

# MOTIVATIE: PSYCHOLOGISCHE VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN



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*  
Henri C. Schouwenburg

*Redactie*  
Jos Zuylen

© 2004 **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](mailto:mesoconsult@wxs.nl)  
Internet: [www.MesoConsult.nl](http://www.MesoConsult.nl)

## WOORD VOORAF

In 2002 schreef Henri (Harry) Schouwenburg een prima brochure over uitstelgedrag van leerlingen (Studiehuisreeks nr. 43, 'Uitstelgedrag van leerlingen; wat steekt erachter en wat doe je eraan?'). Uit het woord vooraf haal ik de volgende twee alinea's:

*„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 motivatielekage door uitstelgedrag mogelijk de grootste factor voor kwaliteitsverlies in het onderwijs.“*

In dit nummer van de Studiehuisreeks gaat Harry Schouwenburg in op psychologische verschillen tussen leerlingen, die relevant zijn voor succes op school. Met name gaat het daarbij over verschillen in motivatie. De kern ervan is de uiteenzetting van een praktische theorie over studiemotivatie (hoofdstuk 1 tot en met 4) die aanknopingspunten biedt om tekorten in motivatie bij leerlingen te remediëren. Deze aanknopingspunten (hoofdstuk 5 tot en met 8) worden gepresenteerd als een pakket van maatregelen, in principe door leerlingen zelf te treffen maar ook door docenten en studiebegeleiders te entameren. Deze maatregelen grijpen telkens aan op één specifieke component van het motivatiemodel dat Harry Schouwenburg introduceert.

Tot slot

Altijd als auteurs brochures aanbieden voor de Studiehuisreeks is er aandacht voor de moeilijkheidsgraad van de stof en let je als redacteur op de leesbaarheid. Ik wil daar graag een opmerking aan wijden: deze brochure is moeilijk. Het is een studie-document, waar je een aantal uren op moet studeren. Het gaat er namelijk niet om dat je de informatie verwerft, maar dat je ze verwerkt en nadenkt hoe je er als

docent in de dagelijkse gang van zaken je voordeel mee kunt doen. Na intensieve bestudering van deze brochure is de conclusie onomstotelijk: Harry Schouwenburg schrijft over de kern van het vak van de docent; hoe kun je er als leerprocesbegeleider voor zorgen dat het leerlingen lukt gemotiveerd te leren in schoolse leersituaties. Het is geen receptenboek. Het zijn fundamentele theoretische noties die je helpen bij het vervolmaken van je gedragsrepertoire als docent/leercoach. Als we doen wat we altijd al deden, krijgen we wat we altijd al kregen. Het is wenselijk dat we in scholen meer leerlingen krijgen die het lukt gemotiveerd te leren.

Jos Zuylen

# INHOUD

pagina

<b>Woord vooraf</b>	3
<b>1 Inleiding: psychologische verschillen en succes op school</b>	7
1.1 Verschillen in aanleg	7
1.2 Verschillen in attitude	9
1.3 Verschillen in aanpak	10
1.4 Verschillen in motivatie	11
<b>2 Leren of liever iets anders? Een kwestie van motivatie</b>	13
<b>3 Factoren die iemands motivatie beïnvloeden</b>	15
3.1 De hoeveelheid beloning	15
3.2 De mate van zekerheid	16
3.3 De termijn waarop de beloning geïncasseerd kan worden	18
3.4 Het motivatiemodel van keuzegedrag	19
<b>4 Invloed van de persoonlijkheid</b>	21
4.1 Invloed op beloningswaarde	21
- Doelen	22
- Prestatiemotivatie	22
- Persoonlijkheidsfactoren	23
4.2 Invloed op verwachtingen	24
- Attributies	25
- Self-efficacy	26
4.3 Invloed op termijngevoeligheid	27
- Zelfregulatie	27
- Discipline	28
4.4 Consequenties voor het motivatiemodel	28
4.5. Combinaties van eigenschappen	29
- Faalangstige perfectionist	30
- Onbezorgde (over)optimist	30
<b>5 Wat te doen: taakmanagement</b>	31
- Studieplanning	32

<b>6 Wat te doen: succesmanagement</b>	35
6.1 Werken aan de uitkomstverwachting	35
6.2 Werken aan de competentieverwachting	36
6.3 Werken aan het nut	36
6.4 Beïnvloeden van emoties	37
<b>7 Wat te doen: tijdmanagement</b>	39
<b>8 Wat te doen: persoonlijkheidsmanagement</b>	41
- Sociale behoeften	41
- Prestatiemotivatie	42
- Intellectuele belangstelling	42
- Intelligentie	42
- Faalangst	43
- Impulsiviteit	43
<b>9 Besluit</b>	45
<b>Over de auteur</b>	47

# 1 INLEIDING: PSYCHOLOGISCHE VERSCHILLEN EN SUCCES OP SCHOOL

Deze brochure handelt over psychologische verschillen tussen individuele leerlingen, zoals de docent die in zijn klassen kan observeren en voorzover die volgens psychologisch onderzoek van belang zijn voor een succesvolle schoolloopbaan.

Hoewel leerlingen van een bepaalde klas op onnoemelijk veel punten psychologisch van elkaar kunnen verschillen, is het toch maar een beperkt aantal kenmerken waarvan bekend is dat ze bijdragen tot betere of slechtere schoolprestaties. Deze kenmerken kunnen worden ingedeeld in twee grote groepen, de ene groep betreft relatief stabiele verschillen tussen leerlingen, die dus tamelijk moeilijk te beïnvloeden zijn, en de andere groep betreft verschillen die meer aan specifieke situaties zijn gebonden en die dus in principe beter te beïnvloeden zijn. Tot de relatief stabiele individuele verschillen behoren (1) verschillen in aanleg en (2) verschillen in attitude of instelling. Tot de meer situatiespecifieke individuele verschillen behoren (3) verschillen in studie-aanpak en (4) verschillen in studiemotivatie.

In deze brochure zullen deze vier soorten individuele verschillen tussen leerlingen vanuit het standpunt van de psycholoog de revue passeren. Daarbij zal echter de nadruk liggen op het vierde type verschil via de uiteenzetting van een praktische theorie over studiemotivatie die aanknopingspunten biedt om tekorten in motivatie bij leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs te remediëren. Deze aanknopingspunten worden gepresenteerd als een pakket van maatregelen, in principe door leerlingen zelf te treffen maar ook door docenten en studiebegeleiders te entameren. Deze maatregelen grijpen telkens aan op één specifieke component van het hier geïntroduceerde motivatiemodel. Ze worden respectievelijk aangeduid met de labels taakmanagement, succesmanagement, tijdmanagement en persoonlijkheidsmanagement.

## 1.1 Verschillen in aanleg

Dat leerlingen verschillen in aanleg weet iedere docent maar al te goed. Sinds rapportcijfers voor een groot deel gebaseerd zijn op min of meer objectieve toetsen van kennis, inzicht en vaardigheden van de leerling - ongeacht de sympathie of antipathie van de docent voor sommige van zijn leerlingen - kunnen verschillen in rapportcijfer opgevat worden als manifestaties van verschillen in aanleg.

Zulke verschillen zijn deels min of meer toevallig, dat wil zeggen afhankelijk van unieke omstandigheden zoals de tijdelijke conditie van de leerling of incidenteel voor een bepaalde leerling interessante of juist moeilijke onderdelen van de leerstof, maar deels ook systematisch. Die systematiek komt duidelijk aan het licht wanneer men de rapportcijfers van een hele klas voor zich heeft. Sommige leerlingen hebben goede cijfers over de gehele linie, maar bij anderen ligt het niveau bij alle vakken zo rond een zesje. Ook zijn er leerlingen die goede cijfers hebben voor de taalvakken, maar relatief lage cijfers voor de exacte vakken en omgekeerd. Psychologen verklaren zulke systematische verschillen uit verschillen in (specifieke aspecten van) *intelligentie*. Zulke verschillen voorspellen zowel het maximaal te bereiken opleidingsniveau van de leerling als de globale richting van die opleiding.

Nu zijn er verschillende soorten intelligentie. Een belangrijk onderscheid is dat tussen analytische en praktische intelligentie. Analytische intelligentie is het soort intelligentie dat gemeten wordt met intelligentietests, terwijl voor praktische intelligentie dit soort gestandaardiseerde tests nog niet voorhanden zijn. Nu is dit laatste niet zo vreemd, want *praktische* intelligentie bestaat uit een aantal aanlegfactoren die niet zo gemakkelijk te meten zijn: goed problemen kunnen oplossen, creatief zijn, kennis van zaken hebben over dingen die een leerling voor zichzelf belangrijk vindt, maar ook begaafdheden als voor de vuist weg een toespraak kunnen houden, in een vreemde stad zijn weg kunnen vinden, muzikaliteit en artistiekeit, wijsheid en andere eigenschappen die van groot belang zijn voor succes in allerlei domeinen van het 'echte' leven.

Voor succes in het domein van het 'schoolse' leven is echter vooral analytische intelligentie van belang. Om dit succes te kunnen voorspellen is zo'n honderd jaar geleden de intelligentietest uitgevonden. Ook analytische of schoolse intelligentie is niet één enkele begaafdheid, maar bestaat eveneens uit een aantal verschillende eigenschappen die gegroepeerd kunnen worden in drie grote categorieën: verbale, rekenkundige en ruimtelijke intelligentie. Verbale intelligentie bestaat in hoofdzaak uit het vermogen om in termen van taal te kunnen redeneren, uit grammaticaal inzicht en uit de omvang van iemands vocabulaire. Rekenkundige of numerieke intelligentie bestaat uit het vermogen om met abstracte symbolen te kunnen redeneren en uit rekenvaardigheid. Ruimtelijke intelligentie tenslotte, voorzover die met intelligentietests wordt gemeten, bestaat uit het vermogen ruimtelijke figuren te kunnen herkennen en op een zinvolle manier te kunnen combineren.

Meisjes zijn over het algemeen beter in verbale intelligentie en jongens in numerieke en ruimtelijke intelligentie. Vroeger dacht men dat dit vooral komt doordat meisjes en jongens vanaf hun geboorte door hun omgeving anders worden behandeld: door ander speelgoed te krijgen, of door op verschillende wijzen te worden



gestimuleerd zich te ontwikkelen, e.d. Tegenwoordig heeft men echter weer oog voor het feit dat meisjes en jongens biologisch verschillen in elkaar zitten, niet alleen uiterlijk maar ook in hun hersenstructuren; er lijken dus op het punt van intelligentie genetische verschillen tussen jongens en meisjes te bestaan.

Los daarvan blijken iemands scores op deze drie componenten van schoolse intelligentie vaak voor een groot deel onafhankelijk van elkaar (wat blijkt uit het feit dat sommige leerlingen typische alfa's zijn en andere typische beta's), maar gemiddeld genomen bestaat er toch ook een zekere overlap: gemiddeld scoort iemand die hoog op de ene component scoort ook hoog op de andere en omgekeerd). Deze overlap wordt door psychologen 'algemene intelligentie' genoemd, afgekort tot *g* (voor general intelligence). Veel psychologen geloven dat iemands *g* min of meer vast ligt, dat die genetisch is bepaald. De gebieden echter die niet in deze factor vallen, en dat kan het grootste gedeelte van iemands feitelijke intelligentie zijn, zijn beïnvloedbaar en worden gewoonlijk in het onderwijs ontwikkeld. Scores op intelligentietests worden gemiddeld dan ook hoger naarmate iemand meer onderwijs heeft genoten. Maar het is met name de gemeenschappelijke factor *g* die de best bekende enkelvoudige statistische voorspeller vormt voor schoolresultaten, in het middelbaar onderwijs en daarna. Om een praktische schatting van de relatieve hoogte van iemands *g*-factor te verkrijgen is het niet persé nodig een intelligentietest te laten afnemen; het gemiddeld rapportcijfer (of eindexamencijfer) vormt een goede benadering van de algemene intelligentie (*g*) van een bepaalde leerling.

PSYCHOLOGISCHE VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN QUA AANLEG KUNNEN GESCHAT WORDEN AAN DE HAND VAN HUN GEMIDDELDE RAPPORTCIJFER OF EXAMENCIJFER. DIT ZIJN STABIELE, RELATIEF MOEILIJK TE BEÏNVLOEDEN VERSCHILLEN.

## 1.2 Verschillen in attitude

Leerlingen verschillen niet alleen in aanleg of intelligentie, maar ze verschillen ook in hun *attitude* of instelling ten opzichte van leren en studeren. Zo'n attitude of instelling bestaat uit een typische manier van denken en doen en is als regel terug te voeren op de persoonlijkheid van de leerling. Een voorbeeld daarvan is een kenmerk dat we de *intellectuele instelling* van een leerling kunnen noemen. Dit is iets anders dan intelligentie. Iemands intelligentie voorspelt wat iemand maximaal op school kan presteren, terwijl zijn intellectuele instelling de mate weergeeft waarin iemand over het algemeen weetgierig is, een brede belangstelling heeft, geïnteresseerd is in het hoe en waarom van dingen, van boeken houdt, culturele interesses heeft e.d. Dit zijn typische eigenschappen die een leerling - bij toereikende aanleg - geschikt maken voor een universitaire studie.

Nu zal een intellectuele instelling vaak voorkomen bij leerlingen die tevens intelligent zijn, maar dat hoeft niet altijd. Er zijn intelligente leerlingen die niet gekenmerkt worden door een intellectuele instelling, en andersom. Alleen bij (a.s.) intellectuelen - volgens Van Dale - gaat een hoge algemene ontwikkeling (intelligentie) samen met een beschouwelijke aanleg en de neiging tot zorgvuldig nadenken en verstandelijk overwegen (intellectuele instelling). Iemands intellectuele instelling blijkt niet persé uit zijn rapportcijfers maar eerder uit zijn gedrag in de klas en thuis. Door observatie van leerlingen, maar ook aan de hand van specifieke psychologische tests, kunnen deze stabiele verschillen tussen leerlingen worden vastgesteld. Het gaat bij dit soort verschillen echter om een *habitus*, een typisch kenmerk van (sommige) leerlingen dat over het algemeen moeilijk te beïnvloeden is.

PSYCHOLOGISCHE VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN IN INTELLECTUELE INSTELLING OF ATTITUDE TEN OPZICHTE VAN LEREN EN STUDEREN ZIJN EVENEENS STABIEL EN RELATIEF MOEILIJK TE BEÏNVLOEDEN. ZE KUNNEN WORDEN VASTGESTELD DOOR OBSERVATIE OF SPECIFIEKE PSYCHOLOGISCHE TESTS. ZE ZIJN VAN BELANG ALS VOORSPELLER VAN IEMANDS GESCHIKTHEID VOOR EEN UNIVERSITAIRE STUDIE.

### 1.3 Verschillen in aanpak

Leerlingen verschillen niet alleen in aanleg en attitude, maar ze verschillen ook nog eens in hun *aanpak* van de leerstof, hun studeertechniek of leerstijl. Anders dan bij aanleg en attitude gaat het hier niet om een relatief stabiel kenmerk, maar om een situatiespecifiek verschil dat kan variëren al naar gelang het vak of het soort opdracht waarmee ze bezig zijn. Die aanpak kan enerzijds worden gekenschetst als de favoriete techniek om lastige stukken tekst te bestuderen. Sommige leerlingen lezen zo'n tekst van het begin tot het eind zonder te letten op de structuur ervan, zonder zich af te vragen wat belangrijk is en wat minder belangrijk en zonder stil te staan bij wat de stof toevoegt aan wat ze al over het onderwerp weten. Dit is de zogenaamde *oppervlakkige leestechneik*, te contrasteren met *diepgaande leerstofverwerking* waarbij de leerling juist wel bij al deze zaken stilstaat. Ook technieken die leerlingen gebruiken om rijtjes en formules te onthouden behoren tot de aanpak waarin leerlingen verschillen. De een gebruikt effectievere technieken dan de ander. Datzelfde geldt voor de aanpak van proefwerken. Sommige leerlingen concentreren zich eerst op de vragen en opdrachten die ze wel aankunnen en bewaren de lastigere opgaven voor het laatst, terwijl andere leerlingen beginnen bij het begin en hopen bij het eind aan te komen. Tenslotte behoort planning tot de aanpak van opdrachten die een wat langere tijd van voorbereiding en uitvoering vergen. Sommige leerlingen plannen zorgvuldig en efficiënt, anderen daarentegen beginnen op een bepaald moment aan hun opdracht en zien wel waar ze uitkomen.

Leerlingen leren een effectieve aanpak doorgaans al tijdens de basisvorming, maar sommigen lijken die in de loop van de schoolcarrière kwijt te raken<sup>1</sup>. Tijdens de tweede fase, waarin de stof ingewikkelder is en veel vaker een beroep wordt gedaan op zelfstandig werken, komen deze leerlingen in de problemen. En stromen ze door naar het Hoger Onderwijs, waar het zelfstandig bestuderen van relatief grote hoeveelheden ingewikkelde stof eerder regel is dan uitzondering, komen deze leerlingen in de problemen.

GELUKKIG IS EEN INEFFECTIEVE AANPAK VAN DE LEERSTOF IN PRINCIPE GOED TE REMEDIËREN. STUDIEVAARDIGHEIDSCURSUSSEN IN DE BOVENBOUW VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS EN IN DE EERSTE JAREN VAN HET HOGER ONDERWIJS ZIJN BEDOELD OM DEZE LACUNES TE VERHELPEEN. EN ER BESTAAN SPECIALE TESTJES OM BIJ LEERLINGEN DIT SOORT LACUNES OP TE SPOREN.

#### **1.4 Verschillen in motivatie**

Tenslotte verschillen leerlingen in motivatie. Zulke verschillen manifesteren zich op twee manieren: als verschillen in interesse voor school, voor bepaalde vakken, of voor bepaalde onderdelen van vakken, maar vooral ook als de vaardigheid van leerlingen om van moment tot moment geconcentreerd te blijven op het leren terwijl er zoveel andere dingen te doen zijn. Hoe leerlingen dat doen, waarom dit sommige leerlingen niet lukt, en hoe deze leerlingen te helpen, is het eigenlijke onderwerp van deze brochure.

---

<sup>1</sup> Zie in dit verband Studiehuisreeks nr. 55, waarin het gaat over de opvatting van leerlingen over leren, de manier waarop opvattingen veranderen en de invloed ervan op leerresultaten.



## 2 LEREN OF LIEVER IETS ANDERS? EEN KWESTIE VAN MOTIVATIE

Elke dag telt een beperkt aantal uren en ieder mens brengt die uren door met iets te doen: slapen, eten, wassen, werken, boodschappen doen, internetten, TV kijken enzovoorts. Met andere woorden: met gedrag. Zo doen we op ieder moment van de dag wel iets, maar niet al die activiteiten zijn even dringend of belangrijk. We doen ze omdat de gelegenheid zich voordoet of omdat onze persoonlijke agenda ze voorschrijft. Veel van die activiteiten zijn niet aan een bepaald tijdstip of aan een bepaalde volgorde gebonden; we besluiten op een bepaald moment iets te ondernemen. Met andere woorden, we kiezen ervoor. En waar we op een bepaald moment voor kiezen hangt af van gewoonten, verplichtingen, beschikbare alternatieven en het gedrag waarmee we al bezig waren. In de motivatietheorie wordt gesteld dat iemand het gedrag kiest waarvoor diens motivatie het sterkst is.

Motivatie is het begrip dat psychologen gebruiken voor de psychologische oorsprong van iemands bewuste handelen. We doen iets omdat we daarvoor gemotiveerd zijn; omgekeerd geldt dat we iets *niet* doen omdat we daar *niet* voor gemotiveerd zijn. Als u op een bepaald moment van de dag bezig bent met het voorbereiden van een les bijvoorbeeld, dan bent u daarvoor gemotiveerd en dan bent u *niet* gemotiveerd voor alle andere dingen die u op dat moment zou kunnen doen. In het dagelijks taalgebruik wordt met motivatie overigens meestal iets anders bedoeld. Motivatie is dan iets wat mensen *ervaren*. Als u zegt dat u voor iets gemotiveerd bent, bedoelt u waarschijnlijk dat u iets belangrijk vindt. Maar mensen kunnen ook gemotiveerd zijn voor gedrag dat ze eigenlijk niet belangrijk vinden, bijvoorbeeld t.v. kijken, terwijl ze eigenlijk bezig zouden moeten zijn met het voorbereiden van de les.

Dit alles geldt niet alleen voor de docent, maar ook voor de leerling. Leerlingen zijn een belangrijk deel van de dag bezig met het voldoen aan verplichtingen: op school aanwezig zijn. Bij een verplichting is sprake van een gedragskeuze met slechts één alternatief, al zou men in het geval van de leerling kunnen stellen dat er in feite meer opties zijn. Een leerling kan (in theorie) altijd kiezen om eventueel niet naar school te gaan (en daarvan de consequenties te aanvaarden). Eenmaal op school en afhankelijk van het klimaat in de klas ontstaat voor de leerling echter een situatie van vrije keuze tussen meerdere gedragsalternatieven. Zo kan de leerling al dan niet bewust beslissen op te letten, te kletsen, te dromen, min of meer serieus met opgaven bezig te zijn, spelletjes te doen of de leraar te pesten. Een nog sterkere keuzevrijheid is er als de leerling weer thuis is en geacht wordt huiswerk te maken

of lessen voor te bereiden. En in de pauze zijn er weer andere alternatieven. Voor leerlingen is met schoolwerk bezig zijn, of leren, dus een optie naast vele andere opties. Elk van die opties spreekt een bepaalde leerling meer of minder aan en doet daarmee een beroep op zijn motivatie.

Wat motiveert mensen eigenlijk? Psychologen zouden zeggen: de combinatie van twee invloeden, de ene is de verwachting iets prettigs te ervaren of een beloning te verkrijgen, de andere de verwachting iets vervelends mis te lopen of een straf te ontlopen. De psycholoog noemt zulke verwachtingen motieven. Motieven zijn de krachten die de 'motoren van ons handelen' gaande houden. We zouden motieven kunnen ordenen naar de mate waarin ze resulteren in *toenadering* dan wel *vermijding*, maar ook naar de mate waarin ze 'van binnenuit' of *intrinsiek* dan wel 'van buitenaf' of *extrinsiek* afkomstig zijn. De vier resulterende combinaties zijn te beschouwen als grondvormen van de motivatie (figuur 1); deze motieven zouden we kunnen benoemen als 'interesse of behoefte' (intrinsiek/toenadering), 'afkeer' (intrinsiek/vermijding), 'hoop op beloning' (extrinsiek/toenadering) en 'vrees voor straf' (extrinsiek/vermijding).

Oorsprong	Effect	
	Toenadering	Vermijding
Intrinsiek	Motief: 'Interesse'	Motief: 'Afkeer'
Extrinsiek	Motief: 'Hoop op beloning'	Motief: 'Vrees voor straf'

Figuur 1 De vier grondvormen van motivatie

Motivatie kan worden opgevat als een gewogen som van deze vier grondvormen. In elke concrete motivationele toestand speelt elk van deze grondmotieven in mindere of meerdere mate een rol. Motieven zijn de krachten die aanzetten tot actie, globaal te kenschetsen als toenadering dan wel vermijding. Die krachten hebben deels een intrinsieke oorsprong, waardoor de actie wordt aangedreven, en deels een extrinsieke oorsprong in prikkels vanuit de omgeving, waardoor de actie als het ware wordt aangetrokken. Zulke krachten hebben een richting, namelijk gericht op een bepaald doel, alsmede een zekere sterkte, die we motiefsterkte of mate van gemotiveerdheid noemen.

## 3 FACTOREN DIE IEMANDS MOTIVATIE BEÏNVLOEDEN

Waarom kiest een leerling nu op een bepaald moment voor leren, internetten, een strip lezen of met vrienden iets gaan doen? Immers, op ieder moment van de dag zijn er steeds veel verschillende activiteiten mogelijk. Wat bepaalt nu, in het samenspel van alle zich opdringende gedragsmogelijkheden, welke activiteit iemand gaat uitvoeren? Duidelijk die activiteit die de leerling het meest aantrekkelijk vindt, dat wil zeggen waarvoor hij zich het meest gemotiveerd voelt. Maar waar ligt het dan aan dat een leerling zich voor de ene activiteit meer gemotiveerd voelt dan voor de andere? De meeste psychologen zouden zeggen dat aantrekkelijkheid, de motiefsterkte, of 'de hoeveelheid motivatie' voor een bepaalde activiteit van twee factoren afhankelijk is:

- 1 de *hoeveelheid beloning* die deze activiteit met zich mee brengt;
- 2 de *zekerheid* dat die beloning geïncasseerd kan worden als die activiteit gekozen wordt.

*Een voorbeeld. Een leerling is bezig zijn huiswerk te maken. De beloning kan verschillen: misschien maakt hij<sup>2</sup> daardoor kans op een goed cijfer bij een overhoring of proefwerk, of misschien zit de beloning voor deze leerling meer in een goed gevoel over zichzelf wanneer hij aan zijn verplichting heeft voldaan. Afhankelijk van die beloning en van de inschatting van de bijbehorende kansen (hoe waarschijnlijk is het dat deze leerling een goed cijfer haalt?) zal deze leerling zich meer of minder gemotiveerd voelen om te leren.*

### 3.1 De hoeveelheid beloning

De hoeveelheid beloning die een bepaalde activiteit met zich mee brengt, of de beloningswaarde ervan, heeft te maken met hoe leuk, lekker, aangenaam, nuttig of aantrekkelijk we iets vinden. Een bekend onderscheid is het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke waarde. Een bepaalde activiteit heeft intrinsieke beloningswaarde als die activiteit leuk, spannend of uitdagend is om te doen. Extrinsieke beloningswaarde heeft te maken met de beloning die op de activiteit volgt. Het verschil is het verschil tussen 'spelen om het spel' of 'spelen om de knikkers', zoals Lens & Depreeuw in hun boek over studiemotivatie en faalangst dat zo treffend uitdrukken.

<sup>1</sup> Overal waar 'hij' staat kan ook 'zij' staan en andersom.

*Een voorbeeld: een leerling vertelt u dat zij aan basketbal doet. Misschien vindt zij het leuk zich lichamelijk in te spannen, aan teamsport te doen of te merken dat zij steeds beter wordt. In dat geval voelt zij zich intrinsiek gemotiveerd. Het kan ook zijn dat zij zich vooral extrinsiek gemotiveerd voelt; zij traint bijvoorbeeld regelmatig omdat bewegen voor haar gezondheid van belang is, of ze verschijnt vooral op de trainingen omdat ze anders niet mee mag naar de eerstvolgende wedstrijd.*

Het mag duidelijk zijn dat de beloningswaarde van een bepaalde activiteit verschilt per persoon. Niet iedereen houdt van basketbal. Bovendien kan iemand zich voor een bepaalde activiteit zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd voelen. De totale beloningswaarde van een activiteit is de som van intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Wie dus op een bepaald moment tijdens het leren intrinsiek niet zo gemotiveerd is, kan zichzelf toch aan het werk houden door te kijken of hij de extrinsieke motivatie (tijdelijk) kan opschroeven (door te zoeken naar extra beloningen). Leerlingen kunnen de totale beloningswaarde van een activiteit dus zelf beïnvloeden. Op de manier waarop een leerling zich (tijdelijk) extra kan motiveren wordt ingegaan in de hoofdstukken 5 tot en met 8.

### 3.2 De mate van zekerheid

De mate van zekerheid dat een beloning geïncasseerd kan worden als een bepaalde activiteit gekozen wordt, wordt wel aangeduid met de term 'succesverwachting'. Deze term zegt precies wat ermee wordt bedoeld: in hoeverre deze leerling succes kan verwachten. Anders gezegd, een succesverwachting heeft te maken met de mate waarin de leerling vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen, of hoe waarschijnlijk deze leerling het vindt dat hij een bepaalde activiteit naar tevredenheid kan uitvoeren. Of een leerling wel of geen succes zal verwachten verschilt per persoon en hangt af van de (moeilijkheid van de) activiteit. Niet iedereen is even goed in basketbal. Maar er is ook een wat algemenere succesverwachting die te maken heeft met het zelfvertrouwen van de leerling in het hanteren van bepaalde taken. Een gangbare term voor dit laatste is 'waargenomen eigen competentie', in het Engels self-efficacy. Volgens Bandura heeft succesverwachting te maken met verschillende aspecten. Aan de hand van een voorbeeld zetten we ze uiteen:

*Stel, een bepaalde leerling moet voor u een essay over een bepaald onderwerp schrijven. Deze leerling is ervan overtuigd dat hij, wanneer hij dat essay heeft geschreven, er een goed cijfer voor zal krijgen. Dit noemen we de uitkomstverwachting of de haalbaarheid; het gaat hier om de overtuiging dat het uitvoeren van een bepaalde activiteit tot een beloning of bepaald resultaat zal leiden. Dat is wat anders dan de overtuiging of deze leerling zichzelf in staat acht om dit essay goed te kunnen schrijven.*



*Dit laatste noemen we competentieverwachting of realiseerbaarheid. Iemands competentieverwachting is meestal gebaseerd op het feit dat hij bijvoorbeeld al eerder soortgelijke essays met succes heeft geschreven. Self-efficacy staat voor het algemenere gevoel dat de leerling ervan overtuigd is dat, wanneer hij dit essay kan schrijven, hij waarschijnlijk ook soortgelijke essays kan schrijven. Of dat, wanneer hij dit essay op tijd in kan leveren, hij ook andere dingen op tijd in kan leveren. De nog algemenere term zelfvertrouwen heeft dan betrekking op een nog grotere eenheid van gedrag, bijvoorbeeld op het uitvoeren van nog grotere (schrijf)projecten.*

Er is naast de uitkomstverwachting en de competentieverwachting nog een derde type verwachting dat voor de motivatie een rol speelt. Dit is de verwachting dat de betreffende activiteit een bijdrage zal leveren aan een bepaald groter doel in de toekomst. In de literatuur heet dit de instrumentaliteit van een bepaald actie; we prefereren voor dit aspect hier echter de term 'nut'.

Nu stelt de motivatietheorie dat de totale succesverwachting van een bepaalde activiteit het product is van de diverse deelverwachtingen. Dit betekent dat de totale succesverwachting van een activiteit laag zal zijn als één van de deelverwachtingen laag is.

*Stel dat een bepaalde leerling wel gelooft dat een essay haar veel prestige zal opleveren (hoge uitkomstverwachting), maar niet gelooft dat zij voldoende in staat is om het essay tijdig of goed genoeg in te leveren (lage competentieverwachting), dan is haar uiteindelijke succesverwachting laag. Maar ook andersom; wanneer zij veel vertrouwen heeft in haar eigen capaciteiten om het essay op tijd en goed in te leveren, maar weinig vertrouwen heeft in de uiteindelijke beloning ervan (de leerling verwacht weinig belangstelling of geen extra prestige) dan zal haar uiteindelijke succesverwachting eveneens laag zijn.*

Leerlingen die vaak uitstellen hebben vaak een lagere competentieverwachting in vergelijking met anderen. Dat is niet gek; leerlingen die uitstellen hebben minder successen kunnen boeken waarop ze hun competentieverwachting zouden kunnen baseren. Ook de *self-efficacy* van uitstellers, ofwel het gevoel 'ik kan het', is daarom doorgaans aan de lage kant. Ook dat valt eenvoudig te verklaren: wanneer een leerling langdurig uitstelt, ervaart deze minder successen en krijgt hij waarschijnlijk ook steeds minder vertrouwen in de eigen capaciteiten, want het is steeds langer geleden dat deze leerling zichzelf heeft kunnen bewijzen dat hij dingen wél aan kan. Leerlingen die hun uitstelgedrag willen aanpakken zijn daarom gebaat bij een groeiende *self-efficacy*. Daartoe is het opbouwen en stilstaan bij (kleine) succeservaringen van belang.

VOOR LEERLINGEN DIE HUN UITSTELGEDRAG WILLEN AANPAKKEN IS HET BELANGRIJK DAT ER REGELMATIG WORDT STILGESTAAN BIJ (KLEINE) SUCCESERVARINGEN. DE DOCENT KAN DAARBIJ HELPEN.

Alles goed en wel, maar hoe zit dat dan met - bijvoorbeeld - internetten? Immers, een leerling kan dingen die hij heel belangrijk vindt en waarvoor hij best is gemotiveerd (bijvoorbeeld huiswerk maken) desondanks uitstellen en in plaats daarvan gaan chatten, wat eigenlijk ook best zou kunnen als het huiswerk af is. Een leerling kan dus in plaats van leren allerlei andere dingen doen die hij niet echt zo belangrijk vindt. Kennelijk speelt er, naast de hoeveelheid beloning (paragraaf 3.1) en de mate van zekerheid (paragraaf 3.2) nog iets anders een rol. Dit is een derde aspect aan iemands motivatie, namelijk: de termijn waarop de beloning geïncasseerd kan worden. Daarover gaat het in paragraaf 3.3.

### 3.3 De termijn waarop de beloning geïncasseerd kan worden

Bij het maken van huiswerk dat de volgende dag overhoord gaat worden bijvoorbeeld is die termijn relatief lang, want activiteiten als tv kijken, internetten en andere relatief onbelangrijke bezigheden geven vrijwel onmiddellijk het gevoel van beloning. Wie met korte-termijn zaken bezig is in plaats van met een langere-termijn taak, handelt op dat moment 'kortzichtig'. Dat is precies wat er gebeurt bij leerlingen die vaak uitstellen. Leerlingen die uitstelgedrag vertonen, hebben kennelijk een voorkeur voor kortzichtige bezigheden.

De termijn waarop de beloning kan worden geïncasseerd is bij het schrijven van een essay de resterende tijd tot aan het moment van inleveren. Bij de keuze tussen tv kijken of de plantjes water geven is de beloningstermijn (het gevoel van 'dit is af') verwaarloosbaar kort. Nu stelt een vrij recente psychologische theorie, *de self-control theorie*, dat wanneer mensen de aantrekkelijkheid van een gedragsalternatief beoordelen, ze daarbij altijd rekening houden met de termijn waarop ze de beloning kunnen verwachten. Een bepaald gedragsalternatief vinden we meestal steeds aantrekkelijker, naarmate de beloning dichterbij komt (en andersom: hoe langer het duurt voordat we een beloning kunnen incasseren, des te minder aantrekkelijk we het gedragsalternatief vinden). Uit een grote hoeveelheid onderzoek blijkt dat we die verrekening van de termijn het beste kunnen begrijpen door de aantrekkelijkheid (of beloningswaarde) van een activiteit te delen door de beloningstermijn. Dus: verrekende beloning = de beloningswaarde / termijn.

Uit het bovenstaande blijkt dat de tijd van invloed is op de aantrekkelijkheid van een beloning en daarmee op de motivatie. Dit inzicht heeft dramatische gevolgen voor het begrijpen van bijvoorbeeld uitstelgedrag van leerlingen. Hoe belangrijk

een bepaalde leerling het ook vindt aan een bepaald project te werken, wanneer de beloning (bijvoorbeeld de deadline van dat project) nog lang op zich laat wachten, zal deze leerling zich geregeld weinig gemotiveerd voelen aan het project te werken. De leerling zal het waarschijnlijk keer op keer verleidelijk vinden te gaan voor korte termijn bezigheden. Het is in dit licht gezien dus heel begrijpelijk dat mensen zo gemakkelijk zwichten voor de verleiding van onbelangrijke zaken.

Nu we weten dat de tijd van invloed is op de aantrekkelijkheid van een beloning, hebben we hiermee ook een aanknopingspunt om de motivatie van leerlingen te beïnvloeden. De leerling, maar ook de docent, kan met behulp van 'kunstgrepen' de beloningstermijn van activiteiten verkleinen. Concreet gaat het dan om het toepassen van planningstechnieken. Door de lange-termijn plannen van leerlingen op te delen in kortere-termijn plannen, 'voelen' dezen zich waarschijnlijk meer genoodzaakt aan het werk te gaan, immers, de deadline is dichterbij.

HET IS BELANGRIJK MET LEERLINGEN HET BOVENSTAANDE INZICHT TE BESPREKEN EN MET BEHULP VAN STUDIEPLANNINGEN ERVOOR TE ZORGEN DAT HET GROTE LANGE-TERMIJNDOEL OPGEDEELD WORDT IN KLEINERE, HAALBARE, KORTE-TERMIJNDOELEN.

### 3.4 Het motivatiemodel van keuzegedrag

Veel gedrag kan dus worden gezien als het resultaat van een motivatieconflict: op een bepaald moment kunnen we voor verschillende activiteiten kiezen en spelen er verschillende motivaties hun rol. Iedere activiteit heeft:

- 1 een bepaalde beloningswaarde;
- 2 een bepaalde succesverwachting;
- 3 een termijn waarop de beloning geïncasseerd kan worden.

De hier gepresenteerde gecombineerde motivatietheorie stelt nu dat de motivatie voor een bepaalde activiteit op de volgende manier tot stand komt:

$$\text{Motivatie} = \frac{\text{Beloningswaarde} \times \text{Succesverwachting}}{\text{Beloningstermijn}}$$

Hierbij moet dan bedacht worden dat de teller in deze formule in wezen nog wat ingewikkelder is, want voor de beide componenten hiervan geldt tevens:

*Beloningswaarde* = *intrinsieke waarde* + *extrinsieke waarde* (zie figuur 1 in hoofdstuk 2),  
 en *Succesverwachting* = *haalbaarheid* x *realiseerbaarheid* x *nut* (zie de eerste drie alinea's van paragraaf 3.2).

Bovendien vestigt deze formule eenzijdig de aandacht op beloning. We weten echter dat gedrag ook gemotiveerd wordt door straffen. Om aanspraak te maken op volledigheid, zou de formule moeten worden aangevuld met een soortgelijke tweede term, die aangeeft hoe iemand straf ervaart. Om de totale motivatiesterkte van een alternatief te berekenen zou deze tweede term dan afgetrokken moeten worden van de eerste. Omdat de bovenstaande formule echter alle algemene componenten van motivatie bevat, is deze voor de huidige bespreking toereikend.

Deze formule nu vormt het motivatiemodel van keuzegedrag. Van moment tot moment doen zich verschillende gedragsopties voor en elk van die opties produceert een zekere beloning met een zekere waarschijnlijkheid en op een eigen moment. Voor iedere optie nu berekent ons brein automatisch de bijbehorende motiefsterkte. Vervolgens kiezen we die optie waarvoor de motivatie het sterkst is.

Of we het nu willen of niet, tengevolge van dit motivatiemodel (waarvoor veel empirische steun is) valt deze berekening onbedoeld vaak uit in het voordeel van relatief onbelangrijke korte-termijn activiteiten. De vraag is dan ook hoe het motivatiesysteem van leerlingen zodanig beïnvloed kan worden dat een leerling zich gemotiveerd voelt voor het echt belangrijke werk. Anders gezegd, hoe kunnen we voorkomen dat deze leerling onbedoeld uitstelt?<sup>3</sup>

Uitstellen van een bepaalde activiteit betekent voorrang verlenen aan een andere. Uitstellen kunnen we dan ook alleen begrijpen in de context van alle gedragsopties die mogelijk zijn op een bepaald moment. Eén van die opties is het uitgestelde gedrag A; in plaats daarvan doet de leerling iets anders, optie B. Volgens de hier gepresenteerde theorie betekent dit simpelweg dat motivatie A < motivatie B.

Willen we dit veranderen? Dan moeten we ervoor zorgen dat deze ongelijkheid andersom uitvalt. We hebben daarvoor verschillende aanknopingspunten: we kunnen proberen de beloningswaarde van A te vergroten of die van B te verkleinen, we kunnen iets doen aan de succesverwachtingen van de leerling en we kunnen sleutelen aan de beloningstermijn. Al deze mogelijkheden worden achtereenvolgens besproken.

HET ORGANISEREN VAN EEN LEERTAAK, WAARBIJ DOCENTEN LEERLINGEN KUNNEN HELPEN, MOET ERTOE LEIDEN DAT HET LEERLINGEN LUKT HUN WERK TE DOEN. MAAR HET GAAT VERDER. ZE MOETEN HET ZO DOEN DAT ZE HET GEVOEL HEBBEN GOED TE ZIJN IN HETGEEN ZE DOEN. NORMAAL GESPROKEN ZOU DE DOCENT POSITIEF MOETEN KUNNEN REAGEREN OP HETGEEN DE LEERLING GEDAAN HEEFT. STUDIEPLANNERS KUNNEN IN DIT VERBAND BEHULPZAAM ZIJN. DAARNAAST IS EEN BELONINGSSYSTEEM BELANGRIJK WAARBINNEN LEERLINGEN OOK IETS KUNNEN 'VERDIENEN' MET DE TUSSENTIJDSE PRODUCTEN.

<sup>3</sup> In Studiehuisreeks nr. 43 gaat Harry Schouwenburg uitvoerig in op de manier waarop uitstelgedrag getackeld kan worden.

## 4 INVLOED VAN DE PERSOONLIJKHEID

Mensen verschillen in vele opzichten van elkaar, onder andere ook in hun grondvormen van motivatie. Ze verschillen dan ook in wat ze interessant vinden en waar ze een afschuw van hebben en in de mate waarin hun gedrag wordt aangestuurd door de hoop op beloning of de vrees voor straf.

Omdat de motivatie voor een bepaald gedragsalternatief op een willekeurig moment altijd moet concurreren met de motivaties voor andere gedragsopties en al deze motivaties voor een deel worden bepaald door individueel verschillende patronen van belangstelling, afhankelijk van de beloningswaarde, de succesverwachting en de termijn, ligt het voor de hand individuele verschillen in de perceptie van de beloningswaarde, de inschatting van de succeskans en de gevoeligheid voor termijn nader te beschouwen.

### 4.1 INVLOED OP BELONINGSWAARDE

Mensen hebben verschillende belangstellingen; daardoor varieert de intrinsieke motivatie van persoon tot persoon en van taak tot taak en worden ze ook door andere dingen in hun omgeving extrinsiek gemotiveerd. Zulke belangstellingen kunnen vluchtig zijn, opgewekt door bijvoorbeeld een spannend verhaal of een interessante les, maar ook meer permanent. In dat laatste geval zou men van *psychologische behoeften* kunnen spreken; voorbeelden daarvan zijn intellectuele nieuwsgierigheid, de behoefte om te excelleren (prestatiemotief), de behoefte aan autonomie of zelfstandigheid, de behoefte aan competentie, maar ook de behoefte aan agressie, aan dominantie, aan onderwerping, aan affiliatie en aan koestering. Mensen verschillen in deze fundamentele behoeften en dus in de mate waarin corresponderende actieresultaten voor hen belonend zijn.

Die individuele verschillen hoeven niet beperkt te blijven tot fundamentele behoeften, maar hebben zich in de loop van iemands leven verbreed tot associatieve clusters van gedachten, voorstellingen, fantasieën en herinneringen die in een bepaalde periode voor een bepaald persoon van actueel belang zijn. Zulke clusters worden *waardegebieden* genoemd; ze kunnen door de psycholoog systematisch worden geïnventariseerd aan de hand van de zogenaamde zelfkonfrontatiemethode (ZKM). Het gaat bij die inventarisatie om de vraag wat een leerling ervaart als belangrijk of van invloed (van vroeger, tegenwoordig, in de toekomst) in zijn huidige leven. Een variant op waardegebieden wordt gevormd door zogenaamde Persoonlijke Projecten.

ten. Dit zijn situatiespecifieke persoonlijke verzamelingen van plannen, intenties, en dingen waar men mee bezig is. Ook deze zijn door de psycholoog systematisch te inventariseren in een techniek die lijkt op de zelfkonfrontatiemethode.

### **Doelen**

Eén van de belangrijkste kenmerken van motivatie is het feit dat deze betrekking heeft op gedragalternatieven waarvan de uitkomst in de toekomst ligt. Zulke toekomstige uitkomsten worden *doelen* genoemd en om doelen te bereiken volgt men *strategieën*. Een actie of gedragalternatief kan dus beschouwd worden als een strategie om een doel te bereiken. Doelen verschillen per persoon, maar ook naar de benodigde tijd om ze te realiseren. Sommige doelen kunnen vrijwel onmiddellijk gerealiseerd worden; hun uitkomsten zijn *proximaal*. De uitkomsten van andere doelen daarentegen zijn eerder distaal te noemen; ze vergen maanden of jaren om gerealiseerd te worden. De motivationele aantrekkingskracht van een *distaal* doel komt tot stand door op de waarde ervan de termijn tot realisering te verdisconteren of korten. Door deze korting 'degenereert' de subjectieve waarde van objectief waardevolle distale doelen tot een orde vergelijkbaar met die van minder waardevolle proximale doelen waardoor het schijnbaar irrationele gedrag dat men iets onbelangrijks verkiest te doen in plaats van iets belangrijks, tot stand komt.

Doelen kunnen ook onderscheiden worden naar oriëntatie of gerichtheid, namelijk als ik-gerichte versus taakgerichte doelen. Leerlingen met vooral ik-gerichte doelen zijn gericht op het maximaliseren van gunstige en het minimaliseren van ongunstige beoordelingen van hun competentie; dit is het geval bij leerlingen met een hoge prestatiebehoefte. Daarentegen zijn leerlingen met vooral taakgerichte doelen gericht op de aanpak van een taak en op de vraag wat men van die taakuitvoering kan leren.

### **Prestatiemotivatie**

Een van de best onderzochte soorten motivatie is prestatiemotivatie, een individueel verschillende trek die een algemene behoefte weergeeft om beter te presteren dan anderen. Prestatiemotivatie is een relatief stabiele persoonlijkheidsdispositie die in specifieke situaties - zoals school en werk - leidt tot presteren; presteren dus in de zin van excelleren. Deze eigenschap heeft dan ook een zekere voorspellende waarde voor goede schoolprestaties bij leerlingen. Leerlingen die een hoge mate van prestatiemotivatie bezitten hebben over het algemeen tevens een hoog aspiratieniveau en een hoog geldingsstreven. Daarbij zijn ze sterk op de toekomst gericht, zijn goed in planning en het stellen van doelen, en streven ze naar vooruitgang op de maatschappelijke ladder. Ook hebben ze een sterk doorzettingsvermogen bij moeilijke en inspannende taken. Hun fundamentele motivatie is er een van toenadering, maar niet zozeer tengevolge van interesse (intrinsiek) maar eer-

der vanwege de hoop op beloning (extrinsiek). Prestatiemotivatie werd door de psycholoog oorspronkelijk gemeten aan de hand van projectieve tests, maar sinds de vijftiger jaren meer en meer met behulp van vragenlijsten, waarvan in Nederland vooral de Prestatie Motivatie Test (PMT) bekend geworden is.

### **Persoonlijkheidsfactoren**

Samenvattend lijken er individuele verschillen in beloningswaarde te bestaan, afhankelijk van de behoeften (of waardegebieden of persoonlijke projecten) en de doelen van de leerling. Nu zijn doelen betrekkelijk gemakkelijk te beïnvloeden, voorzover die taakgericht zijn. We zullen hier later op ingaan. Individuele verschillen in behoeften (en ook ik-gerichte doelen) echter lijken te wijzen op verschillen in persoonlijkheid, die weliswaar door de psycholoog relatief gemakkelijk zijn vast te stellen maar betrekkelijk moeilijk te veranderen zijn. Welke persoonskenmerken zijn hier van belang? Een aanknopingspunt vormt hetgeen hierboven werd gezegd over leerlingen die een hoge mate van prestatiemotivatie bezitten. Deze lijken tevens goed te zijn in onder andere het stellen van doelen, in planning, in doorzettingsvermogen. Deze eigenschappen verwijzen ondubbelzinnig naar één bepaalde factor in het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid, namelijk factor 3 (zie figuur 2). Mensen die hoog scoren op factor 3 hebben een aantal kenmerken gemeen; naast de hier al genoemde bijvoorbeeld ook de kenmerken ordelijkheid, scrupuleusheid (angstvallige nauwgezetheid), zorgvuldigheid, competentie, plichtsgetrouwheid en bedachtzaamheid. Factor 3 is dus kennelijk van belang voor de individuele inschatting van de beloningswaarde van een gedragsoptie, zeker wanneer één van die opties bestaat uit leren.

Het hoge geldingsstreven van leerlingen met een hoge mate van prestatiemotivatie wijst op het belang van een andere factor uit het vijf-factorenmodel, namelijk factor 1 (Extraversie). De verwante kenmerken dominantie en activiteit komen we hier tegen. De verwachting op grond van het vijf-factorenmodel is dat deze leerlingen ook de overige kenmerken tot op zekere hoogte zullen delen. Individuele verschillen in de sfeer van persoonlijkheidsfactor 1 lijken dus ook relevant voor de motivatie om te leren.

Factor 1: Extraversie	Factor 2: Mildheid	Factor 3: Ordelijkheid	Factor 4: Emotionaliteit	Factor 5: Openheid/ Intellect / Cul- tuur
Kenmerkende trekken zijn o.a.: dominantie warmte sociabiliteit assertiviteit activiteit sensatiezucht positieve emoties	Kenmerkende trekken zijn o.a.: vertrouwen directheid openhartigheid onzelfzuchtigheid meegaandheid behulpzaamheid bescheidenheid	Kenmerkende trekken zijn o.a.: prestatiebehoefte scrupuleusheid zorgvuldigheid competent plichtsgetrouw doorzetten bedachtzaamheid	Kenmerkende trekken zijn o.a.: angsten stemmingen vijandigheid depressie verlegenheid impulsiviteit kwetsbaarheid	Kenmerkende trekken zijn o.a.: interesse kritische instelling fantasie creativiteit esthetisch gevoel idealisme nonconformisme

Figuur 2 Het vijf-factoren model van de persoonlijkheid, de 'Big Five'

Zijn er nog andere persoonlijkheidsfactoren relevant voor de leermotivatie? Duidelijk is factor 5 een kandidaat, vanwege de kenmerken intellect, interesse, kritische instelling en creativiteit. Over de invloed van deze factor op de motivatie om te leren of te studeren is helaas nog weinig onderzoek gedaan. Wel zijn er al specifieke psychologische tests ontwikkeld om deze factor bij leerlingen te meten.

De conclusie is hier dus voorlopig dat tenminste de factoren 1, 3 en 5 uit het vijf-factorenmodel aanleiding geven tot individuele verschillen bij het inschatten van de beloningswaarde van een gedragsoptie in een alledaagse keuzesituatie.

#### 4.2 INVLOED OP VERWACHTINGEN

Zoals we hebben gezien kunnen succesverwachtingen variëren van heel specifiek voor een bepaalde activiteit via een heel gebied van verwante activiteiten tot activiteiten in het algemeen. Bij het schrijven van een essay bijvoorbeeld gaat het dan respectievelijk om iemands *competentieverwachting* of de overtuiging dat deze leerling zichzelf in staat acht om dit essay goed te kunnen schrijven, om *self-efficacy* of het algemenere gevoel dat deze leerling ervan overtuigd is dat, wanneer hij dit essay kan schrijven, hij waarschijnlijk ook soortgelijke essays kan schrijven, en om de nog algemenere term zelfvertrouwen die betrekking heeft op een nog grotere



eenheid van gedrag, bijvoorbeeld op het uitvoeren van relatief grote (schrijf)projecten. Leerlingen verschillen in alle drie typen verwachtingen.

De competentieverwachting van een leerling is meestal gebaseerd op het feit dat hij al eerder een soortgelijke taak met succes heeft uitgevoerd. Zo'n individuele herinnering aan uitkomsten in het verleden kan de inschatting van gevolgen en bijbehorende (on)zekerheid sterk beïnvloeden. Het is daarbij vooral van belang hoe deze leerling inschat waaraan zijn succes of falen is toe te schrijven.

### Attributies

Volgens de attributietheorie schrijven mensen hun succes of falen toe aan een combinatie van drie factoren: (1) de eigen inspanning, (2) de moeilijkheid van de taak en (3) geluk of pech. Deze oorzaken kunnen worden gerangschikt op drie abstractere causale dimensies: (a) interne versus externe locus of control, (b) stabiliteit van oorzaken over de tijd, en (c) beheersbaarheid (*controllability*). Een leerling kan een slecht cijfer voor een bepaald proefwerk dan bijvoorbeeld toeschrijven aan één of meer van de negen combinaties in figuur 3, bijvoorbeeld een onvoldoende voorbereiding van de kant van de leerling (intern), of aan de docent die andere dingen vraagt dan de leerling heeft voorbereid (extern). Bovendien aan zijn kennelijk onvoldoende aanleg voor dit vak (stabiel), of de mogelijkheid dat hij er niet genoeg voor heeft gedaan (instabiel). Tenslotte kan hij ook gewoon pech hebben gehad of niet in de stemming zijn geweest (niet beheersbaar).

Drie abstractere causale dimensies	Factoren die succes of falen bepalen		
	Eigen inspanning	Moeilijkheid van de taak	Geluk/ pech
Interne versus externe locus of control			
Stabiliteit van oorzaken over de tijd			
Beheersbaarheid			

Figuur 3: factoren die succes bepalen in combinatie met drie abstractere causale dimensies

Het lijken met name attributies op de stabiliteitsdimensie die van invloed zijn op iemands succesverwachtingen: het toeschrijven van een succes aan een stabiele oorzaak als aanleg of vaardigheid heeft een sterkere invloed op de toekomstige succesverwachting dan het toeschrijven van een resultaat aan een instabiele oorzaak zoals inspanning. Verschillen in aanleg of intelligentie hebben dus een sterke

invloed op iemands competentieverwachting en daarmee ook op de abstractere typen succesverwachtingen.

HELP LEERLINGEN AAN SUCCESSEN!

### **Self-efficacy**

Mensen met sterke competentieverwachtingen vertonen self-efficacy, een eigenschap die niet alleen in sterkte varieert, maar ook in algemeenheid en niveau. Zo hebben sommige mensen een sterk gevoel van self-efficacy en andere weer niet; voor sommigen geldt dat in een groot aantal situaties en voor anderen juist in een beperkt aantal situaties; voor sommigen geldt dat ook voor moeilijke taken, maar voor anderen juist alleen voor gemakkelijkere. Overigens, waar de self-efficacy ophoudt en het zelfvertrouwen begint is betrekkelijk willekeurig. Belangrijker is het te weten dat self-efficacy of zelfvertrouwen bij leerlingen goed meetbaar is en dat de scores op zulke tests sterk samenhangen met factor 4 (emotionaliteit) uit het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid. Leerlingen met een gebrek aan self-efficacy of met weinig zelfvertrouwen neigen ertoe tevens angstig, labiel, vijandig, gedeprimeerd, verlegen, impulsief en kwetsbaar te zijn.

Zulke leerlingen vertonen over het algemeen ook faalangst: een angst beoordeeld te worden in nieuwe, onbekende, complexe, onoverzichtelijke, maar voor de leerling belangrijke taaksituaties. Die angst leidt tot een lage competentieverwachting ("Ik kan het toch niet") en daarmee tot verminderde prestaties op school. Faalangst heeft dus een verzwakkend effect op de succesverwachting van een bepaald alternatief. Uit onderzoek is overigens bekend dat faalangst niet afzonderlijk optreedt, maar sterk samenhangt met andere vormen van angst in situaties met een evaluatief karakter en met een sterke dispositie tot angst in het algemeen. Ook deze samenhang verwijst naar factor 4 uit het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid.

Via de verwachtingen-component is er dus een zekere invloed van het verleden op iemands huidige motivatie. Dit lijkt vooral het geval waar dit de herinnering aan negatieve ervaringen betreft. Niet voor niets bestaat psychotherapie voor een belangrijk deel uit het helpen veranderen van iemands interpretatie van het verleden. De psycholoog met een psychoanalytische achtergrond doet dit bijvoorbeeld door verklaringen voor gebeurtenissen in het verleden te promoten die gunstiger zijn voor het huidig functioneren, attributietherapeuten zoeken het in alternatieve verklaringen voor succes en falen in het verleden en in de rationeel-emotieve benadering gaat het om het vervangen van onproductieve opvattingen uit het verleden door productievere.

PROBEER TE VOORKOMEN DAT LEERLINGEN EEN MISLUK-ERVARING HEBBEN EN ALS ZE ER TOCH ZIJN, HELP LEERLINGEN ZE IN HET JUISTE PERSPECTIEF TE ZETTEN.

### 4.3 INVLOED OP TERMIJNGEVOELIGHEID

Hoe komt het dat niet iedereen zich zo gemakkelijk laat verleiden door korte termijn pleziertjes ten koste van de langere-termijn plannen? Kennelijk verschillen mensen in hun 'gevoeligheid' voor de beloningstermijn van bepaalde activiteiten. Niet iedereen blijkt even 'kortzichtig'. Net als alle mensen verschillen leerlingen in gevoeligheid voor afleiding. Op de korte termijn komt dat tot uitdrukking in impulsiviteit, de neiging in te gaan op wat op een bepaald moment de aandacht trekt. Op een wat langere termijn komen verschillen in gevoeligheid voor afleiding tot uitdrukking in wat we doorzettingsvermogen of persistentie noemen, een toestand waarin zich aandienende alternatieven niet zo gemakkelijk doordringen en het aan de gang zijnd gedrag als het ware wordt afgeschermd.

#### Zelfregulatie

Het proces dat persistentie tot gevolg heeft, wordt tegenwoordig vaak zelfregulatie genoemd. Met de term zelfregulatie worden die interne of interactieve processen aangeduid die iemand in staat stellen zijn doelgerichte activiteiten in de tijd en door veranderende omstandigheden heen uit te voeren. Zulke processen bestaan uit het moduleren van gedachten, gevoelens, gedrag of aandacht door het opzettelijk of automatisch gebruik van specifieke mechanismen en ondersteunende metavaardigheden. Net als andere regulatiemechanismen impliceert zelfregulatie dus de aanwezigheid van normen of doelen, het constateren of een doel al dan niet bereikt is en het zo nodig initiëren van correctieve actie. Over het stellen van doelen die een effectieve taakuitvoering bevorderen is langzamerhand veel bekend. Deze dienen niet te gemakkelijk te zijn omdat ze dan kunnen gaan vervelen, maar ook niet te moeilijk zodat er geen uitdaging vanuit gaat. Daarbij dienen ze specifiek, meetbaar, acceptabel, realiseerbaar en tijdgebonden te zijn (de zgn. SMART-regel). Constatieren of een doel al dan niet bereikt is, is de functie van een continue evaluatieproces dat monitoring wordt genoemd. Bij monitoring gaat het om zelfreflectie, achtereenvolgens bestaande uit zelfobservatie of stilstaan bij de eigen inbreng en zelfbeoordeling of nagaan in hoeverre die inbreng het doel naderbij gebracht heeft. Monitoring levert de leerling kennis op over de effectiviteit van zijn gedrag; zulke kennis wordt ook wel metacognitie genoemd.

STIMULEER MONITORING BIJ UW LEERLINGEN.

## Discipline

Impulsiviteit en gebrek aan doorzettingsvermogen zijn persoonlijkheidseigenschappen die gewoonlijk in combinatie voorkomen, tezamen met andere eigenschappen als gebrek aan werkdiscipline, ordelijkheid, scrupuleusheid, zorgvuldigheid, plichtsgetrouwheid en bedachtzaamheid. Ook vertonen mensen die impulsief zijn en weinig doorzettingsvermogen hebben weinig prestatiebehoefte en weinig competentiegevoel. Het gaat hier om weer een andere factor uit het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid, namelijk factor 3. Uit onderzoek komt naar voren dat leerlingen die geregeld uitstellen op alle eigenschappen van deze factor lager scoren dan niet-uitstellers. Dit betekent dus dat uitstellers een lagere werkdiscipline hebben, een gebrekkiger doorzettingsvermogen en een zwakkere impulscontrole. Bovendien hebben ze, in vergelijking met niet-uitstellers meer moeite zich te concentreren, meer moeite hun tijd goed te beheersen en vinden ze het lastig methodisch te werken. Hun lage score op de persoonlijkheidsfactor 'ordelijkheid' heeft vooral invloed op hoe zij de beloningstermijn ervaren (hoe 'gevoelig' ze voor de beloningstermijn zijn). Het gaat dus om systematische verschillen in de mate waarin leerlingen bij beloningen de termijn verrekenen.

UITSTELLEN BRENGT LEERLINGEN OP DE KORTE EN DE LANGE TERMIJN VAN DE REGEN IN DE DRUP.

Naast dit sterke kenmerk van 'gevoeligheid' zijn er verwante persoonlijkheidstreken die misschien iets minder direct kenmerkend zijn voor chronische uitstellers. Hedonisme ofwel genotzucht is bijvoorbeeld zo'n kenmerk dat ook onder persoonlijkheidsfactor 3 ressorteert. Veel tijdrovende afleidingen uit de amusementsindustrie, casino's en gokkasten bijvoorbeeld, doen een beroep op deze persoonlijkheidstrekk. Als een leerling hedonistisch is ingesteld, zal hij waarschijnlijk meer geneigd zijn dan anderen om toe te geven aan dergelijke verleidingen.

Een andere verwante karaktertrek - ook behorend tot factor 3 - is gemakzucht. Wanneer een leerling gemakzuchtig is, kunnen moeilijkere taken zijn motivatie behoorlijk drukken; zo'n leerling is dan minder geneigd te kiezen voor dingen die wel eens lastig zouden kunnen zijn. Aan de andere kant kan deze karaktertrek ervoor zorgen dat deze leerling snel opgeeft, wat weer een negatieve invloed op zijn competentieverwachting kan hebben.

## 4.4 CONSEQUENTIES VOOR HET MOTIVATIEMODEL

Uit de bovenstaande bespreking blijkt dus dat individuele verschillen in de perceptie van de beloningswaarde (4.1), de inschatting van de succeskans (4.2) en de gevoeligheid voor termijn (4.3) een sterke invloed kunnen hebben op de motivatie

voor een bepaald gedragalternatief op een willekeurig moment (bijvoorbeeld leren of studeren) in concurrentie met de motivaties voor andere gedragsopties (bijvoorbeeld TV kijken of sociale contacten onderhouden). In dit licht dient het eerder gepresenteerde motivatiemodel dan ook als volgt te moeten worden bijgesteld:

$$\text{Motivatie} = \frac{((F1, F3, F5) \text{ Beloningswaarde}) \times ((F1, F4) \text{ Succesverwachting})}{((F3) \text{ Beloningstermijn})}$$

In deze formule wordt elke parameter uit het oorspronkelijke motivatiemodel gewogen met de persoonlijkheidsfactoren (zie figuur 2 in paragraaf 4.1) die op die parameter in het bijzonder hun invloed hebben. Voor de parameter Beloningswaarde zijn dat de factoren 1 (vooral sociale behoeften), 3 (vooral prestatiemotivatie) en 5 (vooral intellectuele belangstelling). Voor de parameter Succesverwachting zijn dat vooral intelligentie (I) en persoonlijkheidsfactor 4 (vooral faalangst). Voor de parameter Beloningstermijn tenslotte is dat opnieuw persoonlijkheidsfactor 3 (maar hier vooral het kenmerk impulsiviteit). Deze formule nu vormt het voor invloeden van de persoonlijkheid bijgestelde model van keuzegedrag. Van moment tot moment doen zich verschillende gedragsopties voor. Elk van die opties produceert een zekere beloning met een zekere waarschijnlijkheid en op een eigen moment. Van iemands persoonlijkheid hangt nu af hoe beloning, succesverwachting en termijn worden gewaardeerd. Voor iedere optie berekent het brein vervolgens automatisch de bijbehorende motiefsterkte en kiest de leerling tenslotte die optie waarvoor zijn motivatie het sterkst is.

#### 4.5 COMBINATIES VAN EIGENSCHAPPEN

Er is lang gedacht dat mensen die uitstelgedrag vertonen, last hebben van faalangst. Uitstelgedrag wordt dan gezien als vermijdingsgedrag. Dat psychologen lange tijd dachten dat uitstellers faalangstig zijn, is niet zo vreemd. Immers, mensen met faalangst ervaren relatief veel stress en zullen daarom vaker geneigd zijn hulp te zoeken. Psychologen zagen dus vooral faalangstige uitstellers. Echter, onderzoek (vooral binnen het onderwijs) heeft aangetoond dat de meeste uitstellers juist niet of nauwelijks faalangst of stress ervaren! Waarschijnlijk kunnen we twee (fundamenteel verschillende) persoonlijkheidstypen onderscheiden, die last kunnen hebben van uitstelproblemen: de faalangstige perfectionist en de onbezorgde (over)optimist. Het zal voor docenten niet moeilijk zijn in deze typen bepaalde leerlingen te herkennen.

### **Faalangstige perfectionist**

Wanneer een leerling een faalangstige perfectionist is, dan is deze onzeker over zichzelf en gevoelig voor stress. Bovendien is deze leerling dan waarschijnlijk bang dat hij niet slim genoeg is voor de taak die hij wil verrichten. Zo'n leerling maakt zich vaak zorgen of hij een bepaalde taak (of project) wel tot een goed einde kan brengen. Zijn perfectionistische standaard maakt de leerling ontevreden over zijn prestaties (immers, het is waarschijnlijk nooit goed genoeg) en deze leerling is bang voor beoordeling door de docent. Zijn uitstelgedrag is in dit geval niet het automatische gevolg van de voorrang die deze leerling geeft aan gemakken en pleziertjes, maar juist het resultaat van diens poging om onplezierige gevoelens te vermijden.

### **Onbezorgde (over)optimist**

Is een leerling daarentegen een onbezorgde optimist, dan is hij eerder gemakzuchtig en hedonistisch. Zo'n leerling ervaart nauwelijks of geen stress, maar is gevoelig voor het idee dat werken aan een bepaalde taak wel eens veel inspanning zou kunnen kosten. Deze leerling bezit waarschijnlijk weinig 'frustratietolerantie'. Daarnaast hecht deze leerling als onbezorgde optimist veel waarde aan genoegens en pleziertjes. Daardoor wordt hij gemakkelijk het slachtoffer van de vele verleidingen en afleidingen die bijvoorbeeld het sociale leven en - als afgeleide daarvan - de media biedt.

Waarschijnlijk kunt u in beide types wel iets van uw leerlingen herkennen. Het onderscheid in typen moet u daarbij echter niet al te absoluut opvatten. In de praktijk bestaan typen (in de zin van òf...òf) niet. Type-aanduidingen, zoals de 'onbezorgde optimist' en de 'faalangstige perfectionist' kunt u het beste opvatten als punten op een continue dimensie. Iedere leerling die geregeld uitstelt is waarschijnlijk wel in zekere mate een onbezorgde optimist en deels een faalangstige perfectionist.

Aan persoonlijkheid lijkt zo op het eerste gezicht maar weinig te doen; een leerling is nu eenmaal zo. Maar dat is gelukkig maar voor een gedeelte waar. Persoonlijkheid is wel degelijk aan verandering onderhevig, elke persoonlijkheid ontwikkelt zich tijdens zijn leven. Door het aanleren en blijven herhalen van 'verstandige' nieuwe gewoonten kan een leerling die ontwikkeling in de goede richting sturen, al is dat natuurlijk een langdurig proces.

## 5 WAT TE DOEN: TAAKMANAGEMENT

Tot zover de theorie. Deze theorie combineert een aantal belangrijke gezichtspunten en is te beschouwen als 'state-of-the-art', verenigbaar met klassieke en hedendaagse psychologische inzichten in wat onder motivatie moet worden verstaan. Deze theorie is echter ook een zeer *praktische* theorie, want enerzijds zijn de elementen ervan door de psycholoog gemakkelijk te diagnosticeren, terwijl deze theorie anderzijds concrete aanknopingspunten biedt voor interventie, dat wil zeggen maatregelen ter verbetering van iemands motivatie. In de resterende bladzijden worden deze maatregelen systematisch behandeld.

Waar het hier om gaat is dat een leerling op een bepaald moment voor leren kiest in plaats van voor internetten, een strip lezen of met vrienden iets gaan doen. We hebben gezien dat op ieder moment van de dag er steeds veel verschillende activiteiten mogelijk zijn. Hoe kan een leerling er nu voor zorgen dat, in het concert van alle zich opdringende gedragsmogelijkheden, hij aan het leren of studeren gaat? Dit moet dan duidelijk de activiteit zijn die de leerling op dat moment het meest aantrekkelijk vindt, dat wil zeggen waarvoor hij zich het meest gemotiveerd voelt. Die feitelijke voorkeur voor leren komt tot stand doordat het resultaat van de motivatieformule, dat wil zeggen de prioriteit, voor leren en studeren hoger uitvalt dan het betreffende resultaat voor alle andere potentiële activiteiten. Die prioriteit wordt bepaald door een relatief hoge subjectieve waarde en/of een relatief hoge succeskans en/of een relatief lage verkrijgtermijn van de met het leren en studeren geassocieerde beloning (zie paragraaf 4.4.). Wat kan een leerling nu doen om te prioriteit van leren en studeren te verhogen? In eerste instantie kan hij proberen de subjectieve beloningswaarde ervan te vergroten. De leerling doet dat door het hanteren van een set technieken die we met elkaar 'taakmanagement' kunnen noemen.

Het bezig gaan met een bepaalde activiteit doet een beroep op motieven. Motieven zijn de krachten die aanzetten tot actie, globaal te kenschetsen als toenadering dan wel vermijding. Die krachten hebben deels een intrinsieke oorsprong, waardoor de actie wordt aangedreven, en deels een extrinsieke oorsprong in prikkels vanuit de omgeving, waardoor de actie als het ware wordt aangetrokken. Die subjectieve beloningswaarde van een bepaalde activiteit is het resultaat van intrinsieke behoeften plus extrinsieke prikkels.

Nu spelen intrinsieke behoeften, zoals intellectuele nieuwsgierigheid of de behoefte te excelleren, vaak op de achtergrond.

ZULKE INTRINSIEKE BEHOEFTEEN BEWUST NAAR DE VOORGROND HALEN DOOR ER EXPLICIET OP TE REFLECTEREN KAN DEZE EEN BELANGRIJKER BIJDRAGE DOEN LEVEREN AAN DE SUBJECTIEVE WAARDE VAN DE BETREFFENDE ACTIVITEIT.

### **Studieplanning**

Ook heeft elke potentiële activiteit een doel en bij leren en studeren is dat doel duidelijk. Doelen liggen relatief ver in de toekomst (distaal) of direct voor de hand (proximaal). Met behulp van een lange-termijnplan kan een leerling een distaal doel voor ogen houden en met een korte-termijnplan zijn proximale doel concreet en specifiek maken. Beide soorten plannen maken deel uit van een individuele studieplanning.

STUDIEPLANNING IS EEN VAN DE GERENOMMEERDE MANIEREN OM DE STUDIEMOTIVATIE TE VERBETEREN.

Studieplanning begint met het creëren van overzicht: Wat moet er precies gedaan worden en wanneer moet het af? Hoeveel tijd is er nog voor? Dit is in wezen de inhoud van het lange-termijnplan. Zo'n plan geeft de leerling rust en maakt voortgangscntrole mogelijk. Vervolgens worden aan dat lange-termijnplan concrete plannen voor een beperkte periode gemaakt, bijvoorbeeld een week of een dag. Zulke plannen vormen het korte-termijnplan van de leerling. Ze bestaan uit nauwkeurig omschreven specificaties van wat de leerling precies wil gaan doen, voorzien van tijdstippen waarop de leerling aan dat plan wil gaan werken.

Vaak is dit echter niet genoeg; sommige onderdelen van zo'n activiteit zijn nu eenmaal minder leuk, lastiger of moeilijker dan andere, terwijl ze er toch bij horen. Planning maakt het voor de leerling echter beter mogelijk taken af te wisselen, moeilijke met gemakkelijke, saaie met interessantere, lezen met sommen of opdrachten maken. Verandering van spijs doet eten. Ook variaties in tijdstip waarop aan onderdelen van het huiswerk gewerkt wordt, kunnen in korte-termijnplannen gemakkelijk gerealiseerd worden. Sommige leerlingen werken nu eenmaal het best direct aansluitend bij de schooldag, terwijl anderen beter 's avonds werken.

KORTE-TERMIJNPLANNEN KUNNEN ZO INGESTELD WORDEN DAT HET MOEILIKER OF VERVELENDER WERK GERESERVEERD WORDT VOOR DIT SOORT OPTIMALE TIJDSTIPPEN EN HET GEMAKKELIJKERE OF INTERESSANTE WERK VOOR TIJDSTIPPEN DIE NIET ZO OPTIMAAL ZIJN.

Tenslotte, als dit alles niet voldoende blijkt om de nodige motivatie te kunnen opbrengen, kan het zaak zijn de extrinsieke prikkel van deze onderdelen kunstmatig te vergroten door er beloningen aan te koppelen. Leerlingen kunnen dit gemakkelijk doen door zichzelf te belonen voor elk onderdeel van hun korte-termijnplan dat



ze af hebben, bijvoorbeeld met koffie of thee, met snoep, of met een kwartiertje TV kijken of iets dergelijks.

DOOR HET ADDITIEVE EFFECT VAN INTRINSIEKE BEHOEFTE EN EXTRINSIEKE PRIKKELS, DE PLUS, KAN EEN TE WEINIG AAN BEHOEFTE IN ZEKERE MATE GECOMPENSEERD WORDEN DOOR EEN GROTERE EXTRINSIEKE PRIKKEL.

Studieplanning bestaat dus in essentie uit het opstellen van een reeks relatief korte leertaken. Daardoor verdwijnt de rijstebrijberg van alles wat een leerling voor een bepaald proefwerk moet doen. In plaats daarvan komt er een overzichtelijke route van haalbare deeltaken, die elk afzonderlijk goed te doen zijn. Dit stelt de leerling in staat zijn aandacht gericht te houden op het leren en het vergroot zijn vermogen om vol te houden. Het maakt leren en studeren een stuk aantrekkelijker.

Planning lost helaas nog niet alles op. Ondanks alles kan een bepaald vak of een bepaald onderdeel ervan een leerling nog steeds tegenstaan. Dan is het zaak voor de leerling om zich af te vragen: Tegenstaan... waarom eigenlijk? Het kan zijn dat het betreffende vak saai of moeilijk gevonden wordt, dat is allemaal heel begrijpelijk en kan een reden zijn nog even niet aan dat vak of onderdeel te beginnen. Helaas leidt uitstellen tot het onontkoombare extra hard werken tegen het eind van de beschikbare tijd of tot een onvoldoende. Het moet nu eenmaal, en iedereen doet het.

MET ZULKE *SELF-TALK* KAN DE AVERSIEFHEID VAN EEN LEERTAAK ENIGSZINS WEGGEREDENEERD WORDEN. OEFENEN DAARIN VERGROOT OP DEN DUUR DE FRUSTRATIETOLERANTIE VAN DE LEERLING.

Met elkaar vormt dit pakket van maatregelen wat we hier Taakmanagement noemen. Door taakmanagement wordt de leertaak aantrekkelijker gemaakt, dat wil zeggen de beloningswaarde ervan wordt min of meer kunstmatig vergroot. Leerlingen kunnen dat zelf leren doen, maar de school kan daarbij ook de helpende hand bieden door studiemangementgroepen in te stellen. In brochure 43 van de Studiehuisreeks (maart 2002) staat een procedure beschreven om zulke groepen in het leven te roepen.



## 6 WAT TE DOEN: SUCCESMANAGEMENT

Aansturende behoeften en in het vooruitzicht gestelde beloningen werken alleen motiverend als er ook een zekere waarschijnlijkheid is dat ze door de betreffende actie bevredigd, respectievelijk verkregen kunnen worden. Waar die succesverwachting klein is, dient deze dan ook te worden vergroot. Nu is die succesverwachting volgens de theorie vooral een product van haalbaarheid (uitkomstverwachting), realiseerbaarheid (competentieverwachting) en nut (instrumentaliteit); als een van deze componenten laag uitvalt, is de totale succesverwachting eveneens laag. Het is dus zaak deze drie soorten verwachting te maximaliseren (zie paragraaf 3.2). Dit kan een leerling bereiken door een pakket van maatregelen dat we hier 'succesmanagement' zullen noemen.

### 6.1 WERKEN AAN DE UITKOMSTVERWACHTING

Voor een leerling is een bepaalde gedragswijze, bijvoorbeeld studeren, in principe haalbaar als er voldoende mogelijkheden zijn om die betreffende activiteit uit te voeren. Die mogelijkheden zijn er als men de omstandigheden zo inricht dat de leerling ongestoord aan die activiteit kan werken, in voldoende tijd, op een geschikte plek en met de juiste hulpmiddelen. Ook kan een leerling zelf maatregelen treffen die neerkomen op het vermijden van verleidelijke informatie. Zo'n leerling kiest er bijvoorbeeld voor op school te gaan leren, in de bibliotheek of media-theek, in plaats van thuis, of door te gaan leren in een vertrek dat ongeschikt (gemaakt) is voor iets anders dan studeren, waardoor hij de aandacht beter kan houden bij de dingen van het studeren. De leerling voorkomt op die manier dat hij afglijdt naar allerlei andere bezigheden. Dreigt zoiets toch, bijvoorbeeld doordat deze leerling telkens moet denken aan iets wat hem van het studeren afhoudt, dan is een effectieve maatregel die bij het leren storende gedachten ergens op te schrijven of van zich af te schrijven, om er op een geschikter moment op te kunnen terugkomen.

LEERLINGEN SCHRIJVEN ZULKE BIJ HET LEREN STORENDE GEDACHTEN NIET UIT ZICHZELF OP. DOCENTEN Zouden leerlingen kunnen helpen door leerlingen te adviseren dit te doen. IN INTERVISIEGROEPEN Zouden leerlingen er met elkaar over kunnen praten.

Ook het opdelen van een totale leertaak in zo uitdagend mogelijke concrete en haalbare weektaken bevordert de totale haalbaarheid. Effectieve weektaken moe-

ten voldoen aan de eisen van de zgn. SMART-regel voor korte-termijn plannen: Specifiek, Meetbaar, Aanvaardbaar, Realistisch, Tijdgebonden.

DOOR AAN SMART-PLANNEN TE WERKEN ONTWIKKELT DE LEERLING EEN GEVOEL VOOR HAALBARE STUDIE-DOELEN EN DRAAGT DAARDOOR BIJ AAN EEN VERGROTING VAN ZIJN MOTIVATIE OM TE STUDEREN.

## 6.2 WERKEN AAN DE COMPETENTIEVERWACHTING

Naast haalbaar moet het werken aan een studietaak voor een leerling ook realiseerbaar zijn, dat wil zeggen dat de leerling in kwestie er maximaal van overtuigd moet zijn dat hij in staat is deze taak met succes af te ronden. Ook hier helpt de SMART-regel om zulke taken te formuleren. SMART-geformuleerde studietaken zijn per definitie haalbaar en realiseerbaar; hun afronding leidt tot een reeks van kleine studiensuccessen. Deze successen wekken op den duur een gevoel van competentie, eerst voor de weektaken zelf en op den duur voor de hele taak van het lange-termijnplan. De leerling ontwikkelt op die manier een gevoel van zelfredzaamheid of *self-efficacy* met betrekking tot soortgelijke leertaken. Minstens even belangrijk is dat de leerling daarmee de herinnering kweekt aan soortgelijke successen in het verleden: wat ik eerder heb gekund, kan ik nu ook! Bij elke concrete keuze in de toekomst werpt zo'n herinnering zijn nut af. Tenslotte wekken reeksen succeservaringen gemakkelijker de eigen intellectuele en prestatiebehoeften dan het zo maar gaan werken aan een vaag, impliciet, of ongespecificeerd lange-termijn doel.

## 6.3 WERKEN AAN HET NUT

Tenslotte dient een leerling er maximaal vertrouwen in te hebben dat het uitvoeren van deze concrete studeeractiviteit bijdraagt aan het grote doel op de lange termijn. Per definitie is dit het geval wanneer de leerling zijn studeeractiviteiten plant: het formuleren van lange-termijn doelen en het afleiden daarvan van korte-termijn werkplannen (dag- of weektaken), zodat het afronden van elk korte-termijn werkplan een zichtbaar stapje is in de richting van het lange-termijn doel. Het studieplan is dus in wezen een stappenplan; na elke stap wordt afgerekend en is het uiteindelijke doel wat dichterbij gekomen.

Het via de uitvoering van het stappenplan bijhouden van de voortgang van de taak (een vorm van *monitoring*) heeft nog een andere functie. Alleen door monitoring is het mogelijk dat de leerling tussentijdse correcties in zijn studeerplannen aanbrengt: meer of juist minder tijd voor bepaalde leertaken uittrekken, meer of juist minder inspanning eraan besteden enzovoorts.

## 6.4 BEÏNVLOEDEN VAN EMOTIES

Emoties hebben invloed op iemands beloningsverwachting: negatieve emoties, zoals afkeer of angst, verkleinen de beloningsverwachting en positieve emoties, als bijvoorbeeld een optimistische stemming, maken de beloningsverwachting groter. Wanneer een leerling bijvoorbeeld bij het schrijven van een verslag of essay een grote afkeer heeft van het onderwerp, of wanneer deze leerling bang is dat het hem niet gaat lukken, kan dat werken als een 'self-fulfilling prophecy' en dus mede leiden tot een lagere beloningsverwachting. Als deze leerling daarentegen erg geïnteresseerd is in het onderwerp en wanneer hij een optimistische insteek heeft ('dit pakken we even aan') dan wordt de beloningsverwachting relatief groter. Afhankelijk van wat een bepaalde leerling wil, kan deze proberen om zijn emoties te cultiveren of af te remmen.

HET KAN HELPEN DAT DE LEERLING ZICHZELF DAARBIJ TOESPREEKT IN TERMEN VAN "WAT IS DAT LEUK..." OF "DAT IS EIGENLIJK HEEL SAAI..." (UITKOMSTVERWACHTINGEN), OF "IK KAN HET BEST..." OF "IK KAN HET TOCH NIET..." (COMPETENTIEVERWACHTINGEN).



## 7 WAT TE DOEN: TIJDMANAGEMENT

Een derde pakket van maatregelen knoopt aan bij de motivatiecomponent gevormd door de termijn waarop de beloning beschikbaar komt. Werken aan een vakgebonden of vakoverstijgend project is een goed voorbeeld van een leeractiviteit waarvan de beloning lang op zich laat wachten. Intussen doet zich de concurrentie voor van alle mogelijke activiteiten die op veel kortere termijn belonend zijn.

De enige manier om op dit punt te kunnen concurreren met de invloed van de vele soorten afleiding die het leven van een leerling kenmerken, is de lange termijn die staat voor een dergelijke leertaak op te knippen in een serie kortere termijnen. *Verkleinen van de beloningstermijn* is een van de doelen van Tijdsmanagement.

Hier en daar wordt dit in het onderwijssysteem zelf gedaan door deelttoetsen in te voeren of het onderwijs in relatief korte blokken te organiseren. Waar dat niet het geval is of niet toereikend is, blijft de leerling aangewezen op individuele studieplanning, waarin lange-termijn taken worden opgedeeld in een reeks weektaken en waarbij de leerling er zelf zorg voor draagt dat het afronden van elke weektaak wordt beloond.

Een ander doel van Tijdsmanagement is het *bestrijden van tijdverspillingsgedrag*. Zulk gedrag wordt duidelijk wanneer leerlingen ertoe kunnen worden gebracht voor een bepaalde periode systematisch te noteren waarmee ze van moment tot moment bezig zijn. Zulke tijdschrijfpodrachten zijn het logische begin van elke tijdsmanagementcursus en leiden vaak tot onthullende en onthutsende conclusies. Niet alle activiteiten blijken even belangrijk of urgent. Veel tijd kan even goed of beter zelfs op een andere manier besteed worden.

Tijdsmanagementcursussen zijn meestal bedoeld voor mensen die willen leren hun tijd nuttiger te besteden. Aan de meeste leerlingen aan het voortgezet onderwijs is zo'n cursus niet besteed. Niettemin hebben enkele preventief georiënteerde maatregelen op dit gebied ook in het onderwijs hun waarde bewezen. De belangrijkste maatregel bestaat uit het instellen van vaste . Op die tijden wordt door de leerling gestudeerd en anders niet. Ouders en vrienden worden omtrent die tijden ingelicht en eventueel (bij zelfstandig wonenden, bijvoorbeeld in studentenflats) wordt er op die tijden een briefje op de deur geplakt: 'Niet storen - ik studeer'. Belangrijk is vooral de regelmaat, de 'vaste prik'. Verder moeten zulke uren niet te zeer uitlopen; blokjes van 2 uur blijken het meest geschikt voor een optimale concentratie.

HET OPKNIPPEN VAN LANGE-TERMIJNTAKEN, TIJDSCHRIJVEN EN AFSPRAKEN MAKEN OVER TIJDSINVESTERING ZIJN MIDDELEN OM TIJDMANAGEMENT TE REALISEREN.

Maar wat te doen als een leerling eigenlijk moet studeren en er is iets leuks op de TV of hij krijgt een onweerstaanbare zin om een vriendje op te zoeken? Het leren en studeren uitstellen?

Uitstellen is het gevolg van een motivationeel conflict. De leerling moet kiezen tussen twee opties: de optie 'studeren' met een hoge beloningswaarde die pas op de lange termijn kan worden geïncasseerd en de optie 'leuke dingen' met een lagere beloningswaarde die op korte termijn beschikbaar komt. Om voor de optie 'studeren' te kunnen kiezen, moet de leerling de invloed van alle concurrerende opties lang genoeg kunnen afweren. Hij moet als het ware zien te compenseren voor het effect van de termijnverrekening. Leerlingen doen dat door zich zodanig te binden aan de optie 'studeren' dat de overige opties niet aan bod kunnen komen. Zichzelf binden aan iets vereist 'wilskracht' of 'zelfregulatie'. Wilskracht betekent het vermogen verleidingen te weerstaan. Hoe kan een leerling die wilskracht uitoefenen?

Voornamelijk door het zichzelf fysiek onmogelijk te maken op verleidingen in te gaan. Het klassieke voorbeeld is dat van Odysseus die zich aan de mast van zijn schip liet vastbinden bij het voorbijvaren van de gevaarlijke sirenen. Maar ook minder poëtische voorbeelden liggen voor de hand. Zo brengen mensen hun geld naar de bank brengen om te verhinderen dat ze het uitgeven aan allerlei impulsaankopen. Ook alcoholisten proberen zich soms fysiek te binden: ze gebruiken in behandelingsprogramma's bijvoorbeeld Disulfiram om te zorgen dat alcoholgebruik ze ziek maakt. Patiënten in behandelingsprogramma's voor overgewicht slikken bijvoorbeeld dieetpillen om de verleiding van voedsel te kunnen weerstaan.

Wat kan een leerling nu doen om korte termijn verleiding te weerstaan, zodat hij gemakkelijker zijn weektaak kan uitvoeren? Door gebruik te maken van anderen. Zo kan een leerling zichzelf binden door met medeleerlingen afspraken te maken om gezamenlijk te gaan leren, of door aan een groep mensen die belangrijk voor hem zijn openlijk te verklaren dat hij gaat studeren. De leerling riskeert op die manier gezichtsverlies voor de groep wanneer hij zich niet aan die belofte houdt. Studiemanagermentgroepen van studiebegeleiders werken o.a. volgens dit principe van sociale druk.

DOCENTEN Zouden leerlingen met uitstelproblemen kunnen helpen in het organiseren van studiemanagermentgroepen.



## 8 WAT TE DOEN: PERSOONLIJKHEIDSMANAGEMENT

Zoals we hebben gezien, speelt iemands persoonlijkheid een belangrijke rol bij het bepalen van zijn motivatie voor een bepaalde activiteit. Kenmerken van iemands persoonlijkheid grijpen op verschillende wijzen aan op elk van de drie hoofdcomponenten. Voor de component 'beloningswaarde' zijn dat de factoren 1 (vooral sociale behoeften), 3 (vooral prestatiemotivatie) en 5 (vooral intellectuele belangstelling). Voor de component 'succesverwachting' zijn dat met name intelligentie (I) en persoonlijkheidsfactor 4 (vooral faalangst). Voor de component 'beloningstermijn' tenslotte is dat opnieuw persoonlijkheidsfactor 3 (maar hier vooral het kenmerk impulsiviteit). Is hier iets aan te doen, aan te verbeteren? Of ligt iemands persoonlijkheid voor altijd vast?

Persoonlijkheidsmanagement gaat over het beïnvloeden van iemands persoonlijkheid. Vanuit een psychologisch perspectief kunnen opvoeding en school gezien worden als grootscheepse programma's van persoonlijkheidsmanagement. Daarnaast en daarna blijft er echter ruimte voor persoonlijkheidsmanagement door de persoon zelf, het zogenaamde 'werken aan zichzelf'.

Wat iemand aanspreekt en wat niet, blijft voor sommige mensen misschien constant, maar voor velen verandert dat in de loop van het leven. Wat constant blijft, zijn heel globale eigenschappen die elk in het latere leven heel verschillende concretisering kunnen krijgen. Zo zijn er bijvoorbeeld typische doeners, denkers, en voelers - kenmerken die al heel vroeg aan het licht komen. In hun latere schoolcarrière zullen de doeners vooral gemotiveerd blijken voor techniek of sport, de denkers voor filosofie en typisch intellectuele vakken, en de voelers voor vakken met sterke sociale componenten. Hoe al deze behoeften zichzelf uiteindelijk realiseren, is afhankelijk van de invloeden van buiten die kinderen ondervinden, waaronder de school.

### Sociale behoeften

Kinderen en jonge volwassenen hebben intensere sociale behoeften dan veel ouderen. Tests voor extravertie (factor 1 uit het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid) laten stevast zien dat de scores van jongeren bovengemiddeld zijn. Dat kan natuurlijk biologisch worden verklaard. Feit is in ieder geval dat voor leerlingen sociale behoeften een stevige concurrent kunnen vormen voor andere, intellectuelere, behoeften. Sociale behoeften kunnen echter ook het leergedrag van leerlingen in positieve zin aansturen. Bij sommige leerlingen manifesteert zich bijvoorbeeld al vroeg de behoefte anderen te helpen (een combinatie van persoonlijkheidsfactor

1 en factor 2 - mildheid); zulke leerlingen zullen geneigd zijn later een medisch of psychologisch vak te gaan studeren. In verband daarmee kan tijdens het voortgezet onderwijs hun belangstelling zich meer en meer richten op verwante of voorbereidende vakken.

### **Prestatiemotivatie**

Prestatiemotivatie bij leerlingen is in essentie de behoefte om uit te blinken. Scholen met een uitgesproken competitief systeem, zoals bijvoorbeeld in Frankrijk het geval is, doen een sterk beroep op deze behoefte bij hun leerlingen. In meer gematigde schoolsystemen, zoals in Nederland, wordt deze behoefte minder sterk ontwikkeld. Niettemin vertonen sommige leerlingen deze behoefte al vrij vroeg, terwijl anderen daar in het geheel niet door gemotiveerd lijken. Nu maakt prestatiemotivatie deel uit van een complex van eigenschappen (factor 3 in het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid) waartoe ook eigenschappen als werkdiscipline, ordelijkheid en doorzettingsvermogen behoren. Met name in leertaken die een beroep doen op iemands zelfstandigheid zijn dit belangrijke eigenschappen, die in zekere mate ontwikkeld kunnen worden. Leren plannen van het studeergedrag bijvoorbeeld draagt daaraan bij.

### **Intellectuele belangstelling**

Het zijn typisch de denkers onder de leerlingen die gekenmerkt worden door intellectuele nieuwsgierigheid, plezier in denken, neiging tot nadenken en de behoefte dingen zèlf te willen doen. Deze eigenschappen (factor 5 in het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid) worden in het onderwijs bijna per definitie gestimuleerd en het zijn de leerlingen die hierin uitblinken, die bij bijvoorbeeld het maken van profielwerkstukken de meeste originaliteit aan de dag leggen. Zulke leerlingen lezen boeken en hebben een brede belangstelling. In combinatie met voldoende intelligentie maakt deze eigenschap zulke leerlingen bij uitstek geschikt voor een universitaire studie.

### **Intelligentie**

Traditioneel maakt intelligentie of aanleg voor leren geen deel uit van het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid, maar is het een eigenschap die er als het ware naast staat. Niettemin zijn er intelligente en minder intelligente leerlingen en deze eigenschap is al vroeg in de ontwikkeling van een kind te bespeuren. Het schoolsysteem selecteert op intelligentie en ontwikkelt deze per definitie. Nu is intelligentie niet een eenduidig begrip: er kunnen verschillende soorten intelligentie worden onderscheiden. In het voortgezet onderwijs blijkt dat al spoedig: er zijn leerlingen die goed of slecht zijn in bijna alle vakken, maar vaak ook ontpoppen leerlingen zich als typische alfa- of typische beta-leerlingen. Hun specifieke succeservaringen

sturen ze dan in een richting van latere school- of beroepskeuze die met hun aanleg overeenkomt.

### **Faalangst**

Leerlingen die op school last lijken te hebben van faalangst, hebben dat meestal al heel lang. Hun persoonlijkheid wordt gekenmerkt door een algemeen gevoel van kwetsbaarheid, tobberigheid, angstigheid en gedeprimeerdheid (factor 4 uit het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid). Daardoor en daarnaast hebben ze weinig zelfvertrouwen; "ik kan het toch niet" is een typische respons van dit soort leerlingen. Op hun motivatie heeft faalangst de invloed van een geringe succesverwachting, niet zozeer voor wat betreft de haalbaarheid en het nut van studietaken, want dat zien ook faalangstige leerlingen wel in, maar vooral op de realiseerbaarheid ervan, hun competentieverwachting. Het voortgezet onderwijs is niet goed ingericht op persoonlijkheidsmanagement van dit soort leerlingen. Daarom bestaan er speciale faalangst-trainingen, waarin leerlingen wordt geleerd weerstand te bieden aan hun gevoelens de leertaken toch niet aan te kunnen. Het programma van dergelijke trainingen bestaat uit een mix van psychologische technieken die enerzijds gericht is op het bestrijden van stress- en spanningsgevoelens bij de leerling door ontspanningsoefeningen en gedragstherapeutische maatregelen en anderzijds gericht op het beïnvloeden van de gedachtenwereld van de leerling met betrekking tot diens leertaken. In de training wordt dan ook veel energie besteed aan het ombuigen van de aandacht van de leerling van ik-gerichte gevoelens ("ik kan het toch niet") naar meer taakgerichte gevoelens ("dit is interessant, dit is te doen"). Studieplanning, in de zin van het leren opsplitsen van grote opdrachten in kleine deeltaken, waardoor succeservaringen ten gevolge van het afkrijgen ervan ontstaan, ondersteunt deze technieken.

### **Impulsiviteit**

Impulsiviteit staat voor de neiging direct in te gaan op afleiding. Impulsieve leerlingen kunnen zich dan ook niet goed op hun leertaak concentreren en lijken over weinig doorzettingsvermogen te beschikken. Dit ligt niet persé aan de leertaak zelf, maar eerder aan de motivationele kracht van alternatieve gedragswijzen op een bepaald moment. Dat wil zeggen dat ze telkens meer gemotiveerd zijn voor iets anders, de afleiding, dan voor de leertaak waaraan ze bezig zijn. Het ontbreekt ze voldoende aan de vaardigheid hun studeergedrag af te schermen tegen de invloed van wat zich als alternatief aandient. Deze eigenschap maakt deel uit van de negatieve pool van factor 3 uit het vijf-factorenmodel van de persoonlijkheid. Dat betekent onder andere ook dat ze geneigd zijn tot chaotisch gedrag en tot frequent uitstellen.

Impulsieve leerlingen lijken extreem gevoelig voor de belonende invloed van korte termijn bezigheden of extreem ongevoelig voor de beloning geassocieerd met het doel op de langere termijn. Het mechanisme waardoor ze de termijn verdisconteren waarop een beloning beschikbaar komt lijkt anders te werken dan bij andere mensen. Ze zijn 'kortzichtiger' en zwichten daardoor zo gemakkelijk voor de verleiding van onbelangrijke zaken.

Impulsiviteit is een hardnekkige neiging, waarbij gewenste veranderingen waarschijnlijk hard bevochten moeten worden in een langdurig proces. Aan het hoger onderwijs zijn recentelijk daarvoor psychologische trainingen ontwikkeld, onder de naam 'zelfmanagement', maar zulke trainingen kunnen van dit proces hooguit het begin zijn. Mogelijk is de behandeling van impulsiviteit en het daaraan verwante chronische uitstelgedrag meer iets voor psychotherapie. Die behandeling staat echter nog in de kinderschoenen.

## 9 BESLUIT

Waardoor lijken sommige leerlingen minder gemotiveerd dan andere? Het antwoord op die vraag is niet zo eenvoudig. Zoals we hebben gezien is motivatie voor iets, voor een actie of voor een doel. Op ieder moment van de dag zijn er voor de leerling diverse acties mogelijk, elk met zijn eigen motivatie. De motivatie om te leren en te studeren is daar maar één van. Het gaat er dus om te begrijpen hoe die verschillende motivaties in elkaar zitten of tot stand komen.

We hebben gezien dat elke motivatie drie componenten heeft: een beloningswaarde, een succesverwachting en een termijn. Daarbij bestaat de beloningswaarde dan weer uit de som van intrinsieke en extrinsieke waarde en de succesverwachting uit het product van haalbaarheid, realiseerbaarheid en nut. Op elk van die drie componenten zijn specifieke persoonlijkheidsfactoren van invloed.

Waar een of meer van deze componenten bij een bepaalde leerling onvoldoende sterk is, ontstaan studeerproblemen. Met name gaat het hier ten eerste om interessegebrek in het leren of de studie ten gevolge van het feit dat leren en studeren als te weinig belonend wordt ervaren in vergelijking met andere activiteiten. Ten tweede gaat het om de ervaring van studiestress ten gevolge van extreem lage competentieverwachtingen ten aanzien van leren en studeren. En tenslotte gaat het om de neiging het leren of studeren uit te stellen ten gunste van andere activiteiten ten gevolge van een extreme gevoeligheid voor korte-termijn verleidingen. Waar een of meer van deze studeerproblemen zichtbaar worden, hebben we te maken met een verlies aan motivatie.

Aan de verbetering van studiemotivatie kan in principe betrekkelijk veel gedaan worden. Daartoe hebben we hier een pakket van maatregelen gepresenteerd die elk gericht zijn op een van de componenten van de motivatie om te leren of te studeren. Zo richt taakmanagement zich op het vergroten van de beloningswaarde van het studeren,

- **TAAKMANAGEMENT RICHT ZICH OP HET VERGROTEN VAN DE BELONINGSWAARDE VAN HET STUDEREN.**
- **SUCCESMANAGEMENT RICHT ZICH OP HET VERGROTEN VAN DE INSCHATTING VAN DE LEERLING DAT ZIJN INSPANNINGEN OOK HET GEWENSTE RESULTAAT ZULLEN HEBBEN.**
- **TIJDMANAGEMENT RICHT ZICH OP HET VERKLEINEN VAN DE TERMIJN WAAROP LEREN OF STUDEREN OOK DAADWERKELIJK BELONEND WORDT.**

Tenslotte bespreken we in hoeverre de school of de leerling zelf met behulp van persoonlijkheidsmanagement een positieve invloed kan uitoefenen op de persoonlijkheidstrekken die de motivatie van een leerling om met leer- en studeertaken bezig te zijn beïnvloeden. Veel van deze maatregelen treft de school al vanzelf, andere kunnen onderdeel gaan uitmaken van een systeem van leerlingbegeleiding. Een enkele maatregel slechts lijkt aan de psycholoog voorbehouden.

## OVER DE AUTEUR

Harry Schouwenburg was ruim 20 jaar studentenpsycholoog aan de Rijksuniversiteit Groningen. In die loopbaan ontwikkelde hij zich o.a. tot expert op het gebied van studeerproblemen. Zo promoveerde hij op een proefschrift over uitstelgedrag bij studenten en is hij (co-)auteur van verschillende publicaties op het gebied van studeren, studievaardigheid en studeerproblemen. Vanaf 2003 is hij vervroegd gepensioneerd en woont hij in de Ardennen. Een deel van zijn werkzaamheden zet hij voort in zijn bureau voor onderwijspsychologisch advies (zie web site: <http://boa.schouwenburg.be>).

Harry Schouwenburg is o.a. auteur van een aantal psychologische tests op het gebied van leerstijl en studeeraanpak. Voor het voortgezet onderwijs is daarvan vooral relevant de Vragenlijst Studie-Aanpak Voortgezet Onderwijs (VSA-VO). De VSA-VO is een test over individuele verschillen in de studie-aanpak van leerlingen, speciaal ontwikkeld voor de bovenbouw van het VWO en de HAVO. Deze test bestaat uit 111 items en omvat de volgende schalen: (1) Vlot begrip, (2) vaardigheid in redeneren, (3) vaardigheid in noteren en opzoeken, (4) intellectuele instelling, (5) zenuwachtigheid of faalangst, (6) werkdiscipline, (7) neiging tot sociaal wenselijke antwoorden. Een demoversie van deze test is te vinden op de bovengenoemde web site.

Recente publicaties in boekvorm zijn:

1995 H.C. Schouwenburg en J.T. Groenewoud (redactie): Studievaardigheid en leerstijlen. Groningen: Wolters-Noordhoff.

1997 H.C. Schouwenburg en J.T. Groenewoud: Studieplanning: Een werkboek voor studenten. Groningen: Wolters-Noordhoff.

2000 H.C. Schouwenburg: Studeerproblemen. Groningen: Wolters-Noordhoff.

2002 H.C. Schouwenburg: Uitstelgedrag van leerlingen: Wat steekt erachter en wat doe je eraan? Tilburg: MesoConsult, Studiehuisreeks, nummer 43.

2004 H.C. Schouwenburg, C. Lay, T.A. Pynchyl en J.R. Ferrari (redactie): Counseling the procrastinator in academic settings. Washington DC: American Psychological Association.

Harry Schouwenburg is te bereiken via e-mail op adres: [henri@schouwenburg.be](mailto:henri@schouwenburg.be).

## **Reeds verschenen:**

- 1 Het studiehuis
- 2 Werken in netwerken
- 3 Zorg om het studiehuis
- 4 De didactiek van leren leren
- 5 Ervaringen in netwerken
- 6 Toetsen in het studiehuis
- 7 Examens in het studiehuis
- 8 En nu de docent nog...!
- 9 Mediatheken en bibliotheken
- 10 Het Interactief Leergroepen Systeem (ILS)
- 11 Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden
- 12 De hele school: één studiehuis!
- 13 Van schoolgebouw naar studiehuis
- 14 Een mediatheek in het studiehuis
- 15 Schoolboeken in het studiehuis
- 16 ICT in BVE
- 17 Planmatig werken bij onderwijsinnovaties
- 18 Het reguleren van leren
- 19 Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang
- 20 Leerlingen over het studiehuis
- 21 Omgaan met verschillen tussen leerlingen
- 22 Het examendossier
- 23 De onderwijskundig manager in de tweede fase
- 24 Zorg voor aansluiting
- 25 Mentoraat in het studiehuis
- 26 Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen
- 27 Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen
- 28 Zelfwerkzaamheid, didactiek en instrumenten in het agrarisch onderwijs
- 29 Professionele ontwikkeling van docenten
- 30 Wat gij niet wilt dat u geschiedt...,  
over communicatie, collegialiteit en coaching
- 31 Naar een doorlopende leerlijn in het onderwijs, techniek als voorbeeld
- 32 Hoe gaan docenten om met zelfstandig leren?  
- wat ze denken en doen -
- 33 Functie- taak- en beloningsdifferentiatie
- 34 Zelfsturende teams  
-ontwerpen van de organisatie bij onderwijsvernieuwing-
- 35 Inspiratie en ambitie
- 36 Krachtige leeromgevingen
- 37 Literatuuronderwijs en computers: (hoe) kan dat?  
- een concept voor een digitale didactiek van het literatuuronderwijs in de tweede fase -
- 38 Informatie over het vmbo
- 39 De functie van toetsen en examens
- 40 De invoering van een nieuw onderwijsconcept
- 41 Toekomstgerichte leermiddelen
- 42 Van tweede fase naar hoger onderwijs
- 43 Uitstelgedrag van leerlingen
- 44 Kennismanagement in het onderwijs
- 45 Een betere school - prikkels voor kwaliteitszorg -
- 46 Leerlingen in lessen activeren  
- (activerende) didactiek in de praktijk -
- 47 Binding van scholieren
- 48 Competenties van docenten
- 49 Werkklimaat als aangrijpingspunt voor pedagogische en didactische adviezen aan docenten
- 50 Het Studiehuis: de branding voorbij
- 51 De didactiek van digitaal leren
- 52 Talendocenten aan zet
- 53 De invloed van leeromgevingen op motivatie en strategiegebruik voor zelfregulerend leren
- 54 Portfolio
- 55 Opvattingen van leerlingen over leren



### **De "Studiehuisreeks"**

is een uitgave van  
MesoConsult b.v.

Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg

telefoon 013 - 456 03 11

fax 013 - 456 32 76

e-mail MesoConsult@wxs.nl

internet www.MesoConsult.nl

### **Werktitels voor volgende nummers:**

Inspirerende leeromgevingen in het beroepsonderwijs

Interactieve werkvormen bij MVT

Waarderend onderzoeken