



(foto: Braden Collum)

Angstige start? Faalangst bij studenten

Delphine Dumortier



Delphine Dumortier is professionele bachelor in de klinische psychologie, master in de schoolpsychologie en cliëntgericht psychotherapeut in opleiding. Ze werkt als studiebegeleider aan de KU Leuven en geeft daarnaast individuele psychotherapie en groepstrainingen aan jongvolwassenen. Tijdens haar studies in de schoolpsychologie maakte ze een masterproef 'Empirisch onderzoek naar faalangst bij studenten van de Katholieke Hogeschool Leuven', waarvoor ze in 2015 de Etude masterproefprijs won van het Tulkens-Dehaeseleer Fonds.



Faalangst is een veelbesproken probleem. Dankzij onderzoek in het kader van mijn masterproef, aangestuurd vanuit vragen van docenten en studietrajectbegeleiders van de Katholieke Hogeschool Leuven (KHL, nu UCLL), kwamen er alsnog nieuwe inzichten naar boven (1). We combineerden in ons onderzoek de mate van angst en motivatie om tot twee types van faalangst te komen. Studenten bleken te verschillen in studievaardigheden en studieresultaten naargelang het type van faalangst. Onze studie toont ook dat studenten die voor het eerst ingeschreven zijn voor een opleiding binnen het hoger onderwijs, de meeste faalangst ondervinden, zelfs meer dan studenten die al een faalervaring achter de rug hebben.

Vooraleer in te gaan op ons onderzoek en suggesties voor de praktijk, bespreken we achtereenvolgens wat faalangst is, de oorzaken, uitlokkende factoren en de classificerende diagnose.

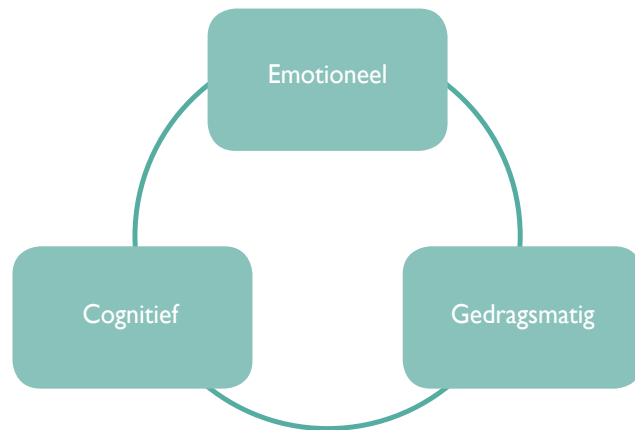
Wat is faalangst?

Angst is een normaal verschijnsel. Het is een primair adaptieve respons op bedreiging of gevaar (2). Maar het wordt problematisch als de angst niet meer evenredig is met het echte gevaar, zoals het afleggen van een examen. Volgens Depreeuw (3) is faalangst de angst die optreedt voorafgaand aan of tijdens situaties waarin iemand de indruk heeft dat hij/zij een prestatie moet leveren die aan een bepaalde standaard of norm moet voldoen. We onderscheiden twee types van faalangst: passief en actief. Faalangst wordt ook op verschillende manieren geuit. We noemen dit de drie componenten van faalangst.

Twee types van faalangst: actief en passief

Actief faalangstige personen (1, 4, 5) combineren een hoge mate van faalangst met een sterke intrinsieke prestatiemotivatie (d.w.z. gedrag stellen omdat men er plezier aan beleeft) en/of een extrinsieke prestatiemotivatie (d.w.z. gedrag stellen om iets te bekomen, om bijvoorbeeld een diploma te behalen). Deze mensen doen er alles aan om een mislukking te vermijden door heel hard te werken en aan zichzelf hoge eisen te stellen. De intense, perfectionistische voorbereiding verhoogt niet alleen de kans op succes, maar helpt hen ook om de angst onder controle te houden.

Studenten met passieve faalangst leggen in tegenstelling tot studenten met actieve faalangst hun doelstellingen tijdens de voorbereidingsperiode heel laag, hoewel hun angst even hoog is. Er is dus sprake van een hoge mate van faalangst en eerder een lage intrinsieke prestatiemotivatie. In de praktijk herkennen we dit type van faalangst niet altijd, omdat we het gedrag van passief faalangstige personen soms ten onrechte als luiheid of een gebrek aan interesse beschouwen. Een student in een training 'uitstelgedrag aanpakken' zei eens: 'Ik zou nog liever een beerput uitkuisen dan te studeren.'



Het leveren van inspanningen lijkt een tweesnijdend zwaard voor deze studenten met passieve faalangst: enerzijds verhogen ze de kans op succes door een nauwgezette voorbereiding, anderzijds riskeren ze ondanks de hoge inspanningen een slecht resultaat, waardoor anderen hen als incompetent beschouwen. Dit laatste vermijden studenten met passieve faalangst door weinig en oppervlakkig te studeren, wat de angst onder controle houdt, tot op het moment dat ze de prestatie moeten leveren.

Drie componenten bij faalangst: emotioneel, cognitief, gedrag

Faalangst omvat drie verschillende componenten (1, 6). Elke component verwijst naar een andere wijze waarop faalangst geuit wordt. De componenten beïnvloeden elkaar wederzijds.

De emotionele component bestaat uit fysiologische reacties zoals zweten, veranderingen in hartslag en ademhaling. Ook affectieve reacties zoals verdriet, kwaadheid en schaamte horen tot deze component.

De cognitieve component gaat over de bezorgdheid over eigen prestaties, zoals het denken over de gevolgen van falen of twijfel uiten over de mogelijkheden om adequaat te presteren.

Faalangst komt ook tot uiting in het gedrag. Mensen met faalangst tonen vaak enkele tekorten op vlak van academische vaardigheden (nota's nemen, voorbereiden op examens, leerstof integreren en timemanagement). Daarnaast vertonen faalangstige personen vaak een verscheidenheid aan vermijdings- en vluchtgedrag (zie verder 'actieve' en 'passieve' faalangst).

Oorzaken en uitlokkende factoren van faalangst

Hoewel het nog onduidelijk is in welke mate 'nature versus nurture' een rol speelt bij faalangst, is men ervan overtuigd dat ook situationele factoren zoals opvoeding van belang zijn bij het ontstaan van faalangst, ongeacht de predispositie (7). Er kunnen veel situationele factoren aan de basis liggen van faalangst. We beperken ons hier tot de belangrijkste factoren (1).

De opvoeding

Een kind heeft nood aan een omgeving waarin het voelt dat het mag zijn wie het is. Dit geeft basisveiligheid. Wanneer zo'n positief opvoedingsklimaat niet voorhanden is, kan het kind erg onzeker worden en angst ontwikkelen. Het uiten van veel kritiek, te hoge verwachtingen hebben of twijfel uitspreken over het kunnen van het



kind, kunnen leiden tot het ontstaan van een innerlijke criticus. Een innerlijke criticus is een strenge, innerlijke normerende stem waarmee mensen zichzelf blokkeren (8). Ook wanneer ouders streng en veeleisend zijn voor zichzelf, kan het kind het gedrag van zijn ouders spiegelen, waardoor de hoge verwachtingen 'geïntrojecteerd' worden (9).

De schoolsituatie

Naast opvoedingsfactoren kan de schoolsituatie een cruciale rol spelen bij het ontstaan van faalangst. We leven in een prestatie maatschappij en dat werkt faalangst in de hand (9). School is nu eenmaal de plaats waar prestaties geleverd moeten worden (10). Desondanks kunnen leerkrachten en directie ervoor zorgen dat er een positief schoolklimaat is, waardoor de kans op faalangst sterk vermindert (11). Het is bijvoorbeeld belangrijk dat een leerling weet dat hij fouten mag maken en vragen mag stellen (11). Leerkrachten kunnen er ook voor zorgen dat ze leerlingen voldoende informatie geven over de verwachte prestaties en de moeilijkheidsgraad van de taak of leerlingen voldoende tijd geven om de taak af te werken (10).

Leerkrachten blijken bepaalde verwachtingen te hebben over de vaardigheden van hun leerlingen (6). Die verwachtingen beïnvloeden het gedrag van de leerkracht naar de kinderen toe, waardoor deze verwachtingen op hun beurt bevestigd worden. Bijvoorbeeld, als een leerkracht wiskunde er niet in gelooft dat een leerling in staat is om meer complexe vraagstukken op te lossen, kan de leerkracht zich zo gedragen (leerling minder uitdagen, minder moeite doen om de opgave uit te leggen ...) dat de leerling inderdaad weinig vooruitgang boekt.

Perfectionisme

Perfectionisme kan aan de basis liggen van faalangst (11). Hoge, onrealistische verwachtingen van zichzelf of van anderen kunnen voor druk zorgen. Het spreekt



Studenten met passieve faalangst behalen na een academiejaar lagere resultaten dan studenten met actieve faalangst.

voor zich dat deze druk kan leiden tot angst en dat de kans op faalangst hoger wordt (12).

Quantumsprong

Het secundair en het hoger onderwijs hebben elk hun eigen doelstellingen, methodes en eigenheid waardoor er een sprong of 'quantum leap' ontstaat tussen beide systemen (13). Het hoger onderwijs start met een inleiding in een wetenschapsdomein van het academisch denken en dient niet als testperiode. Om toch tegemoet te komen aan de nood van studenten hoger onderwijs om hun mogelijkheden ten opzichte van de verwachtingen af te toetsen, bouwt men in het begin van het curriculum toetsen in, zoals proefexamens.

Als blijkt dat er een discrepantie is tussen het resultaat op het proefexamen en de mogelijkheden van de student, dan wordt de confrontatie met wat men niet kan des te groter. Op die manier krijgt de student, eenmaal gekozen voor een opleiding, pas echt het gevoel gefaald te hebben. Dit faalgevoel wordt nog versterkt wanneer de student zich in een succesvolle peer group geïntegreerd heeft. De Vlaamse Interuniversitaire Raad (13) stelt dat de tijd die studenten samen investeren in een uitgerekte 'geschiktheidstest' niet tot iets constructiefs leidt in geval van negatieve resultaten op een proefexamen. Studenten krijgen namelijk pas feedback als ze al een studiekeuze hebben gemaakt. Dit zorgt voor kwetsuren in hun zelfbeeld (13).



'Ik zou nog liever een beerput uitkuisen dan te studeren.' (foto: Idriss Fettoul)

Prevalentie en impact van faalangst

De prevalentie van faalangst is sterk afhankelijk van de definitie en het gebruikte instrument om faalangst te meten. In mijn masterproefonderzoek bij meer dan 6000 studenten van de UCLL rapporteerde 25 % van de studenten een relatief sterke mate van faalangst.

Onderzoek toonde herhaaldelijk aan dat faalangst negatief gerelateerd is aan algemene testprestaties en prestaties op IQ-tests (14). Naast het verband met academische prestaties, is er ook een verband op mentaal en fysiek vlak. Depressie, hopeloosheid, een verhoogd alcoholgebruik en een verminderd immuunsysteem zijn enkele van de vele mogelijke verbanden met faalangst (14).

Classificerende diagnose

De American Psychiatric Association (15) beschrijft de condities waarin angst problematisch is:

- wanneer de angst een niveau bereikt dat de persoon als ongewild en onredelijk ervaart;
- wanneer de angst consistent is over tijd en een specifiek type van situaties;
- als de persoon ofwel bevreesde situaties met intense angst of emotionele pijn ondergaat of ze net allemaal vermijdt;
- wanneer de angst significant interfereert met het functioneren en het welzijn van de persoon. (15)

Dit overzicht kan helpen om een inschatting te maken van de ernst van klachten van jongeren. Naast een klinisch gesprek waarin de klachten (emotioneel, cognitief en gedragsmatig) aan bod komen, kan een vragenlijst uitsluitend bieden. In het onderzoek van mijn masterproef maakten we gebruik van de LASSI, de Learning and Study Strategies Inventory (zie Box 1).

„
Veel studenten die een studie in het hoger onderwijs starten zijn onzeker en zelfs angstiger dan studenten die al een faalervaring in het hoger onderwijs achter de rug hebben.

BOX 1. DE LASSI

De LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) is een veelgebruikte vragenlijst die nagaat hoe studenten hun studie- en leerstrategieën en hun studie- en leermethodes beoordelen (16, 17). De vragenlijst werd ontwikkeld aan de Universiteit van Texas (18) en werd vertaald en genormeerd door prof. dr. Willy Lens en prof. dr. Marlies Lacante (KU Leuven) voor Vlaamse leerlingen vanaf de derde graad en studenten hoger onderwijs (19). Meer informatie over de test is verkrijgbaar bij prof. dr. Marlies Lacante (marlies.lacante@kuleuven.be). De vragenlijst bevat tien schalen die peilen naar studievaardigheden, motivatie en zelfregulatie (20):

- **informatieverwerking:** de mate waarin de student ideeën verwerkt door er een mentale bewerking op uit te voeren (bv. verbanden leggen) en ze op een zinvolle manier organiseert
- **selecteren van hoofdideeën:** de mate waarin de student belangrijke informatie kan identificeren en onderscheiden van minder belangrijke inhoud
- **teststrategieën:** de mate waarin de student zich doeltreffend voorbereidt op een toets en ook doeltreffend redeneert bij het beantwoorden van een examenvraag
- **angst:** de mate waarin een student angst ervaart bij het uitvoeren van academische taken
- **attitude:** de mate van motivatie en interesse om de studie met succes te voltooien en de wil om te presteren bij taken die nodig zijn voor het behalen van academisch succes
- **motivatie:** de mate waarin de student de verantwoordelijkheid accepteert om, door middel van zelfdiscipline en hard werken, goed te presteren
- **concentratie:** de mate waarin de student van zichzelf vindt dat hij zijn aandacht kan richten en afleiding kan vermijden terwijl hij bezig is met schoolgerelateerde taken
- **zelftesting:** de mate waarin de student zich bewust is van het belang om zichzelf te testen en de leerstof te herhalen
- **gebruik van ondersteunende technieken en materialen:** de mate waarin de student ondersteunende technieken en materialen gebruikt die bijdragen tot het leerproces
- **tijdsbeheer:** de mate waarin de student gebruikmaakt van studieschema's om een overzicht te bewaren over de taken

Op basis van een grondige literatuurstudie concluderen we dat de LASSI-vragenlijst een goede validiteit en betrouwbaarheid heeft. Uit mijn masterproefonderzoek blijkt bovendien dat de waarnemingen van studentenbegeleiders over actieve faalangst en uitstelgedrag bij studenten uitstekend overeenstemmen met de scores van de studenten op de schalen van de LASSI (gelijktijdige validiteit met extern criterium).

Passieve en actieve faalangst met de LASSI

Per schaal krijgt de student een score. Hoe hoger de score op een schaal, hoe beter (dus een hoge score op de schaal angst betekent dat de faalangst van de student meevalt). Een lage score op de schaal angst in combinatie met een lage score op de schaal motivatie, wijst op passieve faalangst. Een lage score op de schaal angst in combinatie met een hoge score op de schaal motivatie, wijst op actieve faalangst.

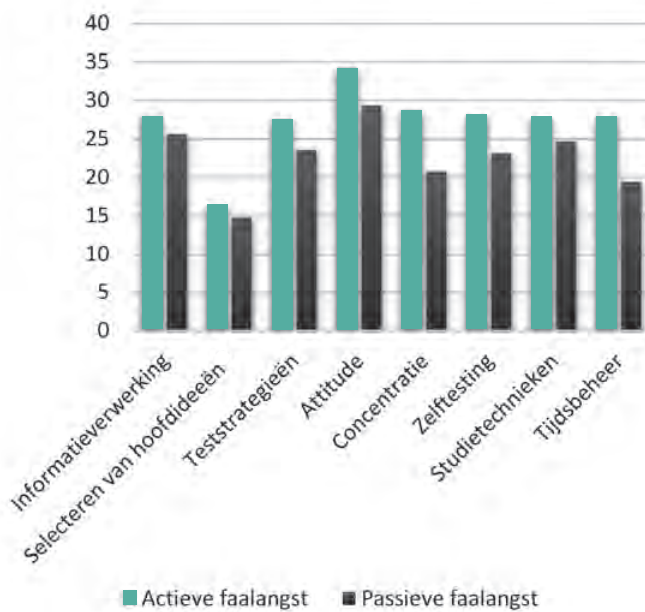
Onderzoek naar faalangst bij eerstejaarsstudenten hoger onderwijs

Effect van passieve en actieve faalangst op studievaardigheden

In ons het onderzoek gingen we het verband na tussen faalangst en studievaardigheden. Ons onderzoek toont dat studenten met passieve faalangst (veel faalangst en lage score op motivatie, zie box 2) het op alle studievaardigheden slechter doen in vergelijking met studenten met actieve faalangst (veel

faalangst en hoge score op motivatie, zie box 2). Studenten met passieve faalangst rapporteren een minder goede informatieverwerking, een minder goede attitude t.a.v. hun studies en een lager concentratievermogen (zie figuur 1). Ze kunnen ook minder goed hoofd- en bijzaken selecteren, rapporteren minder goede teststrategieën die helpen om zich doeltreffend voor te bereiden op een examen en doen minder aan zelftesting. Tot slot maken ze minder gebruik van ondersteunende materialen en technieken die bijdragen tot het leerproces en ze slagen er minder in om hun tijd goed te beheren.

Figuur 1. Studenten met passieve faalangst doen het minder goed op alle studievaardigheden dan studenten met actieve faalangst.



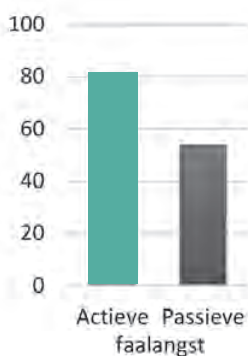
een andere opleiding tot een goed einde hebben gebracht. In ons onderzoek gingen we na of er in de groep niet-generatiestudenten verschillen zijn in faalangst en hoe die scores zijn ten opzichte van de generatiestudenten die nog geen examens hebben gehad (zie box 2).

We gingen de faalangstscore na bij vier groepen van studenten: niet-generatiestudenten die een faalervaring achter de rug hebben ($< 75\%$ SE), niet-generatiestudenten zonder succeservaring maar ook zonder echte faalervaring ($75\% \leq SE \leq 99\%$), niet-generatiestudenten die een succeservaring hebben ($SE = 100\%$) en generatiestudenten die nog geen examens achter de rug hebben. Bij de niet-generatiestudenten baseren we ons op de studie-efficiëntie (SE) na een academiejaar, dus na de tweede zittijd.

Effect van passieve en actieve faalangst op studie-efficiëntie

Studenten met passieve faalangst hebben een significant lagere studie-efficiëntie dan studenten met actieve faalangst (zie figuur 2). Studenten met passieve faalangst behalen dus na een academiejaar significant lagere resultaten dan studenten met actieve faalangst.

Figuur 2. Studenten met passieve faalangst hebben een lagere studie-efficiëntie dan studenten met actieve faalangst



Verskil in faalangst tussen studenten

Uit eerder onderzoek (21) blijkt dat generatiestudenten (d.w.z. studenten die voor het eerst ingeschreven zijn binnen het hoger onderwijs) meer faalangst rapporteren dan niet-generatiestudenten. Niet-generatiestudenten hebben niet noodzakelijk een faalervaring achter de rug. Die studenten kunnen bijvoorbeeld

BOX 2. ONDERZOEKSOPZET EN DATAVERWERKING

Voor het onderzoek van mijn masterproef gebruikten we gegevens van 6171 studenten (waarvan 3808 vrouwen en 2363 mannen) van de Katholieke Hogeschool Leuven (sinds 2014 UCLL genaamd). Zij waren ingeschreven in de academiejaren 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 en 2011-2012 en vulden de LASSI in bij de start van het academiejaar via de computer.

Passieve en actieve faalangst

Om studenten met actieve en passieve faalangst te detecteren, maakten we een kruistabel voor de scores op de schalen angst en motivatie van de LASSI (zie box 1). Studenten met een faalangstscore van 21 of lager zaten in de categorie 'lage score faalangst'. Studenten met een score tussen 22 en 29 zaten in de categorie 'middelmatische score faalangst' en studenten met een score van 30 of meer (met een maximum van 40) situeren zich in de categorie 'hoge score faalangst'. We deden hetzelfde voor motivatie (score 26 of minder voor de categorie 'lage score motivatie', score 27 tot 32 voor de categorie 'middelmatische score motivatie' en score 33 of meer voor de categorie 'hoge score motivatie'). Studenten met een lage score op faalangst en een lage score op motivatie horen bij het profiel 'passieve faalangst'. Studenten met een lage score op faalangst en een hoge score op motivatie horen bij het profiel 'actieve faalangst'.

Faalervaring

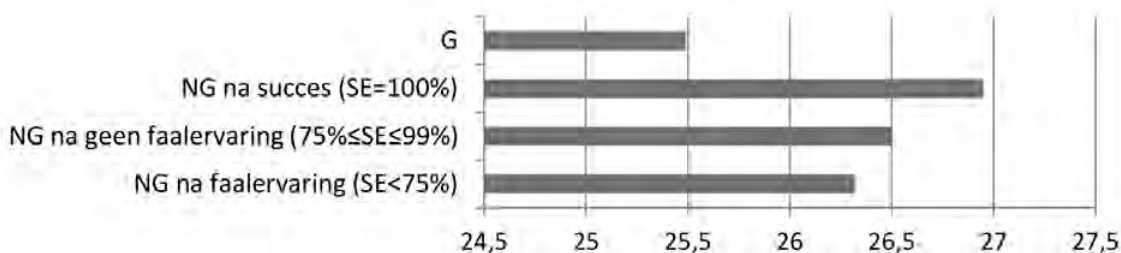
Voor de niet-generatiestudenten (generatiestudenten zijn studenten die zich voor het eerst inschrijven binnen het hoger onderwijs) gingen we na of ze al dan niet een faalervaring achter de rug hadden. Hiervoor gingen we de studie-efficiëntie (SE) van het voorgaande academiejaar na. De SE is het percentage dat de verhouding weergeeft tussen het aantal studiepunten waarvoor een student is geslaagd en het aantal studiepunten dat hij opnam. We gingen enkel SE na bij niet-generatiestudenten met een KHL-verleden. Concreet gingen we dus bij de niet-generatiestudenten de studie-efficiëntie na van het eerste jaar aan de KHL en de faalangstscore het jaar daarop (in het bisjaar).

We maakten een onderscheid tussen drie groepen niet-generatiestudenten:

- niet-generatiestudenten met $SE < 75\%$
- niet-generatiestudenten met SE tussen 75% en 99%
- en niet-generatiestudenten met $SE = 100\%$

Deze drie groepen niet-generatiestudenten vergeleken we met een groep generatiestudenten op faalangst. Generatiestudenten zijn studenten die voor het eerst ingeschreven zijn voor een opleiding binnen het hoger onderwijs.

Figuur 3. Generatiestudenten (G) ervaren meer faalangst dan niet-generatiestudenten (NG) na succes, niet-generatiestudenten zonder faalervaring en niet-generatiestudenten na faalervaring (een lagere score betekent meer faalangst).



De resultaten van ons onderzoek tonen dat generatiestudenten bij de start van het academiejaar het meeste faalangst rapporteren, zelfs meer faalangst dan niet-generatiestudenten die al een faalervaring achter de rug hebben (figuur 3). Dus studenten die voor het eerst ingeschreven zijn voor een opleiding binnen het hoger onderwijs rapporteren meer faalangst dan studenten die al een faalervaring achter de rug hebben.

Begeleiding van faalangst: suggesties voor de praktijk

Uit ons onderzoek blijkt dat veel studenten die een studie in het hoger onderwijs aanvatten onzeker en zelfs angstiger zijn dan studenten die al een faalervaring achter de rug hebben. Dit resultaat geeft aan dat het belangrijk is aandacht te hebben voor faalangst bij leerlingen in het secundair onderwijs die voor de studiekeuze in het hoger onderwijs staan.

Ons onderzoek toont ook dat studenten die passief faalangstig zijn, het minder goed doen op verschillende studievaardigheden en een lagere studie-efficiëntie behalen dan studenten die actief faalangstig zijn. Dit resultaat toont dat het belangrijk is om bij de begeleiding van leerlingen en studenten niet enkel aandacht te schenken aan angst, maar ook aan de combinatie van angst met motivatie en dus een onderscheid te maken tussen actieve en passieve faalangst.

Preventie in de schoolcontext

De faalangst die generatiestudenten in het hoger onderwijs rapporteren is wellicht niet daar ontstaan, maar vindt zijn oorsprong in het basis- of secundair onderwijs. Leerkrachten spelen dus een belangrijke rol. Een leerkracht die erin slaagt leerlingen warm te erkennen en te accepteren, die zich kan inleven in de gevoelens van angst en ontmoediging bij de kennismaking met nieuwe leerstof, schept de ideale condities waarin leren kan plaatsvinden (22).

Succes aan zichzelf leren toe-eigenen

Uit onderzoek blijkt dat mensen met faalangst succes vaak extern (aan factoren buiten zichzelf) en falen vaak intern (aan factoren binnen zichzelf) toeschrijven (23). Daardoor wordt het onmogelijk om succes te ervaren en een positief zelfbeeld op te bouwen (8). De leerkracht kan dit patroon helpen doorbreken door leerlingen het gevoel te geven dat ze zélf vat hebben op succesvolle prestaties. De leerkracht kan verwoorden waar de leerling goed in is, maar ook waar de leerling nog in kan groeien of wat hij de leerling verder toewenst. Dat is anders dan een opsomming van wat er allemaal slecht gaat.

Aandacht voor autonome motivatie

Bij leerlingen of studenten met passieve faalangst focussen we best niet alleen op de angst, maar ook op de motivatie. De zelfdeterminatietheorie is hierbij zeer inspirerend (zie ook het artikel 'Van Moetivatie naar goesting' in dit nummer op p.6). Deze theorie stelt dat leerkrachten en leerlingbegeleiders autonome motivatie (d.w.z. verandering nastreven omdat men het zelf wil) van leerlingen kunnen bevorderen door in te spelen op drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid (24, 25).

De behoefte aan autonomie verwijst naar het ervaren van keuze en psychologische vrijheid bij de uitvoering van een leeractiviteit. De behoefte aan competentie verwijst naar het gevoel in staat te zijn om gewenste leeruitkomsten te behalen. De behoefte aan relationele verbondenheid verwijst naar het ervaren van een gevoel van verbondenheid met medeleerlingen en met leerkrachten (24).

De leerkracht kan inspelen op deze behoeftes en zo de autonome motivatie van leerlingen stimuleren. De leerkracht kan de autonomie van de leerlingen ondersteunen door keuze en inspraak te bieden, door te spreken in termen van kunnen of willen i.p.v. moeten en verwachten, door leerlingen aan te moedigen en uitleg te geven over de zin van taken die de leerlingen niet boeien (24). De leerkracht kan ook structuur bieden door positieve feedback en vertrouwen te geven. Negatieve feedback kan hij constructief verwoorden door specifieke en haalbare werkpunten te formuleren, duidelijke afspraken te maken en waar mogelijk geïndividualiseerde hulp aan te bieden. De leerkracht kan ook betrokkenheid uiten via een warme, bezorgde en oprecht geïnteresseerde houding (24).

Belang van keuzebegeleiding

We willen pleiten voor een optimale studiekeuzebegeleiding, waarbij toekomstige studenten ondersteund worden om een studiekeuze te maken waarvoor ze intrinsiek gemotiveerd zijn (24). Niemand mag onterecht aangemoedigd worden om de overstap te maken naar het hoger onderwijs, maar er mag ook zeker niemand onterecht ontmoedigd worden (13). Toekomstige studenten krijgen soms te horen dat ze een opleiding niet zullen aankunnen of dat een opleiding aan de hogeschool geen optie is omdat ze daarvoor overgekwalificeerd zijn. Toekomstige studenten moeten een realistisch

“ Het vijfminutenplan: verplicht jezelf om vijf minuten te werken en geef jezelf daarna de keuze om al dan niet verder te gaan. **”**

beeld krijgen van hun eigen kunnen en de verwachtingen binnen het hoger onderwijs. Dit realistisch beeld wordt niet geschapen door leerlingen mee te geven welke opleidingen uitgesloten zijn omwille van hun kunnen, maar wel door condities te scheppen waarin de leerlingen zelf kunnen ontdekken waarin ze goed zijn, waarin ze geboeid zijn en welke richting ze met hun (studie)loopbaan willen uitgaan.

Risico van oriënteringsproeven

We willen wijzen op de risico's van oriënteringsproeven die toekomstige studenten een beeld moeten geven over de moeilijkheidsgraad in het hoger onderwijs en de eigen persoonlijkheid en studievaardigheden. Meer onzekere leerlingen kunnen onnodig worden afgeschrikt door dit soort van testen. De testen moeten met de nodige voorzichtigheid geïmplementeerd en besproken worden. Een zelfstudie- en toetspakket wordt bovendien pas een echt oriëntatiemoment in combinatie met begeleiding die is ingebed in de reguliere studie- en studiekeuzebegeleiding (13).

Vroege detectie van faalangst

Sommige mensen zijn meer gevoelig voor faalangst dan anderen. Ook al streeft een school naar de ideale context, toch kan faalangst bij sommige leerlingen of studenten de kop opsteken. Hierbij is vroege detectie van cruciaal belang.

Onder de schijnbare luiheid van een leerling kan faalangst schuilen. Wanneer de leerling kritiek krijgt op het luie gedrag, dan kan de leerling zich nog meer gefaald voelen. Bij leerlingen bij wie men denkt aan faalangst kan men d.m.v. een vragenlijst zoals de LASSI studievaardigheden en faalangst in kaart brengen en bespreekbaar maken met de leerling. Leerlingenbegeleiders en CLB-medewerkers kunnen zorgen voor een gepaste begeleiding individueel of in groep, of kunnen een gerichte doorverwijzing voorzien naar een psycholoog/psychotherapeut wanneer nodig.

Behandeling van faalangst

Wanneer de faalangst problematisch is, is naast bovengenoemde interventies een meer gespecialiseerde begeleiding sterk aangewezen. De behandeling van faalangst

is al in vele publicaties uitvoerig besproken (3, 26, 27, 9). De meeste behandelingen zijn cognitief-gedragstherapeutisch van aard. Na een psycho-educatie waarin men uitlegt wat faalangst precies is, worden de drie componenten van faalangst onder de loep genomen. Men leert de emoties te hanteren d.m.v. allerlei relaxatietechnieken. Men onderzoekt de cognities en gaat op zoek naar meer helpende gedachten. Tot slot wordt aan het actieve (lat erg hoog leggen) en/of passieve (doelstellingen laag leggen) vermijdingsgedrag gewerkt. In box 3 lichten we ter illustratie een minder gekende aanpak toe, nl. het werken met de innerlijke criticus (28, 8).

Werken aan passief vermijdingsgedrag

Wanneer er sprake is van passieve faalangst, zijn er daarbovenop meer gerichte interventies nodig om het passieve vermijdingsgedrag te doen afnemen. Eerst brengen we de externe factoren die ervoor zorgen dat de persoon afgeleid is en niet tot studeren komt in kaart, om die daarna te kunnen verminderen of te elimineren.

Vervolgens exploreren we de argumenten om niet te studeren en dagen we ze verder uit. We gaan op zoek naar meer helpende gedachten, gedachten die helpen om de doelstelling (zoals slagen

BOX 3. WERKEN MET FAALANGST A.D.H.V. DE INNERLIJKE CRITICUS

Een minder gekende maar werkzame aanpak bij faalangst is het werken met de innerlijke criticus. De innerlijke criticus (IC) is een begrip uit de cliëntgerichte psychotherapie. De innerlijke criticus symboliseert een strenge, innerlijke stem die een essentieel kenmerk van verschillende psychische stoornissen is. We onderscheiden vijf stappen in de aanpak bij faalangst.

- 1) Het identificeren van de IC.** Mensen voelen zich faalangstig maar zijn zich meestal niet bewust van de aanwezigheid van een innerlijke kritische en normerende stem. Het is belangrijk dat de faalangstige leerling of student zicht krijgt op hoe hij bij zichzelf deze gevoelens induceert door zichzelf naar beneden te halen. We kunnen dit bewustzijn versterken door te spreken vanuit de IC. In plaats van de persoon met faalangst te laten vertellen dat hij zichzelf neerhaalt, nodigen we hem dus uit om dit effectief te gaan doen: 'je bent dom' of 'jij kan deze opleiding niet aan'. Door deze uitspraken te herhalen en zelfs te overdrijven, wordt men zich scherper bewust van de manier waarop de IC te werk gaat en met welke intensiteit dit gepaard gaat.
- 2) Op afstand plaatsen van de IC.** Wanneer de kritische stem duidelijk naar boven komt, is het belangrijk dat de persoon niet samenvalt met de criticus, maar de kritische stem op een afstand kan plaatsen. Dit kan op fantasieniveau of d.m.v. een herformulering. Als iemand zegt: 'Ik kan het niet', kunnen we dat herformuleren als: 'iets in jou zegt dat je het niet kan'. In een volgende stap kan men trachten de IC te negeren of een gezonde tegenpool te accentueren (vb. het verlangen naar zelfaanvaarding beklemtonen).
- 3) Zich afstemmen op de IC.** In sommige gevallen heeft de IC een beschermende functie. De kritische stem beschermt het kind misschien vroeger tegen afwijzing of kritiek van buitenaf (van een leerkracht, een ouders, een sportcoach ...). In dat geval kan samen met de hulpverlener gezocht worden hoe de IC in het leven kwam en welke functie hij vervult of vervuld heeft. Soms wordt de criticus gevisualiseerd als een reële ouderfiguur, maar vaak zijn het denkbeeldige figuren die symbool staan voor de functie die de criticus behartigt (politiemannen, directrices, oude tantes). Ook non-verbale expressievormen kunnen we - zeker bij kinderen - gebruiken om de criticus beter in beeld te krijgen d.m.v. klei, tekeningen of door de IC met heel het lichaam uit te beelden.
- 4) Aandacht geven aan de beleving.** De hulpverlener onderzoekt samen met de persoon hoe het voelt om in de greep te zitten van zo'n streng, veeleisend en kritisch karakter. Door de gevoelens van de IC te erkennen en te valoriseren, zal hij minder de behoefte voelen zich voortdurend te manifesteren.
- 5) Integreren van de verschillende aspecten.** In de laatste fase wil men komen tot een integratie tussen de kritische en de ervarende/gezonde pool. Bij kinderen kan het helpend zijn om beide conflicterende stemmen (de kritische stem en de ervarende, gezonde stem) op papier te zetten in aparte kolommen en die op elkaar te laten reageren. We kunnen vragen om even op afstand te kijken naar wat ze geschreven hebben. Wat dan naar boven komt, kan het kind in een centraal venster tussen beide kolommen schrijven, wat een integratie bewerkstelligt.



Studenten met passieve faalangst beheren hun tijd minder goed (foto: Eric Rothenmel)

voor de examens) te bereiken. Voorts werken we aan activatie en motivatie a.d.h.v. bijvoorbeeld een studieplanning of het vijfminutenplan waarin de persoon zichzelf verplicht om vijf minuten te werken en zichzelf daarna de keuze geeft om al dan niet verder te gaan. Doorgaans, eenmaal de persoon over de 'verschrikkelijkheid' heen is, gaat hij verder met de taak (29). Tot slot kunnen we werken met beloningen als de leerling of student het gewenste gedrag stelt, bij voorkeur kortetermijnbeloningen.

Aandacht voor coping

Over het algemeen is de strijd tussen het verlangen naar een vermindering van de angstklachten enerzijds en de angst voor het onbekende anderzijds zeer kenmerkend bij elke behandeling van angst. Dit vraagt de nodige aandacht (30). De uitspraak van Kierkegaard 'loslaten betekent tijdelijk het houvast verliezen, niet loslaten betekent voor altijd het houvast kwijt zijn' lijkt ons binnen deze problematiek zeer passend. Het bijbren-

gen van 'self-soothing skills', een vorm van coping om met de angst om te gaan, helpt om de emoties van angst beter te kunnen reguleren (31). De metafoor van het innerlijke kind als vorm van self-soothing draagt bij tot een betere toegang tot zelfzorg (31). Mensen met faalangst kunnen zich meestal geen voorstelling maken van hoe ze voor zichzelf zorg kunnen dragen, maar hebben doorgaans wel voeling met wat anderen nodig hebben. Door zich voor te stellen hoe men zou reageren op een kind dat bang is, krijgen ze meer toegang tot wat ze zelf missen of nodig hebben.

Structuur en perspectief bieden

Een ongestructureerd therapeutisch aanbod zal bij faalangstige jongeren aanvoelen als de oncontroleerbare situaties waarin angst wordt ervaren. Het bieden van structuur en perspectief, zeker bij de start van de behandeling, is van cruciaal belang (28).

Onvoorwaardelijke aanvaarding

Uit onderzoek blijkt dat het onvoorwaardelijk positief aanvaarden van de hulpvrager een tegenwicht kan zijn voor het negatieve oordeel dat de persoon continu bij zichzelf ervaart. De hulpverlener kan een betekenisvolle en duurzame verandering teweegbrengen dankzij het relationeel aanbod van onvoorwaardelijke aanvaarding, empathie en echtheid (28).

Keuzebegeleiding in tijden van onzekerheid

Faalangst is een veelvoorkomend probleem dat zowel een impact heeft op de academische prestaties als op het welbevinden van jongeren. Het feit dat generatiestudenten onzeker de hogere studies aanvangen, mag dus niet onopgemerkt voorbijgaan. Toch kunnen we dit niet los zien van de harde realiteit in het hoger onderwijs: slechts 36,3 % van de studenten aan de KU Leuven (campussen binnen en buiten Leuven) behaalde in academiejaar 2013-2014 een studie-efficiëntie van 100 % (32). Eerder onderzoek stelde vast dat de generatiestudenten gemiddeld voor 61 % van het aantal opgenomen studiepunten slaagden (33).

Deze cijfers suggereren dat een groot aandeel van de studenten die de sprong wagen naar het hoger onderwijs, effectief falen. De onzekerheid die laatstejaars secundair onderwijs vlak voor de start in het hoger onderwijs voelen, is voor velen onder hen helaas dus niet zo irrationeel. Op dat vlak is er nog een grote uitdaging weggelegd via het optimaliseren van de studiekeuzebegeleiding, met een oriënteringstraject dat vroeg genoeg start en aandacht heeft voor verschillende sociale gevolgen (13). Daarin kunnen leerlingbegeleiders en CLB-medewerkers een cruciale rol spelen.



”

Hoe zou je reageren op een kind dat bang is? Door deze vraag krijg je meer toegang tot wat je zelf mist of nodig hebt.

Bronnen

- DUMORTIER, D. (2013). *Empirisch onderzoek naar faalangst bij studenten van de Katholieke Hogeschool Leuven op basis van de LASSI*. Niet-gepubliceerde masterproef Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Leuven.
- STINCKENS, N. & ELLIOTT, R. (2014). Dealing with anxiety in a short-term therapy: keeping it company or going beyond. *Person-centered and Experiential Psychotherapies*, 13(2), 94-110.
- DEPREEUW, E. (1996). Faalangst in de klas. Een werkbaar verklaringsmodel. *Handboek leerlingenbegeleiding*, 18, 33-58.
- LENS, W. & DEPREEUW, E. (1998). *Studemotivatie en faalangst nader bekeken. Tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- VERSTUYF, J. & VANSTEENKIST, M. (2008). Willen versus moeten: de invloed van motivatie op het therapeutisch proces. *Agora*, 24, 7-23.
- ZEIDNER, M. (1998). *Test anxiety. The state of the art*. New York and London: Plenum Press.
- CASBARRO, J. (2005). *Test anxiety & what you can do about it. A practical guide for teachers, parents and kids*. New York: Dude publishing.
- STINCKENS, N., LIETAER, G. & LEIJSEN, M. (2013). Working with the inner critic: Process features and pathways to change. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 12(1), 59-78.
- LEEEMANS, L., VANEECKHOUTTE, A. & VAN LAERE, M. (RED.) (2012, FEBRUARI). *De eerste lijn: faalangst*. Klasse, 222.
- COHEN DE LARA-KROON, N., VAN EFFEREN-WIERSMA, E. S., GOOSSENS, L., KOHNSTAMM, R., KOUWENHOVEN, K. & VAN DER MOLEN, H.T. (2009). *Psychosociale problemen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- VAN DER ZALM-GRISNICH, M. (2009). *Je bibbers de baas. Faalangstraining voor kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- VYE, C., SCHOLLJEGERDES, K. & WELCH, I. D. (2007). *Under Pressure and Overwhelmed: Coping with Anxiety in College*. Westport: Praeger Publishers.
- VLAAMSE INTERUNIVERSITAIRE RAAD (VLIR) (2011). *Naar een efficiënte oriëntering op het hoger onderwijs*. VLIR-visienota over oriëntatie naar het hoger onderwijs. Afgehaald van het www op 23 november 2015, <http://www.vlir.be/media/docs/Onderwijs/VLIR-visietekst-Naareneffici%C3%ABnteon%C3%ABnteringophethogeronderwijs.pdf>
- DAMER, D. E. & MELENDRES, L. T. (2011). "Tackling test anxiety": A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36 (3), 163-177.
- ELLIOTT, ROBERT (2013). *Person-centered/experiential psychotherapy for anxiety difficulties: theory, research and practice*. Person-Centered and Experiential Psychotherapies, 12 (1), pp. 16-32.
- PREVATT, F., PETSCHER, Y., PROCTOR B. E., HURST, A. & ADAMS, K. (2006). The Revised Learning and Study Strategies Inventory. An Evaluation of Competing Models. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 448-458.
- DOWNING, K., HO, R., SHIN, K., VRIJMOED, L. & WONG, E. (2007). Metacognitive development and moving away. *Educational Studies*, 33 (1), 1-13.
- ALBAILI, M. A. (1997). Differences among low-, average- and high-achieving college students on learning and study strategies. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 17 (1-2), 171-177.
- LASSI, LEARNING AND STUDY STRATEGIES INVENTORY, Dutch version: © H&H Publishing Company, Inc., 1231 Kapp Drive, Clearwater, Florida 33765. Authors: Weinstein, Claire Ellen (1987-2002-2016), Dutch version: Lacante Marlies, Lens Willy & Briers Veerle.
- DOWNING, K., KWONG, T., CHAN, S., LAM, T. & DOWNING, W. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Springer Science +Business Media*, 57, 609-621.
- WITTERS, M. (2011). *De LASSI en zijn correlaten: Een onderzoek aan de Katholieke Hogeschool Leuven*. Niet-gepubliceerde masterproef Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Leuven.
- ZIMRING (1994). Carl Rogers. In *Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education)*, vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 411-422.
- WEINER, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36.
- SIERENS, E. & VAN STEENKISTE, M. (2009). *Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht*. In: *Leerlingenbegeleiding. Begeleid zelfstandig leren, Referentiekader, Onderwijskundig, Motivatie 2*, p. 1-20. Mechelen: Wolters Plantyn.
- VERSTUYF, J. & VANSTEENKIST, M. (2008). Willen versus moeten: de invloed van motivatie op het therapeutisch proces. *Agora*, 24, 7-23.
- DEPREEUW, E. (1998). Faalangst in de klas: ideeën en handelingsscenario's voor de gemotiveerde leerkracht. *Handboek leerlingenbegeleiding*, 22, 17-50.
- JACOBS, G., MULLER, N., & TEN BRINK, E. (2001). *Uit de knoop. Rationeel-emotieve therapie en andere cognitieve gedragstherapieën bij kinderen en adolescenten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- STINCKENS, N. & ELLIOTT, R. (2014). Dealing with anxiety in a short-term therapy: keeping it company or going beyond. *Person-centered and Experiential Psychotherapies*, 13(2), 94-110.
- OPHALVENS, M. (2013). De verschrikkelijkheid van het moment: de rol van zelfvertrouwen en herstel van zelfvertrouwen in het proces van studeren. Afgehaald van het www op 8 februari 2014: <http://www.kuleuven.be/toekomstigestudenten/profielag/presentaties/profielag-workshop-3-studenten-aanzetten-tot.pdf>
- STINCKENS, N. (2015). *Hanteren van angst*. Ongepubliceerd, 26 november 2015.
- GREENBERG, L. S. & PAIVIO, S. C. (2013). *Working with emotions in psychotherapy*. New York/Londen: The Guilford Press.
- KU LEUVEN ONDERWIJSCOMMUNICATIE (2015). *Studievoortgangscijfers aan de KU Leuven*. Afgehaald van het www op 23 november 2015: <https://www.kuleuven.be/toekomstigestudenten/studievoortgang.html#totaal>
- ONDERWIJSVLAANDEREN (2007). *Studiesucces generatiestudenten in 2007-2008*. Afgehaald van het www op 5 juli 2012, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Studiesucces%20generatiestudenten%20in%202007.pdf>



Hoe zou je reageren op een kind dat bang is? (foto: Jordan Whitt)