaast worden personen met actieve faalangst gekenmerkt door perfectionisme. Dit maakt dat zij bij ouders en leerkrachten vaak zeer geliefd zijn omdat zij hun schooltaken erg serieus nemen en vaak veel tijd investeren in het studeren (Depreeuw, 1998).

Personen met passieve faalangst daarentegen, spelen vaak met het idee dat hun inspanningen nergens toe leiden. Deze redenering heeft als gevolg dat zij hun tijd anders zullen besteden. Kenmerkend voor mensen met passieve faalangst is hun uitstelgedrag. Leggen we de link tussen personen met passieve faalangst en de *flight/fight* respons, dan zullen deze personen ook angst ervaren, maar zij zullen hiervoor vluchten. Zij zullen bijgevolg het studeren vermijden.

#### Motorische faalangst

Motorische faalangst komt voor wanneer een persoon bang is om te mislukken bij het uitvoeren van lichamelijke handelingen en dus negatief beoordeeld zal worden door andere mensen. Deze angst doet zich voor bij sporters en kan optreden tijdens een voetbalmatch of tijdens de turnlessen. De faalangst heeft een impact op de grove motoriek zoals lopen of zwemmen, het betreft vaak deze bewegingen die automatisch verlopen. Maar ook de fijne motoriek kan verstoord worden. Onder fijne motoriek verstaan we schrijven of tekenen dit zijn vaak handelingen die veel aandacht en concentratie vragen (Nieuwenbroek & Ruigrok, 1996). De angst zorgt ervoor dat iemand gaat blokkeren en nog slechter gaat functioneren, met opnieuw negatieve beoordelingen tot gevolg.

#### Sociale faalangst

Sociale faalangst vloeit voort uit de angst om afgewezen te worden op sociaal gedrag of om negatief beoordeeld te worden door groepen die belangrijk zijn voor een individu. Een voorbeeld van belangrijke groepen zijn de vriendengroep, klasgenoten of ouders. Dat betekent voor sociale contacten en voor het functioneren in groepen dat je aanvaard en gerespecteerd wilt worden. Voor jongeren is deze behoefte extra belangrijk omdat zij hun eigenheid, identiteit opbouwen en afmeten door vergelijking en confrontatie met anderen (Berk, 2007).

Sociale faalangst dient onderscheiden te worden van het begrip sociale angst. Studenten met sociale faalangst hebben angst in sociale situaties die prestatiegerelateerd zijn, zoals bijvoorbeeld een spreekbeurt geven voor een groep. Het is niet zo dat iedere student met sociale faalangst noodzakelijk ook sociale angst heeft. Vaak betreft het de angst om negatief beoordeeld te worden voor een grote groep (Wiltink, 2001).

### Oorzaken en gevolgen

Om faalangst beter te begrijpen, is het zinvol om dieper te kijken naar wat aan de basis ligt van het fenomeen. Allereerst wordt er algemeen de mogelijke oorzaken van faalangst besproken. Relationele factoren en cognitieve processen zullen hierbij als belangrijke factoren aan bod komen. Maar gezien dat in onderzoek door praktische belemmering tot op heden niet is ingegaan op deze variabelen en het thema minder aansluit bij de probleemstelling van deze scriptie, wordt hier verder niet op ingegaan.

#### Relationele factoren

Angst wordt in onderzoek gelinkt aan o.m. een lage zelfwaarde (Spielberger & Vagg, 1995). Sociale invloeden blijken bij te dragen tot verschillen tussen kinderen wat betreft zelfwaardering. Elliot en Trash (2004) bijvoorbeeld zien relationele ervaringen samen met prestatiemotivatie als inherent verbonden aan de verklaring voor faalangst.

Herhaaldelijke negatieve evaluaties van hun mogelijkheden zorgen ervoor dat kinderen een aangeleerde hulpeloosheid of het geloof dat hun bekwaamheid ondanks verschillende pogingen niet zal groeien, gaan ontwikkelen (Berk, 2007). Wanneer ze geconfronteerd worden met een taak, zullen ze door de aangeleerde hulpeloosheid overweldigd worden door negatieve gedachten en angst. Een andere bezorgdheid over de interactie tussen leerling en leerkracht is dat verwachtingen van leerkrachten gaan werken als *“educational self-fulfilling prophecies”* waarbij kinderen negatieve beoordelingen van de leerkracht overnemen en zich hiernaar gaan gedragen (Berk, 2007, p. 321). Dit effect is het sterkst wanneer leerkrachten kinderen publiekelijk laten concurreren en leerlingen met goede resultaten prijzen, wat sociale vergelijkingen sterk in de hand werkt (Weinstein, 2002).

In verschillende wetenschappelijke studies wordt de relatie tussen kind en ouders als een belangrijke voorspeller van faalangst naar voor gebracht. Elliot & Trash (2004) wijzen op de rol van ouders in het proces dat kinderen met faalangst kunnen doormaken wanneer ze vanuit een gezonde prestatiemotivatie steeds meer aversief gemotiveerd geraken om te presteren. De auteurs zien deze aversieve motivatie, waarbij een zelfbeschermende houding zich manifesteert, als een afwijking van de natuurlijke, ‘appetitieve’ motivatie, waarbij vanuit een gezond verlangen gestreefd wordt naar succes. De rol van ouders zou kunnen zijn dat ze hun kind onder druk zetten om te presteren, omdat ze zelf prestatiegericht zijn, onrealistische verwachtingen hebben over hun kind en een ‘falen’ van hun kind niet kunnen accepteren (De Lara-Kroon et al., 2009). Ook wordt door Elliot en Trash (2004) geduid op een intergenerationele overdracht van faalangst wanneer ze ondervinden dat faalangst bij moeders en 14 vaders vaak positief wordt geassocieerd met faalangst bij hun studenten. Een steeds terugkerend interactiepatroon van ouder naar kind waarbij ouders vanuit hun faalangst een negatieve houding aannemen bij een falen en een neutrale houding bij succes, geven ze hierbij als oorzaak. Het gedrag van ouders blijkt hiermee een aannemelijke factor in de oorzaak van faalangst bij kinderen. Faalangstige ouders kunnen als een model optreden en het angstig gedrag van hun kind versterken door hun manier van reageren. Tot slot is ook ‘love withdrawel’ (p. 967) volgens de auteur een positieve voorspeller voor faalangst.

Concluderend wat betreft relationele factoren kan gesteld worden dat de beste manier om een positief, zeker zelfbeeld te creëren is leerlingen en studenten aan te moedigen te streven naar bereikbare doelen. Een bidirectionele relatie zal zich nadien vanzelf voordoen: succes bevordert de zelfwaardering en de zelfwaardering promoot in ruil goede prestaties. (Guay, La Rose & Boivin, 2003)

#### Cognitieve processen

Denkpatronen die vaak voorkomen bij faalangst worden door verscheidene auteurs beschreven. Ze worden onder meer getypeerd door de nadruk te leggen op het negatieve (Conroy, Willow & Metzler, 2000), het toeschrijven van succes aan externe factoren en mislukking aan interne factoren (Roediger et al., 2004), het ‘tunneldenken’ wanneer gedachten en bezigheden enkel nog beheerst worden door de taak de volgt en de angst om te mislukken (Bovee & Drijfhout, 2006). Meer algemeen associëren Conroy, Willow en Metzler (2002) faalangst met veel zorgen en cognitieve verstoringen. Deze negatieve manier van denken vertrekt veeluit van een negatief zelfbeeld (Bovee & Drijfhout, 2006). De auteurs nuanceren dat zeker niet alle studenten met faalangst en negatief zelfbeeld hebben, maar dat ze wel een hoger risico hebben voor het ontwikkelen ervan. Omdat bepaalde negatieve overtuigingen vaak mee in een vicieus proces voeden en in stand houden (de Lara-Kroon et al., 2009), worden *beliefs* in het volgende hoofdstuk verder toegelicht (zie hoofdstuk Beliefs, pagina 13).

#### Gevolgen van Faalangst

#### Lichamelijke gevolgen

Faalangst gaat gepaard met lichamelijke reacties. Sommige vertonen enkel lichamelijke klachten op het ogenblik dat ze moeten gaan presteren, andere lijden hele periodes onder bepaalde klachten. Voorafgaand aan dergelijke prestaties kunnen misselijkheid, buikpijn en hoofdpijn optreden (Bokhove en van Wensveen, 2006). Vlak van tevoren kunnen trillende spieren, kortademigheid, een snelle hartslag en hyperventilatie voorkomen. Er komt teveel adrenaline vrij waardoor de student zich niet kan concentreren (Bovee en Drijfhout, 2006). Volgens Langendijk (2004) functioneren deze personen voortdurend onder stress. In tegendeel tot Langendijk (2004) zijn Nieuwenbroek en Ruigrok ( 1996) van mening dat naarmate de taak dichterbij komt, de lichamelijke kenmerken meer op de voorgrond treden. Eenmaal de opdracht voorbij is, verdwijnen deze kenmerken opnieuw.

#### Emotionele en sociale gevolgen van faalangst

Buiten de cognitieve, lichamelijke en gedragsmatige componenten die aan faalangst verbonden zijn, is er ook sprake van secundaire kenmerken die gekoppeld worden aan de faalangst. Dit zijn de emotionele en sociale gevolgen die voortvloeien uit de faalangst.

Personen met actieve faalangst sluiten zich vaak af van anderen door zich enkel te concentreren op het presteren. Op die manier ontwikkelen ze nauwelijks hun sociale vaardigheden. Mensen met passieve faalangst krijgen al snel de stempel van lastige, luie of vervelende studenten, wat opnieuw niet bevorderlijk is voor de sociale ontwikkeling binnen de groep van leeftijdsgenoten (Litière 2007).

# DEEL 2: HEDENDAAGSE THEORIEN ROND FAALANGST

De theorievorming rond faalangst heeft enige verschuiving gekend gedurende de jaren. Belangrijk hierbij is om de waarde van de verschillende theorieën met elkaar in verband te brengen. Elke theorie is namelijk stuk voor stuk voortgebouwd op eerdere verklaringen. Het beeld dat doorheen de jaren rond deze problematiek gevormd is, is van grote invloed geweest op de huidige behandeling. Achtereenvolgens bespreken we kort de oorsprong van het begrip gevolgd door een korte uiteenzetting van de belangrijkste theorieën. Faalangst kan men linken met nagenoeg elke psychologische stroming, maar dit zou ons te ver leiden voor deze scriptie. Faalangst kent zijn oorsprong binnen de psychoanalytische georiënteerde onderzoeken rond prestatie-motivatie. Faalangst werd gedefinieerd in termen van prestatiedrang en hierbij samenhangend de motivatie om falen te vermijden (Murray, 1938).

Vanaf de jaren vijftig werd het begrip faalangst verder uitgewerkt in de experimentele psychologie. Er werd veel onderzoek gedaan naar de stabiele persoonlijkheidstrek ‘test anxiety’. Deze trektheorieën gingen ervan uit dat kenmerken van personen de voornaamste verklarende factoren waren. De invloed van de situatie werd op dat moment nog als ondergeschikt bevonden. Volgens deze stroming bestond er een geringe mogelijkheid tot verandering, wat maakte dat de behandeling van faalangst maar beperkt was. Het werd daarom zinvoller geacht om een onderscheid te maken tussen een “levenstrek”- en “toestandsangst”. Hiermee werd aangegeven dat sommige individuen enkel angstig zijn in elke prestatiesituatie, terwijl andere dit enkel in bepaalde omstandigheden zijn (Outryve d’Ydewalle, 2006).

## De cognitieve theorie

Tijdens de jaren zeventig werd er in toenemende mate aandacht besteed aan de rol van denkprocessen bij het ontstaan van faalangst (Boon, 1982). Uit onderzoek kwam naar voren dat mensen met faalangst hun succes of falen aan andere factoren toeschrijven dan personen die niet lijden aan faalangst. Succesvolle factoren worden door personen die kampen met faalangst toegeschreven aan externe factoren. Voorbeelden zijn geringe taakmoeilijkheid, toeval of geluk. Personen zonder faalangst wijten hun succes aan interne factoren zoals inzet en doorzettingsvermogen. Het falen word door personen met faalangst dan weer toegeschreven aan interne factoren zoals onvoldoende capaciteiten, terwijl personen zonder faalangst hun mislukking toeschrijven aan (een gebrek aan) inzet. Verder richten personen zonder faalangst bij het uitvoeren van een taak hun aandacht op de taak zelf, terwijl personen met faalangst zich vaak laten afleiden door taakirrelevante gedachten. Vragen zoals ‘doe ik het wel goed?’ worden door personen met faalangst vaak gesteld. Minder aandacht gaat uit naar de informatie die zij nodig hebben om de taak op te lossen. Deze theorie diende als basis voor het ontwikkelen van latere modellen (Depreeuw en Lens, 1998).

## Theorie van Spielberger en Vagg

Spielberger en Vagg (1995) definiëren faalangst als een proces waarbij cognitieve en affectief-fysiologische factoren elkaar versterken. De cognitieve factor houdt in dat het individu een aantal negatieve gedachten hanteert over de prestatie en de mogelijke gevolgen hiervan. Deze component wordt ook wel piekeren genoemd. De affectief-fysiologische factor verwijst naar de negatieve gevoelens van angst, spanning, ongemak en naar de autonome fysiologische verschijnselen zoals bijvoorbeeld een versnelde hartslag, transpiratie en blozen. Deze component wordt ook emotionaliteit genoemd. Emotionaliteit en piekeren werken op elkaar in. Door de negatieve gedachte ‘dat lukt mij niet’ ontstaat een gevoel van angst en spanning en de daarbij horende versnelde hartslag of zweten. Deze fysiologische verschijnselen hebben op hun beurt een negatief effect, zodat zij de aandacht van de persoon opeisen. Wanneer dit proces de persoon belemmert bij het uitvoeren van taken en dit leidt tot onvoldoende presteren, is de vicieuze cirkel rond: de faalervaring versterkt de eerdere faalangst, waardoor de kans op een volgend falen wordt vergroot. Belangrijk in dit procesmodel is dat het proces ook een uitwerking heeft op het zelfbeeld van het individu. Kenmerkend voor mensen met faalangst is dat zij negatieve veronderstellingen over zichzelf ontwikkelen, doordat zij zichzelf op basis van hun prestaties beoordelen. Bovendien hanteren zij negatieve veronderstellingen over de wijze waarop zij door anderen worden geëvalueerd.

## Recente theorieën

### Zelfdeterminatietheorie en de relatie met faalangst

Deze theorie stelt dat competentie één van de psychologische basisnoden is. Intrinsieke motivatie of de wil om een taak uit te voeren omwille van de taak zelf zonder andere doeleinden (Deci & Ryan, 1985) wordt als een aangeboren menselijke nood beschouwt die aan de basis ligt van deze competentie- en zelfdeterminatiedrang. Een logisch gevolg is dat mensen de natuurlijke neiging hebben om falen te vermijden (Murray, 1938 in Conroy & Elliot, 2004), kan in dezelfde lijn geïnterpreteerd worden.

Deze drang tot zelfdeterminatie zal gedurende de ontwikkeling steeds specifieker worden en zich uiten in bijvoorbeeld academische competentie of sportcompetentie. Bij kinderen met cognitieve faalangst wordt verondersteld dat deze drang door o.m. een disfunctie in de zelfregulering kan leiden tot angst voor incompetentie op schools gebied (Schunk & Zimmerman, 2006).

De zelfdeterminatiedrang verwijst naar de nood iets te kunnen, wat duidt op een algemene behoefte om de omgeving te beheersen. Tevens duidt ze ook op de behoefte aan autoriteit, wat slaat op de menselijke nood om controle uit te oefenen over interacties binnen de omgeving.

### Prestatiemotivatietheorie en de relatie met faalangst

Prestatiemotivatie wordt voor het eerst geformuleerd door Murray in 1938. Hij omschrijft dit als :

*“Het verlangen om iets moeilijks te bereiken. Om fysieke voorwerpen, menselijke wezens of ideeën te beheersen, te manipuleren en te organiseren. Om dit zo snel en zo onafhankelijk mogelijk te kunnen. Om hindernissen te overwinnen en een hoge standaard te bereiken. Om uit te blinken. Om met anderen te rivaliseren en heb te overwinnen. Om de zelfachting te verhogen door de eigen talenten succesvol uit te oefenen”. (Murray, 1938 in Roediger et al., 2004, p. 517).*

Niet iedereen heeft de motivatie om te presteren, en ook is de aard van de motivatie cultuurafhankelijk. Daarom is het belangrijk te weten op welke manier prestaties beoordeeld worden in een bepaalde cultuur, bijvoorbeeld op basis van geleverde inspanningen of op basis van behaalde resultaten. Deze cultuurbepaaldheid impliceert dat er leerprocessen mee gemoeid zijn (Roediger et 16 al., 2004). Volgens Eccles en Wigfield (2000) zijn de verwachtingen en waarden die aan een taak worden verbonden twee belangrijke invloeden op prestatiegedrag. Beiden zijn bovendien positief gerelateerd aan prestaties op zich, hoewel Pintrich en Schunk (2002 in Schunk & Zimmerman, 2006) aangeven dat het effect van verwachtingen nog groter is dan het waardeaspect. Om prestatiemotivatie te begrijpen, is het van belang om nader te kijken naar de doelen die mensen zichzelf stellen. Deze doelen bepalen het gedrag en de interpretatie ervan. Zo bestaan er doelen gericht op resultaat en doelen gericht op beheersing. Het verschil tussen beiden wordt duidelijk na een mislukking. Een kind met beheersingsdoelen laat mislukkingen gemakkelijker toe, omdat het via deze weg ook kan leren. Het zal uitdagingen om meer te leren niet uit de weg gaan, ook al gebeurt dit met vallen en opstaan. Een mislukking wordt hierbij gezien als een signaal om meer inspanningen te leveren. Een kind met resultaatsdoelen daarentegen ziet een mislukking als een gebrek aan competentie en zal uitdagingen waaruit onkunde blijkt daarom eerder vermijden (Roediger et al., 2004). Faalangst heeft dus geen rechtstreekse positieve of negatieve invloed op de scores van leerlingen. Eerder is het de mate van prestatiemotivatie en de oriëntering van de doelen die een invloed lijken te hebben op resultaten.

### Beliefs

Als er gekeken wordt naar faalangst in de klas, zorgen Schunk en Zimmerman (2006) voor een belangrijke bijdrage. Zij geven aan dat “*self-beliefs*” of hetgeen mensen denken over eigen gedachten, gevoelens en acties en over die van anderen, een belangrijke rol spelen bij motivatie en prestaties. Ze spreken enerzijds van *“competence beliefs*” of opvattingen omtrent de eigen competentie, als de overtuiging van studenten over de betekenissen, processen, en mogelijkheden om een taak te vervullen. Deze opvattingen zijn zelfbeoordelend want de eigen kennis en vaardigheden worden geëvalueerd. Vervolgens worden strategieën bepaald met de bedoeling een taak tot een gepercipieerd goed einde te brengen. Anderzijds duiden de auteurs op “*control beliefs*”, de overtuiging van studenten over de waarschijnlijkheid van het bereiken van een gewenst resultaat onder bepaalde voorwaarden. Deze *beliefs* zijn in tegenstelling tot *competence* *beliefs* sterk gericht op de uitkomst van handelingen en niet op de handelingen zelf. Beide *self-beliefs* zijn verwachtingen over iets wat zal plaatsvinden in de (nabije) toekomst.

* + 1. Het geïntegreerd model van ge(de)motiveerd studiegedrag (Depreeuw & Lens, 1998)

Dit model vond zijn oorsprong bij de Duitse psycholoog Heckhausen (1997). Deze probeerde een brug te vormen tussen de experimentele benaderingen enerzijds, en de herkenbare realiteit. In 1979 werd het model vertaal naar het Nederlands en verder uitgewerkt door De Bruyn en Bergen (Bergen, 1979), waarna Depreeuw (1989, 1996) het aanpaste aan de huidige theoretische inzichten en de eigen ervaringen aangaande de studie- en leerlingenbegeleiding. Depreeuw onderscheidt in zijn model acht componenten.(Figuur 2)

Taakkenmerken x Persoonlijkheidskenmerken



Waardering van de taaksituatie: motieven tot aantrekking of vermijding

X

Inschatting van de kansen op succes of mislukking

=

Optimale prestatiemotivatie (hoge prestatiemotivatie/lage faalangst

Actief-faalangstige motivatie (hoge prestatiemotivatie/hoge faalangst)

Passief- faalangstige motivatie (lage prestatiemotivatie/hoge faalangst)

Apathische motivatie (lage prestatiemotivatie/lage faalangst)



Doelstellingen



Voorbereiding



Uitvoering



Resultaatsevaluatie



Oorzakelijke attributie



Globaal leereffect

Cognitief, emotioneel en gedragsmatig

*Figuur 2: Geïntegreerd model van ge(de)motiveerd studiegedrag, Depreeuw & Lens (1998)*

Een eerste component omvat de taak- en persoonlijkheidskenmerken. Hierbij gaat de persoon een aantal inschattingen maken. Inschattingen betreffende de taak kunnen bijvoorbeeld zijn: ‘ Hoeveel tijd heb ik daarvoor nodig? Is de taak schriftelijk of mondeling? Hoe moet ik deze taak samenstellen, …. Persoonlijkheidskenmerken zijn eigenlijk de eigen capaciteiten die je inschat. ‘Krijg ik deze taak wel af? Ben ik in staat om deze taak tot een goed einde te brengen?

Na de eerste component te zijn nagegaan komen we bij de tweede component motivatie. Hierbij rijzen vragen zoals: ‘ Vind ik dit een leuke taak, is de taak interessant? Zo ja dan gaat er een motivatie zijn om met de taak bezig te zijn en deze af te werken dit noemt men prestatiemotivatie. Andersom kan de taak ook leiden tot vermijding, je vindt de taak maar niets. Er zal in dat geval sprake zijn van weinig motivatie. In tegenstelling tot wat veel ouders en leerkrachten graag zouden hebben, is motivatie geen evident gegeven. Het gegrepen worden door een taak, er veel tijd in willen investeren, en hierbij de valkuilen ontwijken die een goed resultaat zouden beïnvloeden is afhankelijk van vele factoren. Het gaat hier met andere woorden om een subjectieve beleving. Er word dus vaak niet voldaan aan de verwachtingen van de leerkracht en ouders, terwijl die wel kunnen voldaan zijn door de student.

Nadat de student een inschatting heeft gemaakt, en de nodige motivatie aanwezig is of ontbreekt, bepaalt de student de kans op slagen of falen. Hier moet de nadruk worden gelegd op het subjectieve karakter van de inschatting. Je kan deze schatting plaatsen op een continuüm [correct- niet correct/ in overeenstemming met de realiteit of niet]. Daartussen ligt vaak een zone van twijfel of onzekerheid. Na de inschatting bekomt men eigenlijk vier types van motivatie.

Een eerste betreft de optimale prestatiemotivatie, hierbij is er sprake van hoge prestatiemotivatie en een lage faalangst. Het omgekeerde bestaat ook, dan spreekt men van apathische prestatiemotivatie, hierbij is er sprake van een lage prestatiemotivatie en een lage faalangst. Daartussen bevinden zich nog twee types. Actief faalangstige motivatie waarbij er sprake is van een hoge prestatiemotivatie en een hoge faalangst en passief-faalangstige motivatie hier is er sprake van een lage prestatiemotivatie en een hoge faalangst.

Na de inschatting betreffende de kans op slagen of falen worden de doelstellingen bepaald. Hierbij maakt Depreeuw een onderscheid tussen enerzijds adequate doelstelling en inefficiënte doelstellingen. Er zijn diverse verschillen tussen de doelstellingen. Een adequate doelstelling sluit namelijk aan bij het eigen willen of niet willen. Bij een inefficiënte doelstelling is dat niet het geval, deze sluit namelijk aan bij moeten, een eigen projectie ontbreekt. Een volgend verschil handelt over de betrekking. Bij een adequate doelstelling is er een betrekking op het gedrag. Wat ga ik doen? Terwijl bij de inefficiënte doelstelling er een betrekking is op basis van het resultaat. Wat wil ik vermijden? Tenslotte zijn adequate doelstellingen concreet en matig moeilijk. Inefficiënte doelstellingen worden gekenmerkt als vaag, negatief, niet-doordacht, inconsequent en extreem moeilijk of gemakkelijk.

Na het bepalen van de doelstelling wordt er door de student een planning of voorbereiding opgesteld. Hierbij belichten we drie aspecten namelijk de intensiteit, hoe geconcentreerd ben ik bij het maken van de taak. Een tweede aspect, de studiemethode en een derde en laatste aandachtspunt is de hoeveelheid tijd die een student aan de taak spendeert of timemanagement.

De vijfde component in heel dit proces staat vaak erg centraal. De uitvoering. Dit is de prestatie die in veel gevallen door derden beoordeeld word, en samenhangt met rechtstreekse, onrechtstreekse, positieve en negatieve gevolgen.

Na de uitvoering wordt er door de student een resultaatsevaluatie gemaakt. Hierbij zal de student zichzelf evalueren. Hierbij wil ik opmerken dat dit een subjectief gegeven is. De ene leerling is uitzinnig blij met 51%, de andere is teleurgesteld omdat hij geen 90% behaalde. De manier waarop deze zelfevaluatie gebeurd is nauw verbonden met de doelstellingen die vooraf aan de taak werden vastgesteld.

De achtste en laatste component handelt over oorzakelijke attributies. Waaraan schrijft de student zijn succes/mislukking toe? Dit kan toegeschreven worden op enerzijds stabiele en interne eigenschappen (vb.capaciteiten) en aan controleerbare en variabele factoren (vb. inspanning, methode of concentratie) anderzijds.

# DEEL3: EIGEN ONDERZOEK

Tot op heden is er slechts weinig onderzoek verricht naar faalangst bij studenten. De enkele bronnen die er wel over schrijven dateren van de jaren negentig. Het doel van deze scriptie is tweeledig. Ten eerste werd er gekozen voor een empirische studie. Vermits in de literatuur weinig onderzoek is gedaan over de mate van faalangst binnen een onderwijsinstelling. In het empirisch onderzoek worden onderwerpen uit de literatuur verbonden tot volgende onderzoeksvragen:” Wat is de prevalentie van faalangst?”. Deze vraag wordt nagegaan door de mate van faalangst te onderzoeken Naast het meten van de onderzoeksvragen, wordt tevens onderzocht of andere variabelen (leeftijd, geslacht en studierichting) een invloed hebben op de mate van faalangst. Er werd geopteerd om deze stellingen te onderzoeken aangezien een goede kennis van deze problematiek essentieel om enerzijds preventieve opsporing te realiseren en anderzijds het beleid rond faalangst in de scholen aan te passen. Afhankelijk van de uitkomst van de onderzoeksresultaten zullen er trainingen, lezingen en workshops georganiseerd worden voor studenten, docenten en de directie. Hierbij moet worden vermeld dat er meer studenten werden bevraagd. Omwille van de verspreiding van de afname data van het onderzoek zal studie één slechts een deel van het resultaat betreffen (timing). Met name de 94 studenten. De hoge onderwijsinstelling waar het onderzoek is afgenomen is tevens de pilootschool. Zij zijn met name de eerste onderwijsinstelling waar dergelijk onderzoek gebeurd.

Uiteraard is de vaststelling van de grootte van het faalangst probleem een eerste stap. Als we faalangst willen terugdringen, zijn evidence-based interventies in scholen nodig waarbij het effect wordt nagegaan. Men gaat hier de verschillen tussen geslacht bekijken. Daarnaast onderzoekt men of er zich verschillen tussen de evolutie en de schalen voordoen. De tweede studie uit deze scriptie handelt hierover. Hierbij wordt het effect van een faalangsttraining nagegaan op de vier schalen van de VASEV. Tenslotte wordt ook de subjectieve beoordeling van de training nagegaan met behulp van een evaluatieformulier en een interview met de studiebegeleider van de onderwijsinstelling.

Via deze onderzoeken beoog ik bewustwording te creëren in het onderwijs voor deze problematiek, met als einddoel interventies aan te bieden aan de studenten en de docenten door middel van workshops, lezingen en trainingen met bewezen effectiviteit.

## Studie één: Voorkomen van faalangst in een hoge onderwijsinstelling

### Methoden

#### Deelnemers

In totaal namen er 94 studenten (16 mannen, 78 vrouwen) deel aan het onderzoek. De leeftijd van de studenten varieerden tussen de 18 en 46 jaar met een gemiddelde van 26,30 *(SD=7,76)*. De studenten werden per klas aan de meting onderworpen. In totaal werden er 12 klassen bevraagd. Daarnaast volgden alle studenten de bacheloropleiding verpleegkunde. Verder is het belangrijk te vermelden dat in deze studie, op vraag van de school, een aantal variabelen werden toegevoegd. Zo werd er naast de vragenlijst bevraagd naar de leeftijd van de studenten, het geslacht, om welk type student het gaat (in deze context regulier, VDAB- student of student project 600). Onder reguliere student verstaan we elke student die rechtstreeks na het middelbaar de studie verpleegkunde start. Volwassenen die na een paar jaar besluiten terug te gaan studeren zijn VDAB studenten. Vaak zijn zij al tewerkgesteld geweest op de arbeidsmarkt. Project 600 studenten zijn volwassenen die, met goedkeuring van het werk, de kans krijgen een extra opleiding te volgen. Tenslotte werd er gevraagd welke module of richting de student volgt. (In deze context initiatie verpleegkunde (IN), verpleegkunde basiszorg (VBZ), oriëntatie (OR) of toegepaste verpleegkunde (TV)). Daarnaast werd ook bevraagd of de student al een module heeft overgedaan. (Zie bijlage I)

#### Materiaal

Het onderzoeksmateriaal dat gebruikt werd in deze studie is de vragenlijst aangaande Studie- en Examenvaardigheden of de VASEV (Depreeuw, Eelen & Stroobants, 1996). Deze vragenlijst kreeg ook een positieve COTAN beoordeling (Zie bijlage II). De VASEV is een klassieke vragenlijst met 78 items die beantwoord worden op een vijfpuntenschaal. De score 1 staat hierbij voor (bijna) nooit, 3 staat voor soms, en 5 staat voor (bijna) altijd. De VASEV bevat vier schalen. Tabel 1 geeft een beschrijving van de vier schalen alsook de betekenis bij een hoge of lage score. (Handleiding VASEV, Depreeuw, 1996). Bij de scoring van de VASEV wordt er gebruik gemaakt van Vlaamse normtabellen. Verder worden de scores op de VASEV geïnterpreteerd met behulp van percentielscores. Tabel 2 geeft de interpretatie van de scores weer.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Schalen | Beschrijving | Hoge score | Lage score  |
| Schaal studiewaarderingSW | Globale motivering van een student.  | Overwaardering. Afhankelijkheid van een diploma in de uitbouw van het eigen leven | Weinig of geen taakengagement meer, weinig betrokkenheid in slagen of studeren |
| Schaal ZelfvertrouwenZV | Algemeen zelfbeeld en de evaluatieve vergelijking met anderen.Desituationele verwachting of de eigen mogelijkheden te kunnen gebruiken en zelfs in moeilijke omstandigheden zo adequaat mogelijk te blijven functioneren.  | Zelfoverschatting. | Neiging tot chronische passiviteit. Aanduiding van taakverstorend piekergedrag. |
| Schaal FaalangstFA | De fysieke en psychische kwetsbaarheid van de student in relatie tot presteren en geëvalueerd of getoetst worden.  | Algemene kwetsbaarheid  | Stabiele en rustige prestatiehouding met een evenwichtige psychische en fysieke weerstand.  |
| Schaal Studievermijding/inzetSV/I | Weergave van studie-uitstel of procrastinatie | Hoe minder een leerling zich inspant omtrent studietijd, maar ook diepgang van de studie.  |  |

*Tabel 1: Beschrijving van de vier schalen (Depreeuw, Eelen en Stroobants, 1996)*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Schalen  | Zeer laag | Laag | Gemiddeld | Hoog | Zeer hoog |
| Studiewaardering | ≤ Pc20  | Pc 20 -30 | Pc 30-50 | Pc 50-75 | > Pc 75 |
| Zelfvertrouwen | ≤ Pc 20 | Pc 20-30  | Pc 30-50 | Pc 50-75 | > Pc 75 |
| Faalangst | ≤ Pc 20 | Pc 20-30 | Pc 30-50 | Pc 50-90 | > Pc 90 |
| Vermijding/inzet | ≤ Pc 25 | Pc 25-40 | Pc 40-50 | Pc 50-75 | > Pc 75 |
|  |  |  |  |  |  |

#### *Tabel 2: Percentielscores (Depreeuw, Eelen en Stroobants, 1996)*

#### Procedure

Het contact met de onderwijsinstelling vond plaats na het geven van een workshop rond faalangst aan de docenten tijdens een studiedag. Na de wordshop werd er per e-mail een voorstel gedaan om een faalangstmeting op te zetten. Er werd een afspraak gemaakt met de directie waarbij de meting werd voorgesteld (Zie bijlage III) De meting werd uitgevoerd bij alle leerlingen van het eerste jaar verpleegkunde. De afname van de vragenlijst gebeurde per klas. Voor de afname werd nog kort instructies gegeven met betrekking tot het invullen van de vragenlijst en het uiteindelijke doel van deze studie. Daarna werd de vragenlijst, het antwoordblad en het toestemmingsformulier uitgedeeld. (Zie bijlage IV)

### Analyses

De verwerking van de resultaten gebeurde met behulp van SPSS 19©. Bij de bespreking van de resultaten werd er een onderscheid gemaakt tussen de descriptieve statistiek, waarbij de correlaties worden besproken, en de verschillen tussen de groepen. Bij dit laatste gaan we na of er zich verschillen voortdoen tussen de verschillende groepen studenten. Er werd gebruik gemaakt van pearson correlaties om een mogelijke samenhang na te gaan. Binnen deze scriptie spreken we van een lage correlatie bij een waarde van .30 of minder. Bij een waarde van .30 en .60 spreken we van een gematigde of bescheiden correlatie. Een correlatie met een waarde groter als .60 beschouwen we als hoog. De verschillen tussen groepen werd met SPSS 19© onderzocht met behulp van One way anova en de independent T-test. Daarnaast werden de resultaten geanalyseerd op significantie niveau p<.05. Tenslotte beschouwen we, in lijn met de handleiding van de VASEV, personen die een percentielscore behalen van .90 en hoger als faalangstig.

### Resultaten

#### Descriptieve statistiek

De studie had als doel om het voorkomen van faalangst te meten binnen de betreffende onderwijsinstelling. Een onderzoeksvraag die hierbij werd gesteld is: Hoeveel studenten kampen met faalangst. Bekijken we de resultaten dan kunnen wij een uitspraak doen over het procentuele aantal studenten met faalangst binnen deze school. Dit geeft als resultaat dat er procentueel 21,30% studenten binnen deze onderwijsinstelling faalangst hebben. Verhoudingsgewijs betekent dit 1 student op 5. Daarnaast werd er ook een verband gevonden tussen de leeftijd en de percentielscores voor faalangst en studievermijding/inzet. Hierbij werd gevonden dat hoe hoger de leeftijd, hoe lager de score op faalangst *(r=-.23; P= .028)* alsook hoe hoger de leeftijd, hoe lager de score op studievermijding/inzet *(r=.24; P= .026)*. Er werd geen significant verband gevonden tussen de leeftijd en de score op studiewaardering *(r=.35; P= .744)*. En ook voor de leeftijd en de score op zelfvertrouwen werd er geen significant verband gevonden *(r=.35; P= .746)*.

#### Verschillen tussen groepen

In deze studie werd ook onderzocht of er zich verschillen in geslacht voortdoen. Analyseren we de resultaten, dan zien we een verband tussen geslacht, met name voor de factor zelfvertrouwen. De mannen uit de groep (*N*= 16) scoorden lager dan de vrouwen uit de groep (*N*= 78), *(t(92)= 2.89; P= .005*). Daarnaast werd er geen significant verband gevonden tussen de verschillen in geslacht op de schaal faalangst *(t(92)= -.54; P= .592)*. Voor de verschillen in geslacht op de schaal studiewaardering werd er ook geen significant verband gevonden *(t(92)= -4.10; P= .687)*. Tenslotte vond men ook geen verband voor de schaal studievermijding/inzet *(t(92)= 1,30; P= .197)*.

Verder werd ook de vraag gesteld of er een verschil is in de module die de studenten volgen. Uit de analyse van de One way anova, werden er geen verschillen gevonden voor de vier schalen van de VASEV. Studiewaardering *(F(52)=0.518; P= .597)*, zelfvertrouwen *(F(2,91)= 1,47; P= .235)*, faalangst *F(2,91)= 1,23; P= .297)* en vermijding/inzet *F(2,91)= .93; P= .397)*.

Er waren ook nog andere significante verschillen merkbaar. Zo is er een verschil naar het type student, VDAB of reguliere student. De VDAB studenten scoren lager op faalangst *(t(92)= 2.77; P= .007)* en op studievermijding/inzet *(t(92)= 3.028; P= .003)*. Daarnaast verschillen VDAB studenten ook significant van leeftijd ten opzichte van reguliere studenten *(t(88)= 8.97; P=.000)*. Er werden geen verschillen gevonden voor studiewaardering *t(92)= 1,46; P= .147)* of zelfvertrouwen *t(92)= -.93; P= .357)*.

Tenslotte vertonen studenten die een module hebben overgedaan, hogere percentielscores voor faalangst *(t(92)= -2.34; P= .021)* en voor de schaal vermijding/inzet *(t(92)= -2.77; P=.007)*. Er werden geen verschillen gevonden tussen de module en de percentielscores op de schalen studiewaardering *(t(92)= -1.44; P= .153)* , zelfvertrouwen *(t(92)= .01; P= .992)*.

### Discussie

Studie één betrof een meting die het voorkomen van faalangst in een hoge onderwijsinstelling onderzocht. Hierbij werden een aantal onderzoeksvragen vooropgesteld. Een eerste grote vraag die wij ons stelde was: “Hoeveel studenten kampen met faalangst binnen een onderwijsinstelling van het hoger onderwijs”? Uitgaande van de resultaten kampten 23,10% van de studenten met faalangst. Dit is één op vijf. We kunnen concluderen dat de faalangst hoog is.

Een andere onderzoeksvraag ging het verband na tussen de leeftijd van de studenten en de percentielscores op de vier schalen. Uit de resultaten kwam naar voor dat hoe hoger de leeftijd, hoe lager de score op faalangst was. Koppelen we deze resultaten aan de literatuur, dan kunnen we deze bevindingen verklaren via de theorie van zelfregulatie (Schunk en Zimmerman, 2006). Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat naarmate men ouder wordt de mate van zelfregulatie toeneemt. Doordat men aan zelfregulatie doet, zal men meer strategisch denken over de eigen studieactiviteiten. Hierbij stellen ze zichzelf bij het studeren persoonlijke doelen, houden ze bij hoever ze gevorderd zijn bij het bereiken van hun doelen en reflecteren ze op de uitkomst van hun leerproces.

Dit proces vermindert de mate van faalangst. Hierbij komt nog dat bij ons onderzoek veel deelnemers volwassenen waren. Vaak zijn zij erg gemotiveerd om alsnog een diploma te behalen.

Daarnaast werd de vraag gesteld of er een verschil in scores merkbaar is bij de variabele geslacht. Meer bepaald, scoren mannen of vrouwen beter of slechter op een bepaalde schaal? Uit ons onderzoek bleek dat mannen lager scoorden dan vrouwen op de schaal zelfvertrouwen. Vergelijken we deze bevindingen met de resultaten uit eerder onderzoek (Zivic-Becirevic en Racku, 2006), dan spreken de resultaten uit beide studies elkaar tegen. Uit het onderzoek van Zivic-Becirevic en Racku (2006) stelde men namelijk vast dat meisjes met faalangst meer negatieve gedachten hebben en minder tevreden zijn over hun geleverde prestaties dan jongens. Wat zich op schools vlak uit in een laag gevoel van zelfvertrouwen (Zivic-Becirevic en Racku, 2006). Uit ons onderzoek daarentegen bleek het tegenovergestelde. Een mogelijke verklaring voor dit verschil zou zijn dat het in ons onderzoek gaat om een selectieve sample, namelijk studenten verpleegkunde waarbij de meerderheid van de deelnemers vrouwen waren. Assumpties maken voor de algemene studentenpopulatie kan dus niet.

Daarnaast vroegen we ons af of er andere significante verschillen merkbaar waren. Uit de analyse van de resultaten bleek dat er een verschil is in het type student en de score op de vragenlijst. Zo scoorden VDAB- studenten lager dan niet- VDAB studenten op de schalen faalangst en studievermijding/inzet. Bij nader onderzoek bleek dat dit valt te verklaren door de leeftijdsverschillen. Studenten die zich profileerden als VDAB-student zijn vaak oudere studenten die na jaren werken terug gaan studeren.

Verder bleek uit de resultaten dat studenten die een module hebben overgedaan hogere percentielscores behaalden voor de schalen faalangst en studievermijding/inzet. Dit gegeven kan men staven uit met de literatuur van Dai (2006). Hij kwam tot de vaststelling dat studenten met leerproblemen meer last hebben van faalangst dan studenten zonder leerproblemen. Verder maakte Dai (2006) ook het verband tussen leerproblemen een jaar overdoen. Bijgevolg kunnen we stellen dat studenten die een module hebben overgedaan hogere percentielscores behaalden voor de schalen faalangst en studievermijding/inzet. Er speelt namelijk nog een derde factor mee, namelijk leerproblemen.

Tenslotte werden er geen verbanden gevonden tussen de schalen studiewaardering en zelfvertrouwen. Vergelijken we dit met de theorie rond prestatiemotivatie (Roedinger et al., 2004) en het model van Depreeuw (1998), dan kunnen we concluderen dat er een positief verband is tussen studiewaardering en zelfvertrouwen. De studie bevestigt de theorie niet. Hierbij moet wederom de bemerking worden gemaakt dat onze studie een selectieve sample bevatte met enkel studenten verpleegkunde en waarbij de populatie grotendeels bestond uit vrouwelijke deelnemers.

Over het algemeen mogen we stellen dat het percentage studenten met faalangst hoog is. Hierbij mogen we concluderen dat een faalangstbeleid prioriteit zou moeten zijn in het onderwijs. Dit om enerzijds het onderpresteren tegen te gaan, maar anderzijds om de cognitieve, sociale en lichamelijke gevolgen die gepaard gaan met de faalangst in te perken. We moeten met andere woorden de kwaliteit van leven van de student proberen te waarborgen.

## Studie 2: Effect van een faalangsttraining

### Methoden

Studie twee bestaat uit twee luiken. In het eerste luik werd er aan kwantitatief onderzoek gedaan. Hier werd nagegaan of er een effect was tussen de voor- en nameting. In het tweede luik, het kwalitatief onderzoek, werd de subjectieve beoordeling van de training bevraagd, hierbij gingen we bij de studenten na wat zij goed vonden aan de training en welke sessies nog verbetering vragen. Dit gebeurde door middel van een evaluatie formulier. Dit laatste werd ook bevraagd aan de studiebegeleider via een interview.

De onderzochte training die aan de studenten werd gegeven bestond uit vijf sessies van telkens anderhalf uur. Deze gebeurde in groep. De training werd opgesteld op basis van evidence- based technieken. Tijdens de training werd er ook een deelnemersboekje uitgedeeld en kregen de studenten een huiswerkopdracht mee. Een onderwerp dat veel aan bod kwam is de focus op waarden en doelen van de studenten. Hierbij werd bij de studenten gepolst waarom zij deze richting zo belangrijk vinden, wat hun verdere doelen zijn, hoe zij de toekomst verder zien en aan welke aspecten van het leven zij veel waarde aan hechten. (bijvoorbeeld: familie, school, vrije tijd, sport, …). Bij een groot onderdeel van de sessies werd er ruimte gemaakt voor psycho-educatie (voor een compleet overzicht van de sessies zie bijlage V). Hierbij worden een reeks educatieve of opvoedkundige interventies aangeleerd om studenten te leren omgaan met hun beperkingen. Dit gebeurd door kennis te verwerven rond faalangst, vaardigheden in de omgang, meer zelfvertrouwen en door psychologische verwerking. Gedurende de sessies werd er ook een experiment opgesteld. Dit met de intentie om het faalangstig gedrag van de student tegen te gaan. Elke student had bijgevolg zijn uniek experiment. De vooruitgang werd per sessie opgevolgd. (Zie bijlage VI)

#### Deelnemers

Participanten bij studie twee betroffen aanvankelijk elf studenten (2 mannen, 10 vrouwen). Er werden vijf (1 man, 4 vrouwen) nametingen ontvangen. De deelnemers waren studenten met faalangst die een faalangsttraining volgde. De leeftijd varieerde van achttien tot drieëntwintig jaar, met een gemiddelde leeftijd van 19,40 *(SD= 2,19)* Daarnaast kwamen de studenten uit diverse richtingen en studiejaren. (vijf studenten uit eerste bachelor rechten, één student uit derde bachelor rechten en één student eerste master rechten, twee studenten uit eerste bachelor biomedische wetenschappen, één student uit eerste bachelor toegepaste economische wetenschappen en één student uit eerste bachelor biologie).

#### Materiaal

##### Kwantitatief

Om het kwantitatief deel van studie twee vorm te geven, werd er een voor- en nameting afgenomen bij de studenten. Het onderzoeksmateriaal dat hier werd gebruikt was de VASEV (Zie beschrijving studie één).

##### Kwalitatief

Het kwalitatief deel van de studie bestond uit enerzijds een evaluatieformulier dat door de studenten werd ingevuld en anderzijds uit een gesprek met de studiebegeleider van de onderwijsinstelling waar het onderzoek plaatsvond.

##### Observatie

Gedurende de trainingen werden de studenten geobserveerd. Hierbij werd de input van de studenten genoteerd. Dit met de bedoeling om enerzijds de vorderingen die de student maakte tijdens de training na te gaan, anderzijds om het experiment dat de student kreeg goed op te volgen en per sessies aan te passen aan de bevindingen uit de praktijk van de studenten (Voor een overzicht van het verloop en de input van de studenten zie bijlage VI).

######  Evaluatieformulier

Dit evaluatieformulier werd opgesteld met de bedoeling om de subjectieve beoordeling van de training te bevragen en indien nodig aan te passen aan de specifieke noden van de studenten. Het evaluatie formulier dat werd ingevuld word bij FARESA standaard gebruikt bij trainingen om de subjectieve beoordeling na te gaan . Hierbij werd telkens een vraag gesteld waarop een open antwoord met vrije antwoordmogelijkheid volgde. Een losse vraagstelling laat eigen variaties en tussenvragen toe (Schuyten, 2004) en de beschrijvende aard heeft als doel inzicht te verschaffen in aspecten van de faalangsttraining (Boeje, 2005). (Voor een voorbeeld van het evaluatieformulier zie bijlage VII)

In het kader van deze scriptie lichten we twee vragen uit. Een vraag die werd gesteld luidde: “Wat vond je (in het algemeen) van de training?” Hierop ontvingen we antwoorden als: “Ik weet nu ook beter wat faalangst eigenlijk is en wat ik eraan kan doen”, of “Goed dat het in groep gegeven werd, zo kon je zien dat je niet de einige zijt en er toch heel wat dingen overeenkomen”. Andere reacties waren: “goede uitleg maar een beetje te weinig praktijk”, of “goed, op een rustige manier, duidelijk, vrij veel theorie, maar het is wel nuttig”. Een tweede vraag die aan de studenten werd voorgelegd was: “Heb je iets gemist in de training? Was er iets waar je graag meer aandacht aan had willen besteden?” Hierop kregen we antwoorden als: “wat meer tips om vermijdingsgedrag te stoppen, zodat er wat alternatieven zijn voor als een manier u echt niet ligt”, “Misschien meer technieken als je een moment had zoals ‘ik kan het niet’ die beter te overwinnen door bijvoorbeeld ademhalingstechnieken” (Voor een compleet overzicht van de antwoorden zie bijlage VIII).

######  Interview

Naast het evaluatieformulier werd er ook nog een interview afgenomen met de studiebegeleider omtrent de ervaringen met en de subjectieve beoordeling van de training. Hier werd gepolst bij de studenten op welke manier de training geoptimaliseerd kan worden met de bedoeling beter in te spelen op de noden van de de studenten. Hierbij werd ook rekening gehouden met andere trainingen die aan de studenten worden aangeboden (o.a. time-management) dit om een teveel aan overlapping te voorkomen.

#### Procedure

De studenten namen vrij deel aan de training. De hogeschool/universiteit bood de studenten een faalangsttraining aan waarbij de student zich vrijblijvend kon inschrijven. Belangrijk om te vermelden is dat de school drie weken voor de training een voormeting hield om de personen die kampten met hoge faalangst voorrang te geven. Personen die werden toegelaten tot de faalangsttraining scoorden op de voormeting met de VASEV minstens percentiel negentig. Dit wordt als richtlijn beschreven in de handleiding van Depreeuw (1998) om studenten toe te laten in de training.

Vijf weken na de laatste trainingssessie werd de vragenlijst opnieuw afgenomen bij de deelnemers. Deze laatste afname gebeurde per mail waarbij de student zijn antwoordformulier na het invullen moest doormailen naar de onderzoeker. Hierij moet worden vermeld dar er herinneringen werden verstuurd aan de studenten die de vragenlijst nog niet hadden doorgestuurd.

### Resultaten

De resultaten die uit deze studie naar voren kwamen werden geanalyseerd met behulp van SPSS 19©. Voor de analyse van de resultaten hebben we gebruik gemaakt van een nieuwe variabele, namelijk de evolutie van de percentielscores voor de verschillende schalen van de VASEV. Deze variabelen werd bekomen door het verschil te nemen tussen de percentielscores van de voormeting en deze van de nameting. Er werden met andere woorden verschilscores berekent. Deze verschilscores werden daarna onderzocht met behulp van de paired samples T-test. Consistent met de vorige studie hebben we ook hier de resultaten geanalyseerd op significantie niveau p<.05.

#### Kwantitatieve resultaten

##### Descriptieve statistiek

Bij het opstellen van deze studie hebben we ons de vraag gesteld of er een verschil in geslacht merkbaar was. Deze onderzoeksvraag werd nagegaan met behulp van de Chi-square toets. Hieruit bleek dat er te weinig geslachtsverschillen zijn om hierover een uitspraak te doen. Zelfs met behulp van de Chi-square toets zien we geen verschillen tussen de evolutie studiewaardering en geslacht (χ2(3)= 5.00; *P*= .172), evolutie zelfvertrouwen en geslacht (χ2(3)= 5.00; *P*= .082), evolutie faalangst en geslacht (χ2(3)= 5.00; *P*= .127) en evolutie vermijding/inzet en geslacht (χ2(3)= 5.00; *P*= .287). Bijgevolg wordt de nulhypothese niet verworpen voor de evolutie op de vier schalen.

##### Verschillen tussen de metingen

Daarnaast stelden we ons de vraag of er significante verschillen zijn tussen de voor en de nameting. Om de onderzoeksvraag na te gaan hebben we gebruik gemaakt van de paired samples T-test. Kijken we naar de vier schalen van de VASEV, dan zien we merkbare verschillen tussen de voor en nameting. De variabelen waarop een trainingseffect gevonden is zijn: een daling in de studiewaardering (t(4)=8.79 ; P=.001), een daling van de score op faalangst (t(4)= 4.09; P=.015) , een stijging in studievermijding/inzet (t(4)= -3.03; P=.039) en een stijging op de schaal zelfvetrouwen (t(4)= -2,09; P=.105). Een overzicht de scores in de voor- en nameting wordt weergegeven in onderstaande figuur. (Figuur 2).

*Figuur 3: Verschillen in voor- en nameting per schaal*

#### Kwalitatieve resultaten

Een onderzoeksvraag die we uit het evaluatieformulier kunnen halen is hoe de studenten de training in het algemeen beleefden. Letterlijk werd er aan de studenten gevraagd: wat vond je in (het algemeen) van de training. Al de vijf studenten antwoordden dat zij zich minder alleen voelden met hun faalangst dan voor de training. Ze vonden met andere woorden steun bij elkaar. Eén student vond het goed dat hij/zij nu eindelijk wist wat faalangst allemaal inhield. Een opmerking die wel werd gemaakt is dat het aantal sessies wat te beperkt was.

Een tweede onderzoeksvraag die hierbij aanleunt is of er onderwerpen of zaken waren die ze gemist hadden in de trainingen. Hier waren de antwoorden zeer divers. Twee studenten vonden dat ze niets miste tijdens de sessies. Één student miste relaxatieoefeningen om deze tijdens crisissituaties toe te passen. Twee andere studenten hadden graag wat meer praktijkoefeningen gezien. Na de bespreking met de studiebegeleider werd er besloten dat er drie belangrijke vragen waren bij de studenten. Een eerste vraag was minder overlap met andere trainingen (oa. time-management) een tweede opmerking ging over wat moeten studenten juist doen bij crisissituaties. Een derde en laatste conclusie ging over feit dat studenten meer oefeningen en tips vroegen over hoe men faalangst moet aanpakken in de praktijk.

### Discussie

Studie twee betrof een voor en nameting bij studenten die een faalangsttraining volgde. Hierbij werd er zowel gebruik gemaakt van kwantitatieve als kwalitatieve gegevens. Hieruit bleek dat de factor studiewaardering en faalangst een significante daling kende. De factor studievermijding/inzet kende daarentegen een significante stijging. Uit onderzoek blijkt dat er na de training sprake was van een significante daling op de schaal faalangst, dit is een positief resultaat. Hiermee kunnen we besluiten dat tijdens de faalangsttraining de faalangst bij studenten gedaald is.

De factor studievermijding/inzet kende een stijging. Wederom moet hierbij vermeld worden dat het om een erg kleine sample gaat. Er is indicatie dat de training een impact heeft op voorgaande variabelen, maar er is nood aan onderzoek bij grotere samples om dit te bevestigen. De daling voor de factor studiewaardering kan verklaard worden door de nadruk die in de trainingen word gelegd op doelen en waarden (zie overzicht sessies in bijlage V). Studenten die een overwaardering vertoonde voor de trainingen zullen een realistischer beeld gevormd hebben omtrent dit onderwerp. De stijging in studievermijding/inzet is een positief resultaat en kan worden verklaard doordat studenten meer vrije tijd of ontspanning nemen dan voor de training. Een stijging op de schaal studievermijding/inzet niet dat de student geen belang meer hecht aan de studie.

Naast de meting werd er ook een evaluatie formulier ingevuld door de studenten. Alsook een interview met de studiebegeleider omtrent de subjectieve beoordeling van de training. Hier kwamen drie aandachtspunten naar voor. Studenten vroegen om meer oefeningen en relaxatietechnieken om enerzijds om te gaan met faalangst, anderzijds als hulp bij crisissituaties. Studenten vroegen ook om meer sessie en follow-up. Ook het vermijden van overlap met andere trainingen die werden aangeboden aan de studenten was een aandachtspunt.

# DEEL 4: Algemene discussie

Faalangst is een probleem dat studenten in het onderwijs veel last bezorgt. Vroege detectie en behandeling van dit probleem is van groot belang voor het schoolsysteem, maar ook in de verdere school- en professionele carrière van de student. De ouders en de docenten vervullen hier een relevante functie.

In het empirisch onderzoek werd een studie opgezet die peilde naar de mate van faalangst. Uit de resultaten bleek dat één student op vijf faalangst vertoonde. Over het algemeen kunnen we stellen dat de mate van faalangst hoog is. In welke mate dit ook geldt voor andere onderwijsinstellingen vormt mogelijk een onderwerp van een volgende studie. Scholen dienen zich bijgevolg bewust te worden van de problematiek en dienen van faalangst een prioriteit te maken. Dit om het onderpresteren tegen te gaan maar ook om de levenskwaliteit van de student te waarborgen.

Naast de mate van faalangst werd er ook de effectiviteit van een faalangsttraining nagegaan. Over het algemeen kunnen we stellen dat er indicatie is dat dergelijke training effect heeft. Bovendien word het onderzoek uitgebreidt naar andere scholen dit in samenwerking met Dr. Depreeuw. Hierbij was de onderwijsinstelling die werd onderzocht in de studie de eerste school die deelnam aan de studie. Bijgevolg was dit onderzoek een pilootstudie en hopelijk een verdere opstap om meer onderwijsinstellingen warm te maken voor onderzoek.

Momenteel lopen er nog faalangsttrainingen binnen het centrum. Hierbij hebben we deze geoptimaliseerd, rekening houdend met de opmerkingen van de studenten ( Voor een overzicht van de nieuwe sessies zie bijlage IX). De vijf sessies werden ondertussen aangevuld met meer tips rond hoe men faalangst aanpakt in de praktijk en hoe men moet omgaan met crisissituaties. Daarnaast worden de trainingen verder aangevuld met ontspanningsoefeningen gebaseerd op mindfulness technieken.

Op basis van de bevindingen uit eigen onderzoek kunnen we concluderen dat het voorkomen van faalangst hoog is. Verder kunnen we ervan uit gaan dat er indicatie is dat een faalangsttraining effect heeft op de faalangst van een student. Bijgevolg denk ik dat de aanpak die in deze studie werd gerealiseerd een basis moet vormen voor de primaire en secundaire aanpak van faalangst in het hoger onderwijs. Hierbij dient men standaard gebruik te maken van de VASEV als meetinstrument. Op basis van de resultaten op de VASEV, kunnen er alternatieven aangeboden worden aan de school om het beleid rond faalangst te optimaliseren. Voorbeelden zijn workshops voor docenten, lezing rond faalangst en de faalangsttraining die in de scriptie werd onderzocht. Vermits er indicatie is dat dergelijk training een effect heeft op de mate van faalangst dient deze dan ook als basis te worden beschouwd om verdere trainingen uit te bouwen. Hier moet men in acht nemen dat de training werd opgesteld op basis van evidence-based technieken, aangevuld met ontspanningsoefeningen uit de mindfullness. Ook technieken uit de acceptance and commitment theorie (ACT) en psycho-educatie dienen in de sessies opgenomen te worden. Tenslotte dient men de preventieve en secundaire aanpak verder te optimaliseren aan de behoeften van de studenten. Hierbij is het aangewezen dat scholen op regelmatige tijdstippen metingen uitvoeren om de effectiviteit van de trainingen en de preventie van faalangst in de scholen te waarborgen.

## Beperkingen

### Empirische studie

Wat bij beide onderzoeksstudies vooral een beperking vormde, was de mogelijke kleine sample. Daarnaast waren de deelnemers voornamelijk vrouwen. Hierdoor ontstaat een potentiële vertekening van de resultaten, doordat de onderzoeksgroep mogelijk niet voldoende representatief is. Wat maakt dat we geen uitspraken kunnen doen rond geslachtsverschillen. Verder betrof het een regionale studie. Ook dit gegeven maakt dat we gaan uitspraken kunnen doen over de studentenpopulatie in België.

Daarnaast had men de nameting beter kunnen voorbereiden om van elke student een exemplaar terug te krijgen. In dit onderzoek werd de nameting verzonden per mail, en was het wachten op de *goodwill* van de studenten om deze in te vullen en door te sturen naar de onderzoeker. Alternatieven om deze techniek te optimaliseren zou bijvoorbeeld zijn om in de laatste sessie wat tijd te maken om de vragenlijsten in te vullen.

## Eindconclusie

Faalangst is een niet te onderschatten probleem. Het bezorgt veel studenten een grote lijdensdruk en belemmert de kwaliteit van leven. Belangrijk is wel dat er iets aan gedaan kan worden om studenten een betere ondersteuning te bieden. Hierbij is het belangrijk dat scholen in de eerste plaats een zicht krijgen op het voorkomen van de problematiek en op basis hiervan hun beleid optimaliseren door gebruik te maken van bijvoorbeeld een faalangsttraining. Een aspect wat ik jammer zou vinden is dat na het lezen van deze scriptie personen besluiten om geen aandacht te besteden aan deze problematiek. Hierbij moet worden opgemerkt dat ook scholen baat hebben bij de aanpak van faalangst. Ook een verkeerde manier van aanpak van faalangst zou een teleurstellend gevolg zijn na het lezen van deze scriptie. Studenten zouden geen baat hebben bij trainingen die niet gebaseerd zijn op de evidence- based technieken die gebruikt werden in onze studie. Tenslotte hoop ik dat men na het lezen van deze scriptie bewust is geworden van de sluimerende problematiek die zich voortdoet op de schoolbanken en zich hierbij geroepen voelt om studenten te ondersteunen bij het aanbieden van primaire en secundaire preventie.

# Literatuurlijst

- Bartels, J. M., & Magun-Jackson, S. (2009). Approach-avoidance motivation and metacognitive selfregulation: the role of need for achievement and fear of failure. Learning and Individual Differences, 19, 459-463.

- Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: automatic andstrategic processes. Behaviour Research and Therapy, 35, 49-58.

- Berk, L. E. (2007). Development trough the lifespan. Fourth edition. USA: Pearson. (oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1998)

- Boeije, H. (2005). Analyseren in kwalitatief onderzoek. Amsterdam: Boom Onderwijs.

- Bovee, E. & Drijfhout, S. (2006). ‘Je kunt meer dan je denkt!’ Een faalangstreductietraining. Leuven: Acco.

- Conroy, D. E. & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: addressing the issue of the chicken and the egg. Anxiety stress and coping, 17, 271-285.

- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 x 2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. Journal of sport & exercise psychology, 25, 456-476.

- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Fifer, A.M. (2007). Consistency of fear of failure score meanings among 8-to 18-year-old female athletes. Educational and Psychological Measurement, 67, 300-310.

- Conroy, D. E., Willow J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: the performance failure appraisal inventory. Journal of applied sport psychology, 14, 76-90.

- Dai, D. Y. (2000). To be or not to be (challenged), that’s the question: Task, high-achieving adolescents. Journal of experimental education, 68, 311-330.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

- de Lara-Kroon, N. C., van Efferen-Wiersma, E. S., Goossens, L., Kohnstamm, R., Kouwenhoven, K, & van der Molen, H. T. (2009). Kinderen en adolescenten. Problemen en risicosituaties. Psychosociale problemen. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Depreeuw, E. & Lens, W. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken*. Leuven: Universitaire pers.

- de Vries, J. (n.d.). Faalangst bij leerproblemen. Seminarium voor Orthopedagogiek, Hogeschool van Utrecht. Verkregen op 3 mei 2010 van http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel08.htmlop.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A., & (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation.Contemporary educational Psychology, 25, 68-81.

- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of personality and social psychology, 72, 218-232.

- Elliott, E.S. & Dweck, C. S. (1988). Goals - an approach to motivation and achievement. Journal of personality and social psychology, 54, 5 – 12.

- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of personality and social psychology, 76, 628-644.

- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. Personality and social psychology bulletin, 30, 957-971.

- Gordebeke, T. (2000). Je zenuwen? Je motor! H. Nelissen: Baarn.

- Guay, F., La Rose, S., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and educational attainment level: a ten-year longitudinal study. Self and Identity, 3, 53-68.2

- Hamers, P. (2006). Module 5: Faalangst (met verwijzing naar agressie & depressie). Met verbreding naar model rond emoties. Werknota’s oefeningen ontwikkelingsgerichte psychotherapie – derde licentie. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent (Online vrijgegeven)

- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: examining the link between fear of failure and shame. Personality and social psychology bulletin, 31, 218-231.

- Nien, C. L. & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. Psychology sport and exercise, 9, 352-372.

- Nieuwenbroek, A & Ruigrok, J. (2004). Overwin je faalangst. Ten Have: Kampen.

- Roediger, H. L., Capaldi, E. D., Paris, S. G., Polivy, J., & Herman, C. P. (2004). Psychologie. Een inleiding. (M. Brysbaert, Trans.). Gent: Academia Press. (oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1998)

- Sagar, S. S, & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, Fear of Failure, and Affective Responses to Succes and Failure: The Central Role of Fear of Experiencing Shame and Ambarrassment. Journal of Sport and Exercise Psychology, 31, 602-627.

- Sagar, S. S., Lavallee, D., Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: consequences of failure. Journal of sport sciences, 25, 1171-1184.

- Salters-Pedneault, K., Roemer, L., Tull, M. T., Rucker, L., & Mennin, D. S. (2006). Evidence of broad deficits in emotion regulation associated with chronic worry and generalized anxiety disorder. Cognitive Therapy and Research, 30, 469–480.

- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: distinguish the means and ends. in P.A. Alexander & P. H. Winne P.H. (Eds.), Handbook of educational Psychology snd edition. Londen: Lawrence Erlbaum Associates.

- Semple, R. J. (2005). Mindfulness-based cognitive therapy for children: a randomized group

- Smith, L. E., Borkowski, J. G., Whitman, T. L. (2008). From reading readiness to reading competence: the role of self-regulation in at-risk children. Scientific studies of reading, 12, 131-152.

- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. Journal of personality and social psychology, 30, 526-537.

- Spielberger, C. D. & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety. Theory, assessment and treatment. Washington DC: Taylor & Francis.

- Sterk, F. & Swaen, S. (2006). Omgaan met studiefaalangst. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Sumter, S. R., Bokhorst C. L., & Westenberg, P. M. (2009). Social fears during adolescence: is there an increase in distress and avoidance? Journal of anxiety disorders, 23, 897-903.

- Tull, M. T., & Roemer, L. (2007). Emotion regulation difficulties associated with the experience of uncued panic attacks: Evidence of experiential avoidance, emotional non-acceptance, and decreased emotional clarity. Behavior Therapy, 38, 378-391.

- Weinsten, R. S. (2002). Reaching higher: The power of expectations in schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Zillman, D., Johnson, R. C., & Day, K. D. (1974). Attribution of apparent arousal and proficiency of recovery from sympathetic activation affecting excitation transfer to aggressive-behavior. Journal of experimental social psychology, 10, 503-515.6

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of educational psychology, 81, 329-339.

- Zivcic-Becirevic, I. & Racki, Z. (2006). The role of automatic thoughts, learning habits and test anxiety in elementary school students academic achievement and satisfaction. Drustvena Istrazivanja, 15, 987-1004.