

# **OMGAAN MET VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN**

kernredactie:

Drs. J.G.G. Zuylen

MesoConsult B.V.  
Tilburg

juli 1998

© 1998 MesoConsult B.V. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks  
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult  
Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg

Telefoon 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

## WOORD VOORAF

In het boek 'Studiehuis in de steigers' (MesoConsult, 1996) is het artikel 'Zelfwerkzaamheid en persoonlijkheid' opgenomen van Guus van Heck, Robert-Jan Simons en Jos Zuylen. Het bevat een aantal wetenschappelijk onderbouwde fundamentele uitgangspunten voor de problematiek 'nature-nurture'. In gewoon Nederlands: het gaat over de vraagstelling of gedrag aangeboren is dan wel aangeleerd wordt. Sommigen stellen dat gedrag in hoge mate aangeboren is ofwel in de genen opgeslagen zit. De aanhangers van deze stelling gaan ervan uit dat er slechts een bescheiden rol weggelegd is voor opvoeden en onderwijzen. De andere partij dicht aan opvoeden en onderwijzen juist grote invloed toe. Als we de uitersten in de stellingname even vergeten, kun je zeggen dat erfelijkheid en omgeving beide in belangrijke mate bepalend zijn voor menselijk gedrag.

*Zelfstandigheid*, één van de persoonlijkheidskenmerken waarvan we hopen dat leerlingen deze in het studiehuis ontwikkelen, is een component die deel uitmaakt van de discussie 'aangeboren-aangeleerd'. Leerlingen beschikken er van nature in meer of mindere mate over. Bij het verbeteren van onderwijsarrangementen gaat het er met name om dat we, meer dan voorheen, rekening willen houden met individuele verschillen tussen leerlingen. Dat is tenminste een van de drijfveren van degenen die vinden dat de school ervoor moet zorgen dat leerlingen in staat gesteld moeten worden hun mogelijkheden optimaal te ontplooiën. En dan wordt het opletten geblazen. Ga je namelijk bij de organisatie van onderwijs ten onrechte uit van het vermogen van alle leerlingen zelf te werken, te leren en te reguleren, dan breng je de leerlingen die op dit punt sober geëquipeerd zijn, in de problemen. Het persoonskenmerk 'zelfstandigheid' krijgt dan in het voortgezet onderwijs dezelfde functie als het statistiekonderwijs ooit had in het universitair onderwijs; het wordt een selectiemiddel ("Jammer, je had het vwo wel kunnen halen, maar je bent niet zelfstandig genoeg"). Willen we dat? Misschien is er ook wel een rol weggelegd in de samenleving voor wat minder zelfstandige briljante denkers.

Als vervolg op het vorige nummer van de Studiehuisreeks, waarin in alle bijdragen tot uiting komt dat leerlingen op het punt van zelfstandigheid niet hetzelfde zijn en dus ook andersoortige ondersteuning behoeven, hebben we in dit nummer het artikel van Van Heck, Simons en Zuylen nog eens gebruikt om lezers te helpen bij het creëren van een visie op zelfwerkzaamheid, een noodzakelijke voorwaarde om een studiehuis te ontwikkelen waarin recht gedaan wordt aan alle leerlingen. Het is een moeilijk artikel, maar dat kan ook niet anders, want mensen zitten moeilijk in elkaar. Daar zullen we toch rekening mee moeten houden als we onderwijs willen verbeteren. De stelling is verdedigbaar - en daarmee worden de criticasters van het studiehuis in het gelijk gesteld - dat je maar beter alles bij het oude kunt laten als je bij vernieuwingen niet uiterst zorgvuldig te werk gaat. Terzijde zij opgemerkt dat zorgvuldigheid net zo belangrijk is bij handhaving van het bestaande onderwijs. Voor de verdere ontwikkeling van het studiehuis, waar het hier over gaat, is het van groot belang dat we zicht proberen te krijgen op relevante persoonlijkheidskenmerken die onderwijssucces bepalen.

Voorkomen is beter dan genezen. Op het moment dat de leerlingen ge-traceerd zijn die last hebben van *uitstelgedrag* - leerlingen geven zelf aan dat ze daar wel eens last van hebben en daarnaast blijkt dat het een belangrijke verklaring is voor niet-succesvol studeren - kan met een uitgekend onderwijsarrangement hierop ingespeeld worden. Ook dat is een aspect van een studiehuisarrangement. Over uitstelgedrag gaat het in hoofdstuk 2.

Maar ja, het gaat niet altijd goed. Soms moet er herstelwerk verricht worden. Docenten en mentoren helpen leerlingen bij het opsporen van oorzaken en assisteren hen bij het weer op het goede spoor komen. Succesvolle leerlingbegeleiding in het studiehuis lijkt op therapie, omdat de principes die erbij gehanteerd worden dezelfde zijn als de principes die psychologen hanteren bij het behandelen van bijvoorbeeld fobieën of het coachen van mensen in anti-rookcampagnes.

In hoofdstuk 3 wordt orde aangebracht en worden concrete suggesties gedaan voor de manier waarop docenten en mentoren leerlingen kunnen helpen bij her-stelwerk.

Tot slot: de hele brochure bestaat uit bijdragen die al eerder gepubliceerd zijn. Door ze hier bij elkaar te zetten, met de studiehuisbevindingen van leerlingen als concrete aanleiding (zie Studiehuisreeks nummer 20), komen ze echter in een ander licht te staan en vallen beter op hun plek.

Jos Zuylen

## **INHOUD**

pagina

1	Zelfwerkzaamheid en persoonlijkheid <i>Guus van Heck, Robert-Jan Simons en Jos Zuylen</i>	7
2	(Studie)tips om uitstelgedrag te voorkomen <i>Riekele Bijleveld en Jos Zuylen</i>	29
3	Coaching van leerlingen die onder de maat scoren <i>Jos Zuylen</i>	36



# 1 ZELFWERKZAAMHEID EN PERSOONLIJKHEID\*

*Guus van Heck*  
*Vakgroep Psychologie*  
*Katholieke Universiteit Brabant*

*Robert-Jan Simons*  
*Vakgroep Onderwijskunde*  
*Katholieke Universiteit Nijmegen*

*Jos Zuylen*  
*MesoConsult*

## 1 Inleiding

Individuele verschillen tussen leerlingen hebben altijd een belangrijke rol gespeeld in het onderwijs. Toelating tot opleidingen geschiedt in een groot aantal gevallen op grond van persoonlijke capaciteiten en vaardigheden. Vaak wordt van leerlingen verlangd om zich aan te passen aan heersende onderwijssystemen. Maar steeds meer gebeurt het andersom en worden onderwijssystemen gemodelleerd naar individuele leerlingkenmerken. Het ontwikkelen van leerlingkenmerken wordt meer het doel van onderwijs. Het onderwijs wordt geacht een bijdrage te leveren aan gewenste persoonskenmerken als onafhankelijkheid, autonomie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit. In het studiehuis is dat in elk geval de bedoeling.

De mogelijkheden tot zelfwerkzaamheid verschillen per leerling. Aangezien het klassikale onderwijs zijn langste tijd gehad heeft, zullen we in een goed onderwijsarrangement aan moeten sluiten bij de individuele capaciteiten van *iedere* leerling. In de nabije toekomst zal een leraar binnen een lesuur veel meer individueel gerichte leersituaties in en buiten lessen organiseren en geen klassikale eenheidsworsten meer opdienen.

In dit artikel proberen we vier vragen te beantwoorden:

- a welke verschillen tussen leerlingen hebben te maken met zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid;
- b hoe ontwikkelen deze verschillen zich in de loop van de ontwikkeling;
- c zijn deze verschillen beïnvloedbaar of zijn ze erfelijk bepaald;
- d welke van deze verschillen zijn meer en welke minder gemakkelijk te beïnvloeden?

## 2 Zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid

Zelfwerkzaamheid wordt in toenemende mate belangrijk gevonden in het leerproces. Wat ermee bedoeld wordt, heeft inmiddels duidelijke contouren gekregen. Met betrekking tot zelfwerkzaamheid worden in hoofdstuk 2 van Studiehuisreeks nummer 19 door Wynand Wijnen zes grondvormen onderscheiden: zelf werken, samen werken, zelf leren, samen leren, zelf reguleren en samen reguleren. Bij de definiëring van de grondvormen gaat het steeds over de mate waarin bepaalde componenten van het leerproces door leerlingen worden uitgevoerd. Dat wil uiteraard niet zeggen dat zelfwerkzaamheid volledig los van leerlingkenmerken beschreven wordt. Er is nadrukkelijk aandacht voor de leer-vaardigheden en leerhoudingen die vereist zijn voor bepaalde vormen van zelfwerkzaamheid. Zo wordt veron-

dersteld dat voor zelf en samen reguleren leerlingen allereerst diepgaand moeten willen leren.

Zelfstandigheid heeft als *persoonlijkheidskenmerk* tot nog toe te weinig aandacht gekregen. Vrijwel iedereen zal toch beamen dat de ene leerling beter toegerust is voor zelfwerkzaamheid dan de andere en dat niet alleen vanwege individuele verschillen in leervaardigheden of houdingen ten aanzien van leren, maar ook door verschillen in persoonlijkheid. We illustreren dit aan de hand van drie onderzoeksprojecten, namelijk dat van Knowles, dat van Brockett en Hiemstra en dat van Vermunt.

In het midden van de 70-er jaren werd al door Knowles (1975) aangegeven dat zelfstandig opererende leerlingen hun motivatie onder andere ontleen aan een sterke behoefte aan zelfwaardering, een grote nieuwsgierigheid en een hoge prestatiemotivatie; zonder uitzondering zijn dit kenmerken waarop leerlingen onderling sterk verschillen.

Brockett en Hiemstra (1991) schonken in hun werk veel aandacht aan persoonlijke verantwoordelijkheid en de mogelijkheid van leerlingen eigen keuzen te maken. In dit verband verwijzen zij naar kenmerken als het beeld dat leerlingen van zichzelf hebben, hun bereidheid zelf 'het roer in handen te nemen', de rol van eerdere ervaringen en leerstijlen.

Vermunt (1992) komt aan de hand van onderzoek in het hoger onderwijs tot vier leerstijlen: de betekenisgerichte, de reproductiegerichte, de toepassingsgerichte en de ongerichte. In het onderzoek van Vermunt blijkt dat het bij het ontwerpen en verzorgen van onderwijs niet vol-doende is aan te sluiten bij de vakinhoudelijke voorkennis van studenten, maar dat ook bij hun leerstijlen aangesloten dient te worden. Zeker als het de bedoeling is om denkstrategieën aan te leren en constructieve, zelfstandige leerstijlen.

In dit hoofdstuk zal aannemelijk gemaakt worden dat persoonlijkheids-eigenschappen een belangrijke invloed kunnen uitoefenen op de mate waarin zelfwerkzaamheid in het onderwijs met succes gerealiseerd kan worden. Het is daarbij de bedoeling om door middel van een bespreking van het complex van persoonskenmerken dat verband houdt met de mate van geschiktheid voor zelfwerkzaamheid, een beeld te schetsen van wat in dit kader onder zelfstandigheid verstaan moet worden. Verder zal ingegaan worden op vragen naar de mate van erfelijke bepaaldheid en de beïnvloedingsmogelijkheden van deze persoonskenmerken. Ook zal een antwoord geformuleerd worden op de vraag hoe een betere afstemming is te bewerkstelligen tussen individuele leerlingkenmerken en onderwijsomgevingen die een verschillend beroep doen op zelfwerkzaamheid.

### 3 Visie op zelfstandigheid

Zelfstandigheid is een fenomeen waaraan veel verschillende kanten te onderscheiden zijn. De meest in het oog springende staan in het onderstaande kader.

Aspecten van zelfstandigheid
<ul style="list-style-type: none"> <li>· onafhankelijkheid</li> <li>· autonomie</li> <li>· zelfregulatie</li> <li>· zelfeffectiviteit</li> </ul>

Figuur 1 Aspecten van zelfstandigheid

We bespreken bovengenoemde aspecten in dit artikel nader.

### 3.1 Mate van onafhankelijkheid

*Afhankelijkheid* is een stabiel geheel van onderling samenhangende persoonlijkheidskenmerken met voor het individu zowel positieve als negatieve gevolgen. Aan de basis van afhankelijkheid ligt een sterke hang naar ondersteunende relaties met anderen. Een dergelijk verlangen is in elke fase van de levensloop van wezenlijk belang om het hoofd te kunnen bieden aan de eisen die aan het individu gesteld worden. Het niveau van afhankelijkheid heeft, behalve op de mate van verlangen naar ondersteunende relaties, ook betrekking op de manier waarop leer-lingen naar dingen kijken ('met eigen ogen of met de ogen van anderen'), hoe ze de eigen capaciteiten inschatten, of ze angst hebben om beoordeeld te worden of bang zijn om ergens alleen voor te komen staan. Afhankelijke leerlingen, tenslotte, zijn geneigd om enerzijds pas-siviteit aan de dag te leggen als het er om gaat zichzelf te presenteren en anderzijds actief te zijn in het zoeken naar sturing en begeleiding.

Waar hangt afhankelijkheid mee samen? Hoe is zij verankerd in de structuur van de persoonlijkheid? Dergelijke vragen laten zich het best beantwoorden door te kijken naar het Vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid (Digman, 1990; Goldberg, 1990, 1993) dat zich heden ten dage in een groeiend aantal aanhangers mag verheugen. Gangbare be-namingen voor de betreffende vijf factoren staan in figuur 2.

Vijf-factoren van de persoonlijkheid	
1	extraversie
2	vriendelijkheid/aardigheid
3	emotionele stabiliteit (soms aangeduid met de tegenpool neuroticisme)
4	zorgvuldigheid/betrouwbaarheid
5	intellect/openstaan voor nieuwe ervaringen

Figuur 2 Vijf-factorenmodel

Extraversie/introversie betreft de mate waarin leerlingen geneigd zijn naar buiten te treden dan wel in zichzelf gekeerd te zijn. Vriendelijkheid/aardigheid is de mate waarin leerlingen anderen behagen dan wel eerder nors of stuurs zijn.

Afhankelijkheid blijkt volgens Pincus en Gurtman (1995) echter vooral verband te houden met de factoren 3, 4 en 5 uit figuur 2. Afhankelijke mensen scoren:

- hoog op neuroticisme;
- laag op zorgvuldigheid/betrouwbaarheid;
- laag op intellect/openstaan voor nieuwe ervaringen.

We zullen deze drie factoren die voor afhankelijkheid belangrijk zijn, kort toelichten.

- *Emotionele stabiliteit/neuroticisme* heeft te maken met een geringe stresstolerantie, het hebben van onrealistische ideeën, buitensporige verlangens en onaangepaste wijzen van omgaan met problemen. Neurotici missen zelfverzekerdheid en kalmte.
- *Zorgvuldigheid/betrouwbaarheid* heeft betrekking op de mate van organisatie, volharding, beheersing en motivatie in doelgericht gedrag. Tegenover kenmerken als zorgvuldig, stipt, nauwgezet en vlijtig staan eigenschappen als gemakzuchtig, nonchalant, laks en onbedachtzaam.
- *Intellect/openstaan voor nieuwe ervaringen* verwijst naar het actief zoeken en waarderen van nieuwe ervaringen. Hoogscorders zijn on-der andere kritisch, nieuwsgierig, hebben verbeeldingskracht en staan open voor nieuwe



ideeën. Laagscoorders zijn ondermeer volgzzaam, oppervlakkig, dogmatisch en behoudend.

Dit beeld wordt voor een deel bevestigd in Nederlands onderzoek in het kader van het Vijf-factorenmodel (Hofstee & De Raad, 1991) waarin gebruik gemaakt werd van een grote hoeveelheid persoonsbeschrijvende termen waaronder de term *zelfstandig*. 'Zelfstandig' bleek vooral sa-men te hangen met *emotionele stabiliteit* en op de tweede plaats met *openstaan voor nieuwe ervaringen*. Met 'zelfstandig' samenhangende eigenschappen zijn onder andere doortastend, onafhankelijk, onbevreesd, zelfbewust, krachtig, koelbloedig, onverschrokken, briljant (!) en ongebonden.

In een zeer recent onderzoek heeft De Raad (1996) zich expliciet gericht op de persoonskenmerken die relevantie hebben voor het onderwijsveld. In het onderstaande overzicht staan de karakteristieken die samenhangen met afhankelijkheid en onafhankelijkheid.

Afhankelijkheid	Onafhankelijkheid
moedeloos, neerslachtig, zenuwachtig, gespannen, eenzijdig, neurotisch en paniekerig, angstig, onzeker, pessimistisch, bevreesd, timide en verlegen	assertief, dynamisch, zelfverzekerd, ingenieus, ondernemend, inventief en optimistisch

Figuur 3 Karakteristieke kenmerken van (on)afhankelijkheid: relevante persoonskenmerken voor onderwijs

Een eerste persoonlijkheidskenmerk dat nauw samenhangt met zelfstandigheid is dus afhankelijkheid. Onafhankelijke leerlingen zullen eer-der tot zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren te brengen zijn dan af-hankelijke. Bij afhankelijke leerlingen zullen we meer ondersteuning bij het zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren moeten bieden dan bij on-afhankelijke. Bij afhankelijke leerlingen zal het proces van zelfstandigheidsontwikkeling geleidelijker moeten verlopen dan bij meer onafhan-kelijke. Bij afhankelijke leerlingen zullen uitgebreidere vangnetconstructies noodzakelijk zijn en zal harder aan het leren leren getrokken moeten worden dan bij onafhankelijke. Leerkrachten die de mate van afhanke-lijkheid van hun leerlingen willen herkennen zullen vooral alert moeten zijn op de in figuur 4 opgenomen gedragskenmerken.

<p>Afhankelijke leerlingen zijn te herkennen aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• geringe stresstolerantie</li> <li>• onrealistische ideeën</li> <li>• buitensporige verlangens</li> <li>• ongepaste wijze van probleemoplossen</li> <li>• gebrek aan zelfverzekerdheid en kalmte</li> <li>• weinig organisatie in gedrag</li> <li>• weinig volharding, beheersing en motivatie in doelgericht gedrag</li> <li>• weinig actief zoeken en waarderen van nieuwe ervaringen</li> <li>• weinig kritisch zijn</li> <li>• weinig nieuwsgierig zijn</li> <li>• weinig verbeeldingskracht</li> <li>• weinig open staan voor nieuwe ideeën</li> <li>• moedeloosheid, neerslachtigheid</li> </ul>
--

- zenuwachtigheid
- gespannenheid
- eenzijdigheid
- paniekerigheid, angstigheid
- verlegenheid, timiditeit

Figuur 4 Persoonskenmerken die met afhankelijkheid samenhangen

### 3.2 Autonomie

Autonomie is, naast afhankelijkheid, een andere variabele die inhoud kan geven aan het begrip 'zelfstandigheid'. Volgens Ryan (1992) kan autonomie namelijk niet gelijk gesteld worden aan onafhankelijkheid. Zijn belangrijkste argument is dat onafhankelijkheid duidt op het niet hoeven in te schakelen van anderen om de eigen behoeften te kunnen bevredigen, terwijl autonomie daar in zekere zin los van staat. We zullen dit kort toelichten.

Autonomie verwijst naar een gevoel van zelfbestuur. Leerlingen verschillen aanzienlijk in de mate waarin zij het gevoel hebben autonoom te functioneren. Leerlingen functioneren autonoom, als ze ervaren dat datgene wat ze doen, door hen zelf gewild is en regelrecht voortvloeit uit het eigen zelf. Het zijn niet de krachten van buitenaf die bepalen wat de leerling doet, voelt en denkt, maar de eigen vrije wil. Slechts wanneer de activiteiten die leerlingen aan de dag leggen een weerspiegeling zijn van het eigen zelf, worden ze als authentiek ervaren. Alleen dan komen leerlingen er gemakkelijk toe om er eigen verantwoordelijkheid voor te ervaren. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat er geen externe krachten zijn. Geen enkele leerling is daar vrij van. Er zijn altijd wel invloeden van buiten. Waar het echter om gaat, is dat er geen sprake is van blinde gehoorzaamheid, maar van beredeneerde acceptatie.

Het leerlingkenmerk 'autonomie' is voor leerkrachten veel moeilijker te herkennen dan afhankelijkheid, vooral omdat het er toch ook tamelijk dicht mee verbonden lijkt te zijn. Het gaat vooral om signalen dat de leerling gericht is op de eigen vrije wil, het belangrijk vindt dat handelingen uit eigen keuzes en beslissingen voortkomen. Uit het eerder aangehaalde onderzoek van Hofstee en De Raad (1991) lijkt dit kenmerk vooral ook samen te hangen met de vijfde persoonlijkheidsfactor uit figuur 2 'het open staan voor nieuwe ervaringen'. De mate van autonomie van leerlingen is door leerkrachten vooral te herkennen aan de gedragskenmerken die in figuur 5 zijn opgenomen.

- Gebrek aan autonomie is te herkennen aan:
- niet open staan voor nieuwe ervaringen
  - blinde gehoorzaamheid
  - weinig behoefte aan het ervaren van eigen wil en invloed
  - dogmatisch
  - oppervlakkig
  - volgzzaam

Figuur 5 Kenmerken van autonomie

### 3.3 Zelfregulatie

Ook modellen op het terrein van *zelfregulatie* gaan er vanuit dat het gedrag van binnenuit gestuurd wordt. Zelfregulatie verwijst naar het proces waardoor personen bepaalde activiteiten beginnen, hun gedragingen aanpassen, onderbreken, beëindigen of op andere wijze veranderen teneinde aan persoonlijke standaarden te voldoen, persoonlijke plannen uit te voeren of persoonlijke doelen te verwezenlijken (Heatherton & Baumeister, 1996). Een belangrijke rol in dergelijke per-

soonlijkheidsmodellen wordt dus toebedeeld aan intenties en doelen. Deze kunnen aller-lei vormen aannemen op verschillende niveaus van abstractie. De verschillende vormen betreffen bijvoorbeeld persoonlijke strevingen (Emmons, 1989) en persoonlijke projecten (Little, 1989), die aangeven wat de leerlingen proberen te bereiken en te vermijden op de korte en de wat langere termijn.

Zelfregulatie houdt, behalve het formuleren van intenties en doelen, ook in dat leerlingen voortdurend moeten letten op de realisering van de gestelde doelen. Daartoe moet de feitelijke toestand voortdurend getoetst worden aan zelf-opgelegde standaarden. In het geval dat er niet langer sprake is van 'op schema liggen', moet er vervolgens bijge-stuurd worden, door bijvoorbeeld meer energie te investeren, andere middelen tot het beoogde doel te kiezen of de doelen bij te stellen. Op elk van deze punten kunnen leerlingen in de problemen komen (Baumeister & Heatherton, 1996) doordat zij (a) niet realistische en te hooggegrepen doelen nastreven of juist te weinig uitdaging aangaan, (b) zichzelf onvoldoende in de gaten te houden of (c) inadequaaf of in het geheel niet het eigen gedrag en/of de eigen doelen bijregelen. De mate waarin leerlingen qua persoonlijkheid zelfreguleerders zijn of niet is voor leerkrachten vooral af te lezen aan gedragingen als de in figuur 6 opgenomen kenmerken.

<p>Gebrek aan zelfregulatie is te herkennen aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· weinig eigen intenties</li> <li>· weinig persoonlijke strevingen</li> <li>· weinig persoonlijke projecten</li> <li>· weinig persoonlijke doelen</li> <li>· weinig eigen plannen</li> <li>· weinig initiatief</li> <li>· weinig aanpassing van plannen aan doelen</li> <li>· weinig zelftoetsing</li> <li>· weinig monitoring van plannen</li> <li>· weinig bijsturing van doelen en plannen</li> <li>· onrealistische doelen</li> <li>· te hoog gegrepen doelen</li> <li>· weinig uitdagingen aangaan</li> </ul>
--

Figuur 6 Verschillen in zelfregulatie als persoonskenmerk

### 3.4 Zelfeffectiviteit

Welke leerdoelen leerlingen zich uiteindelijk stellen, hangt in belangrijke mate af van de eigen inschatting of ze zichzelf in staat achten om dat-gene te doen wat nodig is om het beoogde eindresultaat te realiseren. In dit verband spreekt de Amerikaanse psycholoog Bandura (1989) van *zelfeffectiviteit*, gedefinieerd als geloof van personen in de eigen capaciteiten om een bepaald handelingsverloop, dat nodig is om een bepaald doel te bereiken, ook daadwerkelijk te kunnen organiseren en uitvoeren. Dit geloof in eigen kunnen heeft een grote invloed op de keuze van leer-activiteiten, leerstrategieën en motivatie. Het bepaalt niet alleen hoeveel inspanning leerlingen zich willen getroosten, maar ook hoe productief die inspanningen aangewend worden (zie bijvoorbeeld Boekaerts, 1988). Individuen met een hoge waargenomen zelfeffectiviteit zijn bij-voorbeeld tot efficiënter analytisch denken in staat dan personen die voortdurend aan zichzelf twijfelen (Wood & Bandura, 1989).

Leerlingen met een hoge graad van zelfeffectiviteit nemen, vergeleken met leerlingen met een laag niveau van zelfeffectiviteit, vaker zelf het initiatief tot noodzakelijk geachte veranderingen in gedrag. Ze zijn ook flexibeler bij het kiezen van leerstrategieën; ze spannen zich meer in en leggen meer volharding aan de dag bij tegenslag. Verder schrijven ze eventuele mislukkingen meer toe aan externe moeilijkheden die in hun ogen in principe oplosbaar zijn en proberen ze het bij aanvankelijk falen nogmaals met verdubbelde energie. Tenslotte hebben ze een aanzienlijk hogere stresstolerantie (zie Bandura, 1996). De zelfeffectiviteit van leerlingen kunnen leerkrachten herkennen aan de gedragskenmerken die in figuur 7 zijn opgenomen.

- Gebrek aan zelfeffectiviteit is te herkennen aan:
- weinig geloof in eigen kunnen
  - weinig zelfvertrouwen
  - weinig initiatief om gedrag te veranderen
  - inflexibiliteit
  - gebrek aan volharding bij tegenslag
  - mislukkingen toeschrijven aan tegenslag en niet aan eigen kunnen of eigen inspanning
  - weinig opnieuw proberen bij tegenslag
  - weinig stresstolerantie

Figuur 7 Verschillen in zelfeffectiviteit

#### 4 De ontwikkeling van zelfstandigheid

##### 4.1 Veranderbaarheid van persoonskenmerken

Individuele verschillen tussen leerlingen hebben altijd een belangrijke rol gespeeld in het onderwijs. Toelating tot opleidingen geschiedt in een groot aantal gevallen op grond van persoonlijke capaciteiten en vaardigheden. Vaak wordt van leerlingen verlangd om zich aan te passen aan heersende onderwijssystemen. Maar steeds meer gebeurt het anders-om: onderwijssystemen worden gemodelleerd naar individuele leerling-kenmerken. Leerlingkenmerken ontwikkelen wordt meer het doel van onderwijs. Onderwijs wordt geacht een bijdrage te leveren aan gewenste persoonskenmerken als onafhankelijkheid, autonomie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit.

Traditioneel gaat de meeste aandacht uit naar individuele verschillen in cognitieve vermogens, met name algemene intelligentie, leerstrategieën en leerstijlen, prestatiemotivatie en faalangst, wilskracht en belangstelling. De opkomst van zelfwerkzaamheid in het onderwijs zal de aandacht voor deze individuele-verschil-variabelen niet doen verflauwen. Zonder enige twijfel blijven ze hun relevantie behouden, zij het dat ze meer concurrentie zullen krijgen van constructen als (on)afhankelijkheid, autonomie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit. Met andere woorden: bij de inrichting van het studiehuis betekent inrichting van individuele leerwegen en het omgaan met verschillen tussen leerlingen vanuit on-derwijspsychologisch perspectief dat we naast aandacht voor *cognitieve* aspecten veel meer aandacht zullen gaan hebben voor  *affectieve* en *regulatieve* aspecten van leerlingengedrag.

In dat verband is het niet alleen nodig om zicht te krijgen op de rol van deze laatstgenoemde factoren op leren en leerprestaties, maar ook op de stabiliteit en de veranderbaarheid van deze persoonskenmerken. Word je als 'kleine zelfstandige' geboren? Wordt autonomie met de paplepel ingegeven? Wordt een accuraat zicht op de eigen mogelijkheden verkregen na voldoende schade en schande? Kan de kunst van doeltreffende zelfregulatie afgekeken

worden van goede voorbeelden? Dit zijn vragen die in de kern allemaal gaan over de relatieve invloed van *erfelijkheid* en *omgeving*. Daarmee zijn we in dit hoofdstuk aanbeland bij de meest fundamentele vragen die we in het onderwijs kunnen stellen: welk gedrag is beïnvloedbaar, welk niet? Hoe kan gedrag beïnvloed worden?

De mate waarin afhankelijkheid erfelijk is, is tot op heden niet als zodanig onderzocht. Wel zijn er voldoende gegevens bekend over neuroticisme om hieraan enig inzicht te kunnen ontleen. Erfelijkheidsgegevens betreffende neuroticisme hebben namelijk een zekere relevantie voor het maken van een inschatting van de relatieve invloed van genetische effecten en omgevingskenmerken op afhankelijkheid. Daarbij moet echter niet uit het oog verloren worden dat de uitkomsten van het beschikbare onderzoek betrekking hebben op het totaal aan componenten van neuroticisme waarvan afhankelijkheid er één is en niet op het totale concept 'afhankelijkheid'.

Veel van onze kennis over een mogelijke genetische invloed berust op vergelijkingen tussen correlaties voor eenzijdige en tweezijdige tweelingen. Voor neuroticisme liggen de correlaties voor eenzijdige tweelingen tussen 0.40 en 0.60 en voor tweezijdige tweelingen lopen ze van 0.12 tot 0.26 (zie Plomin, Chipuer & Loehlin, 1990, voor een overzicht). Dergelijke tweelingencorrelaties geven aan dat de genetische invloed aanzienlijk is. De invloed van erfelijkheid kan worden geschat op 50%.

Voor afhankelijkheid geldt dus dat rekening gehouden moet worden met een aanzienlijke erfelijke bepaaldheid, die zich tot op zekere hoogte zeker zal uiten in een relatief hoge graad van stabiliteit.

Voor de andere componenten van zelfstandigheid: autonomie, sterkte van zelfregulatie en zelfeffectiviteit geldt dat in de literatuur vooral de nadruk gelegd is op de invloed van sociaal-cognitieve omgevingsinvloeden. Er is dus wel het een en ander bekend over de soorten van omgevingen die positief dan wel negatief inwerken op autonomie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit als persoonskenmerken, maar weinig of niets over de invloed van erfelijkheid bij deze drie kenmerken. We weten de antwoorden op de in de inleiding gestelde vragen ten aanzien van deze vragen dus gewoon (nog) niet. Meer in het algemeen kan over de (ontwikkeling van de) persoonlijkheidsstructuur het volgende worden opgemerkt. Biologische en sociaal-cognitieve invloeden, erfelijk bepaald en geleerd, bepalen heel duidelijk het persoonlijkheidssysteem (cf. Mischel & Shoda, 1995). Zo is er inmiddels voldoende steun voor de stelling dat sterk biologisch gefundeerde verschillen in temperament, zoals die tot uitdrukking komen in het activiteitsniveau, prikkelbaarheid, gespannenheid en neuroticisme, een merkbaar effect hebben op de emotionele processen en de aandachtsprocessen die zo'n belangrijke rol spelen bij zelfregulatie (zie Mischel & Shoda, 1995).

Concluderend kan worden gesteld dat een deel van de afhankelijkheidsverschillen een belangrijke erfelijke component hebben en dat persoonlijkheidsverschillen die relevant zijn voor onderwijs in het algemeen en voor zelfstandigheidsontwikkeling in het bijzonder op zijn minst mede bepaald worden door erfelijke factoren. We weten relatief weinig over de ontwikkeling van deze kenmerken en vrijwel niets over de verschillen in veranderbaarheid en beïnvloedingsmogelijkheden.

#### **Wat betekent dat nu voor de visie op zelfstandigheidsontwikkeling?**

Dit betekent dat voor al deze factoren waarschijnlijk ook ruimte is voor beïnvloeding door de school. Naast de 50% die in de afhankelijkheidsdimensie vast ligt in de genen is er immers nog 50% ruimte voor verandering op grond van de omgeving. Hoe groot de beïnvloedingsruimte is bij de andere drie componenten weten we gewoon niet. Laten we er voorlopig dan maar van uit gaan dat er bij autonomie, zelfregulatie en zelfeffectiviteit op zijn minst behoorlijk wat ruimte is voor verandering. Tegelijkertijd moeten we ons echter terdege realiseren dat er beperkingen zijn aan de

mogelijkheden tot beïnvloeding en dat sommige kenmerken (afhankelijkheid bijvoorbeeld) misschien moeilijker te veranderen zijn dan andere. In de ontwikkeling van de persoonlijkheidsstructuur spelen erfelijke componenten in samenspel met de omgevingskenmerken een dermate belangrijke rol dat we ze zeer serieus zullen moeten nemen. Het zal in ieder geval niet eenvoudig zijn om de besproken kenmerken te veranderen en we moeten erop rekenen dat er een lange weg nodig is voor we zover zijn.

Misschien wel het meest cruciale element in de ontwikkeling van een sterke zelfregulatie is het geleidelijk verwerven van het vermogen om vast te houden aan een eenmaal gesteld doel temidden van allerlei afleidende 'verlokkingen'. Daartoe moeten diverse strategieën geleerd worden (Kuhl, 1992). Zo moeten emoties oproepen kunnen worden die de aantrekkelijkheid van een bepaald voornemen positief ondersteunen, moeten emoties achterwege blijven die het voortijdig stopzetten van moeizaam verlopend, maar noodzakelijk werk vergemakkelijken en moeten selectieve aandachtsprocessen het oog en de geest op realisering van het gestelde doel gericht houden. Tenslotte moeten leerlingen leren om van hun fouten te leren door middel van het analyseren van geheel of gedeeltelijk mislukte pogingen tot het oplossen van problemen.

Een samenvatting van het tot nu toe gestelde is opgenomen in figuur 8.

Kenmerken van zelfstandigheid	Erfelijke component	Beïnvloedbaarheid
Behoeft aan zelfwaardering	?	?
Nieuwsgierigheid	?	?
Prestatiemotivatie	?	?
Ervaringen	gering	groot
Leerstijlen	?	matig
Afhankelijkheid	50%	gering
Autonomie	?	groot
Zelfregulatie	?	groot
Zelfeffectiviteit	?	groot

Figuur 8 Samenvatting

#### 4.2 De leerfuncties

In het onderwijs is de term 'zelfregulatie' geoperationaliseerd in de leerfuncties. De leerfuncties kunnen opgevat worden als alle activiteiten bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van het leren die noodzakelijk zijn om leren mogelijk te maken. Dit type activiteiten kan geordend worden in drie domeinen: cognitief, affectief en regulatief. Extreem gesteld zijn er twee mogelijkheden: de leerling besteedt de zorg voor de leerfuncties uit. Met andere woorden: iemand anders reguleert voor de leerling. Of de leerling behartigt de leerfuncties zelf: zelfregulatie! In figuur 9 hebben we de leerfuncties geordend in cognitieve, affectieve en regulatieve functies tijdens de verschillende momenten van het leren: voorbereiding van het leren, het leren zelf (uitvoering) en de nazorg op het leren.

De leerfuncties moeten zoveel mogelijk door de leerlingen zelf behartigd worden. Alleen als leerlingen het zelf niet kunnen - de mogelijkheid om op een bepaald niveau te reguleren ontbreekt - neemt de docent de regulatie over.

Grofweg zijn er vijf mogelijkheden te onderscheiden:

- a de leerfunctie wordt door de docent of methode in de hand gehouden;
- b de leerfunctie wordt door de docent gedemonstreerd: hij/zij laat zien hoe deze functie vervuld kan worden (voordoet);
- c de leerfunctie blijft impliciet/wordt genegeerd;
- d de leerfunctie wordt geactiveerd: leerlingen krijgen de gelegenheid om er zelf op een voorgeschreven wijze een bijdrage aan te leveren;
- e de leerfunctie wordt aan de leerling overgelaten: de leerling kan kiezen uit verschillende vormen van invulling van de leerfunctie en wordt hierbij geholpen of begeleid.

LEER-FUNCTIES	voorbereiding	uitvoering	nazorg
<b>cognitief</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· voorkennis mobiliseren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· kennis opnemen, vaardigheden oefenen</li> <li>· nadenken over het geleerde</li> <li>· conclusies formuleren</li> <li>· relaties leggen met het eerder geleerde/ overzicht krijgen</li> <li>· toepassingscondities en -mogelijkheden oefenen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· producttoets</li> <li>· procestoets</li> </ul>
<b>affectief</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· leerdoelen verhelderen</li> <li>· nieuwsgierig maken</li> <li>· uitdagen</li> <li>· interesse wekken</li> <li>· aandacht richten</li> <li>· relevantie verhelderen</li> <li>· aan de gang gaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· concentratie bewaken</li> <li>· motivatie op peil houden</li> <li>· feedback zoeken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· beoordelen</li> <li>· prestaties toeschrijven aan strategiegebruik</li> </ul>
<b>regulatief</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· oriënteren op leerdoelen</li> <li>· (sub)doelstellingen kiezen en bepalen</li> <li>· leerstrategieën kiezen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· bewaken van de voortgang</li> <li>· bewaken van het leerproces</li> <li>· herstelbeslissingen nemen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· evalueren</li> <li>· reflecteren op het leerproces</li> </ul>

Figuur 9 Leerfuncties geordend in domeinen tijdens de verschillende momenten van de uitvoering van de leertaak

Leerlingen leren om zelf te reguleren ofwel zelf de leerfuncties te verzorgen, gaat het beste door het leerlingen zelf te laten doen. Uiteraard is het dan wel de bedoeling dat fouten gecorrigeerd worden. Leerlingen leren van fouten maken, als de fouten met hen besproken worden.

Eigenlijk zouden docenten in de toekomst een instrument in handen moeten krijgen om te beoordelen in hoeverre leerlingen de leerfuncties al zelfstandig behartigen. Als zulke diagnoses te maken zijn, wordt overigens de vraag naar een methodiek om leerlingen te trainen in zelfregulatie, steeds prangender. Er is nog veel werk aan de winkel! We beginnen overigens niet helemaal op nul. In figuur 10 zijn een aantal vragen geordend waarmee docenten kunnen nagaan hoe zij in de les met de leerfuncties omgaan.

- *Het voorbereiden van het leren (cognitief, regulatief, affectief).*  
Belangrijke vragen die zij hierbij kunnen stellen zijn:
  - Wordt er voldoende aandacht besteed aan de verschillende voorbereidingsfuncties?
  - Worden leerlingen voldoende actief aangezet tot het zelf bijdragen aan de uitvoering van de voorbereidingsfuncties?
  - Wordt leerlingen geleidelijk aan geleerd zelf steeds meer het leren voor te bereiden?



<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De uitvoering van het leren zelf: welke leerstrategieën worden leerlingen geacht uit te voeren?</i> Hierbij staan de volgende vragen centraal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Is er voldoende evenwicht tussen het opnemen van informatie, het nadenken erover, het integreren en het toepassen?</li> <li>• Worden leerlingen voldoende actief aangezet tot het zelf bijdragen aan de uitvoering van de leerstrategieën? Wordt de leerlingen geleidelijk aan geleerd de leerstrategieën zelf vorm te geven?</li> </ul> </li> <li>• <i>De beslissingen over het leren (affectief en regulatief);</i> Vragen hierbij zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe vindt de affectieve en cognitieve regulatie plaats?</li> <li>• Krijgen leerlingen de gelegenheid zelf te reguleren via keuzen als concentratiebewaking, zelftoetsing, procesbewaking, motivatieregulatie?</li> <li>• Wordt leerlingen geleerd geleidelijk aan steeds meer zelf de betreffende keuzen te maken?</li> </ul> </li> <li>• <i>De nazorg van het leren?</i> Centrale vragen hierbij: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe wordt omgegaan met toetsing, reflectie, evaluatie, feedback, beoordeling en attributie?</li> <li>• Worden leerlingen hierbij actief betrokken?</li> <li>• Wordt de leerlingen geleidelijk aan geleerd om de betreffende nazorg steeds meer zelf te doen?</li> </ul> </li> </ul>
---

Figuur 10 Checklist voor leerfuncties

### 4.3 Zelfregulatie van leerlingen

Leerlingen kunnen ten aanzien van het schoolwerk een zwakke zelfregulatie hebben. Met andere woorden: ze zijn niet in staat zelf de leerfuncties, met name de affectieve en de regulatieve, in voldoende mate te vervullen. Dat kan zich op veel punten manifesteren. Zelfcontrole kan te kort schieten door gebrek aan kennis en vaardigheden, door on-geloof in de eigen capaciteiten, of door een onderschatting van de gevolgen op de lange termijn van 'niet bij de les blijven'. Deze opsomming is van Cervone (1996) die er in dit verband terecht op wijst dat allereerst de specifieke psychologische processen achterhaald moeten worden die verantwoordelijk zijn voor het feit dat de leerling het af laat weten. Specificatie van deze processen is van wezenlijk belang, aldus Cervone, omdat de specifieke oorzaken van een tekortschietende zelfregulatie aanknopingspunten kunnen bieden voor veranderingen door middel van programma's die ontwikkeld worden om de leerling een grotere zeggenschap te geven over het reguleren van het eigen leerge-drag.

<p>De zelfregulatie van leerlingen kan verbeterd worden en de school kan daar een bijdrage aan leveren. Green &amp; Shellenberger (1991) geven vijf voorschriften:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 ga als leerkracht uit van de verwachting dat de leerling in staat is tot daadwerkelijke verbetering;</li> <li>2 introduceer aansprekende doelen die binnen het bereik van de leerling liggen;</li> <li>3 verschaft procedures en feedback om de leerling te helpen deze doelen te bereiken;</li> <li>4 help de leerling om een cognitief kader te ontwikkelen dat ervoor kan zorgen dat eventueel falen begrepen kan worden als het resultaat van een onjuiste aanpak of een te geringe inzet;</li> <li>5 creëer een leeromgeving met een zodanig emotioneel klimaat dat er een aanmoediging van uitgaat tot succesvol leren.</li> </ol>
--

Figuur 11 Adviezen voor docenten om zelfregulatie van leerlingen te verbeteren

### 5 Op zoek naar passende leeromgevingen

Ook al zijn er mogelijkheden om leerlingen binnen de context van de school te helpen bij het verwerven van grotere autonomie, het verkrijgen van meer geloof in eigen kunnen en het zich eigen maken van effectievere manieren van zelfregulatie, dan nog is het zaak om onderwijsvormen en leerlingkarakteristieken zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen.

Leeromgevingen en leerlingkarakteristieken kunnen daarom niet los van elkaar gezien worden. Optimale leeromstandigheden bestaan pas wanneer er een evenwicht is tussen leerlingkenmerken en beschikbare onderwijsvormen. De Amerikaanse onderwijspsycholoog Snow (1977) heeft in dit verband onderscheid gemaakt tussen enerzijds leerlingen die tot prestaties willen komen op basis van onafhankelijkheid met zo min mogelijk hulp van buitenaf en anderzijds leerlingen die erop gericht zijn om dingen tot stand te brengen via conformeergedrag dat rekening houdt met de verwachtingen van anderen. De laatstgenoemde leerlingen komen vooral goed tot hun recht wanneer de lessen zeer gestructureerd zijn en eindoelen en leerstrategieën opgelegd worden, terwijl onafhankelijke leerlingen meer gebaat zijn met minder structurering en voldoende ruimte voor eigen initiatief. Vermunt (1992) onderscheidt zo-als we al eerder opmerkten vier leerstijlen: de betekenisgerichte leerstijl, de reproductiegerichte leerstijl, toepassingsgerichte leerstijl en de ongerichte leerstijl. Hij geeft aan dat onderwijs zijns inziens moet aansluiten bij leerstijlen van leerlingen/studenten en door procesgerichte instructie moet proberen om ze te brengen tot optimaal leergedrag.

Wanneer we echter deze adviezen van Snow en Vermunt opvolgen, ontstaan twee ongewenste neveneffecten: a) de afhankelijkheid en verkeerde leerstijlen van leerlingen zullen niet veranderen; b) door een voortdurende 'verwenning' zullen de afhankelijkheid en de verkeerde leerstijlen zelfs versterkt worden. Een betere gedragslijn is dan ook om op twee paarden te wedden. Enerzijds kan in een beginfase via matching en differentiatie het best worden aangesloten bij de verschillen in persoonlijkheid en leerstijl. Anderzijds dient echter gelijktijdig systematisch gewerkt te worden aan die kenmerken zelf: te grote afhankelijkheid en verkeerde leerstijlen moeten worden afgeleerd. Dit kan het beste plaatsvinden door middel van procesgericht onderwijs (Vermunt, 1992). Dit is onderwijs waarin steeds tegelijkertijd vakinhoudelijk en procesmatig wordt onderwezen. In elke les wordt 'gewerkt' aan de onderliggende en gewenste leerprocessen, zodat de invloed van de beschreven persoonlijkheidskenmerken en leerstijlen geleidelijk aan wordt teruggedrongen.

Voor het studiehuis en voor de zelfstandigheidsontwikkeling van leerlingen betekenen de in dit artikel beschreven persoonlijkheidsverschillen ons inziens het volgende. In de eerste plaats kunnen (teams van) leerkrachten trachten de beschreven verschillen bij hun leerlingen te herkennen met behulp van de in de figuren opgenomen kenmerken. Zo komen ze de leerlingen op het spoor voor wie zelfstandigheidsontwikkeling, minder dan voor andere, vanzelfsprekend en gemakkelijk zal verlopen (opsporen van potentiële probleemgevallen; risicogroepen opsporen). In de tweede plaats kunnen deze kenmerken een indicatie opleveren voor differentiatie: aan welke leerlingen kan meer en aan welke kan minder vrijheid en structuurloosheid worden aangeboden en welke leerlingen moeten strakker in de hand gehouden worden en begeleid worden? In de derde plaats kunnen per leerling gewenste veranderingen worden bedacht en besproken, zowel in het docententeam alsook met de leerlingen zelf. Hierbij dient men zich met name te realiseren dat er ten aanzien van de afhankelijkheidsdimensie serieuze erfelijke componenten in het spel kunnen zijn. Hieraan gekoppeld worden, ten vierde, aandachtspunten en behandelplannen opgesteld die in de loop der jaren systematisch worden bijgehouden en geëvalueerd. Tenslotte worden ontwikkelde vangnetconstructies vooral ingezet voor leerlingen met een persoonlijkheidsstructuur die ongunstig is voor het zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren.

## Referenties

- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- Bandura, A. (1996). Studying self-regulation the hard way. *Psychological Inquiry*, 7, 16-20.

- Baumeister, R.F., & Heatherton, T.F. (1996). Self-regulation failure: A review. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.
- Birtchnell, J. (1988). Defining dependency. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 111-123.
- Boekaerts, M. (1988). Emotion, motivation, and learning. *International Journal of Educational Research*, 12, 227-245.
- Brockett, R.G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning*. Londen: Routledge.
- Cervone, D. (1996). People who fail at self-regulation: What should we think of them - and how? *Psychological Inquiry*, 7, 40-46.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the Five-Factor-Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Emmons, R.A. (1989). The personal striving approach to personality. In L.A. Pervin (Red.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 87-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative 'description of personality': The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.

- Green, J., & Shellenberger, R. (1991). *The dynamics of health and wellness. A biopsychosocial approach*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart en Winston.
- Heatherington, T.F., & Baumeister, R.F. (1996). Self-regulation failure: Past, present, and future. *Psychological Inquiry*, 7, 90-98.
- Hofstee, W.K.B., & Raad, B. de (1991). Persoonlijkheidsstructuur: de AB5C taxonomie van Nederlandse eigenschapstermen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 46, 262-274.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Follett Publishing Co.
- Kuhl, J.C. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 95-173.
- Little, B.R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. In D.M. Buss en N. Cantor (Red.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). New York, NY: Springer-Verlag.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Pincus, A.L., & Gurtman, M.B. (1995). The three faces of interpersonal dependency: Structural analyses of self-report dependency measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 744-758.
- Plomin, R., Chipuer, H.M., & Loehlin, J.C. (1990). Behavioral genetics and personality. In L.A. Pervin (Red.), *Handbook of personality. Theory and research* (pp. 225-243). New York, NY: The Guilford Press.
- Raad, B. de (1996). Personality traits in learning and education. *European Journal of Personality*, 10, in druk.
- Ryan, R.M. (1992). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 1-56). Lincoln, NE: Nebraska University Press.
- Simons, P.R.J., & Zuylen, J.G.G. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. *Studiehuisreeks*, 4, 7-20. Tilburg: MesoConsult.
- Snow, R.E. (1977). Research on aptitudes: A progress report. In L.S. Shulman (Red.), *Review of research in education*. (Vol. 4). Itasca, IL: Peacock.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Wood, R.E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
-



## 2 (STUDIE)TIPS OM UITSTELGEDRAG TE VOORKOMEN

Riekele Bijleveld

Federatie van Internationaal Onderwijsinstellingen in Nederland (FION)

Jos Zuylen

MesoConsult

*In een land waar een huishouden gemiddeld meer dan twintig kanalen kan ontvangen valt er altijd wel een programma te zien dat je leuk vindt. Voordat je het weet is de avond om.'*

In 1993 voerden we bij MesoConsult in opdracht van het PMVO een onderzoek uit naar de studielast van leerlingen in de tweede fase. Het bleek dat een leerling uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs gemiddeld twaalf uur per week aan het huiswerk besteedt. Als huiswerk nu verschrikkelijk leuk was zouden de meeste leerlingen die tijd er met plezier in stoppen. Maar als je al een groot deel van de dag op school met hetzelfde bent bezig geweest, tja ... En dan wil je wel eens uitstellen. De neiging om uit te stellen is bij veel leerlingen zo groot dat uitstelgedrag een van de grootste, misschien wel de grootste, verklaarder is voor slechte studieresultaten. Wat is uitstelgedrag en wat kun je eraan doen? Dat zijn de centrale vragen in deze bijdrage. Eigenlijk betreft het een aanzienlijke verzameling 'open deuren'. Bij die constatering kun je het laten. Maar het is veel beter dat we ons in het onderwijs realiseren dat, als er te veel deuren open staan, het vreselijk gaat tochten! Voor alle duidelijkheid: de conclusies die in deze bijdrage getrokken worden, zijn de 'open deuren'.

### 1 Zelfstudie (huiswerk) uitstellen is normaal

Uit onderzoek onder studenten in het wetenschappelijk onderwijs blijkt dat studenten hun studie-inspanning uitstellen tot de periode vlak voor een tentamen. Ze werden gevraagd, gedurende een periode bij te houden hoeveel zelfstudie ze deden. Het onderzoek laat zien dat naarmate de tentamenperiode dichterbij komt de dagelijkse hoeveelheid zelfstudie toeneemt met een piek in de week voor het tentamen.

*Conclusie: tentamenperiodes/proefwerkweken leiden tot uitstelgedrag.*

### 2 Waarom zijn leerlingen geneigd het huiswerk uit te stellen?

Rationeel kan uitstelgedrag als volgt worden verklaard: mensen zijn geneigd baten die zich op korte termijn voordoen subjectief hoger te waarderen dan baten op langere termijn. Dit is zelfs het geval, indien de baten op langere termijn objectief gezien hoger zijn. Een voorbeeld kan dit verduidelijken: het kan belangrijk zijn om een voldoende te halen voor een proefwerk dat over drie weken plaatsvindt, maar het weegt niet op tegen het plezier van de voetbalwedstrijd die vanavond op tv is, waardoor het huiswerk wordt uitgesteld/afgesteld.

*Conclusie: overhoren van huiswerk en consequenties verbinden aan de uitslagen van de overhoring verkleint de kans op uitstellen van het huiswerk.*

### 3 Uitstellen van huiswerk is onverstandig

Het studieresultaat kan gezien worden als het product van de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de leerling. Simpelweg kan de kwaliteit van een leerling beschouwd worden als het product van intelligentie en inspanning. Hoe hoger de intelligentie, hoe kleiner de noodzakelijke inspanning (lees huiswerktijd) hoeft te zijn om een voldoende resultaat te halen. Met name voor zwakke en gemiddeld begaafde leerlingen (in totaal zo'n driekwart van de leerlingen) is het gevaarlijk huiswerk uit te stellen. Zij hebben immers in het algemeen meer tijd nodig om zich de stof eigen te maken dan de slimme leerlingen. Aan-gezien de theoretische hoeveelheid huiswerktijd in een gegeven periode aan een maximum is gebonden (contact-uren, persoonlijke verzorging en slapen eisen ook hun deel op), is het voor het overgrote deel van de leerlingen noodzakelijk dat zij regelmatig thuis werken. Immers vaak een beetje leren, levert in totaal meer op dan een enkele keer heel veel. Indien een gemiddelde leerling het huiswerk uitstelt tot vlak voor een proefwerk of tot vlak voor de proefwerkweek, is de kans groot dat hij/zij domweg *geen tijd* meer heeft de bij zijn intelligentie passende noodzakelijke hoeveelheid tijd in de voorbereiding van het proefwerk te stoppen. Een onvoldoende kan het gevolg zijn. Vervolgens kunnen deze leerlingen in een vicieuze cirkel terecht komen. Ze willen de volgende keer wel een voldoende halen dus stoppen ze extra tijd in het betreffende vak. Dit gaat ten koste van de studietijd voor andere vakken.

*Conclusie: uitstellen van het huiswerk leidt tot onvoldoendes en niet zelden tot doubleren of tot verandering van schoolsoort*

### 4 Op tijd beginnen kent veel voordelen

- Het eerste voordeel is al genoemd. Je wordt als leerling niet verrast door het feit dat de voorbereiding van een proefwerk meer tijd kost dan je gedacht had en dat die tijd vlak voor een proefwerk meestal ontbreekt.
- Het tweede voordeel heeft betrekking op de kwaliteit van het leer-proces. Als je op tijd begint, weet je ook op tijd waar je problemen hebt met de stof. Er is dan nog alle gelegenheid om bijvoorbeeld in overleg met andere leerlingen en/of de docent de problemen te lijf te gaan. Je kunt ook trachten met een extra inspanning de stof alsnog meester te worden.
- Op tijd beginnen biedt de mogelijkheid gelijk op te gaan met de lessen of, nog beter, lessen zodanig voor te bereiden dat je maximaal rendement haalt uit de lessen. Je kunt dan tijdens de les vragen stellen over problemen, die je tijdens de voorbereiding bent tegengekomen.
- Op tijd beginnen betekent dat je niet alles in een keer hoeft te doen. Het is duidelijk dat het rendement van vier korte intensieve studieperiodes hoger is dan van één lange studieperiode, waarin halverwege de vermoeidheid toeslaat.
- Op tijd beginnen betekent dat je je aandacht kunt verdelen over meer vakken. Als je vlak voor een proefwerk nog alles moet doen heeft dit tot gevolg dat je gedurende een aantal dagen met een enkel vak bezig bent. Zeker als het vak je tegenstaat, kan dat heel vervelend zijn. Op tijd beginnen met een vak biedt de mogelijkheid vervelende vakken af te wisselen met vakken die je leuker vindt.

*Conclusie: leerlingen moeten thuis dagelijks twee uur studeren*

### 5 Hoe herken je uitstelgedrag (bij jezelf)?

De notoire uitsteller zoekt voortdurend naar redenen om huiswerk naar een later tijdstip te verplaatsen.

- "Dat proefwerk is pas over vier weken, dus ik heb nog tijd genoeg." (Vaak is er meer dan één proefwerk in dezelfde periode. Verder weet je nu nog niet hoeveel tijd je feitelijk nodig zult hebben om de stof te beheersen.)
- "Ze zeggen dat de stof niet zo moeilijk is, dus dat stamp ik er later wel in." ("Ze" zijn vaak een stuk slimmer dan jij.)
- "Als ik niet naar dat feestje ga, hoor ik er niet meer bij." (Hoeveel feestjes zijn er zoal? Weet je dat een feestje vaak



langer duurt dan een avond. Met een variant op een bekende slogan: een feestje kost meer tijd dan je lief is.)

- "Deze wedstrijd mag ik niet missen." (In Nederland is er vrijwel elke dag een voetbalwedstrijd of een tenniswedstrijd op tv te zien. Het bekijken van een wedstrijd kost een hele avond.)
- "Even zappen dan ga ik daarna aan het werk" (In een land waar een huishouden gemiddeld meer dan twintig kanalen kan ontvangen valt er altijd wel een programma te zien dat je leuk vindt. Voordat je het weet is de avond om.)
- "Er moet ook tijd zijn voor ontspanning." (Als je alle uren buiten de lessen om voor ontspanning gebruikt, komt van zelfstudie niets.)
- "Zonder dat baantje heb ik geen geld om uit te gaan." (Realiseer je je wel hoeveel tijd dat baantje feitelijk kost?)
- "Ik doe eerst dat leuke vak." (Weet je zeker dat je nog wel aan dat vervelende (= vaak moeilijke) vak toekomt?)
- "Die leraar controleert het huiswerk toch niet." (Het is nog beter dat alle docenten het huiswerk niet controleren, dan dat sommigen het wel doen en anderen niet.)

Dit zijn uiteraard slechts een aantal voorbeelden. Om inzicht te krijgen in persoonlijk uitstelgedrag kan het heel leerzaam zijn gedurende een periode bij te houden hoe de tijd wordt gebruikt. Met name zou je per dag moeten bijhouden hoeveel tijd je besteedt aan zelfstudie. Het gaat dan om de effectieve zelfstudietijd. (Je kunt uren op je kamer zitten zonder dat je feitelijk studeert. Even in dat andere boek kijken, even die CD afluisteren, even met Piet bellen, even een kopje koffie drinken, et cetera). Dit levert vaak een verrassend inzicht op ten aanzien van de feitelijk bestede huiswerktijd.

*Conclusie: aangezien leerlingen thuis per werkweek gemiddeld twaalf uur moeten studeren, is het wenselijk/noodzakelijk dat ze met een wekelijkse werkplanning werken, waarin werktijden en producten aangegeven zijn.*

## **6 Hoe voorkom ik uitstelgedrag bij mezelf?**

- De sleutelwoorden met betrekking tot het voorkomen van fataal uitstelgedrag zijn 'kritisch zelfonderzoek', 'discipline' en 'afsprakentrouw'. De eerlijke zelfkritiek heeft betrekking op inzicht in je eigen motieven en handelen. Ben je bereid toe te geven dat je verkeerde afwegingen maakt? (Een voldoende voor dat proefwerk is wel degelijk van groot belang; je bent echt niet zo'n kei in dat vak en moet vol-doende uren maken om het onder de knie te krijgen; je komt vrijwel niet aan zelfstudie toe; je besteedt nu teveel aandacht aan de verkeerde vakken; je verkwist veel tijd aan zaken die wel leuk zijn, maar je afhouden van zelfstudie.)
- Discipline en de in paragraaf vijf besproken regelmaat zijn de beste remedie om uitstelgedrag tegen te gaan. Leer je aan om bij voorkeur elke dag een aantal uren te studeren en het liefst op vaste tijden (planning). In het algemeen zullen de rapportcijfers het gelijk van die keuze bevestigen.
- Maar je komt er niet alleen met het maken van voornemens. Het gaat er vervolgens om dat je het voornemen uitvoert. Met andere woorden: niet zeggen wat je doet, maar doen wat je zegt. Dat is af-sprakentrouw.

*Conclusie: jezelf kennen, planmatig en gedisciplineerd werken en afsprakentrouw zijn de remedies om uitstelgedrag tegen te gaan.*

## **7 Hoe helpt een school leerlingen uitstelgedrag te voorkomen en tegen te gaan?**

Sleutelbegrip bij de vormgeving van het onderwijsaanbod om uitstelgedrag te voorkomen is optimale studiedruk. Studiedruk wordt gecreëerd door alle mechanismen tezamen die leerlingen ertoe aanzetten te starten met leren en te blijven leren. Er zijn positieve en negatieve drukme-chanismen.



- De positieve hebben betrekking op het motiveren van leerlingen. Bied de stof zo aan dat de leerling er maximaal toe wordt geprikkeld zich er in te verdiepen (bijvoorbeeld in de vorm van actuele problemen, video's, groepsprojecten, excursies, computerondersteund onderwijs.)
- De meer negatieve mechanismen hebben betrekking op de controle van geleverde leerinspanningen. Frequente toetsing van het geleerde heeft tot gevolg dat de leerling wel op tijd *moet* studeren. Het resultaat van de toetsing mag niet vrijblijvend zijn, maar dient tot een vol-waardige beoordeling te leiden, die meetelt voor de eindbeoordeling van een vak.
  - Regelmatige toetsing veronderstelt wel dat de resultaten individueel worden teruggekoppeld naar de leerlingen. Niet alleen moet duidelijk worden waar er lacunes zijn in de kennis van de leerlingen, maar een leerling moet ook te horen krijgen *hoe* hij of zij iets kan doen om eventuele problemen op te lossen en verkeerd studie-gedrag te corrigeren.
  - Een persoonlijk (en regelmatig) appel op leerlingen om aan de slag te gaan of te blijven is veel effectiever dan algemene oproepen.
  - Controle van de huiswerkspanning hoeft overigens niet alleen plaats te vinden door de docenten. Er zijn ook onderwijsmodellen waarin controle plaatsvindt door medeleerlingen. Projectgestuurd onderwijs kan zo worden ingericht dat per sessie afspraken worden gemaakt over de taken van individuele groepsleden. De resultaten van de individuele inspanningen worden in een volgende sessie in het bijzijn van de gehele groep besproken. Angst voor een mogelijk negatieve reactie van de groep kan leerlingen ertoe zetten om op tijd de vereiste inspanning te leveren.

*Conclusie: de school moet positieve en negatieve 'drukmechanismen' organiseren om leerlingen te helpen uitstel te voorkomen.*

### **Samenvatting**

- 1 Tentamenperiodes en proefwerkweken leiden tot uitstelgedrag.
- 2 Overhoren van huiswerk en consequenties verbinden aan de uitslagen van de overhoring verkleint de kans op uitstellen van het huiswerk.
- 3 Uitstellen van het huiswerk leidt tot onvoldoendes en niet zelden tot doubleren of tot verandering van schoolsoort
- 4 Leerlingen moeten thuis dagelijks twee uur studeren
- 5 Aangezien leerlingen thuis per werkweek gemiddeld twaalf uur moeten studeren, is het wenselijk/noodzakelijk dat ze met een wekelijkse werkplanning werken, waarin werktijden en producten aangegeven zijn.
- 6 Jezelf kennen, planmatig en gedisciplineerd werken en afsprakenrouw zijn de remedies om uitstelgedrag tegen te gaan.
- 7 De school moet positieve en negatieve 'drukmechanismen' organiseren om leerlingen te helpen uitstel te voorkomen.



### 3 COACHING VAN LEERLINGEN DIE ONDER DE MAAT SCOREN

*Jos Zuylen*  
*MesoConsult*

#### 1 Inleiding

Op een aantal hogescholen en scholen voor voortgezet onderwijs lopen projecten waarbij er, zo'n zes weken na de start van het schooljaar, met behulp van tussentoetsen bepaald wordt welke leerlingen onder de maat scoren. Het doel van de tussentoetsen is tweeledig: uitstelgedrag tackelen en zicht houden op de leervorderingen. Tja, en dan heb je plotseling scherp in beeld met wie het zeker mis aan het gaan is en wie in de gevarenzone zit. Actie!

De mentor gaat aan de slag. Sommigen krijgen een aai, anderen een zorgzame blik, zo van 'het kan vriezen en het kan dooien' en tegen sommigen zegt de mentor: 'Wij moeten maar eens met elkaar praten.' Het *selectie criterium* bij de bepaling van de aai, het zorgelijk gezicht of het aanbod voor een gesprek zijn de cijfers van tussentoetsen en s.o.'s.

Even de draad van het verhaal oppakken. Op de scholen waar deze tus-sentoetsprojecten lopen, zijn de eerste cijfers zo rond de herfstvakantie bekend. En dan blijkt - dat is overigens geen verwijt - dat de mentoren uit de bovenbouw en uit het hoger beroepsonderwijs niet zo'n rijke traditie als de onderbouwmentoren hebben in het type begeleidingswerk dat hier nodig is.

De assistentie van mentoren bij herstelwerkzaamheden voor leerlingen die onder de maat scoren kan vergeleken worden met gedragstherapie (stoppen met roken, een manie, een fobie, hartrevalidatie, tien kilo af-vallen, en dergelijke)? Daarom wordt er in deze bijdrage gekeken hoe begeleiding van gedragsveranderingen in de gezondheidszorg concreet ingericht wordt.

#### 2 De diagnose

##### *Stap 1 Oorzaak achterhalen*

(Waardoor scoor je onder de maat?) *Wat moet er in deze stap gebeuren?* De leerling zelf laten verwoorden waar het aan ligt. In principe niets suggereren. Je als gesprekspartner beperken tot het herformuleren van wat de leerling gezegd heeft. 'Dus je bedoelt ...' 'Ik begrijp dat je zelf vindt ...' 'Met andere woorden, volgens jou komt het doordat ...' et cetera.

##### *Stap 2 Orde aanbrengen*

De mentor ondersteunt de leerling bij het aanbrengen van orde in de oorzaak. Hierbij hanteert hij een categorieënsysteem. De ene oorzaak is namelijk niet de andere en daarnaast bepaalt de oorzaak in hoge mate in welke richting de oplossing gezocht moet worden.

a Ik kan het niet/begripsproblemen (incompetentie).

*Wat moet er gebeuren?*

- De leerling zou kunnen gaan samenwerken met andere leerlingen.
- Extra lessen.

- Herstelwerk met de vakdocenten of met andere leerlingen in 'maatwerktrajecten'.
- b Subjectief incompetentiegevoel.  
Dat subjectieve gevoel kan betrekking hebben op hetgeen onder a) bedoeld wordt, maar ook op de motivatie. Daarover gaat het bij c).  
*Wat moet er gebeuren?*  
Met de leerling opbouwende gesprekken houden, stimuleren, veiligheid verschaffen, erachter laten komen dat het over een subjectief gevoel gaat en niet over een objectief feit.
- c Onvoldoende motivatie (het lukt me niet om te willen, want ik heb te veel alternatieve doelen/ik baal van achter mijn bureau zitten en stu-deren.)  
*Wat moet er gebeuren?*
- Cognitieve oppeppers. (Wat gebeuren er allemaal voor mooie din-gen als je deze opleiding haalt?) Voer motiverende gesprekken door de leerling te laten verwoorden wat de positieve consequenties zijn van wel gemotiveerd zijn. Laat de leerling ook de negatieve consequenties verwoorden, want die zal hij toch te lijf moeten gaan door middel van zelfcontrole-oefeningen.
- d Onvoldoende studievaardigheden. De leerling studeert verkeerd.  
*Wat moet er gebeuren?*  
Studievaardigheidstraining op maat. Deze training moet in principe gegeven worden door individuele coaching van de vakdocenten voor wier vakken de leerling onder de maat scoort. Uiteraard ligt aan de basis van deze training een minitieuze intake door de betreffende vakdocenten met deze leerlingen.
- e Relatie met bepaalde docenten of met groepsgenoten (sociale incompetentie).  
*Wat moet er gebeuren?*  
Met de betreffende personen praten en zeggen dat door de relatie de studie niet lukt. Vaak is het wenselijk dat een mentor ondersteunt. (Het gesprek arrangeren, objectieve gesprekspartner zijn et cetera.)
- f Externe omstandigheden (ouders die in scheiding liggen, problemen met de partner, drugs-, drank- en gokverleidingen, baantje, de verleiding om alsmat uit te gaan, muziek te luisteren, et cetera).  
*Wat moet er gebeuren?*  
Iemand inschakelen om door gesprek of ingrijpen uit de impasse te komen. Het kan natuurlijk ook zijn dat de uitkomst van het gesprek is dat de omstandigheden veranderd moeten worden.
- g De richtingkeuze bespreken. Formuleer het probleem!  
In het propaedeutische jaar van een hbo-opleiding kan een student erachter komen dat hij een verkeerde richting heeft gekozen.  
*Wat moet er gebeuren?*  
Van richting veranderen.

Bij de diagnose (a t/m g) is het belangrijk dat de leerling/student formuleert en de mentor participeert in het gesprek. Niet andersom!

### 3 De interventie

#### *Interventietechnieken*

De start van een interventie bestaat uit een *functionele analyse*. Dat betekent dat aanvullend op de diagnose - daarbij wordt alleen gekeken naar wat er fout is - nadrukkelijk naar de oorzaken gekeken wordt en de gevolgen. Als de functionele analyse achter de rug is, vraagt de mentor aan de leerling wat volgens hem/haar gedaan kan worden om uit de im-passe te komen. Dus weer: de leerling formuleert en de mentor participeert. Niet andersom!

#### *Tijdsplannen en harde afspraken (niet zeggen wat je doet, maar doen wat je zegt)*

Heel korte stapjes. Eindmeting: na zes weken. Wekelijks even langskomen en na drie weken een tussenevaluatie. Afspraken maken die een contractkarakter hebben (wie, wat, wanneer, hoe, et cetera).

#### *Zelfcontroletechnieken*

Zelfcontroletechnieken zijn bij het uitvoeren van een veranderingsplan belangrijk. De mentor/docent is immers niet altijd bij de hand. Daadwerkelijk: waar we het hier over hebben lijkt niet alleen op therapie; het is therapie!

- 1 Registratie van het probleem (zelfmonitoring, ofwel jezelf in beeld brengen).
- 2 Gedragsafspraken maken met jezelf.
- 3 Zorgen dat de omgeving zo in elkaar zit dat je wel móet studeren (alle cd's drie weken bij je vriend parkeren).
- 4 Beloning en straf bepalen bij nakomen/niet nakomen van afspraken. Beloningsafspraken werken beter dan strafafspraken.
- 5 Korte kernachtige uitspraken gebruiken, waarmee je jezelf aan het werk houdt (bijvoorbeeld: 'Dan kan ik snel op kamers').

#### *Wat moet de mentor doen?*

Heeft de taak het proces te bewaken en moet meedoen aan het beloningssysteem. Daarnaast kan de mentor model staan, wekelijks de vin-ger aan de pols houden en laten zien dat hij zich ook aan de afspraken houdt.

#### *Resultaatmeting*

Niet alleen cijfers als effectmaten gebruiken. Het kan zijn dat een leerling niet meteen goede cijfers haalt. Daarom is het zaak ook procesindicatoren te bedenken waaraan vooruitgang gemeten kan worden: aantal uren achter een bureau zitten, gevoel van goed bezig zijn, gemaakte schema's/uittreksels, lessen bezocht en geconcentreerd opgelet, maar één uur per dag televisie gekeken, afspraken nagekomen et cetera. Met andere woorden, bij resultaatmeting moeten uitkomsten ook kwantificeerbaar zijn in procesindicatoren.

---

\* Dit artikel is eerder gepubliceerd in 'Studiehuis in de steigers' (MesoConsult, 1996). In het woord vooraf wordt aangegeven waarom dit artikel ook in deze brochure is opgenomen.

\* Dit artikel is eerder verschenen in Van Twaalf tot Achttien, september '95, onder de titel 'Mañana...'. We hebben ervoor gekozen het nog een keer te publiceren omdat uit de index van nummer 20 blijkt dat leerlingen het er direct of indirect vaak

---

over hebben. Zie onder andere de trefwoorden 'huiswerk', 'planning', 'planprobleem', 'uitstel', 'uitstellen', 'vrijheid' en de meeste trefwoorden die beginnen met 'zelf'.

- \* Dit artikel is een overdruk uit Van Twaalf tot Achttien, januari '96 met als titel 'Weg uit de gevarenzone'. Het is hier nog eens opgenomen omdat duidelijk erin tot uiting komt dat het coachen van leerlingen die onder de maat scoren, gebaseerd is op begeleidingsvaardigheden die met name ontwikkeld zijn in de gedragstherapie. In de toekomst, als leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen en moeten nemen voor het leerproces, zullen docenten en mentoren nogal eens resultaatgericht moeten helpen bij het organiseren van leeractiviteiten. Zie in de index van nummer 20 onder andere het trefwoord 'begeleiding'.