

Attributiestijlen in het onderwijs*

Theoretische achtergronden van beïnvloedingsstrategieën

J. VAN DEN BOUT

*Instituut voor Klinische Psychologie en
Persoonlijkeitsleer, Rijksuniversiteit Utrecht*

Samenvatting

Doel van dit artikel is om Weiners attributie-theorie over prestatie-gerelateerd gedrag te plaatsen in het kader van het onderwijsgebeuren. Begonnen wordt met een uiteenzetting van deze theorie, waarbij ook aandacht gegeven wordt aan ontwikkelingen binnen deze theorie in het afgelopen decennium. Enkele implicaties van de theorie voor het onderwijs worden nagegaan. In het kader hiervan wordt verslag gedaan van een aantal interventie-onderzoeken, waarin o.a. geprobeerd is bepaalde ongewenste attributiestijlen van leerlingen te beïnvloeden.

1 Plaatsbepaling

In het onderwijs komen tal van situaties voor waarbij leerlingen er ideeën over zullen hebben of ze iets goed dan wel slecht hebben gedaan. Deze situaties kunnen zowel betrekking hebben op prestatie-situaties in engere zin (proefwerken, tentamens, examens etc.) als ook op interpersoonlijke situaties, waarbij een zeker prestatie-element aanwezig is of kan zijn (bijv. 'afgaan' in de klas). Behalve dat leerlingen ideeën zullen hebben over de uitkomsten van hun *eigen* gedragingen of prestaties, zullen ze deze ook hebben over de gedragingen en prestaties van *andere leerlingen*; daarnaast zullen ook de *leerkrachten* hierover hun opvattingen

* Dit artikel is gebaseerd op een gastcollege, gehouden op 22 april 1982 voor de Vakgroep Instructietechnologie van de Onderafdeling der Toegepaste Onderwijskunde, T.H. Twente.

Een uitgebreidere versie verscheen als Twents Onderwijskundig Memorandum, nr. 28, september 1982. De auteur is C. W. M. Kienhorst zeer erkentelijk voor commentaar op eerdere versies van dit artikel.

hebben. Het is aannemelijk dat deze ideeën o.a. zullen bestaan uit de oorzaken die men toekent aan de uitkomsten ('Waarom ben ik gezakt?', 'Waarom mogen ze me niet?').

In dit artikel bespreken we een theorie die deze oorzaakstoekenningen (causale attributies) centraal stelt. We zullen ons hierbij richten op prestatie-situaties in engere zin; essentieel is niet of aan de persoon de uitslag is meegedeeld, het kan ook zijn dat het resultaat door de persoon ervaren wordt als een succes of als een mislukking. De theorie heeft overigens een breder toepassingsgebied dan alleen prestatie-situaties (Weiner, 1979; Frieze, Bar-Tal en Carroll, 1979).

Gemeenschappelijk aan attributie-theorieën is hun aandacht voor de manier waarop mensen hun wereld structureren, in het bijzonder de manier waarop mensen oorzaken toekennen aan gebeurtenissen. Attributie-theoretici hebben daarbij zowel aandacht voor de manier waarop mensen komen tot bepaalde oorzaakstoekenningen, als voor de gevolgen die het maken van bepaalde oorzaakstoekenningen voor de persoon kunnen hebben. Vooralsnog kan niet gesproken worden van één coherente attributietheorie; er zijn talloze theorieën, modellen en benaderingen (Frieze en Bar-Tal, 1979; Kelley en Michela, 1980).

Met de toepassing van attributie-theoretische inzichten is op verschillende gebieden een begin gemaakt, ook op het gebied van het onderwijs. In zijn oproep om meer de nadruk te leggen op het uitvoeren van fundamenteel onderzoek (in tegenstelling tot toegepast onderzoek) op onderwijskundig gebied, noemt Kerlinger m.n. ook onderzoek naar attributieprocessen, '... a general phenomenon or process of potential importance to education and teaching' (Kerlinger, 1977, p. 247).

In dit artikel bespreken wij Bernard Weiners attributietheorie over prestatie-gerelateerd gedrag, en proberen deze te plaatsen in het kader van het schoolgebeuren. Deze theorie, voor het eerst geformuleerd door Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest en Rosenbaum in 1971, heeft in recente jaren in toenemende mate de aandacht getrokken¹, niet in het minst omdat het

bereik van de theorie groter lijkt dan alleen het gebied van taaksituaties. Heider, algemeen gezien als de grondlegger van de attributietheorie, noemt Weiners benadering de meest uitgewerkte op het gebied van attributie-benaderingen (Heider, geïnterviewd in Harvey, Ickes en Kidd, 1976).

Weiners uitgangspunt is de oorzaakstoekenningen die mensen maken voor hun slagen of falen bij taakgebeurtenissen. De nadruk van de theorie ligt op het analyseren van de *gevolgen* die bij de persoon zullen optreden als deze bepaalde attributies maakt, hoewel er daarnaast aandacht is voor de vraag wat de *condities* zijn waaronder (bepaalde) attributies optreden. In deze bespreking zal de meeste aandacht besteed worden aan de gevolgen van het maken van attributies.

2 Weiners attributie-theorie over prestatie-gerelateerd gedrag

Weiners theorie houdt zich bezig met de rol van de oorzaakstoekenningen die mensen maken voor hun falen of slagen bij taak- of prestatie-situaties. Volgens Weiner (1974a, 1974b) gebruiken mensen gewoonlijk vier redenen om hun falen of slagen te verklaren, namelijk eigen vermogen of capaciteiten ('ability'), eigen inspanning ('effort'), moeilijkheid van de taak ('task difficulty') en pech of geluk ('luck', 'chance'). Deze vier redenen of causale attributies kunnen volgens Weiner geplaatst worden in een twee-dimensionaal schema² (zie Tabel 1).

De dimensie internaliteit versus externaliteit verwijst naar het onderscheid tussen oorzaken die *binnen* en oorzaken die *buiten* het individu gelegen zijn. De dimensie instabiliteit versus stabiliteit heeft betrekking op het onderscheid tussen oorzaken die (relatief) instabiel of ver-

anderlijk zijn en oorzaken die dat niet zijn. Een oorzaakstoekenning als eigen capaciteiten is binnen dit schema dus een interne, stabiele attributie. Het schema is zowel van toepassing op slaag- als op faalsituaties.

Uiteraard is het mogelijk dat mensen nog andere redenen naar voren brengen als hun gevraagd wordt naar de oorzaken voor hun slagen of falen. Echter volgens Weiner (1974b) worden de vier bovengenoemde verreweg het meest genoemd; daarenboven geldt dat andere redenen in principe eveneens geplaatst kunnen worden op deze beide causale dimensies (Weiner, geciteerd in Abramson, Seligman en Teasdale, 1978, p. 57).

De essentie van Weiners theorie of model is nu hierin gelegen dat hij deze beide dimensies in verband heeft gebracht met een tweetal vaak genoemde gevolgen van falen en slagen, namelijk de (subjectieve) verwachting voor toekomstig succes bij een taak en het optreden van affectieve (evaluatieve) reacties. Wij gaan eerst in op de relatie tussen attributies en subjectieve succesverwachtingen.

Het is bekend dat na falen en slagen de succesverwachtingen veranderen: na slagen zal men zichzelf voor een volgende keer een grotere kans toedichten om weer te slagen, na falen zal het omgekeerde het geval zijn (Phares, 1957; Crandall, Good en Crandall, 1964). Door nu causale attributies hierbij te betrekken kunnen er volgens deze theorie betere voorspellingen worden gemaakt. Bezien wij eerst de situatie in het geval van falen.

Wordt het falen door de persoon verklaard in termen van lage capaciteiten (een stabiele attributie), dan zal de persoon zijn kansen om een volgende keer te slagen lager inschatten dan wanneer de persoon dit falen verklaart in termen van instabiele factoren als pech, onvoldoende inspanning of vermoeidheid. In het eerste geval is de verandering in de subjectieve

Tabel 1 Twee-dimensionaal schema van gepercipieerde oorzaken voor slaag- en faalsituaties

	intern		
	inspanning	capaciteiten	
instabiel			stabiel
	pech/geluk	moeilijkheid van de taak	
	extern		

succesverwachting dus groter, hoewel ook in het geval van attribueren aan instabiele factoren een zekere verlaging van de succesverwachting het resultaat zal zijn, omdat er immers sprake is van falen.

Soortgelijke opmerkingen zijn te maken bij slaagsituaties. Wordt het slagen toegeschreven aan een instabiele factor als 'geluk', dan zal een kleinere toename in de subjectieve succesverwachting het gevolg zijn, dan wanneer geattribueerd wordt aan een stabiele factor als capaciteiten. Bij zowel slaag- als faalsituaties geldt dus dat de zgn. 'typical shift' (d.i. een toename in de subjectieve succesverwachting na een slaagsituatie en een afname in de subjectieve succesverwachting na een faalsituatie) bij attribueren aan stabiele factoren groter is dan bij attribueren aan instabiele factoren. In de woorden van Weiner: '... if one attains success (or failure), and if the conditions are expected to remain unchanged, then success (or failure) will be anticipated with an increased degree of certainty. But if the conditions are perceived as subject to change (effort may be augmented or decreased, and luck varies from moment to moment), then there is some doubt that the prior outcome will be repeated' (Weiner, 1974a, p. 22).

Dat de (*in*)stabiliteitsdimensie betrekking heeft op veranderingen in de subjectieve succesverwachtingen, is in verschillende onderzoeken bevestigd³ (bijv. McMahan, 1973; Valle en Frieze, 1976; Weiner, Nierenberg en Goldstein, 1976).

De internaliteit-externaliteitsdimensie is – in de eerste versie van de theorie – gerelateerd aan veranderingen in affectieve reacties, en wel op de volgende wijze.

De bij prestatie-situaties frequent voorkomende emoties trots (na succes) en schaamte (na falen) zullen intenser van aard zijn, wanneer de uitkomsten (slagen of falen) toegeschreven worden aan interne factoren, terwijl deze emoties minder intens zullen zijn bij toeschrijvingen aan externe factoren. Slagen bijv. dat toegeschreven wordt aan eigen capaciteiten of hard werken, zal meer gevoelens van trots met zich meebrengen dan wanneer dit slagen wordt toegeschreven aan de gemakkelijkerheid van de taak of aan geluk.

Tot nu toe is gesproken over de situatie waarin een persoon attributies geeft over zijn of haar *eigen* prestatie ('self-perception'). De uit-

enzetting heeft ook betrekking op de situatie waarin iemand attributies geeft voor het falen of slagen van een *andere persoon* ('person-perception'). In dit laatste geval gaat het dan over de evaluaties (prijzen of straffen) die iemand kan maken over die andere persoon. Uit een onderzoek van Weiner en Kukla (1970) dat betrekking heeft op de relatie tussen de internaliteit-externaliteitsdimensie en affectieve reacties in het geval van beoordeling over andere personen (i.c. leerlingen) bleek dat het zich inspannen hogelijk gewaardeerd wordt. Voor de andere interne factor, capaciteiten, geldt dat leerlingen met weinig capaciteiten meer beloond, c.q. minder gestraft worden, dan kinderen met veel capaciteiten. In het algemeen kan gesteld worden dat interne attributies positieve en negatieve evaluaties versterken en externe attributies deze juist verzwakken.

Recentelijk heeft Weiner zijn ideeën over internaliteit-externaliteitsdimensie en affectieve (emotionele) reacties gewijzigd. (Weiner, Russell en Lerman, 1978, 1979; Weiner, 1979). In de oude formulering werden onder affectieve reacties m.n. verstaan de emoties trots en schaamte. Geheel in de lijn van oudere motivatietheorieën (McClelland, Atkinson, Clark en Lowell, 1953; Atkinson, 1964) ging Weiner er vanuit dat dit bij taaksituaties de meest belangrijke emoties waren. Weiner (1979) merkt echter terecht op dat heel goed een emotie als kwaadheid kan domineren, bijv. als de persoon het idee heeft dat de oorzaak van een slecht resultaat primair gelegen is bij de leerkracht. In dit geval zou dus juist een externe attributie leiden tot intensere emotionele reacties.

Op grond van een aantal nadere onderzoeken⁴ (Weiner et al., 1978, 1979) komt Weiner tot de volgende voorlopige formulering over de relatie tussen cognities (in het bijzonder attributies) en emoties. Allereerst is er de vaststelling of een bepaalde uitkomst gezien kan worden als een succes of een mislukking, en daarbij ook de mate waarin het een succes of een mislukking is. Deze afschatting leidt tot positieve of negatieve gevoelens van een bepaalde intensiteit. Deze positieve of negatieve gevoelens krijgen een bepaald label, bijv. blij of teleurgesteld. Deze emoties zijn dus niet afhankelijk van bepaalde gemaakte attributies. Vervolgens treden er emoties op die specifiek gekoppeld zijn aan een bepaalde attributie: als de persoon bijv. denkt dat zijn slagen komt door de hulp

van een ander, kan dankbaarheid het gevolg zijn. Als hij van mening is dat zijn slagen aan 'geluk' te danken is, kan het gevoel van verrast zijn overheersen. Tenslotte treden nog emoties op die te maken hebben met de plaats van de gegeven attributie op de causale dimensie internaliteit-externaliteit, de dimensie dus die oorspronkelijk de essentie uitmaakte van de oude formulering van Weiner t.a.v. het optreden van emoties. Is de attributie intern, dan zullen emoties het gevolg zijn die te maken hebben met de zelfachting van de persoon (bijv. trots, schaamte)⁵. Een en ander is samen te vatten in het volgende scenario: "I just received a D on the exam. That is a very low grade'. (This generates intense but relatively fleeting feeling of being frustrated and upset). 'I received this grade because I did not try sufficiently hard'. (This followed by feeling of guilt). 'There really is something lacking in me'. (This is ensued by low self-esteem or lack of worth). 'What I lack I probably always will lack'. (This produces hopelessness)." (Weiner, Russell en Lerman, 1979, p. 1216).

Behalve de beide hierboven genoemde dimensies zijn er nog andere naar voren gebracht die van invloed zouden kunnen zijn op prestatiegedrag. Als eerste kan genoemd worden de intentionaliteitsdimensie. Het begrip intentionaliteit komt veelvuldig voor in de analyses van Heider (1958). Door Rosenbaum (1972, geciteerd in Weiner, 1974a, 1979) wordt dit begrip als derde dimensie binnen Weiners theorie voorgesteld. Inspanning en tegenwerking van anderen worden door Rosenbaum intentionele factoren genoemd, capaciteiten en stemming niet intentioneel. Het onderscheid is gelegen in de vraag of de actor al dan niet de factoren die leiden tot de betreffende uitkomst kan beïnvloeden. Recentelijk heeft Weiner (1979; Weiner en Litman-Adizes, 1980) voorgesteld de hier bedoelde dimensie als controleerbaarheidsdimensie te benoemen. Echter de gedachten m.b.t. deze dimensie lijken nog niet voldoende uitgekristalliseerd. Zo is o.i. niet duidelijk of bedoeld wordt controleerbaar vanuit het perspectief van de actor dan wel vanuit het perspectief van de actor en/of andere personen. Wordt gekozen voor het eerste alternatief, dan moet de vraag gesteld worden in hoeverre externe factoren controleerbaar kunnen zijn: is een externe factor nl. controleerbaar, dan zou een argument kunnen zijn

dat deze factor daarmee intern geworden is. Weiner is vooralsnog zeer gereserveerd in het uitspreken van ideeën m.b.t. deze controleerbaarheids-dimensie. In dit artikel zal er niet verder op worden ingegaan; vermeld zij slechts dat uit onderzoek van Forsyth en McMillan (1981) aanwijzingen naar voren zijn gekomen dat deze dimensie belangrijk lijkt te zijn.

Een andere causale dimensie is voorgesteld door Abramson, Seligman en Teasdale (1978) in het kader van hun attributiefomulering van zgn. 'aangeleerde hulpeloosheid' (*learned helplessness*) (Seligman, 1975). Deze dimensie betreft de globaliteit vs. specificiteit van de attributie, en heeft betrekking op de vraag of de verantwoordelijk gestelde factoren al dan niet een groot gebied bestrijken. Als een persoon bijv. van mening is dat zijn falen bij een wiskunde-proefwerk toe te schrijven is aan zijn geringe capaciteiten, dan kan hierbij onderscheid gemaakt worden tussen het geval dat hij van mening is dat hij alleen slecht is in wiskunde (specifieke attributie) en het geval dat hij slecht is in alle intellectuele vaardigheden (globale attributie). Aangezien er m.b.t. deze dimensie in het geval van prestatiesituaties nog nauwelijks onderzoek verricht is, wordt hier verder niet op ingegaan.

Samenvattend kan gesteld worden dat door de theorie groot belang wordt gehecht aan de oorzaakstoekenningen van mensen voor hun prestaties. Deze oorzaakstoekenningen worden gezien als (mede-)determinanten van hun emoties, gedragingen en – andere – cognities.

In het hierna volgende zal herhaaldelijk worden gesproken over attributiestijlen, welke gunstig dan wel ongunstig genoemd kunnen worden. Onder attributiestijl (ook wel aangeduid als: attributievoordeur, attributievooringenomenheid of attributiepatroon) wordt verstaan de neiging om in een verscheidenheid van situaties en op verschillende tijdstippen bepaalde soorten oorzaakstoekenningen te maken (Ickes en Layden, 1978; Metalsky en Abramson, 1981). Zo kan van iemand gezegd worden dat hij een bepaalde attributiestijl heeft als hij in verschillende situaties en bij voortdurende van mening is dat hijzelf de belangrijkste oorzaak is van zijn successen. Hoewel Weiner zelf herhaaldelijk spreekt over onderwijskundige implicaties van zijn theorie (e.g. Weiner, 1974a, 1976, 1979, 1983) heeft hij bij ons weten niet in detail gespecificeerd wat verstaan

dient te worden onder (on)gunstige attributiestijlen. Vanuit de bovenvermelde theorie lijkt de conclusie voor de hand te liggen dat voor wat betreft de succesverwachtingen stabiele attributies bij slagen en instabiele bij falen gunstig zijn, en voor wat betreft de zelfachting van de persoon interne attributies bij slagen en externe bij falen. In de literatuur is een dergelijke inhoudelijke invulling van het begrip (on)gunstige attributiestijl echter niet gebruikelijk, al komt deze voor (bijv. Herkner en Pesta, 1980; Pesta, Herkner en Maritsch, 1982). Nagenoeg altijd wordt met het begrip (on)gunstige attributiestijl het voorkomen bedoeld van één of enkele specifieke attributies. Doorgaans wordt als *gunstige* attributiestijl genoemd het toeschrijven van een succes aan 'je best gedaan hebben' en/of aan 'eigen capaciteiten' (beide dus interne factoren), en het toeschrijven van een mislukking aan 'je best niet gedaan hebben'. Centraal bij een gunstige attributiestijl staat dus de attributie 'eigen inspanning' oftewel 'eigen inzet'.

Een *ongunstige* attributiestijl wordt gevormd door toeschrijvingen van een succes aan externe factoren ('ik heb gewoon geluk gehad'), en van een mislukking aan de interne stabiele factor 'eigen capaciteiten'. Leerlingen met een dergelijk attributiepatroon geven dus nauwelijks of geen '(gebrek aan) inspanning' attributies, en zijn nooit van mening dat het hun eigen bekwaamheid is die geleid heeft tot een succes. Overigens is er in de literatuur geen unanimitieit over de omschrijving van het begrip (on)gunstige attributiestijl.

Opgemerkt moet worden dat het (on)gunstig zijn van een attributie slechts geldt binnen bepaalde marges. Van belang is in de eerste plaats dat leerlingen een realistische afschatting van de situatie leren te maken. Bij evident onoplosbare taken is de attributie 'gebrek aan inspanning' uiteraard uiteindelijk niet gunstig.

3 Implicaties van de theorie voor het onderwijsgebeuren

Voordat we nader ingaan op de onderwijskundige implicaties van de theorie, eerst een tweetal kanttekeningen.

De eerste luidt dat Weiners theorie een 'beschrijvende' theorie is (uitspraken worden gedaan over de relaties tussen een aantal verschijnselen) en niet een 'veranderings'- of 'in-

terventie-theorie'. In andere woorden: concrete praktijkimplicaties zijn niet de eerste optie van deze benadering.

De tweede kanttekening luidt dat het misschien nog te vroeg is voor duidelijke praktijkimplicaties. Uit het voorgaande is al gebleken dat de theorie nog in volle ontwikkeling is, de inzichten zijn nog niet uitgekristalliseerd. Zo vallen o.i. wat betreft de theorievorming omtrent de controleerbaarheidsdimensie nog allerlei ontwikkelingen te verwachten.

De betekenis van deze theorie voor het onderwijs ligt vooral in de mogelijkheid om ongunstige attributiestijlen bij personen of groepen te beïnvloeden teneinde gespecificeerde ongewenste emoties, gedragingen en cognities te veranderen. Dit leidt tot de vraag hoe attributiestijlen te beïnvloeden zijn.

Enig onderzoek is verricht naar de determinanten van het maken van bepaalde attributies. Het is duidelijk dat kennis van deze determinanten van belang is als we attributiestijlen willen beïnvloeden.

In dit kader kan genoemd worden dat de attributie van een uitslag mede beïnvloed wordt door o.m. de voorgaande resultaten van de persoon en de aard van de prestaties van de medeleerlingen. Zo blijkt uit de literatuur dat een resultaat vooral aan eigen capaciteiten wordt toegeschreven, wanneer de persoon t.o.v. de medeleerlingen een afwijkende uitslag krijgt. Deze attributie wordt ook gegeven als de persoon herhaaldelijk dezelfde resultaten behaalt (e.g. Frieze en Weiner, 1971; Frieze, 1980). Ook m.b.t. andere veelgenoemde attributies kunnen condities aangewezen worden waaronder deze attributies m.n. gegeven worden.

Deze gegevens zijn echter met het oog op veranderingsstrategieën slechts van beperkt belang, daar het nu eenmaal binnen het reguliere schoolsysteem min of meer vaste givenheden zijn. Het zijn determinanten die binnen een veranderingsperspectief praktisch gesproken niet goed beïnvloedbaar zijn. Een leerkracht kan bijvoorbeeld bezwaarlijk aan een leerling mededelen dat hij één van de weinigen is die een goed resultaat heeft behaald (hetwelk de kans op een attributie naar eigen capaciteiten zou doen toenemen), als in feite alle leerlingen een goed resultaat hebben behaald.

Wat betreft de *wel beïnvloedbare determi-*

nanten wordt de nadruk gelegd op de betekenis van de socializeerders voor de attributiestijlen van leerlingen c.q. kinderen.

Bar-Tal (1979) beschrijft dit als volgt. Socializeerders (leerkrachten, ouders) zijn in attributie-termen te beschouwen als individuen die het gedrag van anderen waarnemen ('person perception'). Zoals hiervoor al opgemerkt, is Weiners theorie niet alleen van toepassing in het geval dat een persoon zijn eigen gedrag interpreteert, maar ook wanneer een ander dit doet. Ouders en leerkrachten zullen de uitkomsten (slagen en falen) van de gedragingen van kinderen waarnemen, en zullen hierover attributies maken. Bar-Tal legt in dit verband de nadruk op de plaats van de attributies op de (in)stabiliteitsdimensie omdat hierdoor – volgens Weiners theorie – hun verwachtingen voor het toekomstig succes van de kinderen beïnvloed zullen worden. Wordt bijv. geattribueerd aan stabiele factoren, dan zullen socializeerders verwachten dat het gedrag c.q. de prestaties niet zullen veranderen. Deze verwachtingen zijn van belang omdat deze hun wijze van omgaan met de kinderen zullen beïnvloeden. Vervolgens heeft dit (verbale en non-verbale) gedrag van de leerkrachten invloed op de attributies die leerlingen maken. Een leerkracht kan zowel op een directe manier communiceren ('Je kunt het wel, maar je moet wat meer je best doen') als ook op meer indirecte manieren (Veenman en Bergen, 1979). In het eerste geval is het waarschijnlijk dat de leerling de attributie van de leerkracht overneemt, in het tweede geval zal de leerling tot – juiste of onjuiste – conclusies komen over de oorzaakstoekenningen die de leerkracht maakt over de prestaties van de leerling. Non-verbale aspecten van het gedrag van de leerkracht zullen bij dit inferentieproces een belangrijke rol spelen.

Voor het door Bar-Tal beschrevene is enige empirische evidentie beschikbaar. Interessant is bijv. de bevinding van Bar-Tal en Guttman (1981) dat de attributies die leerkrachten en leerlingen maken over de geleverde prestaties in redelijke mate met elkaar overeenkomen. Van belang is verder een studie van Dweck, Davidson, Nelson en Enna (1978). Zij tonen o.m. aan dat leerkrachten zich anders opstellen naar leerlingen afhankelijk van de sekse, en tevens vinden zij dat deze verschillende handelingswijzen samenhangen met de verschillende attributiepatronen van resp. de jongens en de meisjes. Zo stimuleren leerkrachten jongens

meer t.a.v. de intellectuele aspecten van de taken, terwijl naar meisjes toe de nadruk wordt gelegd op minder relevante kanten hiervan. Dweck en Goetz (1978) zijn van mening dat de bestudering van de invloed van dergelijke veelal zeer subtiele gedragingen van leerkrachten op de attributies van kinderen van groot belang is.

Als de idee juist is dat er een verband bestaat tussen het gedrag van socializeerders en de attributies van leerlingen, dan is m.b.t. interventieactiviteiten een belangrijke factor opgespoord. In tegenstelling tot de eerder in deze paragraaf genoemde determinanten van attributies, is deze factor immers wel te beïnvloeden. Een mogelijkheid is bijv. om socializeerders (leerkrachten, maar ook ouders) te trainen alert te zijn op de verbale en non-verbale aspecten van hun gedrag, en de soms duidelijke en soms subtiele invloed hiervan op de door de leerlingen gemaakte oorzaakstoekenningen.

Deze suggestie is er één naar de socializeerders toe, het betreft een mogelijke gedragsverandering van leerkrachten en ouders welke de leerlingen mogelijk niet eens opmerken. Een geheel andere beïnvloedingsstrategie is er één naar leerlingen toe, waarbij hen direct gewezen wordt op hun ongunstige manieren van attribueren, en waarbij tevens wordt geprobeerd hen alternatieve attributiepatronen te laten gebruiken. In andere woorden: de aandacht wordt hierbij gericht op de 'zelfspraak' van leerlingen en gepoogd wordt deze op een directe wijze te beïnvloeden.

Het zal duidelijk zijn dat voor beide mogelijkheden geldt dat het uiteindelijke doel hetzelfde is, namelijk het beïnvloeden van het denk- en prestatiegedrag van leerlingen; het aangrijpingspunt verschilt echter, in het eerste geval zijn dat de leerkrachten, in het tweede geval de leerlingen zelf.

In de literatuur zijn een aantal van dergelijke interventieprogramma's beschreven die behalve naar gekozen aangrijpingspunt (leerkrachten dan wel leerlingen) ook onderscheiden kunnen worden naar de mate waarin ze meerdere veranderingsdoelen hebben, dan wel (alleen) attributiestijlen pogen te beïnvloeden (cf. Pesta, Herkner en Maritsch, 1982, p. 10). In het volgende worden eerst de interventieprogramma's met meerdere veranderingsdoelen besproken, en daarna de onderzoeken die zich beperken tot het beïnvloeden van attributiestijlen.

Een eerste interventieprogramma is dat van DeCharms (1976). Hij poogde middels een groots opgezet onderzoek (in totaal participeerden ongeveer 1200 leerlingen in de leeftijd van 12-13 jaar) bij leerlingen en bij hun leraren vooral het idee hun eigen leren te kunnen beïnvloeden bij te brengen. Dit laatste heet bij DeCharms 'origin'-gedrag, een begrip dat in verband te brengen is met de term 'interne attributie'. De aanpak van het programma was getrapd: geprobeerd werd de leraren meer 'origin'-gedrag te laten vertonen, waarna de leraren op hun beurt poogden de leerlingen dit gedrag meer te laten uitvoeren. De leraren werden na een korte training gedurende lange tijd begeleid, soms zelfs gedurende 2 jaar. Het resultaat van het programma was zeer bevredigend: de leraren vertoonden na afloop meer 'origin'-gedrag, zoals bijv. naar voren kwam uit het gegeven dat leraren die de training hadden gekregen op verantwoordelijkere functies terecht kwamen dan de niet-getrainde leraren, en ook de leerlingen voelden zich meer verantwoordelijk voor hun schoolprestaties. Daarnaast bleek dat de leerprestaties van de wel getrainde leerlingen beter waren geworden in vergelijking met die van de niet-getrainde leerlingen. Hoe gunstig deze resultaten ook zijn, binnen ons kader is het interventieprogramma van DeCharms moeilijk op zijn waarde te schatten, omdat er in het programma veel meer gebeurt dan alleen het beïnvloeden van attributiestijlen.

Dit laatste geldt in iets mindere mate voor het trainingsprogramma van Krug en Hanel (1976). Zij poogden veranderingen aan te brengen in het cognitieve functioneren van leerlingen en dan in het bijzonder ten aanzien van het stellen van realistische doelen en het gunstiger maken van de attributiestijl. Proefpersonen waren kinderen van 10 jaar, die – blijkens testresultaten – normaal begaafd waren maar op school slechte prestaties leverden. Het programma werd aan deze leerlingen gepresenteerd d.m.v. bijlessen en duurde $4\frac{1}{2}$ maand. De gehanteerde technieken bestonden o.a. uit het herhaaldelijk oefenen van gewenste gedragingen en het verbaliseren van relevante actie-gerelateerde cognities bij een taaksituatie (bijvoorbeeld: 'Eerst kijk ik wat ik precies moet doen'). In het kader van dit laatste werd ook aandacht besteed aan het wijzigen van de karakteristieke oorzaakstoekenningen. Uit resultaten van deze training kwam naar voren

dat de getrainde groep leerlingen op een aantal cognitieve aspecten (o.a. de wijze van attribueren) in de gunstige richting veranderde; verbetering van leerresultaten was echter niet aantoonbaar.

Een derde onderzoek is dat van Bergen en De Bruyn (Bergen, 1979), ook wel aangeduid als het 'Nijmeegse trainingsprogramma'. Evenals het programma van DeCharms (1976) bestaat de doelgroep uit zowel leraren (uit het voortgezet onderwijs) als uit leerlingen (in de leeftijd van 12-14 jaar). De leraren trainen uiteindelijk hun eigen leerlingen. Eerst echter krijgen de leraren een training, waarin o.a. kennis wordt overgedragen over de betekenis van attributionele vooringenomenheden oftewel attributiestijlen. Meer dan bij bijvoorbeeld het programma van DeCharms worden aan de leraren ook theoretische achtergronden bijgebracht. Na deze training van 3-5 dagen worden de leraren gedurende 8 weken gesuperviseerd om het geleerde op een adequate wijze toe te passen in de klasse-situatie. Dit gebeurt onder meer door observatie en video-opnamen van de les. Bergen (1979) vermeldt dat de resultaten in die zin bemoedigend zijn dat de leraren zich inderdaad de kennis en de vaardigheden eigen blijken te maken welke vanuit theoretisch oogpunt van belang zijn; gunstige effecten van deze docententrainingen naar leerlingen toe zijn echter nauwelijks aanwijsbaar.

Mede als gevolg van deze resultaten werd door de onderzoekers besloten een trainingsprogramma voor leerlingen te ontwerpen (Bergen, 1981). Dit programma is sterk geïnspireerd op het hiervoor genoemde programma van Krug en Hanel (1976). Het werd uitgevoerd bij een tweetal brugklassen van twee scholen van algemeen voortgezet onderwijs (N=44), terwijl tevens een tweetal parallelklassen diende als controleklassen. In vergelijking met het trainingsprogramma voor docenten, bleek dit trainingsprogramma, waarbij de leerlingen dus direct werden benaderd, wel gunstige resultaten op te leveren. De overdracht van kennis en vaardigheden via docenten naar leerlingen toe is blijkbaar niet altijd optimaal. Bergen, Alberts en Peters (1980) analyseerden deze 'transferproblemen' en doen de interessante suggestie dat hierbij de attributies van de docenten een belangrijke rol spelen. Zij vonden dat docenten die hun eigen resultaten (dat wil zeggen of hun leerlingen al dan niet de in de training gestelde doelen be-

reikten) als een mislukking ervoeren, dit resultaat minder aan interne en meer aan externe factoren toeschreven. Mogelijk zijn dus de attributiepatronen van de docenten een belangrijke conditie voor het welslagen van gedragsveranderingen in de klas.

Wij gaan nu over tot het bespreken van interventie-onderzoeken waarin vooral geprobeerd is (alleen) de attributiestijlen te beïnvloeden.

De oudste ons bekende studie is die van Scherer (1972, geciteerd in Heckhausen, 1980a). Scherer vroeg aan de leerkrachten van een twaalftal vierde klassen van de basisschool om een aantal leerlingen, die blijkens de uitslagen op een intelligentietest onder hun niveau presteerden en een ongunstige attributiestijl vertoonden, er bij gelegenheid in de klas op te wijzen dat wanneer zij beter hun best deden, zij zeker betere resultaten zouden behalen. Na acht maanden bleek dat deze leerlingen inderdaad de meer gunstige attributiestijlen hadden overgenomen, terwijl – onverwacht – bleek dat in vergelijking met controle-klassen de overige leerlingen eveneens gunstiger waren gaan attribueren.

Een aantal onderzoeken zijn uitgevoerd waarin geprobeerd is de attributiestijlen van kinderen met 'aangeleerde hulpeloosheid' (Seligman, 1975) te veranderen. Deze kinderen attribueren hun falen vooral aan hun lage capaciteiten, geven – mede daardoor – snel op en vertonen een laag prestatie-niveau (Dweck en Repucci, 1973). Dweck (1975) deed een onderzoek met 12 van dergelijke kinderen variërend in leeftijd tussen 8 en 13 jaar. De helft van deze kinderen werd at random toebedeeld aan een conditie, waarin ze gedurende 25 dagen alleen successituaties meemaakten. De achtergrond van deze conditie was de gedachte dat het direct opgeven na faalsituaties vooral te wijten is aan een gebrek aan vertrouwen in eigen kunnen, op zijn beurt veroorzaakt door een gebrek aan succeservaringen. De andere helft van de kinderen ontving een zgn. attribution retraining. Ook in deze conditie maakten de kinderen slaagsituaties mee, maar daarnaast elke dag ook enige faalsituaties. Was dit laatste het geval dan werd het falen door de proefleider expliciet geattribueerd in termen van gebrek aan inspanning.

Uit de resultaten bleek dat de kinderen in de attributie-conditie in vergelijking met de kinderen uit de andere conditie beter presteerden

en niet meer zo snel opgaven na een faalsituatie. Ook bleek dat zij meer 'gebrek aan inspanning' attributies waren gaan geven dan 'gebrek aan capaciteiten' attributies. De kinderen in de succes-conditie reageerden na afloop van het experiment nog steeds op dezelfde manier na falen. Het ervaren van successituaties is blijkbaar niet voldoende, het meemaken van enige faalsituaties aangevuld met adequate attributies, geeft wél gunstige gevolgen.

Rhodes (1977) deed een soortgelijk experiment als Dweck, en toonde aan dat de effecten van een attributievertraining over bijvoorbeeld rekentaken, zich generaliseerden naar anderssoortige taken.

Naar aanleiding van Dwecks (1975) studie, brachten Chapin en Dyck (1976) naar voren dat de resultaten van Dwecks onderzoek ook verklaard kunnen worden door de aard van de reinforcement-schema's tussen de twee groepen. De succes-conditie groep kreeg immers altijd reinforcement, de attributie hertraining-conditie kreeg partiële reinforcement. Niet zo zeer het overnemen van de attributies maar deze partiële reinforcement zou dus de verschillen tussen de groepen uit Dwecks onderzoek kunnen verklaren. Uit hun hiernaar uitgevoerd onderzoek bleek dat de attributie hertraining inderdaad in de verwachte richting invloed heeft op het prestatiegedrag (leesgedrag), al was er eveneens een invloed aanwijsbaar van de aard van de (partiële) reinforcement-schema's.

Fowler en Peterson (1981) brachten in die zin een wijziging aan in vergelijking met de zojuist genoemde onderzoeken, dat zij een zgn. directe methode van attributie hertraining gebruikten⁶. In een onderzoek bij 28 'aangeleerd hulpeloze' leerlingen in de leeftijd van 9 tot 13 jaar vroegen zij bij leerlingen in de experimentele conditie de nieuwe attributies hardop voor te lezen, vervolgens te fluisteren en daarna in gedachten te herhalen. Deze procedure ontleen zij aan de cognitieve gedragstherapie (Mahoney, 1974; Meichenbaum, 1977). Uit hun resultaten komt naar voren dat de door hen gebruikte methode om de attributies te beïnvloeden effectief was: de leerlingen geven aan het einde van de training meer inspanningsattributies, en belangrijker, zij vertoonden ook betere prestaties, i.c. leerprestaties.

Een groep Weense onderzoekers tenslotte deed een behandelingsonderzoek bij studenten met 'achievement disorders'. Over dit onder-

zoek zijn inmiddels twee artikelen verschenen (Herkner en Pesta, 1980, Pesta, Herkner en Maritsch, 1982) en een derde in voorbereiding (Herkner en Pesta, in prep.). Het onderzoek is vooral van belang omdat er m.b.t. de interventie-activiteiten veel directer bij Weiners theorie wordt aangesloten dan dat gebeurt bij alle hiervoor genoemde onderzoeken.

Herkner en Pesta (1980) lieten 308 studenten van verschillende studierichtingen een vragenlijst invullen, waarin een viertal situaties werd aangeboden; een praatje houden, een mondeling tentamen doen, een schriftelijk tentamen doen en deelnemen aan een discussie. Bij elke situatie werden drie positieve gedachten gegeven (bijvoorbeeld 'Ik bekijk de situatie op mijn gemak en zal me niet laten opjagen') en drie negatieve (bijvoorbeeld 'Ik word zo opgewonden dat ik alles wel door elkaar zal halen'). Bij elk van de in totaal 24 items werd aan de studenten gevraagd om op een acht-puntsschaal aan te geven of deze gedachten altijd dan wel nooit bij hen voorkwamen. Uit de groep studenten die blijkens hun score op deze vragenlijst veelvuldig negatieve gedachten vertoonden in prestatie-situaties, werden er at random 23 gekozen. Het bleek dat deze 23 studenten een ongunstige attributiestijl vertoonden: succes attribueerden ze aan toeval en de mogelijkheid van de taak, en falen aan eigen capaciteiten en moeilijkheid van de taak.

De 23 studenten ontvingen een zgn. 'Attributions-therapie' (Pesta, Herkner en Maritsch, 1982). Elf van de studenten werden geplaatst in de behandelingsconditie 'Interne vs. externe oorzaakstoeschrijving', de overige 12 in de behandelingsconditie 'Stabiele vs. instabiele oorzaakstoeschrijving' (zie Tabel 2).

Uit Tabel 2 valt af te leiden dat de beide

behandelingscondities elkaar ten dele overlappen: voor beide condities geldt dat het gewenst is om bij falen toeschrijvingen te maken aan toeval en dat het gewenst is om bij slagen toeschrijvingen te maken aan eigen capaciteiten. Het zal duidelijk zijn dat deze behandelingsopzet geheel conform een voor de hand liggende interpretatie van Weiners theorie is.

De therapie c.q. training was verdeeld in een sensitiveringsfase en een veranderingsfase. In de sensitiveringsfase werden de deelnemers opmerkzaam gemaakt op de aanwezigheid en betekenis van karakteristieke oorzaakstoeschrijvingen bij henzelf. Ook werd hen gewezen op de mogelijkheid om andere oorzaakstoeschrijvingen te gebruiken. In kleinere groepen werd over een en ander gediscussieerd, waarbij werd toegewerkt naar de bij elk der twee condities gewenste attributiestijlen. In de veranderingsfase werden m.b.v. rollenspelleten nieuwe gedragingen en gedachten ingeoeft. M.b.t. belangrijke situaties werden eerst de ervaren gevoelens geïnventariseerd; vervolgens werd geprobeerd de oorzaakstoeschrijvingen naar voren te halen. De begeleider bekrachtigde attributies die binnen de betreffende behandelingsconditie als juist werden gezien. Werden 'ongewenste' attributies gegeven, dan werd de betreffende situatie opnieuw geanalyseerd in een poging om nog andere aspecten naar voren te halen. Ook de mededeelnemers werden soms ingeschakeld om deelnemers de gewenste attributies te laten aanvaarden. Tenslotte werd geprobeerd d.m.v. rollenspelleten de deelnemers duidelijk te maken tot welk ander gedrag de nieuwe attributies leidden.

De resultaten van dit behandelingsexperiment zijn nog niet beschikbaar (Herkner en

Tabel 2 De trainingsdoelen in de beide behandelingscondities. Gewijzigd naar: Pesta, Herkner en Maritsch, 1982

		BEHANDELINGSCONDITIE 2		
		INSTABIEL	STABIEL	
BEHANDELINGS- CONDITIE 1	INTERN	inspanning	capaciteiten	trainingsdoel bij slagen
	EXTERN	toeval	moeilijkheid van de taak	trainingsdoel bij falen
		trainingsdoel bij falen	trainingsdoel bij slagen	

Pesta, in prep.). Interessant is de vraag of de beide behandelingscondities inderdaad verschillende gevolgen blijken te hebben voor de affectieve reacties (in het bijzonder de emoties trots en schaamte) en voor de subjectieve succesverwachtingen.

Het zal duidelijk zijn dat dit behandelings-experiment in vergelijking met de hiervoor genoemde onderzoeken veel meer theorie-toetsend van opzet is. Het is een elegant behandelings-experiment, waarbij het meer om de theorie en minder om de personen die de therapie c.q. training ontvangen lijkt te gaan.

4 Besluit

Afsluitend nog een enkele samenvattende opmerking. In dit artikel is een theorie gepresenteerd welke groot belang hecht aan de oorzaakstoekenningen die leerlingen maken voor door hen verkregen uitkomsten bij taaksituaties. Bepaalde patronen van oorzaakstoekenningen kunnen gunstig, en andere ongunstige genoemd worden. Het is in de literatuur gebruikelijk om de attributie '(gebrek aan) inspanning' zowel bij succes als falen als gunstig te zien. Een complicatie hierbij is dat het bij voortduring attribueren aan deze factor ook ongewenste gevolgen kan hebben: als men (herhaaldelijk) erg zijn best doet en (toch) steeds faalt, dan moet dat betekenen dat men een lage bekwaamheid heeft, hetwelk ongunstig is voor het zelfbeeld. De inspanningsattributie kan op die manier een probleem vormen voor leerlingen (Covington & Omelich, 1979, p. 170): men moet lavenen tussen het tonen van enige inzet (omdat leerkrachten dat zeer waarderen) en van veel inzet (omdat dit uiteindelijk ongunstig voor de zelfwaardering kan zijn).

Een aantal interventie-onderzoeken werden besproken die zich ofwel beperkten tot het proberen te beïnvloeden van (alleen) attributiestijlen ofwel meerdere veranderingsdoelen hadden. Ondanks het gegeven dat de onderscheiden interventie-programma's niet geheel met elkaar overeenstemmen over de omschrijving van het begrip (on)gunstige attributiestijl kan gesteld worden dat uit de onderzoeken met kinderen met 'aangeleerde hulpeloosheid' en zeker de 'bredere' trainingsprogramma's van DeCharms, Krug & Hanel en het 'Nijmeegse' trainingsprogramma resultaten naar voren zijn gekomen, die de verwachting wettigen dat in de

toekomst toepassing van attributie-theoretische inzichten mogelijk en zinvol kan zijn⁷.

Noten

1. Als Nederlandstalige publikaties waarin deze theorie meer dan wel minder uitvoerig wordt gememoreerd noemen wij: Bergen en Alberts (1979), Bergen (1981), Cohen-Kettenis en Dekking (1981), Smits (1982) en Van den Bout (1982).
2. Een kritiek hierop is te vinden in Van den Bout en De Vos (1979).
3. Deze stelling wordt o.a. door Heckhausen (1980b, p. 11) aangevochten met het argument dat de succesverwachtingen de (in)stabiliteitsdimensie bepalen in plaats van andersom. Zie ook Meyer, 1973 en Bergen en Alberts, 1979, p. 79.
4. Voor kritische kanttekeningen bij de bij deze onderzoeken gevolgde methode van onderzoek, zie Van den Bout en Kienhorst (in press).
5. Er zijn aanwijzingen dat de (in)stabiliteitsdimensie ook te maken heeft met bepaalde emoties, en wel met gevoelens van depressie, hopeloos voelen (Weiner, 1979).
6. Deze door Fowler en Peterson (1981) gehanteerde methode is wat dit betreft vergelijkbaar met de procedures van Krug en Hanel (1976) en van het Nijmeegse trainingsprogramma voor leerlingen (Bergen, 1981).
7. In Van den Bout (1983) wordt nader ingegaan op mogelijkheden en beperkingen van dergelijke toepassingen.

Literatuur

- Abramson, L. Y., M. E. P. Seligman, & J. Teasdale, Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- Atkinson, J. W., *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.
- Bar-Tal, D., Interactions of teachers and pupils. In: I. H. Frieze, D. Bar-Tal & J. S. Carroll (eds.), *New approaches to social problems*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Bar-Tal, D. & J. Guttman, A comparison of pupils', teachers' and parents' attributions regarding pupils' achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 1981, 51, 301-311.
- Bergen, Th. C. M., De veranderbaarheid van taakgebonden motieven in onderwijsleersituaties. In: E. E. J. de Bruyn (ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatiemotivatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979.
- Bergen, Th. C. M., *Evaluatie-angst en vermijdingstendens - een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukkingen te vermijden tijdens de les*. (diss.). S.V.O.-reeks 47. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.

- Bergen, Th. C. M. & R. V. J. Alberts, Diagnose en attributiepatronen van succes- en mislukkingsmotiverende leerlingen. In: W. J. Nijhoff & J. van Hout (eds.), *Differentiatie in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1979.
- Bout, J. van den, Oorzaakstoekenningen in de klas: een kritische bespreking van B. Weiner's attributietheorie over prestatiemotivatie. *Twents Onderwijskundig Memorandum* nr. 28, T.H. Twente, 1982.
- Bout, J. van den, Attributiestijlen bij depressie- en kanttekeningen bij klinische implicaties van het geherformuleerde aangeleerde hulpeloosheidsmodel. In: R. Beer en H. Mulders (eds.), *Psychologische benaderingswijzen van depressie*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Bout, J. van den, & C. W. M. Kienhorst, A comparison between Ellis' Rational-Emotive Therapy and Weiner's attribution-based theory of achievement-motivation concerning the relation between cognition and emotion. In: R. Diekstra & G. Bleijenberg (eds.), *Advances in rational psychotherapy*. Lisse: Swets & Zeitlinger, in press.
- Bout, J. van den, & T. de Vos, Causale attributies bij studieproblemen. *Psychologisch Geschrift* 79-01-EX, Subfaculteit Psychologie, R.U. Utrecht, 1979.
- Chapin, M. & D. G. Dyck, Persistence in children's reading behavior as of function of N length and attribution retraining. *Journal of Abnormal Psychology*, 1976, 85, 511-515.
- Cohen-Kettenis, P. T. & Y. M. Dekking, *Cognitieve aspecten van sociale angst bij kinderen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1981.
- Covington, M. V. & C. L. Omelich, Effort: the double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 169-182.
- Crandall, V. C., S. Good, & V. J. Crandall, The reinforcement effect of adult reactions and nonreactions on children's achievement expectations: a replication study. *Child Development*, 1964, 35, 485-497.
- DeCharms, R., *Enhancing motivation-change in the classroom*. New York: Irvington, 1976.
- Dweck, C. S., W. Davidson, S. Nelson & B. Enna, Sex differences in learned helplessness: (II) The contingencies of evaluative feedback in the classroom and (III) An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 1978, 14, 268-276.
- Dweck, C. S., The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, 674-685.
- Dweck, C. S., & N. D. Repucci, Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 25, 109-116.
- Dweck, C. S. & T. E. Goetz, Attributions and learned helplessness. In: J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Press, 1978.
- Forsyth, D. R. & J. H. McMillan, Attributions, affect, and expectations: a test of Weiner's three-dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 393-403.
- Frieze, I. H., Beliefs about success and failure in the classroom. In: J. H. McMillan, (ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press, 1980.
- Frieze, I. H. & B. Weiner, Cue utilization and attributional judgments. *Journal of Personality*, 1971, 39, 591-606.
- Frieze, I. H., D. Bar-Tal & J. S. Carroll (eds.), *New approaches to social problems*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Frieze, I. H. & D. Bar-Tal, Attribution theory, past and present. In: I. H. Frieze, D. Bar-Tal & J. S. Carroll, (eds.), *New approaches to social problems*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Fowler, J. W. & P. L. Peterson, Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 251-260.
- Harvey, J. H., W. J. Ickes, & J. F. Kidd (eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Press, 1976.
- Heckhausen, H., *Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer-Verlag, 1980 (a).
- Heckhausen, H., Attributional analysis of achievement motivation: some unresolved problems. Voordracht op de 'Conference on Attributional approach to human motivation', University of Bielefeld, 1980 (b).
- Heider, F., *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.
- Herkner, W., & T. Pesta, The development of an attribution therapy: I. Relationship between attribution and selfverbalisations in cases of achievement disorders. *Behavioural Analysis Modification*, 1980, 4, 173-187.
- Herkner, W., & T. Pesta, Die Entwicklung einer Attributionstherapie III: Die Veränderung kognitiver und emotionaler Variablen durch ein Attributionstraining bei Leistungsstörungen (in prep.).
- Ickes, W. & M. A. Layden, Attributional styles. In: J. H. Harvey, W. Ickes & R. F. Kidd (eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1978.
- Kelley, H. H. & J. L. Michela, Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 1980, 31, 457-501.
- Kerlinger, F. N., The influence of research on educational practice. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1977, 2, 241-252.
- Krug, S., J. Hanel, Motivänderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogrammes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1976, 8, 274-287.
- Mahoney, M. J., *Cognition and behavior modification*. Cambridge, Mass.: Ballinger, 1974.

- McClelland, D. C., J. W. Atkinson, R. A. Clark, & E. L. Lowell. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
- McMahan, I. D., Relationships between causal attributions and expectancies of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28, 108-114.
- Meichenbaum, D., *Cognitive-behavior modification: an integrative approach*. New York: Plenum, 1977.
- Metalsky, G. I. & L. Y. Abramson, Attributinal styles: towards a framework for conceptualization and assessment. In: P. C. Kendall & S. D. Hollon (eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions*. New York: Academic Press, 1981.
- Meyer, W.-U., *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg*. Stuttgart: Klett, 1973.
- Pesta, T., W. Herkner, & F. Maritsch, Die Entwicklung einer Attributionstherapie II: Die Veränderung von Attributionen bei Leistungsstörungen *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 1982, 11, 215-226.
- Phares, E. J., Expectancy changes in skill and chance situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, 54, 339-342.
- Rhodes, W. A., Generalization of attribution retraining. *Dissertation Abstracts International*, 1977, 38, 2882B.
- Rosenbaum, R. M., A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Geciteerd in: B. Weiner, 1974a.
- Scherer, J., Änderungen von Lehrerattribuierungen und deren Auswirkungen auf Leistungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmale von Schülern. Geciteerd in: H. Heckhausen, 1980 (a).
- Seligman, M. E. P., *Helplessness: on depression, development and death*. San Francisco: Freeman, 1975.
- Smits, B. W. G. M., *Motivatie en meetmethode – een cognitieve benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Valle, V. A. & I. H. Frieze, The stability of causal attributions as a mediator in changing expectations for success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 33, 579-587.
- Veenman, S. A. M. & Th. C. M. Bergen, Mogelijkheden voor beïnvloeding van taakgebonden motieven in het onderwijs. In: E. E. J. de Bruyn (ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatie-motivatie*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1979.
- Weiner, B. (ed.), *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1974a.
- Weiner, B., An attributional interpretation of expectancy-value theory: In: B. Weiner (ed.), *Cognitive views of human motivation*. New York: Academic Press, 1974b.
- Weiner, B., An attributional approach for educational psychology. In: L. Shulman (ed.), *Review of research in education* (Vol. 4). Itasca Ill.: Peacock, 1976.
- Weiner, B., A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 3-25.
- Weiner, B., Speculations regarding the role of affect in achievement-change programs guided by attributional principles. In: J. M. Levine & M. C. Wang (eds.), *Teacher and student perceptions: implications for learning*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1983.
- Weiner, B., I. H. Frieze, A. Kukla, L. Reed, S. Rest, & B. Rosenbaum, *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1971.
- Weiner, B., A. Kukla, An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 15, 1-20.
- Weiner, B., R. Nierenberg & M. Goldstein, Social Learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 1976, 44, 52-68.
- Weiner, B., D. Russell & D. Lerman, Affective consequences of causal ascriptions. In: J. H. Harvey, W. J. Ickes, en R. F. Kidd (eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Press, 1978.
- Weiner, B., D. Russell, & D. Lerman, The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1211-1220.
- Weiner, B., T. Litman-Adizes, An attributional, expectancy-value analysis of learned helplessness and depression. In: J. Garber en M. E. P. Seligman, (eds.), *Human helplessness: theory and applications*. New York: Academic Press, 1980.

Curriculum vitae

J. van den Bout (1949) studeerde klinische psychologie te Utrecht. Was van 1975-1978 werkzaam bij de Vakgroep Klinische Psychologie van de K.U. Nijmegen. Sinds 1978 verbonden aan het Instituut voor Klinische Psychologie en Persoonlijheidsleer van de R.U. Utrecht. Doet o.m. onderzoek naar sociaal-cognitieve benaderingen (in het bijzonder naar attributie-theorieën) en naar cognitieve gedragstherapie. Is daarnaast werkzaam als cognitief gedragstherapeut. Bereidt een proefschrift voor over attributieprocessen na echtscheiding.

Adres: Instituut voor Klinische Psychologie en Persoonlijheidsleer, Rijksuniversiteit Utrecht, Trans 4, 3512 JK Utrecht

Manuscript aanvaard 6-9-'83