Falen als pedagogische praktijk

Adviezen aan docenten in het ontwikkelen van een veilige leeromgeving

Inhoud

Inleiding: waarom zou ik mijn studenten laten falen? 2

1 Voorwaarden voor veilige leeromgevingen waarin falen mogelijk is 3

1.1 Falen genormaliseerd 3

1.2 Leren als een proces: het aanleren van een growth mindset 4

1.3 Veilig falen toegankelijk maken voor iedereen: wise interventions 6

Meer weten? 7

2 Praktische tips 8

Verander het discours rond falen 8

Stimuleer een growth mindset en procesgericht leren 8

Ontwerp een inclusieve faalomgeving 9

Referenties 10

Bijlage 1: Falen toegankelijk maken voor diverse studentengroepen 12

Dit rapport kwam tot stand in het project *Naar een inclusieve leeromgeving* met de steun van Associatie KU Leuven, KU Leuven Learning Lab en KU Leuven Faculteit Industriële Ingenieurswetenschappen. Het rapport is gericht aan docenten uit de ingenieursopleiding, maar de inzichten en tips zijn toepasbaar in elke andere opleiding, in het bijzonder voor docenten die (open) projectwerk begeleiden.

Referentie: Allard, L. & S. Craps (2025). Falen als pedagogische praktijk. Adviezen aan docenten voor het ontwikkelen van een veilige leeromgeving. KU Leuven Faculteit Industriële Ingenieurswetenschappen

Inleiding: waarom zou ik mijn studenten laten falen?

Falen - het ervaren van een mislukking of het niet bereiken van een beoogd resultaat - wordt vaak geassocieerd met tekortschieten, mislukken of niet voldoen aan verwachtingen. Toch biedt falen unieke pedagogische kansen, vooral binnen onderwijscontexten waarin leren, proberen en experimenteren centraal staan. Onderzoek van Kapur (2008) over *productive failure* toont aan dat studenten juist meer leren wanneer ze eerst worstelen met complexe problemen die ze nog niet volledig kunnen oplossen. Deze zogenaamde "desirable difficulties" vereisen cognitieve inspanning en maken het leren uiteindelijk robuuster en duurzamer.

Falen stimuleert dus diepgaand leren, creatief denken en het ontwikkelen van probleemoplossend vermogen. In plaats van falen te beschouwen als het tegenovergestelde van succes, kunnen we het beter begrijpen als een essentieel onderdeel van het leerproces. Voor ingenieursstudenten is falen bijvoorbeeld een kernonderdeel van hun studie: testen van hypothesen, omgaan met bugs in code, het iteratief verfijnen van een ontwerp ... Goed kunnen omgaan met fouten en onvoorspelbare uitkomsten is een essentiële eigenschap voor toekomstige ingenieurs, en dient daarmee ook gecultiveerd te worden in onze leeromgeving.

In deze brochure bespreken we de voorwaarden voor het creëren van een veilige leeromgeving waar falen zo min mogelijk wordt beschouwd als een persoonlijk tekortschieten. Daarnaast geven we ook enkele praktische tips mee die jij als docent kunt toepassen in je lessen om falen bespreekbaar & werkbaar te maken. Het is de opdracht als lesgever om falen niet enkel toe te laten, maar het actief in te bedden in je didactiek. Zo maken we van falen een kans op groei.

1 Voorwaarden voor veilige leeromgevingen waarin falen mogelijk is

Om de perspectieven van studenten te verschuiven en falen te leren zien als een onderdeel van het leerproces moeten we:

1. het discours rond falen veranderen: we moeten in onze communicatie duidelijk maken dat falen een normaal onderdeel is van het leerproces,
2. een *growth mindset* ontwikkelen bij studenten en,
3. een veilige leeromgeving creëren waarin falen daadwerkelijk mogelijk en leerzaam is voor élke student.

1.1 Falen genormaliseerd

Om falen werkelijk pedagogisch betekenis te geven, is het niet voldoende om enkel de structuur van een vak aan te passen of nieuwe evaluatievormen te introduceren. We moeten ook fundamenteel nadenken over *hoe* we over falen praten. Het discours dat we hanteren rond falen beïnvloedt diepgaand hoe studenten zichzelf inschatten, hoe ze omgaan met tegenslag en of ze zich veilig voelen om risico's te nemen in hun leerproces (Nunes, 2021).

In veel traditionele onderwijssystemen is falen verbonden met negatieve oordelen, met schaamte, onvermogen of zelfs luiheid. Uitspraken als *"Als je dit niet begrijpt, heb je niet goed opgelet"*, of *"Dat antwoord is gewoon fout"*, bevestigen het idee dat fouten maken gelijkstaat aan tekortschieten. Zo ontstaat wat Feigenbaum (2021) *stigmatized failure* noemt: falen als institutioneel gestuurde uitsluiting, waarbij een fout niet wordt gezien als tijdelijk of leerzaam, maar als een persoonlijke tekortkoming met blijvende gevolgen, het vaakst vertaald naar een onvoldoende op het vak.

Daartegenover staat het concept van *generative failure*: falen als iets dat actief ingebed is in het leerproces, met als doel verdieping, reflectie en groei. Dit vraagt om een ander discours. Uitspraken als *"Interessant dat dit niet werkte – wat vertelt dat ons?"*, of *"Het is normaal dat je in deze fase nog geen duidelijk antwoord hebt"*, maken ruimte voor onzekerheid als deel van het leerproces. Ze bevestigen dat mislukking geen eindpunt is, maar een tussenstap. Deze discursieve shifts zijn belangrijk omdat studenten het dominante discours over falen internaliseren.

Het gaat dus niet enkel over inhoud, maar ook over toon, over houding, en over impliciete boodschappen. Bijvoorbeeld, een docent die zegt *"Maak je geen zorgen als je project*

deze week niet 'af' is – ik wil vooral zien hoe jullie denken", zendt een krachtig signaal uit: inspanning, denkwerk en iteratie worden gewaardeerd, niet enkel het eindproduct. Ook het vermijden van al te absolute termen draagt bij tot een generatief discours. Zeg liever *"Dit werkt nog niet helemaal zoals bedoeld"* in plaats van *"Dit is fout"*. Of: *"Laten we onderzoeken wat hier gebeurd is"* in plaats van *"Je hebt het verkeerd gedaan"*. Door taal die gericht is op proces, ontdekking en nieuwsgierigheid, ontstaat een ruimte waarin falen bespreekbaar wordt en dus ook betekenisvol.

Een van de krachtigste manieren om het discours rond falen te veranderen, is door er expliciet en open over te spreken—zowel als docent als binnen de studentengroep (Nunes, 2021). Wanneer falen een taboe blijft, wordt het al snel geïnternaliseerd als iets individueels, iets dat men alleen moet dragen. Studenten die vastlopen, durven dan minder snel hulp te vragen of feedback op te zoeken, uit angst om als 'minder capabel' te worden gezien. Manieren om falen openlijk te benoemen worden besproken bij deel 2 van deze brochure.

Samenvattend

Falen moet gezien worden als een normaal en noodzakelijk onderdeel van leren, niet als een teken van onbekwaamheid. Hoe we als docent praten over fouten, onzekerheid en succes heeft directe impact op hoe studenten zichzelf positioneren.

1.2 Leren als een proces: het aanleren van een growth mindset

Onderwijs is meer dan het aanreiken van kennis of het toetsen van vaardigheden. Het is ook een ruimte voor zelfontwikkeling: het cultiveren van positieve attitudes ten aanzien van zichzelf en hun werk, en het aanleren van bredere competenties die noodzakelijk zijn in het verdere persoonlijke en professionele leven van onze studenten. Eén van de krachtigste attitudes waarin we onze studenten dienen te ondersteunen is de *growth mindset*: het geloof dat bekwaamheid, intelligentie en succes niet vastliggen, maar ontwikkeld kunnen worden door inspanning, strategie en hulp vragen (Dweck, 2009).

Dit staat tegenover een *fixed mindset*, waarbij studenten ervan uitgaan dat hun capaciteiten aangeboren zijn, en dat fouten een bewijs zijn dat ze "het niet kunnen". In zo een denkpatroon wordt falen iets dat ten alle kosten dient vermeden te worden. Binnen een *growth mindset* daarentegen wordt falen gezien als een normaal onderdeel van het leerproces, een tijdelijke opstap naar succes.

Nauw verwant aan deze attitude veranderingen is het onderscheid tussen *mastery-oriented* en *performance-oriented* leerdoelen (Henry et al, 2019). Waar mastery-georiënteerde studenten gedreven worden door het verlangen om bij te leren, richten

performance-georiënteerde studenten zich op het behalen van hoge cijfers of, bij *performance avoidance*, gericht op het vermijden van falen of negatieve oordelen. Studenten met *mastery-oriented* leerdoelen ontwikkelen vaker een adaptieve leerhouding. Dit wil zeggen zat ze meer doorzettingsvermogen en zelfregulatie bezitten. Ze beleven falen eerder als een leerkans: ze gaan sneller reflecteren over wat er misliep en zoeken hulp om verder te groeien. Studenten die hoofdzakelijk *performance-oriented* leerdoelen hebben, zullen negatiever reageren op falen en maladaptieve leerhoudingen (zoals faalangst en uitstelgedrag) vertonen (Henry et al., 2019; Pantziara & Philippou, 2015).

Als lesgever heb je mee in de hand welke leerdoelen je studenten voorop stellen. In een onderwijspraktijk waarin *het proces* centraal staat, en niet enkel het eindresultaat, ga je falen actief erkennen als iets waardevols. Een curriculum dat zich richt op procesgericht leren erkent poging, voortgang, reflectie en bijsturing als legitieme leeruitkomsten. Evaluatie is daarin niet alleen summatief ("hoe goed deed je het?"), maar ook formatief ("wat heb je geleerd?", "waar ben je gegroeid?"). Fouten worden dan niet gezien als tekorten, maar als richtingaanwijzers: waar liep het mis, waarom, en wat kun je eruit meenemen? Wie alleen het eindproduct beoordeelt, mist dat verhaal van ontwikkeling en ontmoedigt studenten om risico's te nemen.

Een concreet voorbeeld maakt dit verschil duidelijk:

Productgerichte evaluatie focust enkel op het eindproduct, bijvoorbeeld een goed werkend prototype. Groepen die tijdens het proces nauwelijks reflecteerden of weinig samenwerkten maar wel een goed eindresultaat afleveren, scoren hoog. Groepen die creatief experimenteerden maar op het einde geen perfect resultaat halen, worden afgestraft.

Procesgerichte evaluatie kijkt ook naar reflectieverslagen, leerlogboeken en de ontwikkeling van denkprocessen doorheen het project. Studenten die leerwinst tonen, risico's nemen, mislukkingen analyseren en hun aanpak bijsturen, worden gewaardeerd, ook als het eindresultaat nog niet perfect is.

Zo een aanpak biedt studenten de kans om zich niet enkel academisch maar ook persoonlijk te ontwikkelen. Het leert hen omgaan met onzekerheid, complexiteit en feedback, essentiële vaardigheden voor toekomstige ingenieurs.

Samenvattend

Door fouten te kaderen als kansen tot groei, verschuif je de focus van presteren naar leren. Dit verlaagt faalangst en verhoogt motivatie.

1.3 Veilig falen toegankelijk maken voor iedereen: wise interventions

Falen is nooit volledig neutraal. Wie *kan* falen – wie het zich kan veroorloven om risico's te nemen, fouten te maken en daarvan te leren – is sterk afhankelijk van sociale, culturele en institutionele factoren (Feigenbaum, 2021; Ross et al, 2023). Het is essentieel te erkennen dat falen in het hoger onderwijs ongelijk verdeeld is. Niet elke student stapt met dezelfde startvoorwaarden of positie het leerproces binnen. Daarom moeten we falen altijd ook door een inclusieve bril bekijken.

Voor studenten die behoren tot minderheidsgroepen binnen hun opleiding kan falen snel gelezen worden als bevestiging van een stereotype. Deze studenten ervaren vaak stereotype threat: de vrees dat hun fouten niet als individueel worden gezien, maar als 'typisch' voor hun groep (voorbeeld bij vrouwelijke STEM-studenten, Derricks & Sekaquaptewa, 2021). De drempel om risico's te nemen, te experimenteren of openlijk te zeggen "ik weet het niet", kunnen daardoor veel hoger liggen.

Neurodiverse studenten (bijvoorbeeld met ADHD, autisme of dyslexie) hebben vaker moeite met prikkelverwerking, executieve functies zoals plannen en zelfmonitoring, of met het snel verwerken van ongestructureerde feedback (Van Hees et al, 2025). Mislukkingen of abrupte wendingen in opdrachten zouden bij hen sneller kunnen leiden tot overbelasting of blokkades. Voor deze studenten is falen niet zomaar een 'leerervaring', maar soms een bevestiging van hardnekkige zelftwijfel. Hier helpt het om voldoende structuur, herhaling en keuzevrijheid te bieden – principes die ook centraal staat in Universal Design for Learning (UDL) (Rose, 1999) – in combinatie met het normaliseren van falen als deel van het leerproces .

Daarnaast speelt ook de sociale en financiële achtergrond van studenten een cruciale rol. Voor studenten uit minder kapitaalkrachtige gezinnen, of studenten met sterke verwachtingen van thuis, betekent falen vaak meer dan een tijdelijk leerproces: het impliceert risico op vertraging, schuldgevoel, of het gevoel hun gezin teleur te stellen. Het kiezen voor een uitdagend of vaag vak – met dus ook meer kans op mislukken – kan dan als onhaalbaar of onverantwoord worden ervaren (Nunes et al, 2021) .

Tegen deze achtergrond is het belangrijk om kritisch te blijven over populaire begrippen als *grit* en *resilience* – doorzettingsvermogen ondanks moeilijkheden. Hoewel deze eigenschappen zeker belangrijk zijn, waarschuwt onderwijsonderzoeker Anindya Kundu ervoor dat het risico bestaat dat onderwijsinstellingen falen herleiden tot een *individuele verantwoordelijkheid*: een kwestie van karakter, wilskracht of 'harder proberen'. Niet elke student beschikt over gelijke toegang tot veilige faalomgevingen. Het benadrukken van grit zonder deze variatie aan persoonlijke diversiteit mee te nemen, verschuift de aandacht van structurele barrières naar persoonlijke schuld.

Als docenten kun je bijdragen aan meer inclusieve faalomgevingen door het *discours* rond falen te veranderen, de nadruk plaatsen om *growth mindset* alsook *mastery-oriented*

leerdoelen, en onze didactiek af te stemmen op diverse leerprofielen. Maar het is cruciaal om ook te erkennen dat niet alles op het niveau van de individuele lesgever ligt. De manier waarop ons onderwijssysteem is ingericht – met een sterke nadruk op punten als hét studieresultaat, de dominantie van summatieve evaluatievormen zoals meerkeuze-examens, en beperkte ruimte voor procesgericht leren – draagt zelf bij aan de problematische status van falen (Feigenbaum, 2021).

We moeten onze lesgevers structureel de ruimte geven om te experimenteren met inclusieve, procesgerichte leeromgevingen waar falen veilig én leerzaam is (Ross et al, 2023). Dat betekent dat beleid, curriculumontwikkeling en kwaliteitszorg mee verantwoordelijkheid dragen. Een inclusieve pedagogie van falen is geen individuele 'goede praktijk', maar een gedeelde opdracht van het hele onderwijsveld.

Samenvattend

Niet elke student heeft gelijke toegang tot 'veilig falen'. Culturele verschillen, neurodiversiteit en sociaaleconomische context spelen een rol. Hou rekening met deze ongelijkheden.

Meer weten?

Het interdisciplinaire onderzoeksteam van het project Failure: Learning in Process (FLIP) bundelde hun bevindingen en een heleboel hulpmiddelen voor docenten en studenten op hun website: https://learningfromfailure.ca/

Inspirerende andere bronnen:

- https://www.youtube.com/watch?v=hiiEeMN7vbQ&ab_channel=StanfordAlumni
- https://sarahemilysilverman.com/links-to-my-work/

Het KU Leuven FIIW onderzoeksteam ETHER ontwikkelde een scan die je kan helpen je leeromgeving inclusiever te maken. Kijk op https://iiw.kuleuven.be/inclusive-education

2 Praktische tips

Verander het discours rond falen

1. Benoem falen expliciet als leerdoel bij de start van je vak of opdracht (leg ook uit wat je daarmee specifiek bedoelt)
2. Leg uit waarom opdrachten open of vaag zijn
    a. Koppel het terug naar de ingenieurspraktijk: open opdrachten bereiden je voor op de werkelijke ingenieurspraktijk, waar problemen niet steeds duidelijk omlijnd zijn en de weg naar een oplossing niet altijd voor de hand liggend is
3. Maak falen bespreekbaar. Voorbeelden zijn:
    a. Gebruik verhalen over je eigen mislukkingen
    b. Toon bekende wetenschappelijke uitvindingen die zijn ontstaan per toeval of door te falen
    c. Organiseer faalreflecties in na projectmijlpalen/op vaste tijdstippen doorheen het vak.
    d. Richt een ruimte in de klas in waar 'mislukkingen' verzameld worden
4. Wees zorgvuldig in je eigen taalgebruik
    a. Vb. zeg niet "dit is fout" maar liever "dit werkt nog niet zoals je wilde – wat vertelt dat ons dan?"

Stimuleer een growth mindset en procesgericht leren

5. Wanneer je falen expliciet opneemt als leerdoel, is het ook belangrijk dat dit tot uiting komt in je onderwijs- en evaluatievorm. Voorbeelden zijn:
    a. Voorzie een percentage van de eindscore voor reflectieverslagen
    b. Gebruik een rubric die inzet, bijsturing en leerwinst waardeert
    c. Laat studenten bepaalde opdrachten herwerken op basis van feedback (vb. ontwerptekeningen, position papers), bied een herkansbare opdracht
    d. Vermijd allesbepalende evaluatiemomenten door evaluatie over meerdere meetpunten de verspreiden, geef voldoende feedback zonder punten
    e. Beloon experimenteren en risico's nemen: voorzie bonuspunten voor originele pogingen/ creativiteit in aanpak
    f. Gebruik peerfeedback als procesinstrument: laat studenten elkaars werk bekijken en feedback geven
6. Laat studenten regelmatig reflecteren, tijdens of na mijlpalen over a) wat ze hebben geprobeerd, b) wat er niet werkte en c) wat ze hieruit hebben geleerd.
    a. Bed ook een finale reflectie in over hun groeiproces
    b. Vb. korte schriftelijke reflecties, videoreflecties, reflectiegesprekken tijdens de les, werken met een groeirubriek, in een presentatie verwerken
7. Waak over gen AI-gebruik
    a. AI mag niet gebruikt worden als middeltje tegen de onzekerheid. Zeker in vroege fases van de ontwerp- of probleemfase is het waardevol om

studenten eerst zelf te laten worstelen. Dit kan door bijv. hiervoor een deadline te stellen tijdens de lessen waar je het gebruik van AI enigszins kan monitoren.

b. AI kan wel productief gebruikt worden binnen leercontext van falen: na een bug vragen wat de mogelijke oorzaken zijn, wat-als scenario's verkennen met AI. Wijs de studenten erop dat AI-gegenereerde output ook fout kan zijn en dat ze zich hierover bewust moeten zijn.

Ontwerp een inclusieve faalomgeving

8. Let op uitsluiting of overbelasting bij sommige leerlingen
    a. Niet alle studenten vinden even makkelijk hun weg in open opdrachten. Ondersteun hen extra, voorzie verschillende manieren om bij te dragen (zie bijlage 1)
    b. Wijs leerlingen op "good practices" binnen groepswerken zoals gespreksregels. Voorbeelden zijn: elke keer controleren of iedereen mee is, iedereen laten uitpraten, verbindende communicatie etc.
9. Breng structuur in binnen de onzekerheid (*scaffolded insecurity*). Geef genoeg houvast tijdens de start van het project en geef de studenten gaandeweg meer vrijheid
10. (h)Erken je rol als facilitator, niet als expert: geef geen kant-en-klare antwoorden, ondersteun je studenten om zelf op zoek te gaan naar het antwoord door vragen te stellen, alternatieve strategieën voor te stellen en (waar relevant) de groepsprocessen te ondersteunen
11. Werk als docententeam samen
    a. Plan debriefings om de zoveel tijd: wat werkte goed? Waar liepen studenten vast? Hebben we te veel of te weinig ondersteuning geboden?
    b. Creëer genoeg houvast voor nieuwe docenten: micro-gidsen, "cheat sheets", draaiboeken (wat moeten de studenten ontdekken, wat zijn typische fouten die de studenten maken en hoe reageer je hierop zonder de challenge teniet te doen)

KU LEUVEN

Referenties

Cohen, G. L., Steele, C. M., & Ross, L. D. (1999). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(10), 1302–1318. https://doi.org/10.1177/0146167299258011

Derricks, V., & Sekaquaptewa, D. (2021). They're comparing me to her: Social comparison perceptions reduce belonging and STEM engagement among women with token status. *Psychology of Women Quarterly, 45*(3), 325–350. https://doi.org/10.1177/03616843211005447

Dweck, C. S. (2009). Developing talent through a growth mindset. *Olympic Coach, 21*(1), 4–7.

Feigenbaum, P. (2021). Telling students it's o.k. to fail, but showing them it isn't: Dissonant paradigms of failure in higher education. *Teaching & Learning Inquiry, 9*(1), 30–47. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.1.3

Henry, M. A., Shorter, S., Charkoudian, L., Heemstra, J. M., & Corwin, L. A. (2019). FAIL is not a four-letter word: A theoretical framework for exploring undergraduate students' approaches to academic challenge and responses to failure in STEM learning environments. *CBE—Life Sciences Education, 18*(1), ar11. https://doi.org/10.1187/cbe.18-06-0108

Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction, 26*(3), 379–424. https://doi.org/10.1080/07370000802212669

Nunes, K., Du, S., Philip, R., Mourad, M. M., Mansoor, Z., Laliberté, N., & Rawle, F. (2022). Science students' perspectives on how to decrease the stigma of failure. *FEBS Open Bio, 12*(1), 24–37. https://doi.org/10.1002/2211-5463.13345

Pantziara, M., & Philippou, G. N. (2015). The role of multiple goals in students' motivation and achievement. In K. Krainer & N. Vondrová (Eds.), *Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1252–1258). Charles University in Prague, Faculty of Education and ERME. https://hal.science/hal-01287353

Ross, J. N., Guadagnolo, D., Eastman, A., Petrei, M., Bakaj, A., Crupi, L., Liu, S., Laliberte, N., & Rawle, F. (2023). Instructor perspectives on failure and its role in learning in higher education. *Currents in Teaching and Learning, 14*(2), 6–21. https://webcdn.worcester.edu/currents-in-teaching-and-learning/wp-content/uploads/sites/65/2023/01/Currents-14-02-Ross-Guadagnolo-Eastman-Petrei-Bakaj-Crupi-Liu-Laliberte-Rawle-Instructor-Perspectives-on-Failure-in-Learning-in-Higher-Education.pdf

Rose, D. H. (1999). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology, 15*(1), 67–70. https://doi.org/10.1177/016264340001500108

Simpson, A., & Maltese, A. V. (2017). "Failure is a major component of learning anything": The role of failure in the development of STEM professionals. *Journal of Science Education and Technology, 26*(2), 223–237. https://doi.org/10.1007/s10956-016-9674-9

Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(6), 699–713. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004

Sovic, S. (2008). Coping with stress: The perspective of international students. *Art, Design & Communication in Higher Education, 6*(3), 145–158. https://doi.org/10.1386/adch.6.3.145_1

Van Hees, V., Vanaken, G.-J., Van Keer, I., Stokx, R., Willems, K., & Noens, I. (2025). *Leidraad neurodiversiteit in het hoger onderwijs: Van beleid naar praktijk.* KU Leuven.

Bijlage 1: Falen toegankelijk maken voor diverse studentengroepen

Doelgroep	Risico's en belemmeringen	Ondersteunende acties
Studenten uit minderheidsgroepen in de opleiding (bv. vrouwen in STEM, studenten met migratieachtergrond, eerste-generatiestudenten)	Stereotype threat: falen wordt geïnterpreteerd als bevestiging van groepsstereotype Minder vertrouwen in eigen kunnen (zelftwijfel)- Angst om te falen leidt tot vermijden van risico's of actieve participatie	Geef *wise feedback*: hoge verwachtingen + geloof in kunnen + concrete tips Benadruk dat falen deel is van leren, niet van identiteit Zorg voor een relationeel veilige klasomgeving
Neurodiverse studenten (bv. ADHD, autisme, dyslexie)	Lagere tolerantie voor mislukking of abrupte veranderingen Overprikkeling bij chaotische opdrachten of deadlines- Problemen met executieve functies (planning, overzicht) Negatieve schoolervaringen kunnen faalangst versterken	Pas principes van UDL toe: structuur, keuze, herhaling Scaffold opdrachten: opbouw in haalbare stappen Voorzie herkansingen zonder straf, geef tijdige en duidelijke feedback Houd rekening met verschillende verwerkings- en communicatiestijlen
Studenten met beperkte financiële/materiële ruimte	Druk om snel af te studeren, falen = 'luxe' die men zich niet kan veroorloven Beperkte toegang tot ondersteuning	Geef studenten met beperkte tijdsvrijheid flexibiliteit in indienen/herkansen Verwacht geen overmatige investering buiten de lescontext