



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

Masterthesis

Stressoren en copingstrategieën van adolescenten in de klaspraktijk van het secundair onderwijs

Alexander Geenen

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de wetenschappen en technologie, afstudeerrichting wetenschappen

PROMOTOR :

Prof. dr. Elke EMMERS

Prof. dr. Katrien STRUYVEN



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

www.uhasselt.be
Universiteit Hasselt
Campus Hasselt:
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt
Campus Diepenbeek:
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

2022
2023



School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

Masterthesis

Stressoren en copingstrategieën van adolescenten in de klaspraktijk van het secundair onderwijs

Alexander Geenen

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de wetenschappen en technologie, afstudeerrichting wetenschappen

PROMOTOR :

Prof. dr. Elke EMMERS

Prof. dr. Katrien STRUYVEN

Inhoudstabel

Dankwoord	2
Abstract	2
1. Literatuurstudie en probleemstelling	3
1.1 Stressoren	3
1.2 Gevolgen van stress	4
1.3 Copingstrategieën	5
1.4 Probleemstelling en onderzoeksvragen	6
2. Methodologie	6
2.1 Doel	6
2.2 Deelnemers	7
2.3 Methode	7
3. Onderzoeks-resultaten	8
3.1 Wat zijn de terugkerende bronnen van academische stress bij de bevroagde leerlingen?	8
3.2 Welke gevolgen ondervinden leerlingen door deze stress?	11
3.3 Welke copingstrategieën passen ze toe om hiermee om te gaan?	12
3.4 Hoe kan de school de stress verminderen bij leerlingen?	14
4. Conclusie en discussie	15
4.1 Stressoren bij interpersoonlijke relaties	16
4.2 Stressoren bij evaluaties	16
4.3 Stressoren bij gebrek aan middelen	17
4.4 Beperkingen en opportuniteiten	18
4.5 Reflectie met toekomstige implicaties	18
5. Bibliografie	19
6. Bijlage 1: Structuur interviews	23
7. Bijlage 2: Creatieve opdracht: Handleiding groepssessie rond stress	24
8. Bijlage 3: Creatieve opdracht: Groepsbundel groepssessie rond stress	27

Dankwoord

Tijdens het tot stand komen van deze thesis ben ik ondersteund door meerdere personen, die ik graag wil bedanken. Als eerste mijn thesisbegeleiders, professor Struyven en professor Emmers, die altijd klaarstonden voor kwalitatieve feedback en tips. Als tweede wil ik graag Atheneum GO! Geel bedanken en alle respondenten van deze school die door hun deelname het onderzoek mogelijk hebben gemaakt. Tenslotte zou ik graag nog mijn familie en vriendin willen bedanken, voor de morele steun gedurende dit onderzoeksproces.

Abstract

Academische stress heeft een grote impact op het functioneren van studenten, meer bepaald op het welbevinden en op schoolresultaten (Pascoe et al., 2020). Oorzaken van stress, stressoren genaamd, komen voort uit verschillende bronnen.

Deze paper onderzoekt het voorkomen van stressoren, gerelateerd aan academische stress bij een gelegenheidsstreekproef van tien adolescenten tussen vijftien en zeventien jaar. Academische stress is stress die leerlingen ervaren bij schoolactiviteiten. De focus van dit onderzoek ligt op de verschillende academische stressoren, de gevolgen van de academische stress, de toegepaste copingstrategieën door de respondenten en mogelijke schoolinterventies om academische stress tegen te gaan. De resultaten van dit onderzoek kwamen tot stand op basis van analyses van semigestructureerde interviews.

Enkele voorbeelden van stressoren uit de geobserveerde groep respondenten zijn interpersoonlijke conflicten, een onvoldoende rustgevende klas- en schoolomgeving, een gebrek aan energie en het geven van presentaties.

De gevolgen van deze academische stress zijn zeer individueel bij de respondenten. Ze variëren van kleine fysieke ongemakken tot het volledig blokkeren tijdens evaluatiemomenten.

De respondenten gaan met deze stress om via coping aan de hand van verschillende mogelijke strategieën. Deze strategieën zijn onder te verdelen in twee overkoepelende categorieën: de adaptieve en de maladaptieve strategieën. Adaptieve strategieën werken probleemoplossend, terwijl maladaptieve strategieën problemen ontwijken (Skinner & Saxton, 2019). Tijdens dit onderzoek paste de meerderheid van de respondenten voornamelijk adaptieve coping toe.

Voor stressreducerende interventies stellen de respondenten een waaier aan oplossingen voor. Van het omvormen van het evaluatiesysteem tot een betere klimaatregeling voor de lokalen. Een andere veelgenoemde maatregel was meer groen op de speelplaats. Om dit op grotere schaal te bevragen, is een groepsactiviteit toegevoegd die een school kan gebruiken. Op die manier krijgen ze een beter beeld van de eigen academische stressoren en door leerlingen voorgestelde interventies.

1. Literatuurstudie en probleemstelling

Academische stress is stress die leerlingen ervaren tijdens schoolactiviteiten (Alsulami et al., 2018). In het middelbaar onderwijs kent deze vele oorzaken, gevolgen en strategieën om met deze stress om te gaan. Deze literatuurstudie focust op elk van deze deelonderwerpen, om ze nadien te kunnen toetsen aan de getuigenissen van de respondenten.

1.1 Stressoren

Oorzaken van stress, stressoren, ontstaan bij adolescenten vanuit fysieke, psychologische, emotionele of sociale veranderingen (Seiffge-Krenke et al., 2009). Op een school uit zich dit bijvoorbeeld in pestgedrag, schoolwerkdruk en een slechte behandeling door bepaalde leerkrachten. Deze stressoren worden geassocieerd met psychosomatische pijn en psychologische klachten (Hjern et al., 2007). Algemeen zijn schoolstressoren bij studenten op te delen in verschillende overkoepelende thema's (Hurst et al., 2012), die hieronder beschreven zijn.

Bij stress door relaties liggen interpersoonlijke conflicten met ouders, schoolpersoneel, geliefden en andere leeftijdsgenoten aan de basis. (Seiffge-Krenke et al., 2009b; Hirvonen et al., 2019; Byrne et al., 2007). Tijdens de puberteit verandert het socio-emotioneel systeem van het brein, waardoor bestaande sociale structuren van een tiener onder druk komen te staan (Raufelder et al., 2021).

Een tweede stressorgroep is een gebrek aan middelen zoals tijd, geld, ondersteuning, vaardigheden, technologie en slaap (Hurst et al., 2012). Een student met minder uren slaap heeft gemiddeld gezien namelijk meer academische stress. Het onregelmatige slaappatroon van sommige adolescenten versterkt dit effect, vooral als ze tijdens weekends veel langer opblijven (Bauducco et al., 2016). Toch is de conclusie dat extra slaap minder stress veroorzaakt bij leerlingen te kort door de bocht, omdat stress ook zorgt voor een verminderde slaapkwaliteit (Åkerstedt et al., 2002). Er bestaat met name een correlatie tussen beide factoren, geen causaal verband.

Hoge academische verwachtingen van zichzelf, ouders of leerkrachten leggen ook een potentiële druk op de studenten (Poots & Cassidy, 2020). Nochtans zijn hoge verwachtingen van een leerkracht een belangrijk onderdeel van een goede leeromgeving (Coe et al., 2020). Het ontbreken van een veilige omgeving en de transitie naar een nieuwe omgeving zijn ook potentiële stressoren (Hurst et al., 2012).

Een andere bron van stress omvat alle studieactiviteiten, zoals lessen, huiswerk en evaluaties. Een voorbeeld hiervan is de manier van lesgeven van een leerkracht. Een gebrek aan feedback, een gebrek aan leerverwachtingen en ongestructureerd lesmateriaal kan aanleiding geven tot angst. Faalangst komt ook vaker voor bij onderlinge klascompetitie en het bestraffen van een slecht resultaat (Gläser-Zikuda et al., 2018). Hoe hoger de leerlingen de competenties van de leerkracht inschatten, hoe beter het algemene welbevinden van de leerlingen (Gläser-Zikuda & Fuß, 2008).

Ook de schoolomgeving speelt een rol. Een speelplaats met veel groen heeft een positief effect op de socio-emotionele gezondheid van jongeren en vermindert onder andere stress- en angstsymptomen (Bikomeye et al., 2021). Verder speelt ook de akoestiek van een klaslokaal een rol. Leerlingen raken sneller geïrriteerd in een luider lokaal, wat leidt tot een verminderde sociale interactie, welbevinden en schoolprestaties (Klatte et al., 2010 ; Keshtkaran & Najafi, 2020). Dit uit zich onder andere in verminderde kortetermijngeheugenprocessen, spraakperceptie, luister- en schrijfvermogen (Klatte et al., 2013). Dit effect is nog meer uitgesproken bij leerlingen met ADHD (Bubl et al., 2015). Verder is een klastemperatuur tussen 22°C en 26°C aangewezen voor een goede prestaties volgens Cui et al. (2013). Bij hogere temperaturen dalen de prestaties en de motivatie.

Diversiteitsstressoren manifesteren zich onder andere bij mindervaliden (Ardell et al., 2016) en bij een verschil in etniciteit (Cokley et al., 2013), geaardheid (Baams et al., 2018). Verder is er nog een brede categorie aan buitenschoolse stressoren, veroorzaakt door externe bronnen zoals buitenschoolse activiteiten, gezondheidsperikelen, het eigen voorkomen en het vinden van een eerste job (Hurst et al., 2012).

Merk op dat stressoren uit één case tot meerdere overkoepelende thema's kunnen behoren.

1.2 Gevolgen van stress

Uit voorafgaand onderzoek blijkt dat stress een grote impact heeft op het functioneren van studenten. Door stress verhoogt de kans op een verminderde mentale gezondheid, meer fysieke kwaaltjes, slaapproblemen, verminderde schoolprestaties en bijgevolg een verhoogde schooluitval (Pascoe et al., 2020). Algemeen wordt stress geassocieerd met een verlaagde tevredenheid, zowel op school als in het dagelijks leven (Chambel & Curral, 2005). Als een leerling uitstelgedrag vertoont, is er ook een verhoogde kans op stress en angst. Deze profielen zijn ook vatbaarder voor slaapgebrek, pijn aan het bovenlichaam, slaapgebrek en depressies (Johansson et al., 2023). Chronische stress zorgt ook voor een voortdurende afgifte van cortisol, een stresshormoon. Dit heeft een nefast effect op de hippocampus, die een rol speelt bij studeer- en geheugenprocessen (Abildaeva et al., 2022).

In bepaalde situaties kan stress ook een positieve rol spelen. In een Zweeds onderzoek werd stress ervaren als prestatiebevorderend en als drijvende kracht voor het studeren bij examens en het tijdig indienen van taken (Perming et al., 2022). Een ander voorbeeld is een leerkracht die een negatieve verwachting uitdrukt tegen een leerling, als de leerling zijn studiehouding niet verandert. De leerkracht hoopt dat de leerling door deze boodschap acties onderneemt om deze uitkomst te vermijden. Deze motivatiemethode kan succesvol zijn, als de leerling de aankomende evaluatie als een haalbare uitdaging ziet. In dat geval is er een verhoogde betrokkenheid. Als de leerling de aankomende evaluatie ziet als een onoverkomelijke hindernis, dan zal door deze methode zijn betrokkenheid enkel dalen (Putwain et al., 2016).

1.3 Copingstrategieën

Een reactie op een stressvolle situatie is te beschrijven met copingstrategieën. Academische copingstrategieën zijn onder te verdelen in twee categorieën: de adaptieve en de maladaptieve copingstrategieën. Adaptieve copingstrategieën pakken het probleem aan of zoeken steun om het probleem aan te pakken (Skinner & Saxton, 2019). Voorbeelden hiervan zijn probleemoplossend denken, informatie zoeken, steun zoeken, zelfredzaamheid en het persoonlijk belang van een uitdaging in acht nemen. Maladaptieve copingstrategieën gaan het probleem net uit de weg (Skinner & Saxton, 2019). Dit uit zich in ontsnappen, hulpeloosheid, sociale isolatie, zelfmedelijden, overgave en weerstand. Leerlingen die probleemoplossend oplossingen zoeken of een combinatie aan adaptieve copingstrategieën gebruiken functioneren gemiddeld gezien beter in een academische context. Studenten met een combinatie aan maladaptieve copingstrategieën scoren gemiddeld gezien lager (Skinner & Saxton, 2019). Toch zijn niet alle copingstrategieën onder te brengen in één van beide categorieën. Een voorbeeld hiervan is bijgeloof, dat bij sommigen leidt tot meer weerbaarheid tegen stress en meer vertrouwen in de geleverde prestatie (Lasikiewicz & Teo, 2018).

Een belangrijke voorspeller van academisch succes is zelfredzaamheid van leerlingen (Lei et al., 2022). Leerlingen met een hoge zelfredzaamheid passen meer adaptieve copingstrategieën toe (Freire et al., 2018). Een bijbehorende factor is het vermogen om academische tegenslagen of moeilijkheden op te vangen en te zien als uitdagingen. Dit kan zowel geïnterneerd zijn, waarbij een leerling zijn methodes aanpast bij een tegenslag, als extern, waarbij een leerling terugvalt op zijn sociaal netwerk zoals leerkrachten, ouders of medeleerlingen (Lei et al., 2022). Beide gevallen leiden tot betere resultaten, met het verschil dat enkel in het eerste geval de leerling zelfredzaam is.

Leerlingen die er niet in slagen om moeilijkheden op te vangen, vertonen vaker maladaptieve strategieën en hebben een verhoogde kans op angst bij evaluaties, zoals toetsen en examens (Putwain & Daly, 2013). Dit kan voor, tijdens of na het evaluatiemoment voorkomen.

De manier van evalueren heeft ook invloed op de ondervonden stress. Zo vermindert de angst bij een open boek-examen ten opzichte van een gesloten boek-examen (Johanns et al., 2017). Toch geeft dit onderzoek aan dat een combinatie van beide evaluatiemethodes aanbevolen is voor een optimale vaardighedenontwikkeling, omdat leerlingen voor gesloten boek-examens grondiger studeren.

Een mogelijke oplossing tegen onvoorspelbaar achtergrondgeluid is dat een leerling zelf muziek opzet om zich af te zonderen en zich beter te concentreren. Maar achtergrondmuziek verbetert nooit de leerprestaties ten opzichte van een stille ruimte volgens Cheah et al. (2022). Bij dat onderzoek vermindert bij sommigen de leessnelheid, het begrijpend lezen en bepaalde geheugenprocessen. Bij muziek met tekst is dit effect groter dan bij instrumentale muziek. Welke factor de grootste impact heeft op de verminderde leerprestaties ligt buiten het bestek van dit onderzoek.

Verder is de klasatmosfeer belangrijk, waarbij het belangrijk is om autonomie en onderlinge steun bij leerlingen te bevorderen. Een leraar die te ondersteunend werkt, zal op korte termijn de stress verminderen, maar ondermijnt de autonomie van leerlingen. Dit heeft op lange termijn tot gevolg dat copingstrategieën onderontwikkeld blijven (Hoferichter et al., 2022).

1.4 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Uit een peiling van de Vlaamse Scholierenkoepel (2017) bleek dat 75,8% uit een groep van 5964 Vlaamse leerlingen stress ervaart op school, waarbij 40% aangeeft veel tot zeer veel stress te hebben. Deze studie brengt deze in kaart bij een gelegenheidssteekproef van tien leerlingen uit de schoolcontext van de onderzoeker en toetst ze af aan bestaande theoretische concepten. Dit gebeurt op basis van vier onderzoeksvragen:

- Wat zijn de terugkerende bronnen van academische stress bij de bevroegde leerlingen?
- Welke gevolgen ondervinden leerlingen door deze stress?
- Welke copingstrategieën passen ze toe om hiermee om te gaan?
- Hoe kan de school stress verminderen bij leerlingen?

2. Methodologie

Dit onderzoek kadert in het thema van 'Onderzoek in eigen klas', waarbij de context van de onderzoeker gebruikt wordt als testomgeving.

2.1 Doel

Door het onderzoek uit te voeren in eigen schoolcontext kan de onderzoeker gedane inzichten gebruiken om leerlingen beter te ondersteunen bij academische stress. Enerzijds kan de leerkracht deze in zijn eigen les trachten te beperken. De eerste focus ligt op de lespraktijk zelf, met als voorbeeldinterventie meer schrijftijd geven tijdens uitlegmomenten. Een tweede focus ligt bij het verminderen van stress bij evaluaties, door bijvoorbeeld geluidsdichte koptelefoons te voorzien. Een derde focus ligt bij buitenschoolse zaken. Door meer inzicht te krijgen in thuissituaties van leerlingen en kan de leerkracht hiermee rekening houden, door bijvoorbeeld een oudercontact op een andere manier aan te pakken. Anderzijds kan de leerkracht op schoolniveau een aanzet geven om overkoepelende stressoren te verminderen, zoals bijvoorbeeld een slechte spreiding van evaluaties. Dit gebeurt door het aan te geven aan de directie en door deel te nemen aan werkgroepen die schoolse problemen proberen aan te pakken.

2.2 Deelnemers

De selectie is gebeurd met een gelegenheidssteekproef, een steekproef met mensen die toevallig voorhanden zijn (Baarda et al., 2005). De gelegenheidssteekproef is tot stand gekomen door leerlingen aan te schrijven voor vrijwillige deelname. Hierop zijn 9 huidige leerlingen en 1 voormalige leerling van de onderzoeker ingegaan. Er is gekozen voor leerlingen tussen vijftien en achttien jaar, omdat zij de doelgroep zijn aan wie de onderzoeker doceert, omdat zij gefundeerde meningen kunnen formuleren en omdat zij al enkele jaren ervaring hebben op de onderzochte schoolcontext en dus een beeld hebben op de aanwezige stressoren. De onderzoeksgroep bestond uit zes jongens en vier meisjes. Zeven leerlingen zaten in het vierde middelbaar, twee leerlingen in het zesde middelbaar en één leerling in het vijfde middelbaar. Dit is een gevolg van de respons op de bevraging, maar het volgt ook verhoudingsgewijs de leerlingenverdeling bij de onderzoeker. Er namen acht leerlingen deel die een doorstroomrichting volgen en twee leerlingen die een richting uit dubbele finaliteit volgen. Er is bewust gekozen om studierichtingen niet te benoemen, omdat bij richtingen met weinig leerlingen de privacy anders in het gedrang komt.

2.3 Methode

Dit onderzoek gebeurt via semigestructureerde diepte-interviews. Dit zijn interviews waarbij een deel van de vragen vooraf vastligt, waarop de respondent volledig vrij kan antwoorden (Genau, 2023). Op basis van deze antwoorden kan de onderzoeker zijn vragen of vragenvolgorde aanpassen, om voldoende diepgaand te bevragen. Per respondent vindt één interview plaats via 1-op-1-gesprekken, zowel in persoon als online. De structuur van deze interviews is terug te vinden in bijlage 1. Deze vragen werden opgesteld in samenspraak met de thesisbegeleiding en een ervaringsdeskundige leerkracht, die al meerdere onderzoeken op school heeft uitgevoerd. De interviews van het onderzoek duren 30 tot 50 minuten duren, naargelang de beknoptheid van de antwoorden.

De interviews worden opgenomen in Microsoft Teams en daarna getranscribeerd. De transcriptie gebeurt manueel, omdat de AI-gegenereerde transcriptie bij Microsoft Teams niet op punt staat. Op deze transcripties vindt een manuele analyse plaats om de antwoorden op de onderzoeksvragen te extraheren, met respect voor de anonimiteit van de deelnemers. Deze analyse gebeurt door de betekenisvolle antwoorden per onderzoeksvraag te selecteren bij elk van de interviews. Deze antwoorden worden per vraag verzameld en geanalyseerd aan de hand van de besproken theoretische concepten uit de literatuurstudie.

Er is voor interviews gekozen om persoonlijke ervaringen en perspectieven van leerlingen gedetailleerd aan bod te laten komen. Hiervoor kan de onderzoeker bijkomende bijvragen stellen en afwijken van de vooraf opgestelde vragen. Op deze manier kan de onderzoeker meer diepgaande antwoorden ontdekken op de onderzoeksvragen, die in eerste instantie niet aan het oppervlak verschijnen. Ook kan de onderzoeker kennis opdoen voor zijn eigen lespraktijk, zelfs als de antwoorden buiten de domeinen van de onderzoeksvragen liggen.

3. Onderzoeksresultaten

Bij de verdere analyse zijn per onderzoeksvraag enkele overkoepelende thema's zichtbaar geworden. Deze worden in volgende paragrafen beschreven als weergave van de onderzoeksresultaten.

3.1 Wat zijn de terugkerende bronnen van academische stress bij de bevraagde leerlingen?

Interpersoonlijke conflicten zijn de meest voorkomende bron van stress bij de onderzochte groep. Het komt voor bij alle respondenten, omdat het een overkoepelende term is voor een heel spectrum aan oorzaken. Acht personen geven aan sociale stress te hebben ondervonden door leeftijdsgenoten. Verscheidene oorzaken zijn pestgedrag, zich geïntimideerd voelen door een groep, het onderwerp zijn van roddels, wegdeemsterende vriendschappen, meningen over persoon van leeftijdsgenoten, klasruzies, klagende klasgenoten en fundamentele meningsverschillen.

"Op dit moment bezorgt mijn sociale positie mij stress, omdat ik eigenlijk heel close was met X en X. Maar de laatste tijd is het veranderd. Het is niet dat we ruzie hebben, maar de klik is precies wat weg." – voorbeeld wegvallende vriendschappen

"Als ik eens een slechte dag heb, bijvoorbeeld door een voorval in de vriendengroep waarbij ik in de klas zit. Dan zit er wel spanning in de klas en dat voel je wel." – voorbeeld klasruzie

"Ik weet niet hoe dat komt, maar ik bij het minste dat ik mij zorgen maak wat anderen gaan denken. En ja, dan heb ik direct heel veel stress." – voorbeeld meningen van anderen

De relatie met ouders en gezinsleden zorgt ook voor een bepaalde druk bij acht respondenten. Dit was het geval bij gezondheidsproblemen, een abrupt veranderde gezinssamenstelling en hoge verwachtingen bij schoolresultaten. De eerste twee hebben een negatief effect en zijn volgens de betrokken leerlingen een voedingsbron voor andere uitingen van stress. Bij één leerling geeft dit ook een prestatiedrang om zich op alle gebieden te willen bewijzen. Zelfs een spelletje darts tegen een computer moet gewonnen worden.

"Ik denk dat dat ook wel een groot deel van mijn stress is. Ik zou supergraag terug contact met hem willen en ik heb zoveel vragen voor hem en dat is nu al zoveel jaar." – voorbeeld stressor uit gezin

Hoge schoolverwachtingen in het gezin hebben zowel positieve, als negatieve effecten. In twee gevallen is het effect negatief en leidt het tot conflicten, in één geval zijn er zowel positieve als negatieve effecten en in vijf gevallen is de uitwerking positief. Deze laatste groep geeft aan dat hoge verwachtingen van het thuisfront vooral een bron van motivatie zijn. Twee leerlingen geven verder aan de eventuele teleurstelling van ouders in hun hoofd vooraf te overdrijven als extra motivatiebron tijdens het studeren.

"Ik had verschrikkelijk veel stress voor het examen. Ik had al tegen mijn ouders gezegd: "Dit gaat gewoon niet lukken.". Dan werd er opeens bedreigd dat ik de hele vakantie niet mocht gamen." - Voorbeeld negatief effect hoge schoolverwachtingen

"Ik haal motivatie uit mensen niet teleur te willen stellen ... Ik denk dat ik mezelf die druk opleg ofzo als dat logisch klinkt, omdat mijn ouders dat (een slechter resultaat) niet zo erg vinden. Maar ik heb wel stress dat mijn ouders dat erg vinden, ook al gebeurt dat niet." - Voorbeeld overdreven teleurstelling van ouders

Op school zijn toetsen en examens de meest genoemde stressor bij de ondervraagden. Vooral een slechte spreiding van toetsen, waardoor rustige en zeer drukke periodes elkaar afwisselen, zorgt voor extra druk volgens vier leerlingen. Een toets zorgt voor stress voor het afleggen (drie personen), tijdens het afleggen (twee personen) en bij het wachten op resultaten (één persoon). Tijdsgebrek geeft ook extra druk bij drie leerlingen. Twee leerlingen hiervan geven aan uitstelgedrag te vertonen, terwijl een derde leerling door vele buitenschoolse activiteiten sommige weken een uitdagend schema voor de kiezen krijgt.

"Maar echt dat ik elke dag bijna drie toetsen heb, dan zorgt dat voor heel veel stress en dan stopt de school ook niet als je thuiskomt." - Voorbeeld stress spreiding toetsen

"Ja, (ik voel me gestrest) als we een toets hebben en iedereen begint door elkaar na te kijken, vlak voor de toets." - Voorbeeld stress bij toetsen

Een andere evaluatievorm die veel stress lijkt op te wekken, zijn presentaties voor een publiek. Drie leerlingen geven aan hier moeite mee te hebben, voornamelijk als ze met andere klasgroepen les hebben. Een andere leerling geeft specifiek aan voor taken meer druk te ervaren dan voor toetsen, omdat hij toetsen kan relativeren als een momentopname. Een taak met tussentijdse feedback test wel de volledige kennis en inzet volgens de leerling. Toetsen bij kleine vakken worden algemeen als meer stresserend ervaren, omdat er minder evaluaties per rapportperiode plaatsvinden.

"Dan haal ik meer woorden door elkaar en probeer ik meer te zeggen dan wat ik in mijn hoofd had. Op die momenten heb ik liever minder stress, zodat ik gewoon kan praten en mijn presentatie kan doen." - Voorbeeld stress bij presentaties

"Toetsen zijn meer momentopnamen. Terwijl een taak, daar heb je echt de tijd voor gehad om aan te werken en je kan de hulp vragen aan de leerkracht." - Aangegeven verschil tussen taken en toetsen

Leerlingen ervaren ook extra druk als een toetsvoorbereiding verstoord is. Dit kan door bijvoorbeeld buitenschoolse verplichtingen of één specifiek geval waar iemand door een dieet voor medische redenen zich minder goed kan concentreren. Ook de studieomstandigheden thuis zijn niet ideaal bij sommige leerlingen. Lange pendeltijd zorgt bij drie leerlingen voor beperkte slaap- en studietijd. Anderen krijgen op een andere manier stress tijdens het pendelen door uitstelgedrag. Ze vertrekken net op tijd, waardoor elke onvoorziene vertraging voor stress zorgt.

Vier leerlingen geven ook toe dat ze de eerste uren minder gefocust zijn door het vroege tijdstip. Bij twee van deze leerlingen is er ook niet altijd een rustige studieplaats, door storende huisgenoten of huisdieren. Bij één leerling is de slaaptijd ook beperkt, omdat deze persoon naar eigen zeggen 's nachts het best kan werken. Nu en dan voelt deze leerling ook de neiging om 's nachts iets te moeten afmaken na eraan te beginnen, zoals bijvoorbeeld een tekening. Dit heeft uiteraard een impact op het aantal uren slaap.

"Ik heb daar een plaats om te leren, gewoon in mijn kamer. Maar je hoort die (de stieffamilie) toch door heel het huis. Er is nergens stilte. Dus echt een plaats om te 'studeren studeren' heb ik daar niet." – Voorbeeld verstoorde toetsvoorbereiding

Na het evaluatiemoment bezorgen het uitblijven van resultaten en de confrontatie met slechte resultaten op het oudercontact de focusgroep stress. Dit is voornamelijk het geval bij de leerling met black-outs tijdens evaluaties, omdat het oudercontact enkel bevestiging geeft van het falen. Het zijn waarschijnlijk goedbedoelde adviezen om de les- en studiehouding van de leerling te verbeteren, maar de leerling zelf ervaart andere problemen die niet benoemd worden.

"Zoals bij oudercontact. Het is altijd wiskunde dit, wiskunde dat. En dat vind ik echt verschrikkelijk om aan te horen, want ik weet ook dat het niet goed gaat." – voorbeeld stress tijdens oudercontact

Soms wordt stress ook veroorzaakt door een leerkracht. Een slechte band, veronderstelde onkunde, te trage communicatie en een kinderachtige lesstijl worden genoemd als oorzaak. Eén leerling gaf aan snel afgeleid en meegesleurd te worden door een rumoerige klassfeer, waarna er een angst ontstaat dat de leerkracht nu een hekel aan de groep krijgt. Ook geeft een leerling aan dat sommige leerkrachten een te hoog lestempo hebben voor sommige leerlingen.

"Ja, leerlingen krijgen stress als er te snel wordt gegaan in een les of als ze niet kunnen volgen met opschrijven." – voorbeeld lestempo

Een specifieke case over stress door leerkrachten vindt plaats bij een leerling in een verkort traject, waarbij meerdere jaren gecombineerd worden en bepaalde vakken via de middenjury lopen. Als voorwaarde hierbij wordt gegeven dat de resultaten minstens even goed moeten blijven. Deze opmerking zorgt voor veel stress, omdat dit voor de leerling overkomt alsof het traject wordt stopgezet als één resultaat tegenvalt. Dit botst heel hard met een perfectionistische mindset. Dit speelt ook een andere leerling parten, die veel druk ondervindt door altijd een hoog resultaat na te streven. Een derde adolescent geeft aan dat het stresserend is om geëvalueerd te worden bij kleine vakken, omdat het lage aantal evaluaties ervoor zorgt dat een slecht punt moeilijk te corrigeren is.

"In de mail die de directie dan heeft gestuurd stond letterlijk de voorwaarde in dat mijn punten even goed moeten blijven. Ik ervaar al ontzettend veel druk dat ik altijd mijn goeie punten wil halen, gewoon in het algemeen. En door zo iets dan nog te zeggen. Dat is het eigenlijk echt gigantisch stresserend." – voorbeeld flexibel traject

Vier leerlingen geven ook aan dat grote overgangsmomenten hen druk bezorgen, bijvoorbeeld het eerste examen of een toekomstige overstap naar het hoger onderwijs. Ze hebben in het algemeen schrik om door hun resultaten iets ontzegd te worden. Het achterlaten van een klasgroep of school weegt bij de respondenten veel zwaarder door dan de eventueel te veranderen studierichting. Een andere leerling behaalde vorig schooljaar bewust slechte resultaten om zijn geprefereerde richting te mogen volgen.

"Want als ik over twee jaar naar het hoger ga, is de gedachte ook: "Was als ik dat niet haal? Wat als ik daar kom en daar niks presteer? Daar zit ik nu al zo supervaak aan te denken, terwijl dat nog twee jaar is." – voorbeeld stress voor overstap naar hoger onderwijs

Als laatste schoolfactor speelt de infrastructuur en schoolorganisatie een rol. Zo geven twee leerlingen ook aan dat een te koude of te warme lokaaltemperatuur hen stress geeft, omdat dit hun focus beïnvloedt. Ook geven verschillende leerlingen aan gestoord te worden door een lawaaijige klasomgeving. Dit kan zowel van in de klas komen, als van de buitenomgeving.

"Geluid, gebabbel. Ik doe dat zelf ook, maar als je echt wilt werken en er zijn mensen aan het praten, ook al is het in de gang. Nog een voorbeeld is tijdens de examens. Ook al staan de leerkrachten heel ver weg aan de andere kant van het lokaal te praten. Ik pik dat ze allemaal op wat ze wel zeggen en dat haalt me soms uit mijn focus" – voorbeeld storend lawaai

3.2 Welke gevolgen ondervinden leerlingen door deze stress?

De leerlingen ondervinden bij stress kleine fysieke ongemakken, zoals zweethanden, een verhoogde hartslag en het niet kunnen stilzitten. Ze beschrijven ook minder focus in de les en sneller opkomende irritaties. Enkele leerlingen ondervinden ook een slaapgebrek tijdens schoolweken, maar een rechtstreeks verband met stress is onvoldoende aantoonbaar.

"Gewoon, je voelt dat aan je lichaam. Een hogere hartslag, sneller ademen, mijn bloed lijkt sneller te stromen." – voorbeeld uitingen van stress

Tijdens evaluatiemomenten ervaren drie leerlingen stress als een extra motivatie en dus als iets positief. Het helpt hen om op bepaalde dingen te letten en beter te presteren. Twee leerlingen geven aan om nu of in het verleden door stress te blokkeren tijdens toetsen en zich goed ingestudeerde leerstof niet meer te herinneren tijdens de evaluatiemomenten. Bij spreekoefeningen zijn er drie leerlingen die ongemakken ondervinden, zoals het niet uit woorden komen, stilvallen en rood worden.

Nee, soms heb ik het gevoel dat ik beter wil presteren als ik stress heb voor een presentatie of toets, dan wanneer ik geen stress zou hebben. – voorbeeld motivatie uit stress

"Ook ooit dat ik een toets voor mij krijg en niets meer weet, zelfs als ik het voorheen nog kende. Ik ben dan de formules enzo kwijt. Dan vul ik de toets in en geef ik af. En dan pas besef ik dat ik dat niet op die manier moest doen. Dan weet ik weer welke fouten ik heb gemaakt, nadat ik die toets afgeef." – voorbeeld blokkeren tijdens toetsen

Verschillende respondenten hebben thuis conflicten in verband met hun studieresultaten, zoals de respondent met slechte resultaten de overstap naar een andere studierichting forceerde. Ouders van een andere leerling dreigen dat die van richting moet veranderen bij dezelfde resultaten. De algemene trend lijkt dat leerlingen met ouderconflicten hun niveau laag inschatten. Zo beschouwen ze dubbele finaliteit als een afzakrichting en zijn ze terughoudend om vragen te stellen tijdens de les uit schrik om dom bevonden te worden door de rest van de groep. Één iemand noemt zichzelf ook herhaaldelijk dom.

"Want vorig jaar bijvoorbeeld, toen had ik denk ik zeven buizen, omdat ik van richting wou veranderen. Maar ik mocht niet van mijn vader. Toen heb ik mij bewust laten buizen en ze hebben daar niks van gezegd. Dan hebben ze gewoon gezegd van: "Ga maar naar die richting. Als je erdoor bent, dan zeggen we er niets van." ... Had ik gewoon mogen afzakken, dan had ik vorig jaar met misschien betere punten gehad of minder stress." – voorbeeld bewust behalen van slechte resultaten

Een andere leerling ondervindt stress bij elke evaluatie- of competitiegelegenheid door een grote prestatiedrang, die voortkomt uit familiale omstandigheden. Bij sportwedstrijden gaf dit bijvoorbeeld al eens aanleiding tot een fout, waardoor de wedstrijd verloren ging.

"Ik wil gewoon aan mijn ouders laten zien dat ik niet zo ben en dat dat bij mij niet zo gaat uitdraaien. En dat is soms heel stresserend." -

3.3 Welke copingstrategieën passen ze toe om hiermee om te gaan?

Na slechte resultaten, gebruiken negen van de tien leerlingen voornamelijk adaptieve copingstrategieën. Ze gaan actief aan de slag met de leerstof die ze slecht beheersen, door met een slechte toets of examen aan de slag te gaan. Ze vragen extra uitleg aan ouders, leerkrachten of klasgenoten en doen extra moeite om de leerstof in te oefenen. De eerste reactie is in de meeste gevallen een teleurstelling of lichte frustratie, maar er is altijd het geloof dat de slechte toets niet iets onoverkomelijk is.

"Ja, toen dat ik heel slechte punten had. Hierna ben ik begonnen met andere studiemethodes en wat beter beginnen te studeren. Dat helpt wel voor de stress." – voorbeeld adaptieve coping

Twee respondenten passen (nu of in het verleden) maladaptieve copingstrategieën toe. Eén leerling heeft bepaalde vakken bewust verpest, om naar de studierichting naar keuze mocht over te gaan. Een andere leerling studeert bepaalde vakken met onvermogen in het achterhoofd, omdat de ouders hem naar een andere richting willen sturen bij onvoldoende resultaten.

"Dus ik wil niet weg. Het is al moeilijk en ik heb er geen hoop voor. En omdat ze dreigen (met een andere school) heb ik gewoon geen zin meer om te leren en geef ik het al half op. – voorbeeld maladaptieve coping

Verschillende leerlingen mogen ook in bepaalde lessen gebruik maken van muziek om achtergrondgeluid tegen te gaan. Dit gebeurt bij individuele oefeningen, bijvoorbeeld bij wiskunde of tijdens het studeren. Een leerling met ADHD geeft aan zowel onrustig te worden bij een volledig stille omgeving als bij een rumoerige omgeving. Een andere leerling geeft duidelijk aan instrumentale muziek te prefereren, omdat de teksten voor afleiding zorgen.

"GSM weg en geen meezingbare muziek, want hierdoor raak ik sneller afgeleid en kan ik me minder focussen op de leerstof." – voorbeeld studeren met instrumentale muziek

Een andere copingstrategie van een leerling voor toetsen en examens vooraf een weesgegroetje te bidden. Dit vaste ritueel zorgt ervoor dat de persoon zijn opgebouwde stress kan kanaliseren op dat moment en in rust aan de toets kan werken.

"En het klinkt misschien heel stom, maar voor elk examen doe ik een weesgegroetje. ... Als ik dat niet doe, dan denk ik van "Shit, shit, shit". Want de eerste keer dat ik examens had, heb ik dat overal gedaan, behalve bij één vak. En dat was mijn minste punt."

Bij sommige leerlingen treedt stress op, omdat ze hun vakleerkracht minder bekwaam achten en hierdoor het vak minder beheersen. Als copingstrategie gaan ze zelf op zoek naar antwoorden op hun vragen en verwerken ze de leerstof zelfstandiger, omdat ze te weinig vertrouwen hebben dat de leerkracht hen kan helpen.

Maar ik stel geen vragen bij alle lessen, omdat ik soms weet bij vak X dat als ik daar een vraag stel de leerkrachten daar niet supergoed op reageren of dat ik er toch weinig aan zal hebben. ... Daar kan ik niets aan doen, maar dan probeer ik het op een andere manier uit te zoeken door het aan iemand te vragen. -coping bij minder bekwame vakleerkracht

Bij twee personen vindt er wel onthechting plaats bij het vak Frans, want ze zien onvoldoende de meerwaarde van het vak. Bij één persoon leidt dit niet tot onvoldoendes, omdat deze persoon afweegt hoeveel welke score bij elke vaardigheid nodig is om te slagen. Een andere persoon trekt zich slechte punten bij Frans minder aan, omdat die het al gewoon is. Ook bij andere vakken internaliseert deze leerling het falen en noemt die zichzelf dom. Zelfs als deze persoon studeert, dan leeft de overtuiging dat het geen nut heeft.

Engels is de voertaal is die ik ga gebruiken in mijn verdere studies. Bij Frans zitten we nog altijd op een basisniveau en ik ga nooit mooi Frans spreken. Ik ga daar de tijd niet voor investeren, dus dat zijn een beetje verloren uren. – voorbeeld onthechting Frans

Een ander voorbeeld van maladaptieve coping is ontwijking. Dit wordt veel toegepast bij sociale strubbelingen. Een leerling gaat naar huis om niet alleen te moeten eten, een andere leerling gaat belangrijke gesprekken over een grote stressfactor niet aan met ouders. Ook persoonlijke problemen worden regelmatig niet uitgepraat. De leerlingen wachten eerder tot alles overwaait.

"Ik heb eigenlijk nog maar alleen op maandag dat ik echt op school moet zijn tijdens de middag, dat het niet anders gaat. Op alle andere dagen heb ik of chemie of kan ik naar huis. Dat moet ik niet altijd doen, maar als het even moeilijk is op school of ik weet niet waar ik moet gaan zitten tijdens de middag, dan kan ik gewoon zeggen: "Ik ga weg."." – voorbeeld ontwijking

Bij stress door een gebrek aan tijd zijn er ook zowel adaptieve, als maladaptieve copingstrategieën bij de respondenten. Één leerling vindt buitenschoolse activiteiten een extra uitdaging om te leren vooruit plannen. Een andere leerling studeert minder goed bij één co-ouder, vanwege een langere pendeltijd en een minder rustige studieomgeving. De verschillende omgevingen geven volgens de leerling een merkbaar verschil in resultaten. Toch laat deze leerling het na om een oplossing te zoeken voor dit probleem.

Dan heb ik ineens geen tijd en dan kom ik toch een beetje in tijdsnood. Wat soms wel beter is, want dan leer ik heel goed plannen van wanneer wil ik studeren en heb ik een beetje druk. – Adaptieve coping door planning te trainen

3.4 Hoe kan de school de stress verminderen bij leerlingen?

Het aanpassen van infrastructuur is de meest genoemde oplossing bij leerlingen. De speelplaats komt twee keer aan bod. Leerlingen wensen meer groen en meer ontspanningsmogelijkheden op de speelplaats. Ook zijn bepaalde lokalen verouderd en noemt één leerlinge de schoolinfrastructuur onvoldoende aangepast aan de toekomstig stijgende Geelse bevolkingsaantallen. Verder komen onwelriekende wc's, een slechte wifi-verbinding, slechte stoelen en betere verwarming nog aan bod.

(Ik zou de school stressvrij maken door) op de speelplaats meer groen en bomen te brengen, zodat er een aangener geluid is. – Voorbeeld aanpassing speelplaats.

Vier leerlingen zouden ook graag meer uitslapen, voordat de school begint. De eerste uren zijn ze namelijk te moe om voldoende gefocust te zijn. Eén van hen geeft wel de bedenking dat dit weinig haalbaar is door een nog later aankomstuur 's avonds. Een andere leerling zou zetels op school willen, waar leerlingen overdag eventueel een uiltje kunnen vangen.

Ik zou later beginnen met school, zodat ik niet twee uur vroeger moet opstaan. Ik zou al veel fitter zijn als ik een uur langer zou kunnen slapen. Dan heb ik ook het gevoel dat ik minder moe ben op school zelf. – Voorbeeld uitslapen

Twee leerlingen willen ook het puntensysteem aanpassen. De eerste leerling wil meer doorheen het jaar beoordeeld worden via differentiatie op taakniveau, om de stress van eenmalige evaluaties te laten afnemen. Nu ligt er volgens hem te veel nadruk op kennis. Dat is ook de mening van de tweede persoon, die het toekomstig nut van pure kennis zoals definities in twijfel trekt. Deze leerling verkiest meer evaluaties die toetsen op het kunnen toepassen, omdat een verstandige persoon in zijn vriendenkring met indicaties van faalangst is blijven zitten. Tevens wil deze persoon ook meer nadruk op Nederlands, omdat volgens deze leerling de taalvaardigheden bij zesdejaars onvoldoende zijn voor het hoger onderwijs.

"Ik zou het examensysteem veranderen naar een systeem waar ze niet testen op leren, maar meer testen op of je hetgeen dat je tijdens de lessen gezien hebt begrepen hebt. Dus niet op kan je definities proppen en woordenschat, maar bijvoorbeeld openboek-examens met lange vragen met veel diepgang."
- voorbeeld aanpassing examensysteem

Een derde leerling zou liever een universiteitssysteem op het middelbaar zien, waarbij lessen in blokken worden aangeboden en ze niet langer verplicht zijn. Deze leerling vindt dat niet alle lestijd even nuttig is en dat sommige leerlingen met zelfstudie meer leerstof zouden verwerken dan op het tempo van (tragere) klasgenoten.

Ik krijg soms stress van de planning die wij hebben, ook al omdat deze verandert. Ik zou het makkelijker vinden als we daar meer vrijheid in kregen. Zodat leerkrachten lessen vast inplannen en dat ik zelf kan kiezen naar welke lessen ik wel of niet ga. Ook zou ik graag langere blokken van één vak aan één stuk hebben. En dat datgene dat ik thuis kan doen ook gewoon thuis mag doen.
- voorbeeld aanpassing lessysteem

4. Conclusie en discussie

Deze paper gaat dieper in op vier onderzoeksvragen:

- Wat zijn de terugkerende bronnen van academische stress bij de bevroegde leerlingen?
- Welke gevolgen ondervinden leerlingen door deze stress?
- Welke copingstrategieën passen ze toe om hiermee om te gaan?
- Hoe kan de school stress verminderen bij leerlingen?

Het onderzoek in deze masterproef toont aan dat enkele categorieën van academische stressoren meermaals terug te vinden zijn bij door de respondenten. Dit zijn stressoren bij interpersoonlijke relaties, stressoren bij evaluaties en stressoren door gebrek aan middelen. De middelen zijn in dit onderzoek een adequaat aantal uren slaap en een rustige omgeving. Deze conclusie gaat dieper in op elk van deze stressoren en linkt ze met eventuele bijkomende gevolgen, gebruikte copingstrategieën en eventuele interventies om de stressor in te perken. Met bijkomende gevolgen worden gevolgen bedoeld die bovenop typische lichamelijke stressreacties, zoals zweethanden en hartkloppingen, plaatsvinden.

4.1 Stressoren bij interpersoonlijke relaties

Interpersoonlijke stressoren komen het meest aan bod bij de leerlingen en dit komt overeen met de grootste categorie uit de reviewpaper van Pascoe et al. (2020). Bij stress door onderlinge interacties spelen veranderende sociale interacties de grootste rol, zoals verwacht wordt bij de verandering van het socio-emotionele systeem tijdens de puberteit (Raufelder et al., 2021). Respondenten gaven aan bij deze conflicten voornamelijk de kat uit de boom te kijken. Deze tactiek is effectief bij sommige situaties, zoals bij roddels die vanzelf overwaaien of kleine klasruzie's. Bij andere situaties leek dit in eerste instantie wel een nefaste copingstrategie, omdat ze het probleem ontwijken. Een voorbeeld hiervan is het thuis gaan eten, omdat iemand tijdelijk geen leeftijdsgenoten vindt om bij te eten tijdens de middagpauze.

Bij stress door relaties met ouders lijkt er een voorname overlap met schoolverwachtingen, dat zowel voor positieve als negatieve druk zorgt. Vooral bij slechte resultaten zorgt dit voor een verminderd zelfvertrouwen bij leerlingen. Één respondent voelt druk van thuis, omdat hij te veel jaartekorten volgens de ouders een andere school aangewezen is. Deze leerling had verschillende symptomen van faalangst, zoals black-outs bij toetsen en presentaties. Dit komt overeen met voorgaand onderzoek van Gläser-Zikuda et al. (2018), dat veronderstelt dat het straffen bij slechte resultaten een factor is bij faalangst. Wat verder opvalt is dat twee leerlingen zich druk van ouders inbeelden om beter te presteren, terwijl de ouders eerder een ondersteunende rol in realiteit hebben.

Een andere interpersoonlijke relatie gerelateerd aan verwachtingspatronen is de relatie tussen leerkracht en leerling. Leerlingen ervaren voornamelijk stress als de band met de leerkracht verstoord is. Ze bevestigen een eigen rol in het verstoren van een les, maar krijgen achteraf stress over hoe de leerkracht nu over hen denkt. Een ander geval is wanneer ze twijfelen over de vak kennis van de docent. Dan ervaren ze een gebrek aan ondersteuning en zullen ze zelf op zoek gaan naar oplossingen op hun vragen, omdat ze geen bevredigend antwoord verwachten. Deze stressor is gecorreleerd met de stressor van een gebrek aan feedback, omdat ze alles op zichzelf moeten verwerken.

4.2 Stressoren bij evaluaties

Aan evaluaties zijn ook veel stressoren te linken. Dit begint al bij de voorbereiding. Bij een verstoorde voorbereiding ervaren de respondenten extra druk tijdens het afleggen. De verstoring komt uit vele bronnen voort, zowel intern als extern. Interne stress is bijvoorbeeld het gebrek aan vertrouwen in eigen kunnen, waardoor ze de voorbereiding verwaarlozen. Een voorbeeld van een externe verstoring is tijdsgebrek door een teveel aan buitenschoolse verplichtingen of een lange pendeltijd.

Tijdens evaluaties blokkeren enkele respondenten af en toe, voornamelijk bij mondelinge presentaties bij samengestelde klasgroepen. Bij één leerling zorgt een samenspel van strubbelingen met ouders, de vakleerkracht en een dreigend jaartekort voor regelmatige black-outs. Dit neigt naar de correlatie tussen verstoorde geheugenprocessen en stressoren, zoals beschreven door Keshi & Basavarajappa (2011) .

Een andere leerling die kampt met veel evaluatiestress past met succes bijgeloof toe, door telkens hetzelfde ritueel uit te voeren aan het begin van een toets. Dit komt overeen met voorafgaand onderzoek dat bijgeloof het stressniveau bij bepaalde individuen kan reduceren (Lasikiewicz & Teo, 2018).

Na de evaluatie zorgt het uitblijven van resultaten ook voor stress bij enkele respondenten, samen met het bespreken van slechte rapporten op oudercontacten. In het laatste geval wordt het falen enkel herbevestigd en wordt de verantwoordelijkheid bij de leerling gelegd. Uit de literatuur blijkt dat deze tactiek niet werkt, als de leerling niet gelooft in het eigen kunnen (Putwain et al., 2016). Een mogelijke aanbeveling hier is om de inbreng van leerlingen bij het oudercontact te vergroten of om leerlingen in een neerwaartse curve automatisch naar leerlingenbegeleiding door te verwijzen.

De manier van evalueren is ook een bron van stress bij sommige respondenten. Zij zeggen dat de evaluaties niet goed verdeeld zijn, omdat drukke en rustige periodes elkaar afwisselen. Ook worden toetsen te veel ervaren als momentopnames. Bij kleine vakken kunnen die doorslaggevend zijn. Enkele leerlingen halen als interventie aan om het evaluatiebeleid om te vormen naar een minder stresserende vorm. Mogelijke nieuwe vormen zijn meer gedifferentieerde evaluaties en meer open boek-toetsen, waarbij de leerstof toegepast moet worden. Dit laatste dient voornamelijk om de momentopname waarop de leerling kennis reproduceert om te vormen naar een meer inzichtelijke bevraging. Onderzoek van Johannis et al. (2017) toont inderdaad aan dat open boek-toetsen minder stress veroorzaken, maar stelt tegelijk dat een combinatie van beide methodes de meest aangewezen oplossing is.

4.3 Stressoren bij gebrek aan middelen

Een gebrek aan middelen vertaalt zich voornamelijk in een verondersteld slaapgebrek bij leerlingen. Als mogelijke oplossing zien zij ook een aanpassing van schooluren, zodat die beter afgestemd zijn op hun slaapritme. Een verbeterd slaappatroon heeft volgens onderzoek inderdaad een positieve impact op academische stress (Bauducco et al., 2016).

Een tweede gebrek dat ervaren wordt, is een gebrek aan een rustige schoolomgeving, zowel binnen als buiten de schoolmuren. Afwijkende binnentemperaturen werden door twee respondenten als demotiverend ervaren, wat overeenkomt met voorgaand onderzoek (Cui et al., 2013). Een betere klimaatregeling in lokalen wordt in deze gevallen als oplossing aangereikt.

Een ander probleem is achtergrondgeluid, zowel van medeleerlingen als van de omgeving. Verschillende leerlingen gebruiken muziek als middel om het achtergrondgeluid te onderdrukken bij vrije oefeningen. De meesten ervaren het effect hiervan op de focus als positief. Nochtans blijkt uit onderzoek dat achtergrondmuziek geen positieve impact heeft op leerprestaties (Cheah et al., 2022). Één leerling maakt ook duidelijk melding dat ze bewust op instrumentale muziek studeert, omdat ze anders snel raakt afgeleid. Dit is in overeenstemming met de bevindingen uit de literatuur (Cheah et al., 2022).

Een leerling, gediagnosticeerd met ADHD en autisme, gaf aan dat muziek het beste werkte, omdat zowel een volledig stille als een rumoerige ruimte als onveilig wordt ervaren. Dit is niet in overeenstemming met de literatuur, die beweert dat deze profielen net baat hebben bij volledige stilte (Bubl et al., 2015).

Buiten de schoolmuren geven verschillende leerlingen een oplossing om minder te verhard en meer groene ruimtes en sportpleinen te creëren. Een groene omgeving rond een school kan volgens onderzoek inderdaad een positieve impact hebben op de socio-emotionele gezondheid van adolescenten (Bikomeye et al., 2021).

4.4 Beperkingen en opportuniteiten

Het onderzoek bij deze beperkte onderzoeksgroep heeft zowel limitaties als opportuniteiten. Een voorbeeld van een limitatie is een potentiële impact op de neutraliteit van de antwoorden, omdat de leerlingen de onderzoeker kennen als leerkracht. Een tweede limitatie is dat de waargenomen stressoren zeer individueel bepaald zijn. Zo zijn er bijvoorbeeld bij de respondenten geen diversiteitsstressoren waargenomen, omdat de Gelegenheidssteekproef hier niet geschikt voor is. De opportuniteit is voornamelijk dat de onderzoeker een vertrouwensband heeft met de leerlingen, waardoor ze relevante vertrouwelijkere informatie sneller zullen delen.

4.5 Reflectie met toekomstige implicaties

Tijdens de interviews kwam twee interessante toekomstige onderzoekspistes aan bod. Zo gaven leerlingen aan dat stress ook positief gebruikt kan worden als motivatiemiddel. Op welke manier pas je dit efficiënt toe en waar trek je de grens tussen 'gezonde' en 'ongezonde' stress? Ook mogen leerlingen tijdens sommige lessen muziek opzetten als ze zelfstandig aan het werk zijn. Een mogelijke toekomstige onderzoekspiste is of instrumentale achtergrondmuziek een verbetering is ten opzichte van rumoerige klasomgevingen of lawaai van buitenaf.

Scholen kunnen ook aan de slag met de groepsactiviteit uit bijlage om een beeld te krijgen van hun eigen academische stressoren en potentiële interventies. Verder biedt dit onderzoek voor de onderzoeker zelf een inkijk in de stresservaringen van leerlingen, waarmee hij aan de slag kan. Vanwege de individuele ervaring van de onderzoeker, wordt voor de leesbaarheid de volgende paragraaf in de ik-vorm geschreven.

De eerste focus ligt op mijn eigen lespraktijk. Een paar zaken pas ik al toe, zoals leerlingen die geblokkeerd zitten tijdig op te vangen en de evaluaties op een rustiger moment af te nemen. Ook probeer ik in de mate van het mogelijke lokalen aangenaam te houden, door mufte lokalen zoveel mogelijk te verluchten. Enkele kleine ingrepen pas ik toe sinds het onderzoek, zoals goed in het oog houden of iedereen klaar is met noteren en toetsen zoveel mogelijk te spreiden.

Een tweede focus ligt op de persoon achter de leerling. Door leerlingen te interviewen besef ik nog meer dat bij leerlingen waaraan je het niet ziet grote onderliggende verhalen verscholen kunnen zitten. Enkel door tijd te nemen en persoonlijke gesprekken te voeren, is het mogelijk om nu en dan een façade te doorbreken. Ik heb ook regelmatig contact met de leerlingbegeleiding en hou ze op de hoogte van eventuele problematieken, met respect voor de wensen van de leerling.

Ook bij oudercontacten ga ik proberen om beter naar de leerling te luisteren, want nu zijn zij vaak zeer gesloten bij slechte resultaten. Ik probeer ook deze leerlingen achteraf onder vier ogen te spreken, omdat ze vaak niet alles durven zeggen in de setting van een oudercontact (met zowel aanwezige ouders als leerlingen).

Als laatste punt neem ik deel aan werkgroepen om leerlingen te ondersteunen om ook op schoolniveau mijn steentje bij te dragen. Zo neem ik momenteel deel aan een project rond het vergroten van zelfredzaamheid tijdens het studieproces. Zelfredzame leerlingen vertonen vaak minder stress (Hirvonen et al., 2019).

5. Bibliografie

Abildaeva, G., Mayur, M., Zharnitskiy, V. Y., & Shilova, V. (2022). The interplay of dominant factors that influence adolescents' academic performance: Motivation type and pressure vs involvement. *Frontiers in Education, 7*.
<https://doi.org/10.3389/educ.2022.912744>

Åkerstedt, T., Knutsson, A., Westerholm, P. J., Theorell, T., Alfredsson, L., & Kecklund, G. (2002). Sleep disturbances, work stress and work hours. *Journal of Psychosomatic Research, 53*(3), 741–748. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(02\)00333-1](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(02)00333-1)

Alsulami, S., Omar, Z. A., Binnwejm, M., Alhamdan, F. A., Aldrees, A. M., Al-Bawardi, A. A., Alsohim, M. S., & Alhabeeb, M. (2018). Perception of academic stress among Health Science Preparatory Program students in two Saudi universities. *Advances in medical education and practice, Volume 9*, 159–164. <https://doi.org/10.2147/amep.s143151>

Ardell, S., Beug, P., & Hrudka, K. (2016). Perceived Stress Levels and Support of Student Disability Services. *USURJ*. <https://doi.org/10.32396/usurj.v2i2.150>

Baams, L., Dubas, J. S., Russell, S. J., Buikema, R., & Van Aken, M. A. G. (2018). Minority stress, perceived burdensomeness, and depressive symptoms among sexual minority youth. *Journal of Adolescence, 66*(1), 9–18.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.015>

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van Der Velden, T., & De Goede, M. (2005). Basisboek kwalitatief onderzoek : handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. In *Noordhoff Uitgevers eBooks*.
<https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:002027415>

Bauducco, S., Flink, I. K., Jansson-Fröjmark, M., & Linton, S. J. (2016). Sleep duration and patterns in adolescents: correlates and the role of daily stressors. *Sleep Health, 2*(3), 211–218. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2016.05.00>

Bikomeye, J. C., Balza, J., & Beyer, K. (2021). The Impact of Schoolyard Greening on Children's Physical Activity and Socioemotional Health: A Systematic Review of Experimental Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), 535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020535>

Bubl, E., Dörr, M., Riedel, A., Ebert, D., Philipsen, A., Bach, M., & Van Elst, L. T. (2015). Elevated Background Noise in Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder Is Associated with Inattention. *PLOS ONE, 10*(2), e0118271.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118271>

- Byrne, D., Davenport, S., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>
- Chambel, M. J., & Curral, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-being and Performance. *Applied Psychology*, 54(1), 135–147. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00200.x>
- Cheah, Y., Wong, H. K., Spitzer, M., & Coutinho, E. (2022). Background Music and Cognitive Task Performance: A Systematic Review of Task, Music, and Population Impact. *Music & science*, 5, 205920432211343. <https://doi.org/10.1177/20592043221134392>
- Coe, R., Rauch, C. J., Kime, S., & Singleton, D. (2020). *Great Teaching Toolkit: Evidence Review*. Evidence Based Education. <https://2366135.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/2366135/Great%20Teaching%20Toolkit%20Evidence%20Review.pdf>
- Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013). An Examination of the Impact of Minority Status Stress and Impostor Feelings on the Mental Health of Diverse Ethnic Minority College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41(2), 82–95. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x>
- Cui, W., Cao, G., Park, J. T., Ouyang, Q., & Zhu, Y. (2013). Influence of indoor air temperature on human thermal comfort, motivation and performance. *Building and Environment*, 68, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2013.06.012>
- Freire, C., Del Mar Ferradás, M., Núñez, J. C., Valle, A., & Vallejo, G. (2018). Eudaimonic Well-Being and Coping with Stress in University Students: The Mediating/Moderating Role of Self-Efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 48. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010048>
- Genau, L. (2023). Semigestructureerde of half-gestructureerde interviews in je scriptie. *Scribbr*. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/semigestructureerd-interview/>
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 136–147. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.013>
- Gläser-Zikuda, M., Stuchlíková, I., & Janík, T. (2018). Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues. *Orbis Scholae*, 7(2), 7–22. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.18>
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students – Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.012>
- Hjern, A., Alfvén, G., & Östberg, V. (2007). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica*, 97(1), 112–117. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- Hoferichter, F., Kulakow, S., & Raufelder, D. (2022). How teacher and classmate support relate to students' stress and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992497>
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2012). College Student Stressors: A Review of the Qualitative Research. *Stress and Health*, n/a. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>

Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., Rudman, A., & Skillgate, E. (2023). Associations Between Procrastination and Subsequent Health Outcomes Among University Students in Sweden. *JAMA network open*, 6(1), e2249346. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49346>

Johanns, B., Dinkens, A., & Moore, J. (2017). A systematic review comparing open-book and closed-book examinations: Evaluating effects on development of critical thinking skills. *Nurse Education in Practice*, 27, 89–94. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.018>

Kasar, K. S., Erzincanli, S., & Akbas, N. T. (2020). The effect of a stress ball on stress, vital signs and patient comfort in hemodialysis patients: A randomized controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 41, 101243. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101243>

Keshi, A. K., & Basavarajappa. (2011). The Relationship Of Academic Stress With Aggression, Depression, And Academic Performance Of College Students In Iran. *I-manager's Journal of Educational Psychology*, 5(1), 24–31. <https://doi.org/10.26634/jpsy.5.1.1495>

Keshtkaran, P., & Najafi, N. (2020). Providing Acoustic Comfort in the Classroom Using Double-Glazed Windows and its Effect on Students Stress. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doi.org/10.30476/intjsh.2020.86643.1088>

Klatte, M., Bergström, K., & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578>

Klatte, M., Hellbrück, J., Seidel, J., & Leistner, P. (2010). Effects of Classroom Acoustics on Performance and Well-Being in Elementary School Children: A Field Study. *Environment and Behavior*, 42(5), 659–692. <https://doi.org/10.1177/0013916509336813>

Lasikiewicz, N., & Teo, W. (2018). The effect of superstitious thinking on psychosocial stress responses and perceived task performance. *Asian Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12195>

Lei, W., Wang, X., Dai, D., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, 59(5), 885–899. <https://doi.org/10.1002/pits.22653>

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

Perming, C., Thurn, Å., Garmy, P., & Einberg, E. (2022). Adolescents' Experience of Stress: A Focus Group Interview Study with 16–19-Year-Old Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9114. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159114>

Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99, 101506. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>

Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences, 27*, 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.010>

Putwain, D. W., Nicholson, L., Nakhla, G., Reece, M., Porter, B. W., & Liversidge, A. (2016). Fear appeals prior to a high-stakes examination can have a positive or negative impact on engagement depending on how the message is appraised. *Contemporary Educational Psychology, 44–45*, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.001>

Raufelder, D., Hoferichter, F., Kulakow, S., Golde, S., Gleich, T., Romund, L., Lorenz, R. D., Pelz, P., & Beck, A. M. (2021). Adolescents' Personality Development – A Question of Psychosocial Stress. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.785610>

Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. (2009). Changes in Stress Perception and Coping During Adolescence: The Role of Situational and Personal Factors. *Child Development, 80*(1), 259–279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x>

Skinner, E. A., & Saxton, E. (2019). The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Review, 53*, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>

Škodová, Z., & Lajčiaková, P. (2015). Impact of psychosocial training on burnout, engagement and resilience among students. *Central European Journal of Nursing and Midwifery, 6*(3), 313–319. <https://doi.org/10.15452/cejnm.2015.06.0021>

TKOR. (2014, 16 augustus). *How to Make Ninja Stress Balls!* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SyfxIryiD8A>

Vlaamse Scholierenkoepel. (2017, 16 februari). VSK-PEILING OVER STRESS OP SCHOOL. <https://www.scholierenkoepel.be/>. Geraadpleegd op 20 mei 2023, van <https://www.scholierenkoepel.be/sites/default/files/upload/Peiling%20-%20Verslag.pdf>

6. Bijlage 1: Structuur interviews

- Wat geeft je positieve energie op school?
 - Geeft school in het algemeen je een positief gevoel?
 - Waarom ervaar je dat?
 - In welke gevallen voel je het tegenovergestelde?
- Zijn er zaken die je stress bezorgen op school?
 - Indien ja, kan je daar iets meer over vertellen?
 - Indien nee, heb je bij andere leerlingen al gemerkt dat ze stress ervaren bij bepaalde situaties?
 - Hoe weet je dat je stress hebt?
 - Is stress altijd iets negatief?
- Wanneer ben je het best gefocust op school?
 - Zijn er ook momenten wanneer je moeite hebt met focussen?
 - Wat speelt hierin een rol?
- Waarvoor dienen volgens jou toetsen en examens?
 - Wat zorgt ervoor dat je je best doet op school?
 - Hoe voel je jezelf na een slecht resultaat?
 - Hoe reageer je daarop?
- Hoe voel je jezelf tijdens de les?
 - Durf je vragen stellen tijdens elke les?
 - Zijn er bepaalde lessen waarin dit moeilijker is? Wat is hier de reden voor?
 - Kan je jezelf zijn in de les?
 - Hoe voel je jezelf tijdens de pauzes?
- Wie moedigt je het meeste aan bij schoolprestaties? Wie zijn je grootste supporters?
 - Hoe voel je jezelf hierbij?
 - Ben je een grote supporter van jezelf?
- Wat heb je nodig om beter te presteren op school?
Zijn er dingen waarover je geen controle hebt die dit tegenwerken?
- Als je de volledige controle had over de school, wat zou je dan doen om de school stressvrij te maken?
 - (In geval van weglaten toetsen/examens) Hoe zorg je er dan voor dat leerlingen toch iets bijleren?

7. Bijlage 2: Creatieve opdracht:
Handleiding
groepsessie rond stress

Benodigdheden:

- Inhoudelijk gedeelte:
 - Stellingen uit handleiding
 - Groepjesbundels (groepen van drie tot vijf personen)
 - Schrijfgerief
- Knutselgedeelte:
 - 4 gekleurde ballonnen per persoon
 - 1 schaar per groep
 - 1 kom per groep
 - 1 tube superlijm per groep
 - 2 kleuren alcoholstift per groep
 - 1 halve liter PET-fles per groep
 - Enkele trechters
 - Bloem (100 gram per persoon)
 - Borstel en blik

Tijdsduur: 2 lestijden

Leeftijdsgroep: Adolescenten in middelbaar onderwijs. Bij oudere groepen kan het knutselgedeelte weggelaten worden.

Doel groepsessie: Bij het schoolbeleid wordt de input van één groep vaak het minst bevraagd: de leerling zelf. Deze groepsessie achterhaalt op een vlotte manier informatie over stresservaringen van leerlingen. Als afsluiter maken de leerlingen zelf een stressbal. Uit onderzoek blijkt dat een stressbal een positief effect heeft op stress (Kasar et al., 2020).

LESUUR 1

1) Inleidend kringspel (15 min.)

- **Opzet:** Leerlingen vormen een binnenste en een buitenste kring van hetzelfde aantal personen. Ze krijgen telkens een stelling of vraag waarover ze drie minuten mogen overleggen. Na deze drie minuten schuift de binnenste kring een plaats door. Op deze manier praten ze telkens maar onder vier ogen, zodat eventuele verlegenheid ten opzichte van een groep minder een rol speelt.
- **Uitwerking:** Leerlingen gaan aan de slag met de volgende quotes
 - Op school ervaar ik af en toe stress.
 - Stress is altijd negatief.
 - Tijdens de pauzes kom ik tot rust.
 - Mensen bezorgen mij meer stress dan toetsen.
 - De school doet zijn best om stress te beperken.
- **Beloning:** Na het uitvoeren van deze opdracht wordt het eerste ingrediënt onthuld van de tool: vier ballonnen.

Verdeel de klasgroep nu in groepjes van drie tot vijf personen.

2) Stress top drie (15 min.)

- **Opzet:** Om te achterhalen wat de grootste stressfactoren bij leerlingen zijn, stelt elke groep een top drie op van grootste stressfactoren voor de hele school.
- **Uitwerking:** Elke groep stelt een top drie van grootste stressfactoren open vult deze aan in de groepsbundels. Ze geven hierbij extra uitleg om hun keuze te verklaren.
- **Naverwerking:** Elke groep geeft zijn top drie en deze worden overzichtelijk opgeschreven op een bord. Hierna worden de meest genoemde onderwerpen verdeeld over alle groepen door loting. Uiteindelijk moet elke groep één onderwerp hebben.
- **Beloning:** Na het uitvoeren van deze opdracht wordt het eerste ingrediënt onthuld van de tool: superlijm.

3) Schoolinterventies (15 min.)

- **Opzet:** Leerlingen stellen zelf mogelijke interventies van school voor die de stress kunnen verlagen. Op deze manier kunnen we achterhalen wat de leerlingen zelf goede oplossingen vinden.
- **Uitwerking:** De groep stelt zes oplossingen voor die de school kan implementeren om de stress bij leerlingen te verlagen. Drie oplossingen pakken concreet het probleem van de groep aan, drie andere oplossingen verlagen stress in het algemeen op school. Belangrijk hierbij is dat ze niet moeten kijken naar haalbaarheid, maar bij wijze van spreke met een toverstaf oplossingen tevoorschijn kunnen toveren. Ze vullen dit aan bij opdracht twee in de groepsbundel.
- **Naverwerking:** Klassikaal worden de algemene oplossingen opgeschreven op het bord. Hierna worden klassikaal drie haalbare punten gekozen waarop de school kan inzetten om de stress te verminderen.
- **Beloning:** Na het uitvoeren van deze opdracht wordt het derde ingrediënt onthuld van de tool: alcoholstiften.

LESUUR 2

4) Persoonlijke interventies (15 min.)

- **Opzet:** De groep denkt na over de impact van verschillende copingstrategieën voor stress. Dit zijn strategieën om met stress om te gaan. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen inzien dat het nodig is om het probleem rechtstreeks aan te pakken om tot een oplossing te komen.
- **Uitwerking:** De leerlingen stellen drie oplossingen bij hun specifiek groepsprobleem voor en beantwoorden de bijvragen bij opdracht drie in de groepsbundels. De bijvragen zijn:
 - Op welke manier vermindert de stress door deze oplossing?
 - Wordt de oorzaak van de stress hiermee aangepakt?

- **Naverwerking:** Klassikaal stelt elk groepje zijn oplossingen voor
- **Beloning:** Na het uitvoeren van deze opdracht wordt het laatste ingrediënt onthuld van de tool: bloem.

5) *Stressbal knutselen (35 min.)*

- **Stappenplan:**

Bekijk volgend filmpje (TKOR, 2014) voordat je zelf aan het experiment begint:



- 1) Vul het flesje voor 1/3 met bloem
- 2) Blaas de ballon op en draai het uiteinde enkele keren rond.
- 3) Plaats nu het uiteinde over het flesje
- 4) Draai **boven de kom** het flesje om, zodat de bloem in de ballon valt.
- 5) Haal het flesje er rustig af en laat **in de kom** de overtollige lucht uit de ballon.
- 6) Zet de ballon nu in de kom en knip het uiteinde eraf.
- 7) Knip bij een tweede ballon het uiteinde er ook af, rek hem uit en schuif hem over de gevulde ballon.
- 8) Herhaal hetzelfde proces bij een derde ballon.
- 9) Lijm de uitenden van deze derde ballon vast.
- 10) Versier de stressbal met alcoholstift of maak een patroon in de vierde ballon (zie filmpje).

8. Bijlage 3: Creatieve opdracht:
Groepsbundel
groepssessie rond
stress

Namen:

Stress less

Stress Top 3

Overleg in jullie groepje over een top 3 van oorzaken van stress op school. Leg kort uit waarop jullie je keuze baseren.

1.
2.
3.



Uitleg:
.....
.....

Schooloplossingen

Groepsprobleem:

Geef 3 oplossingen die de school kan toepassen om stress door jullie specifiek groepsprobleem te verminderen.

1.
2.
3.

Geef 3 oplossingen die de school kan toepassen om stress in het algemeen te verminderen.

1.
2.
3.

Kies als klas 3 haalbare oplossingen:

1.
2.
3.

Persoonlijke oplossingen

Groepsprobleem:

Oplossing 1:

Op welke manier vermindert de stress door deze oplossing?

.....
.....

Wordt het oorzaak van de stress hiermee aangepakt?

.....
.....

Oplossing 2:

Op welke manier vermindert de stress door deze oplossing?

.....
.....

Wordt het oorzaak van de stress hiermee aangepakt?

.....
.....

Oplossing 3:

Op welke manier vermindert de stress door deze oplossing?

.....
.....

Wordt het oorzaak van de stress hiermee aangepakt?

.....
.....

Stappenplan

Bekijk volgend filmpje (TKOR, 2014) voordat je zelf aan het experiment begint:



- 1) Vul het flesje voor 1/3 met bloem
- 2) Blaas de ballon op en draai het uiteinde enkele keren rond.
- 3) Plaats nu het uiteinde over het flesje
- 4) Draai **boven de kom** het flesje om, zodat de bloem in de ballon valt.
- 5) Haal het flesje er rustig af en laat **in de kom** de overtollige lucht uit de ballon.
- 6) Zet de ballon nu in de kom en knip het uiteinde eraf.
- 7) Knip bij een tweede ballon het uiteinde er ook af, rek hem uit en schuif hem over de gevulde ballon.
- 8) Herhaal hetzelfde proces bij een derde ballon.
- 9) Lijm de uitenden van deze derde ballon vast.
- 10) Versier de stressbal met alcoholstift of maak een patroon in de vierde ballon (zie filmpje).