

UITSTELGEDRAG VAN LEERLINGEN

Wat steekt erachter en wat doe je eraan?



**Studie
huis**

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult B.V.
Tilburg

Auteur
Harry Schouwenburg,
Rijksuniversiteit Groningen

Redactie
Harry Schouwenburg
Jos Zuylen

© 2002 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veelevoudigd 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

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

Cognitie en motivatie zijn belangrijke voorwaarden voor studiesucces. Kort door de bocht: een leerling moet het kunnen en willen. In het onderwijs zijn we geneigd cognitieve problemen van leerlingen anders te duiden dan motivationele. Leg je oor maar eens te luister op rapportvergaderingen. Als een leerling het niet kan, vallen termen als 'spijtig' en vinden we het al gauw 'jammer' voor de leerling, want 'hij doet zo goed zijn best'. Als het over motivatie gaat, hoor je al snel opmerkingen als 'hij zou wat harder moeten werken', 'hij is gewoon lui', 'hij zit voortdurend andere dingen te doen' et cetera.

De indeling in de categorieën 'niet kunnen' en 'niet willen' is niet functioneel. Er zijn namelijk nauwelijks of geen leerlingen die niet willen leren. Leren zit ons in de genen. Het is een uiting van een aangeboren overlevingsstrategie. Er zijn wel hordes leerlingen die het niet *lukt* te willen wat ze moeten doen op school en voor school. Met zo'n formulering doen we recht aan het feit dat motivatie een groot probleem is voor leerlingen en motivatielekkage door uitstelgedrag mogelijk de grootste factor voor kwaliteitsverlies in het onderwijs.

Harry Schouwenburg promoveerde in 1994 op het onderwerp 'Uitstelgedrag bij studenten'. Door zijn werk bij het bureau Studie Ondersteuning van de Rijksuniversiteit Groningen doorgrondde hij de uitstelproblematiek niet alleen vanuit theoretisch perspectief maar ook vanuit de praktijk. In deze bijdrage van de Studiehuisreeks focust hij op het belangrijkste probleem van leren en onderwijzen in schoolse situaties: de neiging van leerlingen het schools leren uit te stellen. Als we leerlingen serieus nemen ontkomen we er niet aan uitstelgedrag serieuzer te nemen dan we tot nu toe geneigd zijn te doen. Dat dit consequenties heeft voor de organisatie van de school, voor de pedagogiek, de didactiek en voor leerinhouden zullen we dan onder ogen moeten zien.

Jos Zuylen

INHOUD

pagina

Woord vooraf	3
1 Inleiding	7
- Irrationeel gedrag	
- Akratisch gedrag	
2 Uitstelgedrag	11
- Zijn uitstellers lui?	
- Korte-termijn verleidingen	
3 Motivatie	15
- Determinanten van motivatie	
- Extrinsieke en intrinsieke motivatie	
- Hoofdeffect van studieplanning	
- Uitstellen en zelfregulatie	
4 Faalangst	21
- Uitstelsmoezen	
- Het belang van smoezen	
- Typen leerlingen	
5 Persoonlijkheid	27
- Procrastinatie	
- Faalangst	
- Relatie procrastinatie-faalangst	
- Nadere kenmerken van uitstellers en faalangstigen	
- Big Five	
6 Time-management	33
- Uitstellen als allocatieprobleem	
- Time-management in de studie	
7 Samenvatting: uitstelgedrag, wat steekt erachter?	37

8	Wat te doen tegen uitstelgedrag: zelfmanagement	39
	- Studieplanning en monitoring	
	- Stimulus-control technieken	
	- Studiemangementgroepen	
	- Zelfmanagementgroepen	
	- Haalbaarheid	
9	Slot	49
	Bronnen	51

1 INLEIDING

Het is zaterdag en Simone heeft het weekend gereserveerd om het werkstuk af te maken dat ze maandag moet inleveren. Dan belt Yvonne op en vraagt haar of ze zin heeft die avond met haar naar de film te gaan. Simone denkt dat ze ook zondag, als ze extra hard eraan werkt, nog wel genoeg tijd heeft om haar werkstuk af te maken. Ze besluit met Yvonne naar de film te gaan. Het afmaken van het werkstuk wordt tot morgen uitgesteld.

Marike zit in dezelfde situatie. Als Yvonne haar belt om die avond met z'n drieën naar de film te gaan, weet Marike echter dat, als ze gaat, ze niet voldoende tijd meer heeft om het werkstuk op tijd of naar haar zin af te krijgen. Toch besluit ze mee te gaan. Het verder werken aan haar werkstuk wordt tot morgen uitgesteld.

Simone en Marike stellen beiden hun schoolwerk uit, maar beiden *kiezen* daarvoor. De ene omdat ze zich dat uitstel wel kan permitteren en de andere omdat ze dan genoeg neemt met een minder goed resultaat. Dit zijn allebei vormen van *niet-problematisch* uitstelgedrag, voortkomend uit een bewuste herschikking van de eigen prioriteiten.

Een ander voorbeeld: ook Jaap is het weekend bezig dat lastige werkstuk voor maandag af te maken. Ook al is dat werk belangrijk, zijn kamer is rommelig en de planten hebben al lang geen water gehad en hij vindt het ook belangrijk dat de planten water krijgen en zijn kamer opgeruimd is. Dus gaat hij eerst maar eens opruimen en de planten water geven. Hij stelt het werken aan zijn werkstuk nog maar even uit. Het lijkt er sterk op dat hij opruimt en de planten water geeft om maar niet aan het werkstuk te hoeven werken. Door te doen alsof al die activiteiten even belangrijk zijn, houdt hij zichzelf voor de gek. Zijn uitstelgedrag is wel problematisch.

Tenslotte Martijn: de situatie is weer dezelfde. Het is weekend en dat lastige werkstuk moet maandag af. Hij besluit zaterdag om nog even 10 minuten TV te kijken en daarna aan het werk te gaan, maar blijft de hele avond aan de TV hangen. Aan het eind van de avond is hij verbijsterd; de halve tijd voor het werkstuk is voorbij. TV kijken is toch iets waar hij ieder moment mee zou kunnen stoppen, vindt hij zelf, en toch is het niet gebeurd. Omdat hij zijn besluit te gaan werken niet nadrukkelijk heeft herroepen, is zijn uitstelgedrag problematisch.

Irrationeel gedrag

In al deze voorbeelden is er sprake van studie-uitstel. Het uitstel geldt een activiteit die de leerling niet zo graag doet omdat die inspanning en concentratie vergt. Niettemin heeft de leerling het gevoel wel te *moeten* (plicht) en ook te *willen* (een doel bereiken). Simone en Marike kiezen bewust voor uitstel; het verschil is dat Simone zich dat kan permitteren en Marike niet. Deze laatste weet dat ze door mee te gaan niet meer voldoende tijd heeft voor haar schoolwerk. Ze offert dus een verplichting op aan een pleziertje; de filosofen Silver en Sabini, die zich in de zeventiger jaren uitvoerig met uitstelgedrag hebben beziggehouden, noemen dat irrationeel gedrag. Een andere vorm van irrationeel gedrag is het gedrag van Jaap: blijven steken in het doen van allerlei andere dingen om maar niet te hoeven studeren, al heeft hij zich voorgenomen aan de studie te gaan. Nog een andere vorm van irrationeel gedrag is dat van Martijn en dat is irrationeel omdat het zo ongemerkt is gegaan en hij niet bewust ervoor gekozen heeft *niet* te gaan studeren.

Aan deze voorbeelden kunnen we zien dat er tenminste twee soorten uitstelgedrag zijn: rationeel en irrationeel uitstelgedrag. Rationeel uitstelgedrag is het gevolg van een bewuste en weloverwogen keuze, dus van een prioriteitstelling; met dit soort uitstelgedrag houdt deze tekst zich niet bezig. Wèl daarentegen, en uitsluitend, met het *irrationele* uitstelgedrag, dat daardoor problematisch is en een bron van ergernis en frustratie voor degenen die ermee te maken krijgen, zowel de uitsteller zelf als de mensen in diens omgeving.

Volgens Silver en Sabini is er met irrationeel uitstelgedrag een van de volgende dingen aan de hand:

- het vormt een overdrijving van de persoon van een overigens gewoon soort gedrag, zoals het opofferen van een verplichting aan een pleziertje (Marike);
- het is het gevolg van het feit dat er niet bewust voor gekozen is iets anders te gaan doen (Martijn);
- het is het gevolg van het blijven steken in allerlei andere gedragingen om maar niet met het eigenlijk bedoelde gedrag te beginnen (Jaap).

Akratisch gedrag

Irrationeel uitstelgedrag is gedrag dat niet gericht is op het doel dat men zich gesteld heeft, zoals het werkstuk op tijd afkrijgen. Het is dus gedrag dat niet goed voor iemand is. Dat mensen bij herhaling niet gewoon doen wat goed voor ze is, vormt een van de fascinerende paradoxen van het menselijk bestaan. Niet alleen doen mensen niet gewoon wat goed voor ze is, maar in plaats daarvan doen ze wilens en wetens dingen die schadelijk voor ze zijn; ze handelen tegen beter weten in. De fascinatie voor dit fenomeen gold al voor antieke auteurs als Euripides en Plato, die in hun werken deze paradox van verschillende kanten hebben belicht.

Ook Aristoteles hield zich met dit probleem bezig; hij zag de oorsprong ervan in een karaktertrek: *akrasia* of wilswakke. Wat die wilswakke nu precies is en hoe die te verklaren zou zijn, heeft de filosofie van de afgelopen millennia telkens weer bezig gehouden. Pas in de laatste decennia van de 20ste eeuw is in deze kwestie enige helderheid gekomen.

Een van de vormen van akratisch gedrag die in het bijzonder van belang zijn voor het onderwijs, is het uitstellen van het leren en studeren door leerlingen en studenten. Uitstellen, volgens Van Dale 'het verschuiven tot later', 'het niet op de vastgestelde tijd doen plaatshebben van een voorgenomen activiteit', is riskant gedrag want van uitstel komt afstel, zoals het spreekwoord zegt. Het is dan ook van belang te begrijpen hoe het komt dat leerlingen uitstellen en op grond daarvan methoden te ontwikkelen om leerlingen te helpen hun neiging studeren uit te stellen in te tomen.

In het vervolg van deze brochure zal allereerst het uitstelgedrag van leerlingen aan een nader onderzoek worden onderworpen. Daarbij komt de vraag aan de orde of uitstellers lui zijn en wat de rol precies is van verleidingen op de korte termijn. Vervolgens komt de rol van iemands studiemotivatie, eventuele faalangst en persoonlijkheid aan de orde. Daarna besteden we aandacht aan de relatie tussen uitstelgedrag en time-management. Tenslotte bespreken we methoden om uitstelgedrag bij leerlingen te voorkomen, te verhelpen of tegen te gaan.

2 UITSTELGEDRAG

Waarom zou een leerling eigenlijk meteen aan de slag gaan met het maken van een werkstuk of met het leren voor het volgende proefwerk? Morgen is er toch weer een dag? Morgen is eigenlijk nog vroeg genoeg, dus kan er vandaag wel gechat of gebeld worden, of TV gekeken. Of er is altijd wel iemand die een beroep op je doet samen de stad in te gaan. Vrienden zijn tenslotte belangrijker dan werk, dat laatste kan morgen ook altijd nog. Uitstellen dus, al blijft er misschien een vaag gevoel knagen dat je eigenlijk alle tijd nodig hebt voor dat werkstuk of proefwerk.

Uitstelgedrag vertoont iedereen van tijd tot tijd. Niet iedereen doet altijd de dingen die hij of zij van plan is te doen op het geplande moment. Daar is op zich niets problematisch aan. Er ontstaat echter een probleem als uitstellen een karakteristieke levenswijze wordt. Zo'n levenswijze leidt tot het missen van belangrijke afspraken, tot een reputatie van onbetrouwbaarheid, en tot gevoelens van stress en schuld. "Eigenlijk had ik... moeten doen, terwijl ik mijn tijd verdeed met..."

Dit probleem is in de belletristiek overbekend; door de eeuwen heen klagen schrijvers in brieven of romans over hun onvermogen aan de zichzelf opgelegde taak te blijven werken. Zo schrijft Boswell, de biograaf van de beroemde 18e eeuwse Samuel Johnson: "... het is verbazend en irritant dat ik mezelf heb toegestaan zoveel tijd te laten verlopen zonder u geschreven te hebben. Maar uitstellen is inherent bij mij, door mijn aard of door een slechte gewoonte." En Proust, aan het begin van de 20e eeuw, observeerde nauwkeurig bij zichzelf: "Als ik minder vastbesloten was geweest om aan het werk te gaan, zou ik misschien een poging hebben ondernomen om dadelijk met schrijven te beginnen. Maar omdat mijn besluit vaststond en mijn goede voornemens zich binnen vierentwintig uur gemakkelijk zouden realiseren, was het beter om niet een avond waarop ik minder goed in de stemming was voor een begin uit te kiezen waarvoor de volgende dagen zich, helaas! ook niet veel gunstiger zouden tonen. Maar ik was verstandig. Van iemand die jarenlang gewacht had zou het kinderachtig geweest zijn als hij niet nog een uitstel van drie dagen had kunnen uithouden. Jammer genoeg was de volgende dag ook al niet die naar buiten gerichte en veelomvattende waarop ik zo koortsachtig gewacht had. Toen hij verstreken was, hadden mijn luiheid en mijn moeizame strijd tegen bepaalde innerlijke weerstanden gewoon weer vierentwintig uur langer geduurd." Zelfs een hele roman, Gontsjarov's *Oblomov*, is aan dit probleem gewijd.

Chronisch uitstellen van studeergedrag door leerlingen en studenten in alle vormen van onderwijs leidt tot onvoldoende voorbereiding op proefwerken, toetsen en ten-

tamens en daardoor tot de ervaring dat men niet 'goed' is, waardoor school en studie vanzelf weinig aantrekkelijk worden. Een dergelijke keten van gebeurtenissen demotiveert de leerling en de student en leidt daardoor gemakkelijk tot opnieuw zaken uitstellen. Het gaat er dan ook om te voorkomen dat leerlingen en studenten in een dergelijke vicieuze cirkel terecht komen en, als ze er in zitten, ze te helpen deze cirkel te doorbreken.

Zijn uitstellers lui?

Uitstellers worden vaak - door anderen of door zichzelf - lui genoemd. Iemand die lui is, is volgens Van Dale zonder werklust, afkerig van werk of inspanning. Hij ziet op tegen de moeite zich in te spannen. Door de nadruk die in de Westerse maatschappij ligt op prestaties en succes, heeft de term lui een negatieve connotatie. En omdat deze maatschappelijke waarden van prestatie- en succesgerichtheid hun wortels hebben in een reformatorisch arbeidsethos, heeft de term lui ook een morele dimensie: het is zondig lui te zijn. Tenslotte slaat de term lui op een geringe motivatie voor iets. Alle drie deze kenmerken gelden eveneens voor uitstellen. Het ligt dus voor de hand om uitstellen en luiheid gelijk te stellen. Maar is dit gerechtvaardigd?

In de psychologische literatuur is de term lui niet erg populair. De Franse psycholoog Binet, uitvinder van de eerste intelligentietest, wijdt er in zijn boek van 1910 een hoofdstuk aan. Hij begint met de constatering dat, als een leerkracht ziet dat een leerling niet zo hard werkt als zijn medeleerlingen, deze leerkracht dan de volgende verklaring geeft: Deze leerling is lui; hij zou het veel beter kunnen doen als hij maar zou willen, maar hij wil niet. Het ontbreekt hem aan wil, zijn gebrek aan wil is de schuld. Binet neemt met deze verklaring geen genoegen. Het wil er bij hem niet in dat leerlingen simpelweg in twee categorieën - werkers en luiards - kunnen worden ingedeeld. Hij wil daarentegen weten *waarom* een leerling niet werkt. Want mensen werken, net als bij het uitvoeren van andere activiteiten, als gevolg van een groot aantal belangrijke en minder belangrijke factoren die hen beïnvloeden, zoals gewoonten, gedachten, manieren van aanvoelen, onbewuste neigingen, erfelijke eigenschappen, e.d. Door leerlingen die lui gevonden werden op scholen uitgebreid te onderzoeken hoopte Binet de precieze details te vinden waaruit die luiheid dan wel zou bestaan en aldus tot een definitie van luiheid te komen. Op grond van deze onderzoeken onderscheidt Binet nu twee soorten 'luiheid'. De ene soort is een gelegenheidsluiheid (*parasse d'occasion*). Dit soort luiheid is het resultaat van een bepaalde toevallige omstandigheid. Het betreffende kind is bijvoorbeeld ontmoedigd door een slecht cijfer of door negatieve adviezen van een medeleerling. Dit resulteert in een voorbijgaande inzinking van zijn werklust. De andere soort is aangeboren luiheid (*parasse de naissance*). Hier ontbreekt het aan initiatief om tot werken te komen. Het betreffende kind toont zich laks,

indolent, besluiteloos en weinig actief, heeft er geen plezier in te werken of naar een bepaald einddoel te streven. Het ontbreekt het kind aan de wil zich in te spannen. Dit type luiheid komt echter slechts verrassend zelden voor; op grond van zijn onderzoeken schat Binet de frequentie op slechts 2% van alle leerlingen.

Luiheid is volgens Binet dus ofwel een tijdelijk motivatieverlies ofwel een karaktereigenschap van laksheid en indolentie. De roman *Oblomow* van Gontsjarow schildert het beeld van een dergelijke persoon. In het gedrag van de hoofdpersoon staat naast zijn indolentie zijn chronische uitstellen centraal. Zijn alle uitstellers daarom lui? Voordat die vraag kan worden beantwoord is het hoog nodig de aard van uitstelgedrag aan een onderzoek te onderwerpen.

Uitstelgedrag heeft te maken met het uitvoeren van een taak. Voor zo'n taak, bijvoorbeeld een studietaak, is een zekere hoeveelheid tijd nodig waarin een aantal kritische momenten te onderscheiden zijn:

- a. het moment waarop de taak voor het eerst bekend wordt;
- b. het optimale moment om aan de taak te beginnen gezien de moeilijkheid van de taak en de eigen capaciteiten;
- c. het moment waarop besloten wordt aan de taak te beginnen;
- d. het feitelijke begin aan de taak;
- e. het moment waarop de taak af moet zijn.

In theorie heeft een leerling of student het gehele interval a-e tot zijn beschikking om aan een taak te werken, maar uit het bekende studietijdonderzoek van Van der Drift & Vos blijkt dat studenten eerst een lange tijd vrijwel niets doen en pas tegen het eind van het interval a-e op gang komen (moment d). Studenten beperken het leren dus tot het interval d-e.

Ergens voorafgaand aan moment d vat de leerling of student het besluit op met de taak te beginnen: het kritische moment c, de intentie om te beginnen. Bij sommige leerlingen valt moment c aan de late kant, het interval a-c is dus betrekkelijk groot. Zulke leerlingen beginnen gewoon te laat zonder noodzakelijkerwijs uitstelgedrag te vertonen. Men zou zulke leerlingen eerder laks, traag of lui kunnen noemen, maar ook efficiënt, handig of (te) optimistisch als de leertaak daar aanleiding toe geeft.

Bij uitstelgedrag hoeft er van luiheid niet direct sprake te zijn. Onderzoekers zijn het er over eens dat er pas van uitstellen gesproken kan worden als er sprake is van een intentie, dus vanaf moment c. Bij uitstelgedrag gaat het dan om een betrekkelijk groot interval c-d, een intentie-gedrag discrepantie: is het besluit eenmaal

genomen, dan duurt het nog relatief lang voordat werkelijk aan de taak wordt begonnen.

Als er bij een leerling al sprake is van luiheid, dan heeft dat betrekking op een relatief lang interval a-c (laat op gang komen). Uitstelgedrag daarentegen heeft betrekking op een relatief lang interval c-d (niet of te laat doen wat je van plan bent). Uitstellen is dus niet hetzelfde als luiheid, al kunnen er natuurlijk uitstellers zijn die tevens lui zijn, uit reactie op onaangename ervaringen of door hun aard.

Iemand stelt dus uit wanneer hij of zij niet of pas veel later doet wat hij of zij op een bepaald moment van plan is. Zo'n uitgestelde activiteit wordt vaak in zekere mate onaangenaam gevonden. Dat geldt zeker voor studeren: studeren is soms vervelend en moeilijk, in de zin dat een hoge mate van abstractie van leermateriaal er de oorzaak van kan zijn dat iemand zijn aandacht niet lange tijd bij de stof kan houden en daarbij tevens vermoeid raakt door de inspanning de stof te volgen en te begrijpen. Uitstellen kan dan ook begrepen worden als *vermijdingsgedrag*: alles liever dan dat onaangename studeren. Zoals uit de analyse van Silver en Sabini blijkt, is dit echter slechts één bepaalde variant van uitstellen.

Korte-termijn verleidingen

In plaats van dat lastige studeren zijn er vaak zoveel andere dingen te doen die interessanter en gemakkelijker zijn. In dit laatste zit hem de kneep. Uitstellen is niet niks doen; uitstellen is het toegeven aan de verleiding van het doen van leukere dingen. Een laatste kenmerk van de (studie)uitstelsituatie heeft dus betrekking op het contrast tussen studeren en leukere dingen doen. Studeren is een lange termijn activiteit, gericht op het slagen voor een tentamen of proefwerk. Het slagen daarvoor is belangrijk, maar het proefwerk of tentamen is nog betrekkelijk ver weg en het is moeilijk precies in te schatten hoeveel tijd men nodig heeft goed voorbereid op tentamen of proefwerk te verschijnen. Bovendien zit er vaak nog wat ruimte in de mate waarin men de stof dient te beheersen. De studeerperiode is daardoor wat vaag en mistig. Leuke dingen, aan de andere kant, dienen zich aan op de korte termijn: uitgaan, TV kijken, internet, telefoneren, opruimen, nog even de plantjes water geven. Ze zijn vaak weliswaar niet zo vreselijk belangrijk, maar staan helder, duidelijk en concreet voor ogen. Bovendien duren ze meestal maar kort, zodat er nog genoeg tijd om te studeren overblijft, denkt men.

3 MOTIVATIE

Waardoor ontstaat nu uitstelgedrag in de studie? Hoe komt het dat we het op een bepaald moment subjectief belangrijker vinden de plantjes water te geven, af te wassen, of uit te gaan terwijl we van plan waren onze tijd te besteden aan iets waarvan we ons bewust zijn dat het belangrijker is, namelijk studeren? Het antwoord ligt in de dynamiek - de verandering van moment tot moment - van onze motivatie.

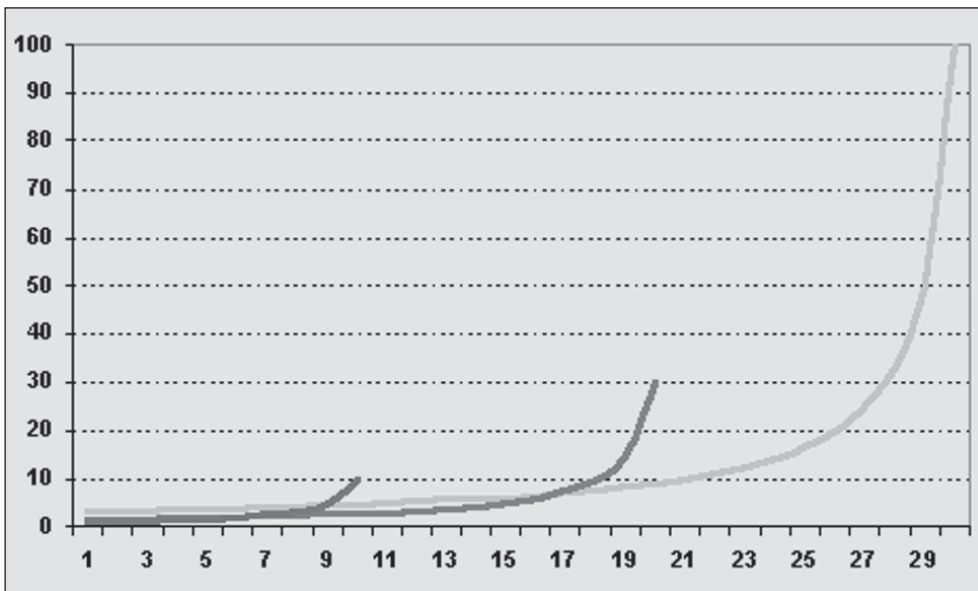
Motivatie is de motor achter ons gedrag; we doen iets omdat we iets *willen*, omdat we ervoor gemotiveerd zijn. Nu willen mensen eigenlijk altijd verschillende dingen tegelijk. En eten èn gezelligheid, èn eten en afvallen, èn drinken èn praten, èn drinken en autorijden, èn studeren èn uitgaan. Veel van die activiteiten laten zich combineren, maar waar het om studeren gaat lukt dat niet. Studeren vraagt een volledige inzet en de enige mogelijkheid in een bepaalde tijdspanne meer dingen te doen, is ze na elkaar doen, dus door achtereenvolgende prioriteiten af te wikkelen. Welke prioriteit een bepaalde activiteit op een bepaald moment heeft, wordt bepaald door de bijbehorende motivatie. En hoelang we ermee bezig (willen) blijven hangt af van de gehele constellatie van motieven; van de totale prioriteitenlijst van moment tot moment.

Nu zijn er eigenschappen van een activiteit die op zich een motiverende werking kunnen hebben. De aanwezigheid van een deadline bijvoorbeeld kan de wil stimuleren die deadline te halen: uit eerzucht, behoefte om uit te blinken, of omdat de werkperiode overzienbaar is en vol te houden. Dit laatste geldt ook als de benodigde tijd om een bepaalde activiteit uit te voeren beperkt is en het soort werk (studeren voor een bepaald vak) eigenlijk niet zo gemakkelijk onderbroken kan worden. Ook de tijd die al aan een bepaalde activiteit zoals een werkstuk besteed is, motiveert om die activiteit voort te zetten en succesvol af te sluiten. Tenslotte kan er een motiverende werking uitgaan van het soort mentale *resources* waarop de activiteit een beroep doet; het kan bijvoorbeeld verschil uitmaken of men voor een bepaalde activiteit alert, wakker en actief moet zijn of niet, en of een bepaalde activiteit een min of meer groot beroep doet op intellectuele productiviteit. Saai routinewerk is op zichzelf voor leerlingen en studenten niet erg motiverend, al is het soms onvermijdelijk. Iets zelfstandig uitzoeken daarentegen kan een dusdanige kick geven dat het moeilijk is ermee te stoppen.

Determinanten van motivatie

Intenties om met een bepaald gedrag bezig te gaan, bijvoorbeeld studeren, ontstaan uit "motivaties", gecompliceerde resultaten van gevoelens en overwegingen, die waarneembaar worden als een gevoel van waarde of belangrijkheid. Als een leerling of student *weet* dat studeren belangrijk voor hem of haar is, dan betekent dat nog niet dat hij of zij ook voor studeren gemotiveerd is. Pas wanneer hij of zij het *gevoel* heeft dat studeren voor hem of haar belangrijk is, dus bij *subjectieve* belangrijkheid, is er sprake van (positieve) studiemotivatie.

Mensen vinden belangrijk wat op de een of andere manier belonend voor hen is. Niet alleen de grootte of sterkte van die beloning bepaalt iemands motivatie voor iets, maar ook de termijn waarop die beloning wordt verkregen. Beloningen die in de verre toekomst kunnen worden verkregen, worden subjectief minder belangrijk gevonden dan beloningen die direct beschikbaar komen, ook al zijn deze laatste veel kleiner. Dit principe kan op eenvoudige wijze worden geformuleerd: de belangrijkheid van een beloning is omgekeerd evenredig aan de termijn waarop die beloning wordt verkregen. In de onderstaande grafiek wordt dit principe toegelicht.



Deze grafiek, waarin op de horizontale as de tijd in dagen wordt weergegeven en op de verticale as de sterkte van iemands motivatie op een schaal van 0 tot 100, toont de sterkte van iemands motivatie voor drie verschillende activiteiten: (a) werken voor een belangrijk proefwerk, met een beloningswaarde van 100 en dat over dertig dagen zal plaatsvinden, (b) trainen voor een sportwedstrijd, met een

beloningswaarde van 30 en plaatsvindend over 20 dagen, en (c) over 10 dagen naar een verjaardag gaan, met een beloningswaarde van 10.

Op tijdstip 1 zijn alle drie deadlines nog ver weg; omdat het proefwerk relatief zo belangrijk (belonend) is, overheerst de motivatie om eraan te werken; de bijbehorende curve ligt het hoogst en de andere twee liggen daar onder.

Kort voor de verjaardag op tijdstip 10 stijgt de bijbehorende motivatiecurve boven de twee andere uit; de motivatie voor die relatief onbelangrijke activiteit gaat ten gevolge van de nabijheid van de bijbehorende deadline domineren en is dus de kans groot dat er een overstap plaats vindt van het ene dominante gedrag (studeren voor het proefwerk) naar het andere (naar de verjaardag gaan). Het bezig zijn met de 'objectief' belangrijkere activiteit (studeren) wordt uitgesteld. Kort voor de sportwedstrijd op tijdstip 20 gebeurt iets dergelijks.

Extrinsieke en intrinsieke motivatie

De beloningswaarde van een bepaalde activiteit, bijvoorbeeld het afhebben van een studietaak, kan kunstmatig worden beïnvloed door aan die activiteit een extra beloning te koppelen. Dit kunstmatig beïnvloeden van de beloningswaarde is een voorbeeld van *extrinsieke* motivatie. Men is extrinsiek gemotiveerd voor leren en studeren om een beloning te krijgen, straf te vermijden, geprezen te worden, indruk te maken, of om later veel geld te verdienen. Extrinsieke motivatie is 'knikkeren om de knikkers' (Lens & Depreeuw). Men kan echter ook 'knikkeren om het spel'; dan is men *intrinsiek* gemotiveerd. Intrinsieke studiemotivatie uit zich met name in leergierigheid en interesse in de leerstof. Leerlingen die vooral intrinsiek gemotiveerd zijn leren en presteren omdat ze dat op zichzelf plezierig vinden en daar voldoening in vinden. Zulke leerlingen hebben een fundamentele behoefte aan kennis om de kennis en aan weten om te weten. Volgens Lens & Depreeuw is deze intrinsieke kennisdrang vooral bij kleine kinderen sterk aanwezig; het onderwijs lijkt er echter in te slagen bij veel kinderen deze drang te doen afnemen. Leerlingen zijn niet òf intrinsiek òf extrinsiek gemotiveerd voor hun studie, maar beide ten dele. Hun totale motivatie is de som van hun intrinsieke en hun extrinsieke motivatie. In de ervaren beloningswaarde van een concrete leertaak spelen deze beide componenten dan ook een rol.

Leergierigheid en interesse in de leerstof zou men het *cognitieve* aspect van intrinsieke motivatie kunnen noemen. Er is echter ook een ander aspect aan intrinsieke motivatie te onderscheiden, namelijk een meer gevoelsmatig of *affectief* aspect (Covington). Iedere prestatiesituatie, zoals bijvoorbeeld een proefwerk, houdt de belofte in van succes maar ook de dreiging van falen. De motivatie van studenten

en leerlingen wordt dan ook mede aangestuurd door de verwachting te slagen en de vrees te falen.

Hoofdeffect van studieplanning

Aan de bovenstaande grafiek is tevens het belangrijkste effect van studieplanning te illustreren. Is er alleen een lange-termijnplan, bijvoorbeeld studeren voor een proefwerk met een totale beloningswaarde van 100 dat over 30 dagen zal plaatsvinden, dan volgt de studiemotivatie - en bijgevolg het feitelijke studeergedrag - de curve van de grafiek. Verdeelt een leerling echter de totale periode in weektaken, dan introduceert hij daarbij tussentijdse deadlines met elk een beloningswaarde van ongeveer 25. De bijbehorende motivatiecurven buigen sneller naar boven af, waardoor motivatiecurven van willekeurige tussentijdse verleidingen minder kans krijgen dominant te worden. Bijgevolg neemt de totale studiemotivatie toe.

Zoals we zagen is er echter nog een manier om de studiemotivatie te doen toenemen. Dat is door kunstmatig de beloningswaarde van elke tussen-deadline te verhogen. Leerlingen kunnen dat gemakkelijk doen door zichzelf extra te belonen wanneer ze een weektaak af hebben. Bijvoorbeeld door met zichzelf af te spreken alleen iets leuks te gaan doen of iets te snoepen als ze hun taak af hebben. Op eenzelfde manier kunnen ze proberen de beloningswaarde van afleiders kunstmatig te verlagen. De kinderen van Mischel deden dat door te proberen eenvoudig niet aan de afleider te denken; leerlingen en studenten kunnen zo iets doen door te studeren in een zo zakelijk mogelijke ruimte aan een opgeruimd bureau. Ook helpt het allerlei negatieve eigenschappen van de potentiële verleider te verzinnen om zo'n verleider wat minder aantrekkelijk te maken.

Uitstellen en zelfregulatie

Waar iemand in een beperkte tijd verschillende dingen wil doen, is er een moment van overstappen van het ene gedrag naar het andere. Op dat moment beïnvloedt de motivatie van het eerdere gedrag dit gedrag niet langer, maar wordt een andere motivatie dominant en begint deze het gedrag aan te sturen. Welke motivatie de overhand krijgt wordt bepaald door de verhouding van alle aanwezige motivaties. Niettemin verloopt die omslag niet automatisch en abrupt, maar via een buffer of ingebouwd regelmechanisme dat voorkomt dat we ieder moment veranderen van activiteit al naar gelang de motivatie die dan dominant geworden is. Dit regelmechanisme noemen we zelfregulatie. Zelfregulatie vertraagt of bemoeilijkt het plotseling omslaan van het gedrag: idealiter schermt zelfregulatie tijdens het studeren het studeergedrag af tegen verleidingen van buiten en de daarmee gepaard gaande concurrerende motivaties waardoor afglijden in al te gemakkelijk uitstelgedrag wordt verhinderd.

Nu verschillen mensen in de mate waarin ze beschikken over de faciliteit van zelfregulatie. De ene leerling slaagt erin de verleidingen van de korte termijn van zich weg te houden, de ander is daar minder goed in. Deze verschillen zijn bestudeerd door Mischel in zijn beroemde frustratietolerantie-experimenten, waarin kinderen moesten 'kiezen' tussen een hoog gewaardeerde en een minder gewaardeerde beloning. In deze experimenten werd het spelletje gespeeld dat het kind alleen gelaten werd maar de proefleider ieder moment zou kunnen roepen door een belletje. Op tafel lagen twee snoepjes, waarvan het ene door het kind veel lekkerder gevonden werd dan het andere. Het spel was dat het kind het lekkerste snoepje zou krijgen als het zou kunnen wachten tot de proefleider uit zichzelf was teruggekomen en het minst lekkere als het de proefleider zou terugroepen. Deze kinderen kregen dus de hooggewaardeerde beloning indien ze het konden opbrengen daar lang genoeg op te wachten en de minder gewaardeerde beloning als ze de wachtperiode zelf afbraken. De systematische verschillen tussen kinderen die lang genoeg konden wachten en kinderen die de wachtperiode afbraken bleken neer te komen op hun vermogen hun aandacht af te leiden en te beheersen.

Uit Mischel's experimenten bleek dus dat kinderen systematisch van elkaar verschillen in de mate waarin ze frustratietolerantie bezaten, dwz. dat hun faciliteit van zelfregulatie systematisch verschilde. Het is in de psychologie gebruikelijk om in zo'n geval een persoonlijkheidstrekk te veronderstellen; in de Amerikaanse literatuur wordt deze persoonlijkheidstrekk *self-control* genoemd, in ons taalgebied zou men over *zelfdiscipline* kunnen spreken. Kinderen verschillen in de mate waarin ze over zelfdiscipline beschikken. Deze zelfdiscipline leren ze thuis, op school, op hun latere werk en in de rest van de maatschappij en valt al dan niet in een vruchtbare aarde (de persoonlijkheid). Ook leerlingen en studenten die van origine niet veel aanleg hebben voor zelfdiscipline zullen in de loop van hun leven een zekere mate ervan ontwikkelen. Gerichtte trainingen kunnen hen daarbij helpen, al zal het effect daarvan in eerste instantie bescheiden zijn.

4 FAALANGST

In de psychologische literatuur over uitstelgedrag bij leerlingen en studenten wordt hardnekkig de rol van faalangst bij het ontstaan en onderhouden van dat gedrag benadrukt. Er is reden om aan te nemen dat die rol maar zeer beperkt is aangezien het merendeel van de uitstellers onder de leerlingen en studenten niet door faalangst wordt geplaagd. Er zijn echter ook uitstellende leerlingen die tevens faalangstig zijn. Zulke leerlingen ervaren, naarmate de deadline voor een bepaalde taak, bijvoorbeeld een proefwerk, naderbij komt, steeds meer angst en bezorgdheid. Deze angst wordt gereduceerd door de stimulus die hem veroorzaakt - het studeren! - te vermijden; dit betekent uitstelgedrag en het wegvallen van de angst. Dat laatste geeft op de korte termijn een prettig gevoel, de beloning van het vermijdingsgedrag. Zo leert een leerling uitstellen en slijpt de gewoonte uit te stellen bij iedere herhaling steeds dieper in (Rothblum). Op de lange termijn levert uitstellen natuurlijk uiteindelijk mindere prestaties op. Die mindere prestaties kunnen ook duiden op een zwakkere aanleg, dat is iets waar passief-faalangstigen toch al over tobben. Maar nu kan de tijdnood echter een goed excuus vormen en is het gevoel van eigenwaarde gered (Snyder & Higgins).

Uitstelsmoezen

Ook andere excuses worden door uitstellers gehanteerd. In een onderzoek onder ruim 400 universitaire studenten waarin werd gevraagd uit een lijst van 24 excuses en andere mogelijke redenen voor uitstelgedrag de toepasselijke te kiezen, werd nagegaan wat de favoriete redenen of excuses waren van die studenten die volgens een psychologische test aangemerkt konden worden als typische uitstellers. De volgende tabel geeft de top-10.

1. Gewoon te lui.
2. Hekel aan studeren.
3. Overrompeld door de hoeveelheid stof.
4. Voorbereiding kost teveel tijd.
5. Niet genoeg energie.
6. Niet kunnen kiezen waar te beginnen.
7. Bang niet te voldoen aan eigen verwachtingen.
8. Bang toch een onvoldoende te krijgen.
9. Geen informatie aan docent durven vragen.
10. Hekel aan door anderen gestelde deadline.

Tabel 1 Top-10 redenen en excuses van uitstellers

In dit onderzoek werden ook de faalangstige studenten door middel van een psychologische test geïdentificeerd. Hun redenen of excuses voor uitstelgedrag volgen de top-10 in tabel 2.

1. Te hoge eisen gesteld aan jezelf.
2. Bang niet te voldoen aan eigen verwachtingen.
3. Geen informatie aan docent durven vragen.
4. Nog nadere informatie van docent nodig.
5. Weinig vertrouwen het tentamen te halen.
6. Bang toch een onvoldoende te krijgen.
7. Overrompeld door de hoeveelheid stof.
8. Bang voor te hoge verwachtingen van anderen.
9. Niet kunnen kiezen waar te beginnen.
10. Hekel aan door anderen gestelde deadline.

Tabel 2 Top-10 redenen en excuses van faalangstigen

Opvallend in deze beide tabellen is het aantal redenen en excuses dat zowel door uitstellers als door faalangstige studenten wordt aangevoerd. Dit betreft met name het bang zijn toch een onvoldoende te krijgen, het gevoel overrompeld te zijn door de grote hoeveelheid stof, geen nadere informatie durven vragen aan de docent, niet kunnen kiezen waar te beginnen, niet genoeg energie hebben om met studeren te beginnen, er een hekel aan hebben door anderen een deadline gesteld te krijgen en bang zijn niet aan de eigen verwachtingen te voldoen. Specifiek voor uitstellers zijn echter de redenen of excuses gewoon te lui te zijn, een hekel te hebben aan studeren en de klacht dat het studeren te veel tijd kost. Faalangstigen daarentegen voeren vooral als reden of excuus voor hun uitstelgedrag aan dat ze zulke hoge eisen aan zichzelf stellen, dat ze bepaalde informatie van de docent nog niet hebben die ze eigenlijk niet durven vragen en dat ze gebrek aan vertrouwen hebben het tentamen te halen.

Incidenteel voeren uitstellende studenten een groot scala aan andere redenen en excuses aan waarvan de plausibiliteit varieert. Men zou in dit verband van een continuüm kunnen spreken met als ankerpunten de reden (hoge plausibiliteit), het excuus (middelmatige plausibiliteit) en de smoes (lage plausibiliteit). De studentenpsychologen van de Universiteit van Leiden verzamelden ze op hun website, gemakshalve onder de noemer *'uitstelsmoezen'*. Deze werden vervolgens door hen gegroepeerd in een aantal thema's.

- Legitimatie van uitstel, bijvoorbeeld: het komt er niet van; vandaag ben ik niet geïnspireerd; ik ben niet zo gemotiveerd.

- Goede voornemens, bijvoorbeeld: ik zal het eens proberen; dat zou ik eigenlijk moeten doen; morgen begin ik.
- Onrealistisch optimisme, bijvoorbeeld: ik hoef nog niet te beginnen... tijd genoeg!; eerst even ... doen en dan begin ik; dat lukt gemakkelijk.
- Onrealistisch pessimisme, bijvoorbeeld: dat lukt mij toch nooit; dat heeft toch geen zin om daar aan te beginnen; wat maakt het uit, het is nu toch al te laat.
- Onveranderlijk zelfbeeld, bijvoorbeeld: zo ben ik nu eenmaal; ik heb het altijd zo gedaan en het vwo heb ik toch ook gehaald!; ik stel nu eenmaal alles uit, dat kan ik niet veranderen.
- Anderen, bijvoorbeeld: ik was bijna gaan studeren... en dan klopt er iemand, die kan ik toch niet voor de deur laten staan; iedereen die ik ken stelt uit, mensen halen hun tentamens en doen er nauwelijks iets aan; ik kan de telefoon toch niet laten liggen, die moet ik opnemen.
- Negatief commentaar op mogelijke oplossingen, bijvoorbeeld: planning, daar geloof ik niet zo in; een rooster... daar ben ik niet zo voor, studeren moet vanzelf gaan; vorige keer heeft het ook niet geholpen.

Het belang van smoezen

De belangrijkste functie van deze smoezen, zo stellen de Leidse studentepsychologen, is dat ze gerust stellen. Want mensen die uitstellen voelen zich wel eens verontrust over dat uitstellen. Om deze ongerustheid weg te nemen worden smoezen gepresenteerd. Enerzijds stelt de student of leerling zichzelf daarmee gerust op grond van logisch klinkende redeneringen met als grondthema dat uitstellen onvermijdelijk maar gerechtvaardigd is. Anderzijds gaat het om de geruststelling van anderen zoals ouders, medestudenten, docenten, studieadviseurs met redeneringen in de trant van: het komt wel goed, ik kan het nog gemakkelijk halen. Vaak wordt dan in deze situatie een tot tevredenheid stemmend plan van aanpak gepresenteerd om (morgen) iets aan dat uitstellen te gaan doen. Uit de aard van al deze excuses en smoezen blijkt duidelijk dat deze vooral dienen om het individu te beschermen tegen beschadigingen van zijn gevoel van zelfwaardering (Snyder & Higgins). Het zijn dus tactieken om het gezicht te redden.

De tactieken zijn enerzijds gericht op zichzelf, want mensen vatten hun uitstelgedrag vaak op als onwenselijk gedrag zonder voldoende grond. Vindt dat gedrag plaats, dan resulteert dat achteraf in een gevoel van dissonantie dat pijnlijk kan zijn. Ter vermindering van zulke onplezierige gevoelens wordt het uitstelgedrag geherwaardeerd door het toe te schrijven aan een min of meer plausible reden. De smoes of het excuus dient in dit geval dus om het onwenselijke gedrag alsnog van voldoende grond te voorzien. Anderzijds zijn deze tactieken gericht op anderen, waarmee men graag ongestoord wil blijven omgaan. Het gaat er bij de toepassing van deze tactieken dan om de ander te overtuigen van de plausibiliteit van het

excuus. Daardoor wordt het imago gered en kan de interactie met de andere ongestoord verder verlopen.

Covington & Beery schetsen 'het smoezenboek' op treffende wijze: "Door de dingen uit te stellen tot het te laat is, organiseert de leerling zijn eigen falen maar hij doet het zo dat hij daarbij de beschamende implicatie vermijdt dat hij het niet kan. Hij kan nu zijn falen aan andere oorzaken toeschrijven en redeneren dat zijn slechte resultaat niet representatief is voor wat hij werkelijk kan, en daarom niet een eerlijke beoordeling van zijn kunnen en al helemaal niet van wat hij waard is. Kortom, dit is een soort van 'eervol falen'. De ironie van dit alles is dat de faalangstige uitsteller in zijn wanhopige pogingen *gevoelens* van falen te vermijden zijn feitelijk falen door zijn eigen handelingen organiseert. Een dergelijke leerling is zijn eigen ergste vijand. Hij blijft twijfelen aan zijn eigen kunnen omdat hij niet bereid is zijn eigen grenzen te verkennen door zo goed mogelijk zijn best te doen. Hij is bang dat hij *misschien* tekort schiet, maar hij is nog banger om dat uit te zoeken."

De analyse van Covington en Beery laat dus zien dat de strategie zichzelf via het gebruik van smoezen en excuses van een consistent imago te voorzien kenmerkend is voor leerlingen die uitstellen. Voor sommige uitstellers is daarmee de kous af. Voor anderen echter, de (tevens) faalangstigen, schuilt daarachter de twijfel omtrent de eigen vermogens en de angst door de mand te vallen.

Typen leerlingen

Faalangst is een van de gevoelsmatige componenten van studiemotivatie. Leerlingen die geen last hebben van faalangst weten wat ze op het gebied van het leren waard zijn en ze zijn daardoor niet overmatig bang beoordeeld te worden. Hun studiemotivatie heeft niet onder faalangst te lijden. Het tegenovergestelde is het geval met faalangstige leerlingen.

Een andere gevoelsmatige component van studiemotivatie is de verwachting een studie met succes te kunnen afronden. Men heeft lang gedacht dat faalangst en succesverwachting de twee uiteinden vormen van een zelfde dimensie, maar tegenwoordig gaat de voorkeur uit naar een model waarin beide affectieve (dwz. gevoelsmatige) componenten van studiemotivatie onafhankelijk van elkaar kunnen optreden. Op basis van dit inzicht onderscheidt Covington vier typen leerlingen.

1. Op succes gerichte leerlingen: bij deze model-leerlingen gaat een sterke verwachting te slagen samen met een slechts geringe vrees om te falen. Dit type leerling is meestal ook *cognitief* intrinsiek gemotiveerd; ze zijn leergierig en geïnteresseerd.
2. Angstige strevers: bij zulke leerlingen gaat een sterke verwachting te slagen samen met een eveneens sterke vrees te falen. Dit type leerling begint meestal

meteen aan een studietaak zodra die bekend is, en zijn de laatsten ermee te stoppen. Het zijn dus beslist geen uitstellers, maar faalangstige harde werkers. Lens & Depreeuw noemen dit type leerlingen *actief-faalangstigen*.

3. Op het vermijden van falen gerichte leerlingen: bij hen gaat een sterke vrees om te falen samen met een slechts geringe verwachting te slagen. Zulke leerlingen kunnen het wel, maar doen weinig moeite. Ze doen onverschillig aan maar zijn tobberig, in gedachten bezig met de consequenties van falen, en denken het daarom toch niet te kunnen. Lens & Depreeuw noemen dit type leerlingen *passief-faalangstigen*. Veel uitstellers behoren tot deze groep.
4. Leerlingen die aanvaarden te falen: deze leerlingen vertonen slechts een geringe vrees te falen, maar hebben ook slechts een geringe verwachting te slagen. Volgens Covington hebben deze leerlingen de strijd opgegeven via goede prestaties gewaardeerd te worden. Deze leerlingen gaan hun zelfwaardering ontlenen aan andere dingen dan inspanning en leervermogen; op school raken velen van hen achterop, werken niet mee of gaan ven school. Dit zijn de 'zuivere', zorgeloze, dat wil zeggen niet-faalangstige uitstellers (Lens & Depreeuw).

Uitstellers onder de leerlingen kan men dus vinden in tenminste twee varianten: leerlingen die tevens faalangstig zijn en zorgeloze leerlingen (zie type 3 en 4). Lens & Depreeuw vermelden daarnaast nog een derde type uitsteller, zich niet anders onderscheidend van de gemiddelde leerling dan door het ontbreken van faalangst en door een onrealistisch optimisme over de studieresultaten. Dit laatste type wordt ook geregeld aan de universiteit gezien (Topman).

5 PERSOONLIJKHEID

Sommige leerlingen die uitstellen doen dat altijd, anderen daarentegen niet. Sommigen zijn altijd gemakkelijk afgeleid, anderen daarentegen kunnen zich goed op een bepaalde taak concentreren. Sommige leerlingen doen altijd wat angstig aan, anderen daarentegen stralen zelfvertrouwen uit. Zulke min of meer stabiele kenmerken van individuen worden persoonlijkheidstrekken genoemd. Persoonlijkheidstrekken zijn relatief constante manieren van reageren in een breed bereik van situaties. Kent men iemands persoonlijkheidstrekken, dan is het mogelijk betrouwbare voorspellingen te doen omtrent zijn overeenkomstige reactie in een nieuwe situatie. In de psychologie worden er (zeer) vele afzonderlijke persoonlijkheidstrekken onderscheiden; ze kunnen worden gemeten met behulp van psychologische tests.

Procrastinatie

Men is het er algemeen over eens dat de neiging in allerlei situaties geregeld de dingen uit te stellen een persoonlijkheidstrekk is. In navolging van het Engels wordt deze trek tegenwoordig vaak procrastinatie (van: procrastination) genoemd. De in het Nederlandse taalgebied meest gebruikte procrastinatie-test omvat 20 uitspraken omtrent uitstelgedrag (Tabel 3); het aantal uitspraken waarmee iemand het eens is, vormt zijn procrastinatiescore en is een maat voor de ernst van zijn uitstelneiging.

Omdat de uitspraken waaruit deze test bestaat worden gescoord op een 5-puntschaal, lopend van 1=nooit tot 5=altijd, is de theoretisch minimale score op deze test 20 en de maximale 100. Uit onderzoek onder universitaire studenten blijkt nu dat tweederde van alle studenten een score heeft die ligt tussen de 51 en de 72. Dit betekent dat een zekere mate van uitstellen als normaal moet worden beschouwd. Pas bij een score boven de 72 kan van ernstig of problematisch uitstelgedrag worden gesproken.

1. Ik ben vaak bezig met dingen die ik al veel eerder had moeten doen.
2. Ik begin pas op het laatste nippertje voor een tentamen te werken.
3. Als ik een bibliotheekboek uit heb, lever ik het meteen in. (omgekeerd)
4. Als het 's-ochtends tijd is om op te staan, kom ik meteen uit bed. (omgekeerd)
5. Als ik een brief schrijf, zit er nogal wat tijd tussen het schrijven en het op de bus doen.
6. Als ik iemand moet terugbellen, doe ik dat meteen. (omgekeerd)
7. Kleine klusjes laat ik dagen liggen.
8. Ik neem mijn beslissingen zo snel mogelijk. (omgekeerd)
9. Ik heb de neiging verplichtingen uit te stellen.
10. Ik moet me gewoonlijk haasten om mijn werk op tijd af te krijgen.
11. Als ik weg moet, zijn er op het laatste moment nog dingen te doen.
12. Zelfs als ik dringend iets af moet maken, ben ik nog andere dingen aan het doen.
13. Ik ga het liefst vroeg naar een afspraak. (omgekeerd)
14. Als ik een opdracht moet uitvoeren, begin ik er meteen aan. (omgekeerd)
15. Ik heb een taak eerder klaar dan strikt nodig is. (omgekeerd)
16. Sinterklaas- en verjaardagscadeautjes koop ik op het laatste moment.
17. Zelfs belangrijke dingen koop ik op het laatste moment.
18. Alle dingen die ik me op een dag voorgenomen heb, doe ik ook. (omgekeerd)
19. Ik merk dat ik dingen tot morgen uitstel.
20. Ik zorg ervoor dat ik alle dingen die ik moet doen overdag klaar heb, zodat ik 's-avonds kan uitrusten. (omgekeerd)

Tabel 3 Items van de procrastinatietest

Uit eigen onderzoek blijkt dat deze procrastinatiescore inderdaad een betrouwbaar onderscheid maakt tussen studenten die vaardigheidscursussen volgen aan de afdeling Studie Ondersteuning van de Rijksuniversiteit Groningen. Zo behalen studenten die een elementaire studievaardigheidscursus volgen een gemiddelde procrastinatiescore, studenten die een sollicitatiecursus volgen een veel lagere procrastinatiescore en studenten die een training volgen gericht op het verminderen van uitstelgedrag ('Studieversnellingsgroep') een veel hogere procrastinatiescore.

Faalangst

Ook faalangst wordt algemeen als een persoonlijkheidstrekk gezien. In het Nederlandse taalgebied bestaan er verschillende tests om faalangst te meten. Tabel 4 toont de items van een van de kortere tests op dit gebied.

1. Ik moet steeds aan mijn werk denken, zelfs als ik mij probeer te ontspannen.
2. Als ik ergens aan begin te werken, denk ik dat ik het niet aan kan.
3. Soms overvalt mij een gevoel van paniek als ik aan het studeren ben.
4. Dikwijls kan ik niet in slaap komen omdat ik aan mijn werk moet denken.
5. Ik voel me schuldig als ik niet aan het werk ben.
6. Ik ben dikwijls te gedepimeerd om mij goed op mijn werk te kunnen concentreren.
7. Ik ben bang dat ik tijdens examens in paniek raak.
8. Ik heb dikwijls het gevoel dat anderen meer weten.
9. Ik ben bang dat bij tentamens al mijn zwakke punten naar voren komen.

Tabel 4 Items van een faalangsttest

Eigen onderzoek laat zien dat de faalangstscore verkregen met deze korte test sterk samenhangt met scores verkregen met andere in het Nederlandse taalgebied gangbare tests om faalangst, maar ook tentamenvrees, te meten. Al deze scores zijn in de praktijk dus min of meer verwisselbaar, ook al verschilt de theoretische basis van deze tests onderling. Dit betekent o.a. ook dat faalangst, psychologisch gesproken, op hetzelfde neerkomt als bijvoorbeeld examenvrees of studiestress.

Relatie procrastinatie - faalangst

Bij eigen onderzoek onder duizenden studenten van havo, vwo, hogeschool en universiteit blijkt dat gemiddeld genomen de score van deze studenten op procrastinatie nauwelijks of niet samenhangt met de score op faalangst. Dat betekent dat er onder de uitstellers faalangstigen en niet-faalangstigen op een niet-systematische manier voorkomen. Omgekeerd geldt hetzelfde: er zijn faalangstigen die uitstellen, maar ook faalangstigen die niet uitstellen; ook hier is er geen systematiek. Dit betekent dus ook dat er geen direct causaal verband is tussen procrastinatie en faalangst.

Dit is een opmerkelijk resultaat. Immers, de oudere literatuur over uitstelgedrag (bijvoorbeeld Burka & Yuen) gaat ervan uit dat faalangst ten grondslag ligt aan elk chronisch uitstelgedrag. Waarschijnlijk is dit het gevolg van selectieve perceptie van de auteurs. Beiden zijn klinisch psycholoog/psychotherapeut, die in eerste instantie gericht zijn op de angstige uitsteller die psychologische hulp inroept. Onderzoek onder niet-psychotherapeutische groepen, zoals hele klassen leerlingen, laat daarentegen zien dat in zulke populaties het bij uitstellen en faalangst om twee verschillende en onafhankelijke persoonlijkheidstrekken gaat.

Nadere kenmerken van uitstellers en faalangstigen

Dit resultaat maakt nieuwsgierig naar de verdere kenmerken van uitstellers en faal-

angstigen. In een eigen onderzoek werd daarom een lijst van 190 persoonsbeschrijvende adjectieven, die volgens twee deskundigen van toepassing zouden kunnen zijn op studenten met faalangst en/of uitstelproblemen, voorgelegd aan een grote groep universitaire studenten met de instructie die kenmerken op zichzelf toe te passen. Tevens kregen deze proefpersonen een procrastinatietest en een faalangsttest, waarmee de uitstellers en de faalangstigen in deze proefgroep konden worden geïdentificeerd. Op grond van de antwoorden werden de volgende karakteristieken opgesteld (tabel 5).

Uitstellers:	Faalangstigen:
- ongedisciplineerd	- gespannen
- lui	- paniekerig
- laks	- onzeker
- inactief	- zenuwachtig
- werkschuw	- angstig
- passief	- kwetsbaar
- onverantwoordelijk	- emotioneel
- (niet) energiek	
- ordeloos	
- gemakzuchtig	
- hardleers	
- vergeetachtig	
- wanordelijk	
- onpraktisch	
- willoos	
- dromerig	
- sloom	
- slordig	
- arbeidsschuw	
- verstrooid	
- achteloos	
- onverstandig	
- (niet) enthousiast	

Tabel 5 Kenmerken van uitstellers en faalangstigen

Het is gemakkelijk op grond van deze tabel een samenhangend beeld te construeren van enerzijds de chronisch uitstellende leerling en anderzijds de leerling met faalangst. Ook uit dit overzicht blijkt dus hoe verschillend uitstellers en faalangstigen wel zijn.

Big Five

De uit deze onderzoeken resulterende verschillende karakteriseringen van enerzijds uitstellers en anderzijds faalangstigen corresponderen met recente ontwikkelingen in de persoonlijkheidspsychologie. De laatste tien jaar is er onder psychologen een opmerkelijke consensus ontstaan omtrent een beperkt aantal basisfactoren van iemands persoonlijkheid (John). Zo'n basisfactor kan opgevat worden als de grootste gemene deler in een aantal met elkaar samenhangende persoonlijkheidstrekken. Elke factor heeft zowel een positieve als een negatieve pool; het zijn dus dimensies waarop persoonlijkheidstrekken kunnen worden gerangschikt.

Een van de meest geaccepteerde stelsels van basisfactoren is het vijf-factormodel, in de wandeling 'Big Five' genoemd.

- In dit stelsel is de eerste factor Extraversie versus Introversie; persoonlijkheidstrekken die te maken hebben met iemands spontaniteit, uitbundigheid en mede-deelzaamheid (extraversie) en trekken die te maken hebben met iemands geslotenheid en zwijgzaamheid (introversie) worden in deze factor samengevat.
- Eigenschappen als mild, vreedzaam en goedhartig versus eigenschappen als onin-schikkelijk, stijfhoofdig en ontoegeeflijk hebben als grootste gemene deler een tweede factor die als Vriendelijkheid wordt aangeduid.
- Een derde factor, Zorgvuldigheid of Consciëntieusheid genoemd, verenigt aan de positieve pool karaktertrekken als zorgvuldig, nauwgezet en stipt, en aan de negatieve pool trekken als ordeloos, gemakzuchtig en lichtzinnig.
- De vierde factor wordt positief meestal benoemd als Emotionele stabiliteit en negatief als Emotionele instabiliteit of Neuroticisme. Deze factor vat persoonlijkheidstrekken samen als onverstoort, koelbloedig en stressbestendig (positief) versus trekken als onstabiel, labiel en irrationeel (negatief).
- De vijfde factor tenslotte vormt de grootste gemene deler in persoonlijkheidstrekken als fantasierijk, creatief, reflectief en open versus overbeleefd en conformistisch; deze factor wordt Intellect, Autonomie of Openheid genoemd.

Uit onderzoek blijkt dat de neiging tot uitstellen als persoonlijkheidstrek vooral een kwestie is van de negatieve pool van de Zorgvuldigheidsfactor (Schouwenburg & Lay), samen met verwante trekken als gebrek aan zelfdiscipline, gebrek aan doorzettingsvermogen en slecht time-management. Daarentegen blijkt faalangst vooral een kwestie van een andere dimensie, namelijk Neuroticisme. Het blijkt dus empirisch dat het bij uitstellen en faalangst om twee zeer verschillende, onafhankelijke eigenschappen gaat (De Raad & Schouwenburg).

6 TIME-MANAGEMENT

Hoewel uitstellen doorgaans vooral als een psychologisch probleem wordt gezien, is er ook een economisch perspectief op uitstelgedrag mogelijk. Dit perspectief vestigt de aandacht op het tijdgebruik van uitstellers. Niet alleen studeren maar ook leuke dingen doen kost namelijk tijd en in onze Westerse welvaartsmaatschappij is niet meer het geld, maar de tijd het echte schaarse goed geworden. We kunnen ons van alles permitteren, reizen, uitgaan, sporten, studeren enzovoorts. Ontbreekt ons daarvoor het geld, dan wordt dat gemakkelijk even bijverdiend. Al die potentiële activiteiten kosten niet alleen geld, maar ook tijd, aandacht en inspanning.

Mensen worden geboren met een onbekend kapitaal aan tijd voor zich, dat van moment tot moment minder wordt. Om greep te krijgen op dit proces houden mensen de tijd bij via kalender en klok, maken ze afspraken en plannen en onthouden ze welke gebeurtenissen al achter de rug zijn. Hun tijdbesef volgt daarbij respectievelijk een korte-termijn perspectief, een toekomstperspectief en een historisch perspectief. Op die manier worden heden, toekomst en verleden in grote lijnen gecontroleerd. Het proces zelf kan misschien het best worden gekarakteriseerd als een continue reeks van keuzen. Wie op een concreet moment moet kiezen hoe zijn tijd, aandacht en inspanning te besteden, heeft deze *resources* niet onbeperkt voorhanden. Er gelden restricties. Zo moet een te kiezen activiteit passen binnen het beschikbare budget aan tijd. Daarnaast is aandacht en concentratie alleen mogelijk zolang er geen verveling optreedt, terwijl inspanning zijn natuurlijke beperking vindt in het ontstaan van vermoeidheid. Nu dienen zich op ieder moment talloze mogelijke activiteiten aan, elke met een eigen tijdsduur en met eigen vereisten aan aandacht en inspanning. Omdat mensen over het algemeen maar één ding tegelijk goed kunnen doen, gaat besteding van tijd, aandacht en energie aan die ene activiteit ten koste van potentiële besteding aan andere activiteiten. Dit is een van de belangrijke restricties bij iemands tijdbesteding en staat bekend als de *lineaire tijdbudgetbeperking*. Deze beperking houdt in dat, wil men deelnemen aan twee bepaalde activiteiten in een bepaalde tijdspanne, het totale tijdbudget simpelweg de som is van de tijd die besteed kan worden aan elke van deze twee activiteiten. Wil men meer tijd besteden aan een van deze twee, dan gaat dat ten koste van de tijd die aan de andere besteed kan worden. Economen spreken in zo'n geval van *opportunity cost* van de ene activiteit in termen van de andere. Anders gezegd: bij een beperkt budget moet meer tijd te besteden aan de ene activiteit afgeruild worden tegen tijd die aan de andere activiteit wordt onttrokken.

Uitstellen als allocatieprobleem

Uitstellen kan dus worden opgevat als een allocatieprobleem. Bij een gegeven tijdbudget, bijvoorbeeld de tijd tussen 7 en 11 uur 's-avonds, impliceert uitstel van activiteit X voorrang voor een andere activiteit Y. Ook volgens dit perspectief is een uitsteller niet persé lui, maar voor iets anders dan activiteit X gemotiveerd.

De (optimale) allocatie van tijd, aandacht en inspanning over uit te voeren activiteiten in een bepaalde tijdspanne wordt *time-management* genoemd. Die allocatie wordt aangestuurd door wat men belangrijk vindt (motivatie) en beperkt door restricties. Om deze allocatie optimaal te maken is het nodig een beperkte keuze te maken uit de talrijke potentiële activiteiten, dat wil zeggen om doelen te stellen. Vervolgens dienen onder deze doelen prioriteiten gesteld te worden door te bepalen welke van deze doelen belangrijker zijn en welke minder belangrijk. Tenslotte wordt in een handlingsplan bepaald welke activiteiten het handigst op welk moment zullen worden uitgevoerd. Vanuit een toekomstperspectief is een dergelijke planning een lange-termijn plan en vanuit een korte-termijn perspectief een korte-termijnplan.

Time-management in de studie

Studeren voor een tentamen of leren voor een proefwerk zijn activiteiten waarvoor men op een bepaald moment bewust kiest. Er gaat dus een intentie aan vooraf. En handelt men vervolgens niet volgens die intentie, dan is er sprake van discrepantie tussen intentie en gedrag. Hoe concreter en specifiek de intentie is geformuleerd, des te groter de kans op ongehinderde realisatie ervan en dus des kleiner de kans dat er intentie-gedrag discrepantie optreedt. Dit principe vormt de basis van korte-termijn studieplannen en kan worden samengevat in de zogenaamde SMART-regel. Een intentie of taak dient de volgende kenmerken te hebben:

- specifiek;
- meetbaar (objectief vast te stellen of hij uitgevoerd is);
- acceptabel voor de leerling of student zelf;
- realiseerbaar ofwel daadwerkelijk uitvoerbaar
- tijdgebonden, dat wil zeggen voorzien van een 'begroting' in werkuren.

Een tweede kenmerk van het korte-termijn studieplan is dat het doel op de lange termijn wordt onderverdeeld in een aantal subdoelen op de korte termijn (weektaaken). Voor elke weektaak geldt de eigen bijbehorende motivatiecurve. Omdat die curve zo kort is, krijgen motivaties voor afleidende activiteiten minder kans door te breken.

Verschillende onderzoeken tonen aan dat time-management in onderwijs belangrijk is. Zo blijkt zowel uit het onderzoek van Britton & Tesser als uit dat van Macan et

al. dat gebruik van planningsinstrumentarium zoals lange- en kortetermijnplannen positief correleert met gemiddelde schoolcijfers, evenals het stellen van doelen en prioriteiten (Macan et al.). Het allerbelangrijkst voor positieve studieresultaten lijkt echter het gevoel van tijdbeheersing (Britton & Tesser). Ook in het Hoger Onderwijs is time-management een goede voorspeller van studieresultaten (Topman et al.).

Nu verschilt de tijd die leerlingen nodig hebben voor verschillende studietaken nogal van individu tot individu. Deze is vooral afhankelijk van iemands voorkennis, de onderwijsvorm en de moeilijkheid van de leertaak (Risiko). Om die tijd te leren inschatten, is het nuttig dat leerlingen hun feitelijke tijdbesteding aan de diverse leertaken bijhouden; dit wordt monitoring genoemd. De opmaat voor deze monitoring ligt in een eerste analyse van iemands tijdbesteding, bijvoorbeeld die van de afgelopen week, waarbij een leerling bijvoorbeeld de door Schouwenburg en Groenewoud beschreven tijdschrijfmethode kan gebruiken. Op grond daarvan kan de volgende checklist leerlingen helpen greep op hun tijdsbesteding te krijgen.

1. Welke tijd ligt min of meer vast? (eten, werk, college/lessen, practica, sociaal leven, clubs, e.d.)
2. Hoeveel tijd houd je 'over'? Hoe versnipperd is die tijd?
3. Wanneer ben je vooral actief? (ochtend, middag, avond)
4. Hoeveel tijd heb je besteed aan zelfstudie? Ben je daarover tevreden?
5. Hoeveel tijd heb je besteed aan ontspanning en leuke dingen? Ben je tevreden daarover?
6. Wat mis je, waaraan besteed je te weinig tijd?
7. Waaraan besteed je teveel tijd?
8. Wat kun je of wil je minimaal veranderen aan je tijdbesteding van de komende week?

Tabel 6 Analyse tijdbesteding

Activiteiten verschillen ook in de mate waarin ze belangrijk gevonden worden. Waardoor wordt die (subjectieve) belangrijkheid bepaald? Zoals we eerder gezien hebben is deze belangrijkheid afhankelijk van de grootte van de ermee geassocieerde beloning en van de termijn waarop deze beloning wordt verkregen. Zowel de grootte van de beloning en de lengte van de termijn zijn kunstmatig te beïnvloeden, de eerste component door het toevoegen van extra (externe) beloningen voor het afhebben van een taak en de tweede door het onderverdelen van de lange termijn in opeenvolgende stukjes korte termijn. Want een leerling doet nu eenmaal wat hij of zij het belangrijkst vindt. Belangrijkheid bepaalt de prioriteit van een bepaalde activiteit en dus de motivatie ervoor.

7 SAMENVATTING: UITSTELGEDRAG, WAT STEEKT ERACHTER?

Bij welke leerlingen dreigt uitstelgedrag chronisch te worden? Bij leerlingen die weinig intrinsieke motivatie hebben om te studeren en die het niet lukt die intrinsieke motivatie aan te vullen met extrinsieke motivatie. Dit resulteert in een relatief lage beloningswaarde van het studeren, waardoor motivatie voor andere activiteiten gewoon meer kans krijgt. Bovendien zijn deze leerlingen niet handig in hun time-management; ze slagen er niet in het traject tot aan het toekomstige proefwerk te verdelen in kleinere trajecten waardoor hun motivatie om eraan te werken op peil blijft. Dit resulteert in een relatief lange aanloop waarin de studiemotivatie op een laag pitje blijft. Tenslotte beschikken ze over relatief weinig vermogen tot zelfregulatie waardoor ze zich in situaties met veel afleiding slecht op hun werk kunnen concentreren. Dit is het gevolg van een gebrek aan zelfdiscipline, een eigenschap behorend tot het complex van de factor Zorgvuldigheid. Sommigen van hen hebben eveneens last van faalangst, maar bij een groot deel wordt faalangst aangevoerd als excuus om het eigen gezicht te redden.

8 WAT TE DOEN TEGEN UITSTELGEDRAG: ZELFMANAGEMENT

Behandelingsmethodes om uitstelgedrag bij leerlingen en studenten te bestrijden worden tegenwoordig alom met de naam *zelfmanagement* aangeduid. Het doel van zelfmanagement is het verminderen van de uitstelneiging tot een acceptabel niveau (iedereen stelt immers wel eens uit) plus het verhogen van het zelfvertrouwen van de leerling of de student. De leerling of student moet dat uiteindelijk *zelf* doen; de componenten van zelfmanagement-trainingen reiken de leerling daarbij slechts hulpmiddelen aan.

Drie belangrijke componenten van zulke trainingen

- Disciplinetraining:

door analyse van de tijdbesteding, het maken van wekelijkse studieplannen en monitoring van de voortgang wordt regelmatig werken aangeleerd en bijgehouden.

- Competentietraining:

door het inrichten van optimale werkomstandigheden, het toepassen van beloningen en straf en het vervolgens incasseren van successen wordt het gevoel ontwikkeld de studie aan te kunnen.

- Cognitieve herstructurering:

door kennis omtrent de oorzaken van uitstelgedrag en door rationeel-emotionele technieken worden irrationele en demotiverende gedachten over de studie omgezet in productievere.

Wat het zelfvertrouwen betreft (de component competentietraining) gaat het daarbij om het verhogen van de verwachting van de leerling om te slagen, het gaat dus om het vergroten van het zelfvertrouwen met betrekking tot studeren, deftiger uitgedrukt om het verhogen van diens academische competentie. In de training wordt als het ware geprobeerd de betreffende leerlingen in een andere Covington-categorie te plaatsen, zoals blijkt uit het volgende schema:

		<i>gering</i>	<i>sterk</i>
vrees om te falen	<i>gering</i>	zorgeloze uitstellers →	op succes gerichte leerlingen
	<i>sterk</i>	passief-faalangstigen →	actief-faalangstigen

Tabel 7 Doelstellingen van zelfmanagementtraining

Door hun toenemende competentiegevoel worden de zorgeloze uitstellers op den duur meer op succes gericht en veranderen de passief-faalangstigen in actief-faalangstigen. Momenteel uitgevoerde evaluatie-onderzoeken bij dit soort trainingen geven sterke aanwijzingen dat dit ook in zekere mate lukt.

Studieplanning en monitoring

De essentie van studieplanning is het verdelen van de leerstof over de beschikbare tijd. Een studietaak waarvoor een aantal weken beschikbaar is, wordt onderverdeeld in een aantal korte-termijntaken van bijvoorbeeld een week. Daardoor bewerkstelligt de leerling niet alleen dat zijn studiemotivatie door de kortere termijn waarop hij aan zijn taak werkt op peil blijft, maar ook organiseert hij, door het afhebben van die korte-termijntaken, succeservaringen die zijn zelfvertrouwen met betrekking tot studeren vergroten (Schouwenburg & Groenewoud).

Om efficiënt en effectief te kunnen plannen is het nodig dat de leerling over alle relevante informatie beschikt: de precieze termijn waarop het proefwerk plaatsvindt en ook in detail de stof waarover het proefwerk zal gaan. Pas dan zal er een realistisch lange-termijnplan kunnen worden opgesteld. In het voortgezet onderwijs zal deze informatie als regel beschikbaar zijn, in het hoger onderwijs vergt het soms nogal wat inspanning van de student hier achter te komen. Tot deze informatie behoort echter ook het antwoord op de vraag hoeveel tijd een leerling of student wekelijks beschikbaar heeft om aan zelfstudie te kunnen besteden. De meeste studenten en leerlingen weten dat niet precies; ze hebben zoveel andere dingen te doen naast studeren: lessen, baantjes, verenigingen, tv-series die ze nodig moeten volgen et cetera. Een inventarisatie van de tijdsbesteding kan hier uitkomst bieden en trouwens in veel gevallen nogal confronterend zijn.

In het hoger onderwijs is een lange-termijnplan vaak een trimesterplan van 13 weken of een blokplan van 6 weken. Zo'n plan kan opgezet worden als een rooster of tabel voor een relatief lange periode van studeren, bijvoorbeeld als volgt:

Trimesteroverzicht						
Weeknr.	Weektaak	Af	Uren gepland	Uren gemaakt	Doorboeking	
					Taken	Uren

Tabel 8 Opzet van een lange-termijnplan

Vervolgens moet het korte-termijnplan, het weekplan, aan een aantal voorwaarden voldoen om echt motiverend te werken. Zo moet de taak van het weekplan specifiek en concreet zijn, niet te gemakkelijk maar ook niet te moeilijk zijn, haalbaar en uitvoerbaar zijn, voor de leerling acceptabel en op de een of andere manier belonend zijn. Deze eisen kunnen worden samengevat in de al eerder beschreven SMART-regel: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden. Zulke SMART-taken zijn motiverend omdat ze de aandacht van de leerling gericht houden op de taak, diens energie en inzet mobiliseren, diens capaciteit om vol te houden vergroten, en tevens diens strategisch, dwz. doelgericht denken stimuleren. Het korte-termijnplan kan desgewenst een minder technische naam krijgen, bijvoorbeeld die van Weekagenda. Naar analogie van het lange-termijnplan kan het korte-termijnplan als volgt worden opgezet:

Weekagenda						
Dag	Dagtaak	Af	Uren gepland	Uren gemaakt	Doorboeking	
					Taken	Uren
MA						
DI						

Tabel 9 Opzet van een korte-termijnplan

Door te plannen is de leerling ook in staat zelf bij te houden hoe hij ervoor staat (monitoring). In plaats van op basis van een vage inschatting zo maar ergens te beginnen in de hoop op tijd voor het proefwerk klaar te zijn, is er nu een reeks overzichtelijke studietaken waarvan taak voor taak bekeken kan worden in hoeverre ze haalbaar bleken of bijgesteld moesten worden. Het afronden van elke weektaak is een duidelijke stap in de richting niet alleen van beheersing van de leerstof, maar ook van het gevoel van tijdbeheersing.

Stimulus-control technieken

Studeren is een vak waarin leerlingen en studenten zich meer of minder competent voelen. Tot de know how van dat vak behoort onder andere het inrichten van optimale werkomstandigheden, in het Engelse taalgebied stimulus-control genoemd. Hoe dat moet ligt al heel lang vast in regels die meestal als studeertips worden gepresenteerd. Voorbeelden van deze tips zijn:

- zorg voor een geschikte studeeromgeving met een goede temperatuur, verlichting en ventilatie, zonder afleiding door geluiden, mensen of voorwerpen;

- maak een dagrooster met studietijden voor elk vak;
- verzamel voordat je met het studeren begint, alle te gebruiken teksten en materialen, zodat je het werk niet hoeft te onderbreken;
- begin te werken zodra je gaat zitten en neem je voor je aandacht bij de stof te houden, uit alle macht te studeren en de taak zo snel mogelijk af te hebben; verlies geen tijd met op gang te komen;
- werk niet te lang door, neem na drie kwartier à een uur een korte pauze en na twee uur een langere pauze; op die manier kun je je concentratie het best bewaren.

Speciaal voor studenten met problemen geven de studentepsychologen van de Universiteit van Leiden de volgende tien tips:

Doen:	Niet doen:
1. Maak een duidelijk schriftelijk plan met een overzicht van alle studie- en andere activiteiten.	1. Vage plannen als 'Ik moet het tentamen halen', of 'Ik zie wel hoe het gaat'.
2. Bepaal prioriteiten in je studie- en andere activiteiten.	2. Onduidelijke en onhaalbare plannen als 'Alleen maar studeren' en 'Alles inhalen'.
3. Bepaal de hoeveelheid tijd die je hebt en die je nodig hebt. Maak daarna een realistische tijdsplanning.	3. Zonder analyse stellen 'Ik heb tijd genoeg' en 'Dat gaat gemakkelijk in deze (korte) tijd'.
4. Denk realistisch na over je eigen prestaties.	4. Prestaties toeschrijven aan geluk, hulp van anderen enzovoorts.
5. Bouw zelfvertrouwen op gebaseerd op feiten; wees tevreden met beperkte successen.	5. Voortdurend twijfelen of je dit wel kunt en bevestiging bij anderen zoeken.
6. Stel een tijdstip vast en begin (als een werknemer) met je taak van dat moment.	6. 'Morgen begin ik, want nu ...'
7. Ga aan het werk, ongeacht hoe je je ook daarbij voelt.	7. 'Ik heb niet zo'n zin en dus ...'
8. Zie fouten onder ogen en leer daarvan.	8. Jezelf verwijten maken als het niet meteen lukt.
9. Als het tegenvalt, dan is dat een tegenslag die je zult moeten leren aanpakken.	9. als het tegenvalt, dit opvatten alsof het totaal niet meer gaat.
10. Beloon jezelf als je op de goede weg bent.	10. Ontevreden blijven, want 'Ik moet nog zoveel'.

Tabel 10 Leidse tips voor studenten met uitstelproblemen

Studiemanagementgroepen

Veel universiteiten organiseren tegenwoordig voor hun studenten onder de namen 'studieversnellingsgroep' of 'studie-intensiveringsgroep' studiemangementgroepen. Wezenlijke onderdelen van het programma van dergelijke groepen zijn het aanleren van effectief time-management en het behalen/incasseren van successen. Dit laatste vindt plaats telkens wanneer een weekplan door de betreffende student wordt gerealiseerd.

In studiemangementgroepen is de werkwijze als volgt: wekelijks komen tien tot twaalf leerlingen of studenten bijeen op een vaste tijd. Tijdens elke bijeenkomst legt de deelnemer zichzelf een studietaak op voor de komende week. De grootte en inhoud van die studietaak bespreekt hij of zij met een medestudent, *aanjager* genoemd. De studietaken worden zo vastgesteld dat iedere deelnemer op tijd klaar is met de studiestof voor het proefwerk of tentamen. Elke week wordt de studievoortgang gecontroleerd door de andere leden van de groep.

De bijeenkomsten duren ongeveer anderhalf uur en hebben telkens drie onderdelen. Het eerste half uur bestaat uit twee rondes van 15 minuten. In deze rondes werken de deelnemers in tweetallen. In één ronde is de ene deelnemer de aanjager en bespreekt hij/zij met zijn (vaste) 'student' de uitvoering van zijn/haar studietaak. In de tweede ronde werkt iedere deelnemer samen met iemand anders die dan de aanjager is en is de betreffende deelnemer de 'student' die in deze ronde zijn studietaak bespreekt met zijn (vaste) aanjager.

In elke ronde komen de volgende aspecten aan bod:

- de aanjager bespreekt de uitvoering van de studietaak van de student van de afgelopen week;
- de aanjager stelt samen met de student diens studietaak voor de komende week op;
- er wordt afgesproken wanneer de aanjager de student tijdens de komende week opbelt om de studievoortgang te controleren.

Na de twee rondes in duo's volgen twee plenaire rondes. In de eerste plenaire ronde wordt de uitvoering van de studietaken van de afgelopen week voor ieder groepslid apart besproken. Iedereen vertelt welk deel van zijn of haar studietaak wel of niet af is. Daarna beoordelen de groepsleden de studievoortgang. De beoordeling van ieders studietaak wordt bijgehouden op een persoonlijke grafiek die aan de wand is opgehangen. Op deze grafiek wordt ook bijgehouden of men aanwezig is, op tijd was en of men zijn student heeft gebeld. In de tweede plenaire ronde presenteert ieder groepslid zijn of haar nieuwe studietaak voor de komende week.

De groep fungeert dus bij dit alles als steun en als monitor. De prestaties, in termen van successen en mislukkingen van elke deelnemer, worden openlijk tentoongesteld. Er is dus een zekere druk van de groep op het individu om een goede reputatie te verkrijgen en te handhaven. Men noemt dit algemeen de 'stok achter de deur'.

Deel van de beloningsstructuur van de studiemanagergroep is het gezellig met elkaar koffiedrinken nadat de prestaties van de afgelopen week zijn 'afgerekend' en de plannen voor de komende week kritisch zijn besproken. Iets lekkers erbij dat de groepsleden bij toerbeurt meenemen verhoogt het belonend karakter ervan. Meestal wordt er dan gewoon gezellig wat gepraat, maar vaak is dit ook een moment om een bepaald onderwerp te bespreken zoals studieplanning, effectieve studeermethodes of angst tijdens tentamens. Als er nieuwe groepsleden zijn bijgekomen is dit het moment van kennismaking.

Stap	Tijd	Aktiviteit	Werkvorm	Materiaal
1	15 min.	afchecken plan- onderdelen en opstellen nieuw weekplan	tweetallen (oneven deelnemers zijn aan- jager, even deelne- mers zijn student)	flipover-vel met eigen weekplannen
2	15 min.	afchecken plan- onderdelen en opstellen nieuw weekplan	tweetallen (even deelnemers zijn aan- jager, oneven deel- nemers zijn student)	flipover-vel met eigen weekplannen
3	15 min.	controle afwikkeling vorig weekplan	ronde (reflectie per persoon)	flipover-vellen met weekplannen; per- soonlijke grafiek
4	30	bespreking plannen komende week	Ronde (reflectie per persoon)	flipover-vellen met weekplannen
5	15	koffiedrinken	plenair	meegebrachte trac- tatie

Tabel 11 Programma van een sessie van de studiemanagergroep

Bij dit alles gelden strenge groepsregels die worden gepresenteerd als de 'regels van het spel':

- als 'student' doe je wat je van plan bent, dwz. je voert je studeerplan uit.
- als 'aanjager' neem je mede de verantwoordelijkheid voor het maken en controleren van het studeerplan van een ander groepslid;
- bij het onverhoopt niet of niet geheel realiseren van het studeerplan wordt er niet gepraat over oorzaken of redenen daarvoor; alleen het resultaat telt;
- je belt jouw 'student' elke week;
- je bent altijd aanwezig;
- je bent altijd op tijd.

Op overtreding van deze regels staan sancties. Groepsleden die één van de regels overtreden krijgen een waarschuwing die wordt aangetekend op de persoonlijke grafiek. Volgt binnen drie weken een tweede overtreding van dezelfde soort, dan bestaat de sanctie uit een afspraak: de betreffende regel mag in de komende drie weken niet nog een keer overtreden worden. Houdt men zich niet aan deze afspraak, dan wordt de betreffende deelnemer uit de groep gezet.

Bij Studie Ondersteuning aan de Rijksuniversiteit Groningen functioneren het hele jaar door drie tot vier van deze studiemangementgroepen parallel. Ondanks de strikte regels zijn deze groepen bij studenten zeer gewild en is de sfeer er altijd opgewekt. De deelnemers weten dat ze enige strengheid nodig hebben (de door henzelf gewenste stok achter de deur) om weer regelmatig te studeren. Dit bereiken ze al spoedig en slagen er zodoende in hun uitstelneiging tot een aanvaardbaar niveau terug te brengen. Studenten kunnen tot maximaal een jaar aan zo'n groep deelnemen. Na afloop heeft hun deelname geresulteerd in een voor henzelf aanvaardbaar studietempo en in de meeste gevallen (daardoor) ook een hernieuwd plezier in hun studie.

Zelfmanagementgroepen

Hebben studiemangementgroepen niet meer pretentie dan door gewoontevorming en het creëren van succeservaringen het uitstelgedrag op een acceptabel niveau te handhaven, bij zelfmanagementgroepen is die pretentie groter. In deze groepen probeert men met behulp van technieken van cognitieve herstructurering (bijvoorbeeld Rationeel-Emotieve Training) en door het bijbrengen van kennis en inzicht omtrent de mechanismen van uitstelgedrag, de uitstelneiging daadwerkelijk te bestrijden.

Ook in deze groepen wordt aan time-management en studieplanning gedaan waardoor het vormen van nieuwe gewoonten en het ervaren van kleine successen wordt bevorderd. Zelfmanagementgroepen hebben echter een beperkte duur (bij Studie

Ondersteuning aan de Rijksuniversiteit Groningen zeven wekelijkse bijeenkomsten) waardoor op deze punten niet meer dan een begin gemaakt kan worden.

De essentiële component in zelfmanagement-trainingen is echter cognitieve herstructurering. Burka & Yuen noemen dit het veranderen van de '*procrastinator's code*', de gedragscode van de uitsteller. Deze gedragscode veroorzaakt veel stress en leidt tot sterk negatieve zelfevaluaties. Hij bestaat uit een verzameling onrealistische assumpties over zichzelf, die (zie de cursiveringen) een sterk overdreven en absolutistisch karakter hebben:

- Ik haal dit *nooit*!
- Studeren *moet* makkelijk zijn!
- Ik kan *alleen* studeren als ik zin heb!
- Dit vak *mag* niet zo saai/moeilijk zijn!
- Ik heb zo hard gestudeerd, ik heb *recht* op een voldoende!
- Ik *moet* nu studeren, anders kan ik wel inpakken!
- De docent *moet* zich houden aan afspraken!
- Als ik uitstel ben ik een *mislukking*!

De principes van de Rationeel-Emotieve Training nu stellen dat mensen hun gedrag niet laten hangen van gebeurtenissen in hun omgeving, maar eerder van hun opvattingen of gedachten over die gebeurtenissen. Veel van die opvattingen worden ingegeven door onrealistische denkbeelden, zoals de gedragscode van de uitsteller. Zulke opvattingen zijn contraproductief en kunnen beter vervangen worden door productievere. Dit gebeurt door een proces van cognitieve herstructurering.

De Rationeel-Emotieve Training is er in eerste instantie op gericht om door middel van zelfobservatie naar aanleiding van een bepaalde gebeurtenis, bijvoorbeeld studie-uitstel, zulke onrealistische denkbeelden bij zichzelf op te sporen. Vervolgens leert men deze denkbeelden ter discussie te stellen aan de hand van vragen van het type: Is deze gedachte juist, berust zij op feiten, leidt ze tot het gewenste doel? Tenslotte leert men alternatieve, productievere zienswijzen bedenken en aanvaarden:

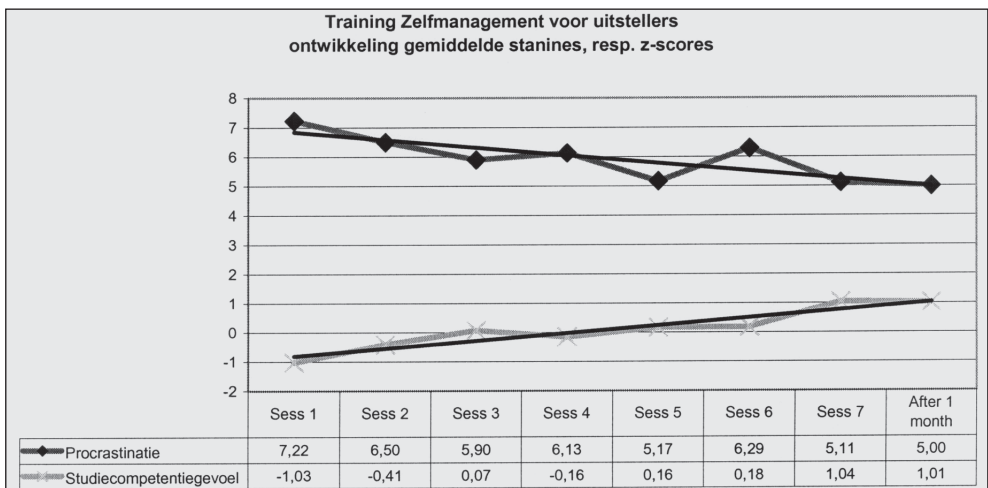
- Iedereen van mijn jaar haalt dit vak uiteindelijk. Waarom zou dat bij mij anders gaan? Ik moet er natuurlijk wel wat voor doen.
- Studeren mag af en toe best lastig zijn. Als het altijd makkelijk zou zijn, zou ik me gauw vervelen.
- Studeren is natuurlijk het leukst als ik zin heb, maar zonder dat gaat het ook best. Gewoon een kwestie van beginnen.
- Dit vak mag best saai of moeilijk zijn, zolang er genoeg interessante of gemakkelijkere vakken tegenover staan.
- Ik heb zo hard gestudeerd, dus hoop ik op een voldoende. Ik kan natuurlijk best

pech hebben.

- Het zou het beste zijn als ik nu ga studeren, maar als ik pas straks begin steek ik ook nog wel het een en ander op. Alle beetje helpen.
- Als de docent zich niet aan de afspraak houdt, heeft hij daar misschien wel een goede reden voor. Laat ik eens gaan informeren.
- Als ik uitstel ben ik misschien onverstandig bezig, maar daardoor ben ik nog geen mislukking.

Ook leert men in een Rationeel-Emotieve Training anders te denken door zich anders te *gedragen*. Zo kan een deelnemer als maatregel tegen het irrationele idee alleen te kunnen studeren als hij of zij 'inspiratie' heeft, zichzelf de opdracht geven op een bepaald tijdstip één uur te studeren ongeacht zijn of haar gemoedstoestand. In bijna alle gevallen blijkt dan wel dat dit ook lukt, zodat het oorspronkelijke irrationele idee ontkracht wordt.

Trainingen van dit type maken deel uit van veel zelfmanagementgroepen voor uitstellers. Bij een recent evaluatie-onderzoek naar het effect van dergelijke groepen op uitstelgedrag en studiecompetentiegevoel van studenten aan de universiteit van Groningen, waarin deze variabelen wekelijks met behulp van een test werden gemeten, blijkt dat het uitstelgedrag van de groepsleden gemiddeld inderdaad afneemt terwijl het competentiegevoel toeneemt. Een en ander blijkt uit de onderstaande grafiek die betrekking heeft op slechts één van de zelfmanagementgroepen waarvan het effect werd onderzocht. Aangezien het effect van de andere onderzochte zelfmanagementgroepen aan de Rijksuniversiteit Groningen van dezelfde orde bleek, kan deze grafiek model staan voor het te verwachten effect van een dergelijke training.



Uit deze grafiek blijkt dus dat deelnemers aan zelfmanagementgroepen voor uitstellers binnenkomen met een gemiddelde score op de uitsteltest in de 7e stanine, wat redelijk hoog genoemd mag worden. In de loop van de training daalt deze score geleidelijk om uit te komen in de 5e stanine, het gemiddelde niveau van de groep waarop de betreffende test destijds werd genormeerd. Tegelijkertijd stijgt hun gevoel van studiecompetentie navenant, van een niveau van één standaarddeviatie onder het gemiddelde naar het niveau van één standaarddeviatie boven het gemiddelde van de destijds geteste normgroep. We kunnen dus concluderen dat deelname aan een zelfmanagementgroep voor uitstellers het gewenste effect heeft.

Haalbaarheid

Studieplanning, monitoring en gebruik van stimulus-control technieken zijn gemakkelijk te implementeren en inmiddels ook in het voortgezet onderwijs redelijk ingeburgerd. Leerlingen en studenten worden door tips, studiewijzers en websites gestimuleerd hun studie rationeel en effectief aan te pakken. In gevallen waarin dat niet helemaal gelukt is, kan een leerling of student aan de hand van het boekje van Schouwenburg en Groenewoud zelf zijn studeergedrag optimaliseren.

Ook studiemangementgroepen zijn relatief gemakkelijk op te zetten. Vanwege het groeps karakter vereist dat weliswaar wat organisatie, maar het draaiboek van de sessies (het spel en de spelregels) is eenvoudig en onveranderlijk en de rol van de begeleider is een vooral vergadertechnische. Iedere docent of leerlingbegeleider met enig psychologisch inzicht of belangstelling kan het doen, er is nauwelijks voorbereiding voor nodig en doordat de groep volgens de regels van het spel werkt, kost het begeleiden van het groepsproces maar weinig moeite.

Daarentegen vereisen zelfmanagementtrainingen de deskundigheid van psychologen, waardoor het organiseren van dit type 'behandeling' de mogelijkheden van de meeste onderwijsinstellingen waarschijnlijk te boven gaat. Hier is men dus aangevozen op assistentie van buiten de school.

9 SLOT

Iedereen stelt wel eens wat uit, dus op zichzelf is dat geen reden voor bezorgdheid. Anders wordt dat wanneer mensen voortdurend uitstellen. Bij zulke mensen wordt uitstelgedrag een groot probleem, zowel voor zichzelf als voor hun omgeving. Vooral de studiesituatie, waarin leerlingen in de bovenbouw van het VO en studenten aan Hoger onderwijs verkeren en die gekenmerkt wordt door relatief lange periodes van zelfstandig werken, is een situatie waarin chronische uitstellers het moeilijk krijgen.

Chronisch uitstelgedrag, zowel bij het studeren als in het dagelijkse leven, is het resultaat van een heel gewoon motivationeel mechanisme dat optreedt wanneer beloningen op de korte termijn bewust of onbewust worden vergeleken met beloningen op de lange termijn. Men zou dat 'ingebouwde' temporele kortzichtigheid kunnen noemen. Hierdoor stelt iedereen van tijd tot tijd wel eens wat uit. Iemands persoonlijkheidsstructuur houdt dit mechanisme in meer of mindere mate in de hand en binnen de perken. Bij een 'akratische' persoonlijkheid, waarbij de negatieve pool van Big Five factor Zorgvuldigheid prominent is, lukt dat veel minder goed dan bij andere typen.

Nu wil 'persoonlijkheid' niet zeggen dat iemand nu eenmaal zo is en niet meer kan veranderen. Persoonlijkheid betekent niet meer dan een 'ingebouwde' neiging om op een bepaalde manier op een verandering in de situatie te reageren, dus in het geval van uitstellers de neiging om op huiswerk met uitstellen te reageren. Ondanks zo'n min of meer spontane neiging om een bepaalde vaste respons te vertonen, kan iemand nog best zijn respons in een andere richting dwingen en zelfs leren op den duur op bepaalde stimuli habitueel een geheel andere respons te vertonen. Zo kunnen chronische uitstellers best af en toe prompt werk afleveren als ze dat willen en zelfs kunnen ze leren dit altijd te doen in plaats van hun spontane neiging te reageren met uitstel. Alleen kost dat moeite en inspanning en langdurige oefening.

Een training van een beperkt aantal sessies kan dan ook niet meer dan een eerste aanzet in die richting geven. Om zich de aangeleerde technieken op den duur werkelijk eigen te maken, dient de deelnemer aan zo'n training daarna zelfstandig ermee aan de gang te gaan en te blijven oefenen. Dat is bij het aanleren van elke vaardigheid zo.

Inzicht in het mechanisme van uitstellen, dat wil zeggen de cruciale rol van de beloning en de termijn waarop die wordt verkregen, alsmede kennis van de technieken of trucjes waarmee een leerling deze componenten zelf enigszins kan beïnvloeden, ondersteunen dit lange-termijnproces en geven ook tijdens de training direct al effect te zien. Er is dus reden om gematigd optimistisch te zijn omtrent de mogelijkheden iets aan chronisch uitstelgedrag te doen.

Over de auteur

Harry Schouwenburg, geboren 1942 te Rotterdam, studeerde in 1973 af in de psychologie aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Na een loopbaan als wetenschappelijk onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam is hij sinds 1980 studentpsycholoog, trainer en wetenschappelijk onderzoeker aan de afdeling Studie Ondersteuning van de Rijksuniversiteit te Groningen (<http://www.rug.nl/so/>). Deze afdeling maakt deel uit van het Bureau Studentenpsychologen en Studie Ondersteuning (BSS) aldaar.

Sinds het eind van de jaren '80 doet hij onderzoek naar uitstelgedrag. In 1994 promoveerde hij bij prof. dr. W.K.B. Hofstee op een proefschrift over "Uitstelgedrag bij studenten". Hij is een van de grondleggers van een internationaal netwerk van onderzoekers en behandelaars op het gebied van uitstelgedrag of procrastinatie. Recentelijk was hij mede-organisator van twee internationale congressen over het behandelen van uitstelgedrag bij leerlingen en studenten, een in Toronto (Canada) in 1999 en een in Groningen in 2001. Hij is eindredacteur van een Engelstalig boek op dit gebied, met als werktitel "Counseling the Procrastinator in Academic Settings" dat een van de volgende jaren zal verschijnen.

Harry Schouwenburg is een van de oprichters van het Landelijk Overleg Studievoordigheden (LOS) en beheerder van de website van deze organisatie (<http://www.losweb.nl>). Ook maakt hij deel uit van de Landelijke Werkgroep Studentenpsychologen van het NIP, waar hij ook de website beheert (<http://www-dsz.service.rug.nl/bss/nedstupsy/>).

Harry Schouwenburg is te bereiken via e-mail op adres: h.c.schouwenburg@bureau.rug.nl.

BRONNEN

Binet, A. (1910). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.

Britton, B.K. & Glynn, S.M. (1989). Mental management and creativity: A cognitive model of time-management for intellectual productivity. In J.A. Glover, R.R. Ronning & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity*. New York: Plenum, 429-440.

Britton, B.K. & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.

Burka, J.B. & Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading: Addison-Wesley.

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Covington, M.V. & Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt.

De Raad, B. & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.

Gontsjarow, I.A. (1958). *Oblomow*. Amsterdam: Van Oorschot. (Oorspronkelijk gepubliceerd in 1859)

John, O.P. (1990). The 'big five' factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford.

Lens, W. & Depreeuw, E. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken. Tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Macan, T.H. (1994). Time-management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.

Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L. & Phillips, A.P. (1990). College students' time-management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.

Mischel, W. (1981). Metacognition and the rules of delay. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.

Peijnenburg, J. (1996). Acting against one's best judgement: An enquiry into practical reasoning, dispositions, and weakness of will. Groningen: Rijksuniversiteit, academisch proefschrift.

Risko, V.J., Alvarez, M.C. & Fairbanks, M.M. (1991). External factors that influence study. In R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.), *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level*. Newark: International Reading Association, 195-236.

Rothblum, E.D. (1990). Fear of failure; the psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation research*. New York: Plenum.

Schouwenburg, H.C. (1991). De diagnostiek van procrastinatie bij studenten. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 46, 379-385.

Schouwenburg, H.C. (1994). *Uitstelgedrag bij studenten*. Groningen: Rijksuniversiteit, academisch proefschrift.

Schouwenburg, H.C. & Groenewoud, J.T. (1997). *Studieplanning: Een werkboek voor studenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schouwenburg, H.C. & Lay, C.H. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481-490.

Silver, M. & Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 11, 207-221.

Simons, D.J. & Galotti, K.M. (1992). Everyday planning: An analysis of daily time-management. *Bulltin of the Psychonomic Society*, 30, 61-64.

Snyder, C.R. & Higgins, R.L. (1988). Excuses: their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin*, 104, 23-35.

Topman, R.M. (2001). *Aanpak uitstellen*. Website Studieondersteuning Universiteit Leiden: <http://www.leidenuniv.nl/ics/sz/so/>.

Topman, R.M., Kleijn, W.Chr., van der Ploeg, H.M. & Masset, E.A. (1993). 'Eigenlijk had ik gisteren al willen beginnen'. Een prospectief onderzoek naar de relatie van uitstellen, time-management en zelfconcept met studieresultaten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 11, 21-31.

Van der Drift, K.D.J.M. & Vos, P. (1987). *Anatomie van een leeromgeving: Een onderwijs-economische analyse van universitair onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.