

# Een model voor 'de helpende relatie' in taaksituaties

H. J. M. HERMANS\*

Katholieke Universiteit, Nijmegen

Carl Rogers (1961) omschrijft de helpende relatie als volgt: . . . a helping relationship might be defined as one in which one of the participants intends that there should come about, in one or both parties, more appreciation of, more expression of, more functional use of the latent inner resources of the individual (p. 40).

In dit artikel zal een poging gedaan worden een model te ontwerpen voor een helpende relatie in taaksituaties. Wanneer in dit geval gesproken wordt over een helpende relatie, dan houdt dit in dat er sprake is van iemand die hulp geeft, van iemand die hulp ontvangt en van een taak. Het model zal nu zodanig geconstrueerd worden dat de dynamische relatie tussen deze drie elementen van het systeem zoveel mogelijk is afgestemd op de optimale motivatie van de ontvanger van de hulp. Onder optimale motivatie wordt verstaan de innerlijke tendens om de taak te verrichten vanuit een positie van persoonlijke verantwoordelijkheid waarbij storende angsten en onzekerden worden vermeden. Tevens houdt een optimale motivatie in dat helper en ontvanger er naar streven dat de prestaties van de ontvanger zoveel mogelijk in overeenstemming zijn met diens capaciteiten.

We hebben het sterke vermoeden dat in de verdere ontwikkeling en uitbouw van ons onderwijs de helpende relatie als ontmoetingspunt van sociaal-wetenschappelijk onderzoek en didactiek een centrale plaats zal innemen. Het hier besproken model, dat in die richting een bijdrage tracht te leveren, is in principe toepasbaar niet alleen op

de relatie leerkracht-leerling, maar ook op de relatie tussen ouders en kind. Ook kan het gebruikt worden om leerlingen op school of kinderen thuis elkaar te laten helpen.

Het voordeel van een dergelijk model, dat in de vorm van een aantal diagrammen gepresenteerd zal worden, ligt hierin dat het gebruikt kan worden voor instructiedoeleinden. In het gunstigste geval kunnen leerkrachten, ouders of leerlingen van de diagrammen gebruik maken om zichzelf te *trainen* in het geven van hulp. Ze kunnen uiteraard op tal van wijzen meer vereenvoudigd worden. Een tweede voordeel is hierin gelegen dat het model aanleiding kan zijn tot het afleiden van hypothesen voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek.

De grondslagen waarop het model is gebouwd zijn behandeld in 'Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs' (Hermans, 1971), waarin empirische en theoretische analyses worden behandeld met betrekking tot de motivatie in taaksituaties. Verschillende malen zal in dit artikel verwezen worden naar het 'sociale interactie-onderzoek' tussen ouders en kinderen in taaksituaties.

Op dit onderzoek zijn vele elementen van het model gebaseerd. Het artikel is zo opgebouwd dat allereerst aandacht wordt besteed aan een fundamenteel en een aantal meer specifieke motivatieprincipes die naderhand ingepast worden als elementen in het model.

## 1. *Fundamenteel motivatieprincipe.*

Motivatieprocessen zijn in hoge mate gekoppeld aan situatieve veranderingsprocessen. Het gemotiveerd zijn tot iets kan slechts bestaan wanneer de omgeving waarin het organisme zich bevindt,

\* De auteur stelt reacties n.a.v. dit artikel op prijs.  
Adres: Psychologisch Laboratorium, Erasmuslaan 16, Nijmegen.

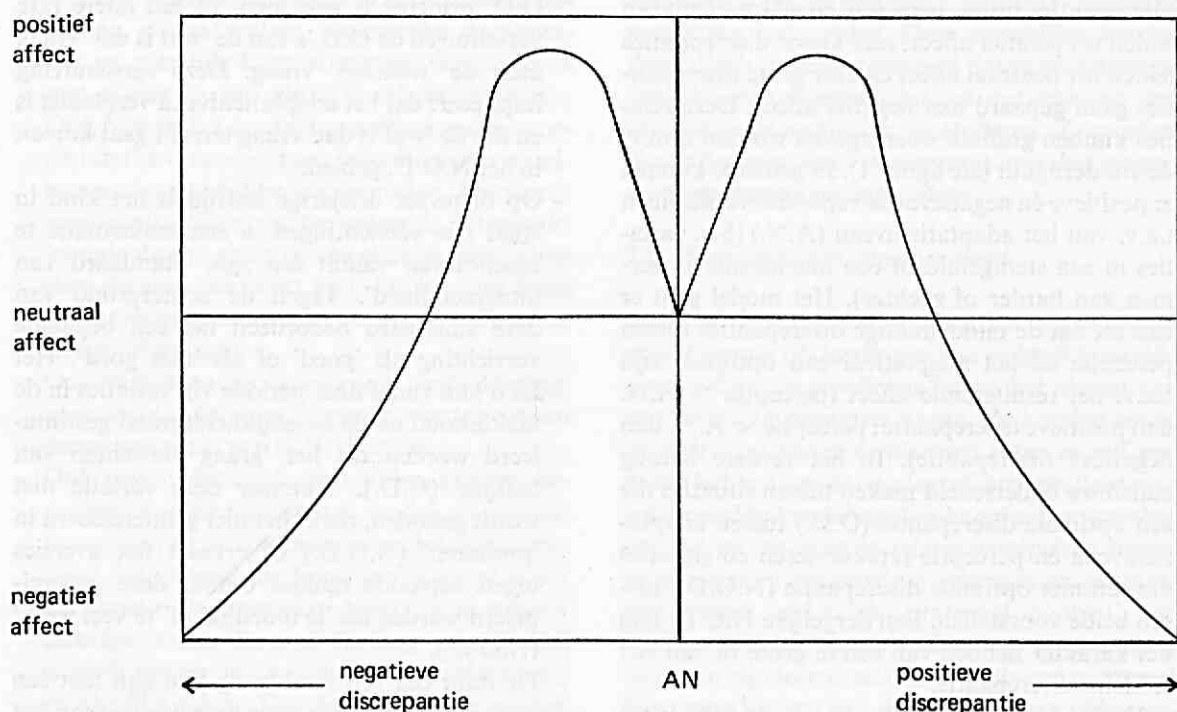
veranderingen impliceert. Iemand is gemotiveerd tot iets als hij anticipeert op datgene wat nog niet of nog niet volledig gerealiseerd is. Dit idee ligt reeds opgesloten in de betekenis van het latijnse begrip *movere* = bewegen. In een toestand van bewegingloosheid is elke vorm van verandering en dus ook iedere vorm van motivatie uitgesloten. Het 'kijken naar de ondergaande zon' impliceert beweging, zowel van de 'kijkende' als van de 'ondergaande zon'. Het 'kijken naar' heeft plaats via een opeenvolging van een gevarieerde reeks van netvliesbeelden die door hun variatie het zenuwstelsel van de kijker in een bepaalde activeringstoestand houden. De aandacht van de kijker blijft geboeid zolang er een bepaalde mate van beweging in de buitenwereld aanwezig is. Wanneer b.v. de zon in een bepaalde stand zou blijven staan zonder variatie in kleurschakeringen, zou dit de aandacht van de kijker doen verslappen.

Wanneer de variatie in de stimuluscondities gereduceerd wordt, verslapt de aandacht en treedt er tenslotte bewustzijnsverlaging op zoals het geval is in de hypnotische trance of in de slaap. De aandacht en interesse voor matig variërende stimuluscondities gaat gepaard met positief affect. De variatiereductie leidt eerder tot een neutraal affect dat vergelijkbaar is met het verlies van interesse in iets dat reeds vaak gezien of gehoord is.

Terwijl een zekere mate van variatie in stimuluscondities gepaard gaat met positief affect, leidt een te sterke variatie eerder tot negatief affect. Een plotseling optredend geluid, een onverwachte lichamelijke aanraking, een totaal onvoorziene verandering van het waarnemingsveld (b.v. in het verkeer) leidt tot negatieve vormen van affect.

Het effect van de stimuluscondities op de persoon is nu mede afhankelijk van de toestand

figuur 1  
De vlinderfiguur (naar Haber, 1958)



waarin deze zich bevindt op het moment dat hij met de stimulusvariatie geconfronteerd wordt. Tevens is die toestand aan verandering onderhevig *zolang* de persoon in contact is met een bepaalde stimulusconditie. Een bepaalde lichtintensiteit wordt overdag als 'minder scherp' waargenomen dan 's nachts. Wanneer men vanuit de duisternis een verlicht lokaal binnen treedt of omgekeerd voltrekt zich een aanpassing aan de omstandigheden waarin men zich op het moment bevindt. Zo kan men een schilderij of een muziekstuk dat men aanvankelijk mooi vindt, na langdurige confrontatie minder mooi vinden. Evenzo kan het onaangename karakter van onverwachte of plotselinge gebeurtenissen gereduceerd worden na herhaalde confrontatie.

De tot zover gevolgde gedachtengang kan theoretisch nader geformuleerd worden door de aanname van twee begrippen, nl. 'perceptie' en 'adaptatieniveau' (adaptation level: Helson, 1964). De term 'perceptie' verwijst naar de waargenomen stimulusconditie, de term 'adaptatieniveau' naar de instelling of de verwachting die het organisme op een bepaald moment heeft. Matige discrepanties tussen perceptie en adaptatieniveau leiden tot positief affect, zeer kleine discrepanties leiden tot neutraal affect en zeer grote discrepanties gaan gepaard met negatief affect. Deze relaties kunnen grafisch weergegeven worden d.m.v. de vlinderfiguur (zie figuur 1). In principe kunnen er positieve én negatieve discrepanties voorkomen t.a.v. van het adaptatieniveau (A.N.) (b.v. variaties in een stemgeluid of een muziekstuk in termen van harder of zachter). Het model gaat er van uit dat de middelmatige discrepanties tussen perceptie en het adaptatieniveau optimaal zijn t.a.v. het resulterende affect (perceptie > A.N. dan positieve discrepantie; perceptie < A.N. dan negatieve discrepantie). In het verdere betoog zullen we onderscheid maken tussen situaties die een optimale discrepantie (O.D.) tussen adaptatieniveau en perceptie representeren en situaties die een niet optimale discrepantie (N.O.D.) tussen beide voorstellen. Een dergelijke N.O.D. kan het karakter hebben van een te grote of van een te kleine discrepantie.

De fundamentele betekenis van de O.D. situ-

atie voor het motivatie begrip kan aan de hand van de volgende voorbeelden geïllustreerd worden.

- Op een bepaalde leeftijd heeft het kind een speciale aandacht voor het menselijk gelaat; het reageert vooral op een vriendelijk lachend gezicht dat pratend met hem bezig is (O.D.) Het verliest daarentegen vlug interesse in een zijwend, bewegingloos gezicht (N.O.D.) en wordt angstig wanneer het gezicht boos is en tegen hem schreeuwt (N.O.D.).
- Op een wat latere leeftijd is het kind zeer geïnteresseerd in een voorwerp dat afwisselend aanwezig is en 'tevoorschijn wordt getoverd' (O.D.) Het verliest interesse wanneer dit spelletje lange tijd wordt gecontinueerd (N.O.D.) en schrikt wanneer het voorwerp abrupt en begeleid met harde geluiden tevoorschijn komt (N.O.D.).
- Wanneer de taalontwikkeling een bepaald niveau heeft bereikt, wil het kind van tal van voorwerpen de naam weten. De 'wat is dat?' vraag geeft aan dat desemantische betekenis van omgevingsaspecten binnen het bereik van het O.D. principe is gekomen. In een latere fase verschuiven de O.D.'s van de 'wat is dat' vraag naar de 'waarom' vraag. Deze verschuiving impliceert dat het adaptatieniveau verplaatst is en dat de 'wat is dat' vraag terecht gaat komen in het N.O.D. gebied.
- Op ongeveer driejarige leeftijd is het kind in staat zijn verrichtingen in een taaksituatie te beschouwen vanuit een zgn. 'standaard van uitnemendheid'. Tegen de achtergrond van deze standaard beoordeelt het een bepaalde verrichting als 'goed' of als 'niet goed'. Het kind kan vanaf deze periode via variaties in de taakhoud en de moeilijkheidsgraad gestimuleerd worden tot het 'graag verrichten van taakjes' (O.D.). Wanneer deze variatie niet wordt geboden, raakt het niet geïnteresseerd in 'presteren' (N.O.D.) of ervaart het aversies tegen bepaalde taakjes omdat deze gepercipiëerd worden als 'te moeilijk' of 'te veel werk' (N.O.D.).
- De duur dat een kind bezig kan zijn met een taak is een indicatie voor de wijze waarop het

gemotiveerd is voor die taak. Wanneer de taak als aantrekkelijk ervaren wordt, blijft het kind ermee bezig zolang verschillende aspecten van de taak in het O.D. gebied vallen. Wanneer de taak van buiten af voortijdig wordt onderbroken, resulteert dit in een N.O.D. situatie, evenals wanneer het kind gedwongen wordt langer met de taak door te gaan dan het zelf wenst.

- De volwassene houdt er niet van een spannend detectiveverhaal steeds weer opnieuw te lezen of steeds met exact hetzelfde werk bezig te zijn. Wanneer hetzelfde werk herhaald wordt, wordt getracht daarin aspecten te ontdekken die vooraf nog niet ontdekt waren.
- Niet alleen in taaksituaties tracht de volwassene optimale discrepanties op te sporen, ook in sociale verhoudingen vindt dit plaats. Een zekere variatie in sociale contacten wordt nagestreefd. Ook binnen één contact worden telkens nieuwe O.D. situaties gezocht. Wanneer dit proces geen gelegenheid krijgt zich verder te ontwikkelen, kan gesproken worden van 'sleur' of 'slijtage' (N.O.D.). Grote verschillen tussen personen representeren eveneens N.O.D. situaties; verschillen in interesse, opleiding, sociaal milieu, idologische standpunten en uiterlijk kunnen mensen verhinderen met elkaar in een zinvolle relatie te treden. Ook binnen het contact met één persoon worden sterke veranderingen, wisselingen in standpunten en uiterlijkheden vermeden. Dit wordt aardig uitgedrukt in de volgende uitspraak: 'people do not want you to change, even when they do not like what you do; because from the moment you change, you are unpredictable' (Roger Harrison).

Ook begrippen als ontplooiing, ontwikkeling, vorming e.d. kunnen begrepen worden als een succesieve reeks van O.D. situaties.

- Ook inter-individuele verschillen kunnen begrepen worden vanuit het model, nl. vanuit verschillen in adaptatieniveau. Het is b.v. bekend dat iemand die hoog gemotiveerd is tot presteren een voorkeur heeft voor relatief moeilijke taken. Iemand die laag gemotiveerd is heeft eerder een voorkeur voor relatief gemakkelijke taken. Dat kan verklaard worden

door te stellen dat het adaptatieniveau van beiden verschillen vertoond. Daardoor representeert de relatief moeilijke taak voor de hoog gemotiveerde persoon een O.D. situatie en voor de laag gemotiveerde een N.O.D. situatie.

## 2. *Motivatieprincipes in taaksituaties*

In 'Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs' (Hermans, 1971) werd een onderzoek beschreven waarin de sociale interacties tussen ouders en kinderen werden geobserveerd in een reeks van taaksituaties. Daarbij werd onderscheid gemaakt tussen gezinnen met hoog gemotiveerde kinderen, die hoge scores behaalden op de P schaal van de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K) en gezinnen met laag gemotiveerde kinderen, die lage scores kregen op de P schaal. Eveneens werden onderscheiden een groep gezinnen met hoog faalangstige kinderen, die hoog scoorden op de F min schaal van de PMT-K en gezinnen met laag faalangstige kinderen, die laag scoorden op de F min schaal. De resultaten van dit onderzoek wezen uit dat de interactiepatronen tussen de verschillende groepen duidelijke verschillen vertoonden. Deze verschillen werden theoretisch zo geïnterpreteerd dat ze als uitgangspunt konden fungeren bij het ontwikkelen van een optimale motivatie tot studeren. Ze worden hieronder nog eens samengevat met het accent op enige praktische implicaties.

### 2.1 *Standaard van uitnemendheid*

Uit empirisch onderzoek is het bekend dat hoog gemotiveerde (P) leerlingen aan zichzelf bepaalde eisen stellen die steeds iets boven het niveau van hun feitelijke prestaties liggen. Ze houden ervan zichzelf in situaties te plaatsen waar ze zelf een greep hebben op de uitslag of het resultaat van een bepaalde handeling. Dit hangt samen met het feit dat ze een causule relatie percipiëren tussen eigen inzet en capaciteiten enerzijds en gedragsuitkomsten anderzijds ('internal control', zie Rotter, 1966). Zo kan een leerling een eventueel succes in zijn leerresultaten evenals een eventueel falen toeschrijven aan de inspanningen of het ge-



brek aan inspanningen die daartoe geleid hebben. De hoog gemotiveerde leerling is meer geneigd om dit te doen dan de laag gemotiveerde leerling. De laatste zal eerder geneigd zijn om succes of falen toe te schrijven aan 'geluk' of 'pech' of aan de invloed van machtige anderen, zoals de onderwijzer of de ouders ('external control'). Het gaat hier om het 'geloof in eigen capaciteiten' dat bepaalt in hoeverre iemand geneigd is om gedragsuitkomsten al of niet vanuit zijn invloedssfeer te percipiëren. De 'internal control' is niet het enige kenmerk van de hoog gemotiveerde leerling. Behalve het feit dat hij verwacht invloed te hebben op gedragsuitkomsten, probeert hij zijn gedragsresultaten in taaksituaties van een *goed* gehalte te doen zijn. M.a.w. hij vergelijkt en beoordeelt deze resultaten vanuit een bepaalde standaard van uitnemendheid. Daarbij heeft de discrepantie tussen de standaard en de perceptie van de bestaande situatie een motiverend effect (b.v. ik wil het iets beter doen dan ik gedaan heb). Samenvattend zou gesteld kunnen worden dat de perceptie van 'internal control' een voorwaarde is voor het motiverende effect van een standaard van uitnemendheid.

Zoals reeds beschreven is (Hermans, 1971), kan deze standaard verschillende vormen aannemen. Iemand kan zijn verrichtingen evalueren vanuit een *absoluut gekozen standaard*. Deze situatie komt b.v. voor als iemand in een spelsituatie telkens ernaar streeft om een bepaald aantal punten te halen. Het gewenste aantal punten kan hier beschouwd worden als de *standaardwaarde*. Wanneer het feitelijk aantal punten gelijk of hoger is dan de standaardwaarde is hij tevreden (O.D.), wanneer het echter lager uitvalt is hij ontevreden (N.O.D.). Verder kan de standaard gelegen zijn in de *voorbijge prestatie* van de betrokkene. Zo kan iemand ernaar streven om het telkens iets beter te doen dan hij tot nu toe gedaan heeft. Tenslotte kan de standaard gelegen zijn in een *andere persoon* of in een groep van personen. Dit type standaard komt frequent voor in tal van vormen van sport en spel. In elk van die drie standaardvormen kunnen O.D. en N.O.D. situaties optreden afhankelijk van de afstand tussen de standaardwaarde en de perceptie van de feitelijke situatie.

De standaardvormen zoals die tot zover behandeld zijn hebben een aspect gemeenschappelijk,

figuur 2  
Onderscheidingen in standaarden van uitnemendheid

|                               | intern | extern |
|-------------------------------|--------|--------|
| absolute standaard            | a      | d      |
| standaard in vorige prestatie | b      | e      |
| standaard in de ander         | c      | f      |

nl. dat ze intern bepaald zijn, d.w.z. dat de persoon zelf het type standaard kiest en dat hij ook de standaardwaarde zelf bepaald. Dit ligt anders bij de extern bepaalde standaard die door iemand anders dan de persoon zelf vastgesteld wordt. In principe kan elk van de drie besproken standaardvormen zowel intern als extern voorkomen, hetgeen resulteert in de zes cellen van figuur 2.

Aan de hand van figuur 2 kan iedere leerkracht of opvoeder nagaan naar welke type standaard hij gewend is zich te richten voor zichzelf en in zijn contact met leerling of kind. Het type standaard dat het meest gebruikelijk is in het traditionele onderwijssysteem is type d in figuur 2: de externe beoordeling ziet de prestatie voor een vak pas als bevredigend als er sprake is van een cijfer 6 of meer. Type e komt voor als van een leerling van buiten af wordt verwacht om 'het de volgende keer beslist beter te doen'. Een voorbeeld van type f kan gevonden worden in de ouders die pressie op een kind uitoefenen om het beter of even goed te doen dan een broertje of zusje. De hier gegeven voorbeelden hebben betrekking op externe standaarden die niet of niet voldoende zijn afgestemd op die van het kind. Dit hoeft uiteraard niet steeds het geval te zijn. De opvoeder die zich oriënteert op het adaptatieniveau van het kind, zal eventueel gehanteerde externe standaarden in een positie van optimale discrepantie brengen t.a.v. de interne standaarden van het kind. De externe standaarden bergen het gevaar in zich dat ze niet congruent zijn aan de interne standaarden die het kind t.a.v. zichzelf hanteert. Deze discrepantie resulteert gemakkelijk in een N.O.D. situatie. Bovendien bestaat het gevaar dat door het benadrukken van N.O.D. standaarden een perceptie tot ontwikkeling komt die gekenmerkt wordt door 'external control'.

Gezien vanuit het concept motivatie zijn interne standaarden te verkiezen boven externe. Een individuele benadering is vereist om af te tasten welke type standaard en welke standaardwaarde door een bepaald kind in een bepaalde situatie gehanteerd wordt. Uitgaande van de eigen standaarden van het kind kan het motivatieproces op gang worden gezet door het creëren van een successieve reeks van O.D. situaties. Dit

houdt in dat het kind telkens wordt uitgenodigd om een bepaalde standaardwaarde te kiezen waarbij de feitelijke prestatie telkens met de gekozen standaardwaarde vergeleken kan worden. Telkens is het mogelijk de typen a, b en c *afwisselend* te gebruiken. Bovendien kunnen deze standaardvormen zowel bij individueel als bij groepswork gehanteerd worden. In het laatste geval heeft de standaard telkens betrekking op de prestatie van de groep.

Misschien is dit de plaats om terloops een opmerking te maken over het gebruik van cijfers als beoordelingsnormen in het onderwijs. Veel bezwaren die tegen cijfers, vooral rapportcijfers, worden ingebracht, richten zich tegen de omstandigheden dat cijfers van buiten af worden opgelegd en te weinig rekening houden met de specifieke geaardheid van de leerling. Deze bezwaren zijn vergelijkbaar met die welke tegen externe, eenzijdig opgelegde standaarden ingebracht kunnen worden. De consequentie die hieruit wel eens getrokken wordt is dat men een voorkeur uitspreekt voor de afschaffing van cijfers. Gezien vanuit de strekking van dit artikel, lijkt het ons beter om in plaats van afschaffing van cijfernormen, deze te vervangen door een gevarieerde reeks van evaluatiesystemen (scoringssystemen, puntensystemen) die door de leerling gebruikt kunnen worden om zijn interne standaarden tot ontwikkeling te brengen op een wijze die in overeenstemming is met zijn capaciteiten.

## 2.2 Graad van specificiteit van de hulp

De meest sprekende verschillen tussen de gezinnen van hoog en laag gemotiveerde kinderen lagen in de aard van de hulp die de ouders aan hun kinderen gaven. De ouders van de hoog gemotiveerde kinderen maakten in hoofdzaak gebruik van de zgn. niet specifieke hulp. Ze gaven meestal aanwijzingen, hints of suggesties, die van een zodanige algemeenheid waren dat de oplossing er niet onmiddellijk of rechtstreeks uit voortvloeide. De ouders van laag gemotiveerde kinderen gaven in hoofdzaak specifieke hulp, dwz. de hulp was zodanig van aard dat de oplossing door de ouders zelf werd gegeven of rechtstreeks uit hun in-

greep voortvloeide. Een van de taken bijv. bestond hieruit dat de kinderen 7 losse letters kregen waarmee ze telkens nieuwe woordjes konden maken (van drie letters of meer). Wanneer het kind nu bezig was met de taak en op een punt kwam dat het geen nieuwe woorden meer verzinnen kon, gebruikten de ouders van hoog gemotiveerde kinderen typische uitdrukkingen als: 'denk eens aan de naam van een dier' of 'probeer eens een heel ander woord' of 'je mag ook woorden van meer dan drie letters maken' e.d. De ouders van laag gemotiveerde kinderen zegden vaker een woordje voor en wisselden zelf letters om zodat een nieuw woord ontstond. Een andere taak was het in elkaar zetten van het zgn. Wiggly-blok dat bestaat uit negen onregelmatig gevormde stukken die als ze goed in elkaar worden gepast, een kubus vormen. De ouders van de hoog gemotiveerden wezen meer op algemeen bruikbare principes zoals 'let eens op de stukken die aan de buitenkant horen' of 'je kunt dit stuk nog naar een andere kant draaien' of 'uit hoeveel stukken bestaat het blok?' of 'let eens op de nerf in het hout' of 'welk stuk hoort in het midden?'. De ouders van de laag gemotiveerde kinderen raakten meer stukken aan, legden zelf een bepaald stuk in de goede positie of zeiden 'dit stuk hoort daar'. Als we nu analyseren wat voor soort hulp door de ouders gegeven werd, dan valt op dat de ouders van de hoog gemotiveerden er steeds op uit leken te zijn dat het kind *zelf* tot de oplossing van de taak en de onderdelen ervan kwam. Ze beperkten zich tot het geven van 'intermediërende' hulp die voor het kind telkens de stap tussen weten en niet weten verkleinde. Het gedrag van de ouders van de laag gemotiveerde kinderen had meer het karakter van 'de oplossing moet gegeven worden; ik zie de oplossing; dus geef ik ze' waarbij minder pogingen in het werk werden gesteld om de oplossingen te *laten* geven.

Wat is nu de theoretische betekenis van deze onderscheidingen in hulpgevend gedrag? Wat de ouders van de hoog gemotiveerden deden was dat ze door het geven van de 'intermediërende' hulp de afstand verkleinden tussen het adaptatieniveau en de perceptie van de taaksituatie (O.D.); tevens

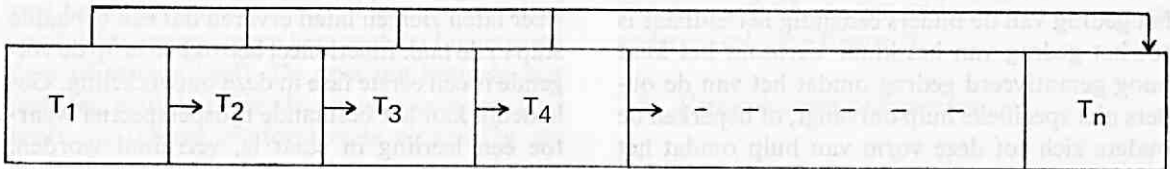
brachten ze hiermee de taak binnen de invloedssfeer van het kind zodat het een causaal verband kon percipiëren tussen eigen inzet en capaciteiten enerzijds en de oplossing van de taak anderzijds ('internal control'). De ouders van de laag gemotiveerden lieten voor het kind een N.O.D. situatie bestaan die ontstond door het niet weten van de oplossing en creëerden door het door hen zelf geven van de oplossingen een perceptie die gekarakteriseerd kan worden als 'external control'. Samenvattend kan gesteld worden dat een overwegende hoeveelheid niet specifieke hulp een O.D. situatie en een overwegende hoeveelheid specifieke hulp een N.O.D. situatie creëert.

### 2.3 *Tijdsperspectief*

Wat is de betekenis van specifieke en niet specifieke hulp voor het tijdsperspectief van het kind? Wanneer een helper in zijn hulpgedrag de specifieke hulp laat domineren, wordt de geholpene telkens de mogelijkheid ontnomen om zijn eigen taakgedrag uit te laten lopen op de oplossing (doel). Het taakproces wordt zodoende telkens onderbroken door een ingreep van buitenaf. De interne regulatie wordt a.h.w. vervangen door een externe regulatie. In een dergelijke situatie wordt de ontwikkeling van het tijdsperspectief tegen gegaan. Het is redelijk te veronderstellen dat bij de laag gemotiveerde kinderen, waar de hoeveelheid specifieke hulp de niet specifieke domineert, het momentane taakgedrag in geringe mate gezien wordt in functie van het toekomstige taakgedrag. Deze bewering is in overeenstemming met het feit dat laag gemotiveerde kinderen minder taakspanning hebben d.w.z. dat ze minder drang hebben een eenmaal begonnen taak verder te voltooien. Dit blijkt o.m. uit een reeks van experimenten m.b.t. het zgn. Zeigarnik-effekt: laag prestatie-gemotiveerde ppn. hebben minder neiging een door de proefleider onderbroken taak naderhand weer op te nemen dan hoog prestatie-gemotiveerde ppn. (o.a. Coopersmith, 1960). Een aantal andere onderzoeken tonen aan dat het tijdsperspectief van hoog prestatie-gemotiveerde ppn. zich verder in de toekomst uitstrekt dan dat der laag prestatie-gemotiveerde ppn. (zie

figuur 3

Dynamische relatie tussen taakonderdelen



Hermans, 1967, voor een literatuursamenvatting) Ook blijkt dit uit het antwoordgedrag op vragenlijsten. Hoog gemotiveerde respondenten antwoorden dat ze in het algemeen sterker op de toekomst zijn gericht en verder in de toekomst kijken dan laag gemotiveerde respondenten (items no. 3 en 80 van de PMT en items no. 46 en 56 van de PMT-K). Kenmerkend ook is dat hoog gemotiveerden van mening zijn dat 'het zich lang van te voren voorbereiden op een belangrijke taak' getuigt van realiteitszin, terwijl laag gemotiveerden dit eerder voorbarig vinden (item 68 van de PMT).

Symbolisch kan de dynamische relatie tussen de verschillende taakonderdelen weergegeven worden in figuur 3. Verschillende taakonderdelen ( $T_1, T_2, T_3, T_4 \dots T_n$ ) worden gerealiseerd in de tijd. Elk voorafgaand onderdeel is betrokken op het volgende met de uiteindelijke opzet dat onderdeel  $T_n$  de voltooiing van de taak vormt. Bij hoog gemotiveerden zijn nu de verschillende onderdelen in sterkere mate op elkaar en op de uiteindelijke voltooiing van de taak betrokken dan bij de laag gemotiveerden. Aangenomen wordt dat de wijze van hulp geven hier nauw mee verbonden is: niet specifieke hulp werkt bevorderend op de betrokkenheid van de onderdelen t.o.v. elkaar en in het algemeen op het tijdspectief, terwijl de specifieke hulp hierop eerder een remmende uitwerking heeft. Onder invloed van specifieke hulp worden de verschillende taakonderdelen in een positie van isolement gebracht zowel t.o.v. elkaar als t.o.v. het doel (voltooiing) van de taak. Onder invloed van niet specifieke hulp wordt de functionele relatie tussen de onder-

delen bevorderd en staan de onderdelen meer in een spanningsrelatie tot het doel.

Nu is het niet zo dat alle kinderen geneigd zijn om de door de helper aangeboden hulp te accepteren. Het ziet er naar uit dat dit afhankelijk is van de persoonlijkheidskenmerken van de geholpene en het type hulp dat door de helper wordt geboden. In het onderzoek naar de sociale interacties tussen ouders en kinderen, kwam opvallend naar voren dat hoog gemotiveerde (P) kinderen in relatief frequente mate hulp afwezen die hen door de ouders werd aangeboden. Zeer recente observaties in een aantal gezinnen leerden ons dat deze kinderen vooral die hulp afwijzen die een specifiek karakter heeft, doch bereid zijn hulp van een minder specifiek karakter te accepteren. Dit is verklaarbaar vanuit de dynamische spanningsrelatie tussen de taakonderdelen zoals die hij de hoog gemotiveerden gevestigd is. De specifieke hulp die a.h.w. een of meer onderdelen uit de dynamisch gerelateerde reeks van figuur 3 tracht te verwijderen, stoot speciaal bij de hoog gemotiveerde kinderen op weerstanden. De niet specifieke hulp laat de spanningsrelatie van de taakonderdelen eerder intact en verhoogt de kans dat de reeks van oplossingen vanuit de invloedssfeer van het kind gerealiseerd wordt. De laag gemotiveerde kinderen zijn eerder bereid de specifieke hulp te accepteren, hetgeen verklaarbaar is op grond van een ontbrekende spanningsrelatie tussen verschillende taakonderdelen en een geringe betrokkenheid op het doel.

Gezien de complexiteit van het interactiegedrag is het moeilijk om de gevonden resultaten



volgens een eenvoudig causaal model te verklaren. Het is onwaarschijnlijk dat het gedrag van het kind alleen maar een reactie is op het gedrag van de ouders. Even onwaarschijnlijk is het dat het gedrag van de ouders eenzijdig herleidbaar is tot het gedrag van het kind. Vertoont het kind hoog gemotiveerd gedrag omdat het van de ouders niet specifieke hulp ontvangt, of beperken de ouders zich tot deze vorm van hulp omdat het kind zelfstandig kan werken? Op een vraag die op deze wijze gesteld is, is het moeilijk een antwoord te geven. Niet het een óf het ander is juist, het een én het ander levert de meest plausibele verklaringsmogelijkheid. Kinderen reageren op gedragingen van ouders en ouders reageren op het gedrag van hun kind. Vandaar dat we er de voorkeur aan geven te spreken over de sociale interactie tussen ouders en kinderen, en meer in het algemeen tussen helpers en geholpenen. We nemen aan dat de aard van deze interactie in ieder geval een effect heeft op de motivatie van het kind. Een laag gemotiveerd of een faalangstig kind zit a.h.w. ingeklemd in een bepaalde interactie met zijn sociale omgeving. Zolang deze interactie blijft bestaan, zal er t.a.v. de motivatie van het kind weinig veranderen. Pas wanneer de relevante kernpunten in de interactie zich wijzigen, bestaat de mogelijkheid dat de motivatie veranderd wordt.

Wat betekent de redenering zoals die tot nog toe gevolgd is, voor de benadering van de leerling in de klas? Men mag er vanuit gaan dat de sociale omgeving in zijn totaliteit een invloed heeft op de motivatie van de leerling. Niet alleen de wijze van helpen van de ouders, ook die van de leerkracht levert zijn eigen bijdrage in het interactieproces. De leerkracht kan zich de vraag stellen in hoeverre zijn bijdrage de leerling de mogelijkheid geeft om zijn tijdsperspectief in taaksituaties tot ontwikkeling te brengen. In hoeverre zijn taakonderdelen op elkaar betrokken? In hoeverre kan de ene taak gezien worden in functie van de ander? In hoeverre wordt de leerling ertoe gestimuleerd om het verrichten van een bepaalde taak over een langere tijdsduur te doen plaatsvinden? Op dit punt kan teruggegrepen worden op het O.D. principe, dat ook gevolgd kan worden bij het verrui-

men van het tijdsperspectief. De niet specifieke hulp, op de juiste momenten toegepast, representeert een O.D. situatie met betrekking tot de ontwikkeling van het tijdsperspectief. Het telkens weer laten zien en laten ervaren dat een bepaalde stap in de taak functioneel betrokken is op de volgende is een eerste fase in deze ontwikkeling. Geleidelijk kan het bestaande tijdsperspectief waartoe een leerling in staat is, verruimd worden, zodat de discrepanties met het door de taak vereiste tijdsperspectief binnen het O.D. gebied blijven. Wanneer daarentegen een leerling een bepaalde taak kiest of krijgt, die buiten zijn bestaande tijdsperspectief valt, wordt aan deze voorwaarde niet voldaan, hetgeen zich kan manifesteren als aversie of ongeïnteresseerdheid t.o.v. de taak.

#### 2.4 *Reinforcement*

In het interactie-onderzoek werd onderscheid gemaakt tussen vier soorten reinforcements: de positieve, taakgerichte (b.v. 'goed zo', 'prima', 'juist'), de negatieve taakgerichte (b.v. 'fout', 'neen', 'niet goed'), de positieve, persoongerichte (b.v. 'goed, Jan', 'dat heb je prima gedaan') en de negatieve, persoongerichte (b.v. 'niet goed, Jan', 'dat heb je fout gedaan'). De analyse van de gegevens leidde tot de conclusie dat alleen de eerste categorie een differentiërend effect had: ouders van hoog gemotiveerde (P) kinderen maakten meer van positieve taakgerichte reinforcements gebruik dan ouders van laag gemotiveerde kinderen.

De vier genoemde typen van reinforcement zijn alle van externe aard: ze worden van buiten af gericht op de gedragingen van het presterende kind. Naast externe zijn ook interne reinforcements te onderscheiden. Wanneer iemand bezig is met een bepaalde vorm van presteren, heeft de activiteit van het presteren zelf reeds een reinforcerende waarde. Dit kan zich subjectief manifesteren in 'plezier hebben in de betreffende activiteiten'. Een objectief waarneembare manifestatie kan zijn 'het intensief bezig zijn met een bepaalde taak en dit gedurende een zekere tijd continueren'. Deze interne reinforcement is reeds werkzaam

voordat een vorm van externe reinforcement heeft plaats gevonden. Zo kan een kind een tijd lang bezig zijn met het bekijken en betasten van een voorwerp. Een volwassene kan geboeid bezig zijn met het oplossen van een probleem, voordat of zonder dat iemand tegen hem zegt dat hij het goed doet of gedaan heeft. De ervaring bezig te zijn met een activiteit die als zinvol wordt ervaren heeft een interne reinforcerende uitwerking die positief van aard is. Deze reinforcement zal positief van aard zijn als de betrokkene ervaart dat de activiteit succesvol verloopt en negatief getint zijn als de activiteit voor hem een ongunstig verloop heeft. Zeer zeker wanneer de leeftijd van de geholpene jong is, zullen interne reinforcements mede een invloed ondergaan van externe. Het is waarschijnlijk dat externe reinforcements bevorderend werken op de interne. Een kind dat vanuit zijn omgeving nooit hoort of hij een bepaalde activiteit goed of minder goed doet, zal minder mogelijkheden hebben de interne reinforcements tot ontwikkeling te brengen, dan een kind dat op dit punt wel bevestiging ondervindt. Dit neemt echter niet weg dat we hier te doen hebben met duidelijk te onderscheiden vormen van reinforcement. Voor een bevordering van de motivatie is het van belang aan beide vormen de gewenste aandacht te schenken. Interne reinforcements worden gecreëerd door een bepaalde taak te verrichten waardoor 'de ervaring iets te kunnen' de gelegenheid krijgt zich te doen gelden. De ervaring heeft een positief karakter als de eisen van de taak de capaciteiten van de betrokkene niet te buiten gaan. Bij de externe reinforcements komen de positief, taakgerichte als optimale naar voren. Ze hebben het meeste effect als ze contingent zijn aan de aard van de taakverrichting, d.w.z. als ze worden gegeven als de geholpene een juiste oplossing of een juiste methode volgt en als ze niet worden gegeven als dit niet het geval is (zie ook Bandura en Perloff, 1967). Verder is het van belang dat de externe reinforcement in overeenstemming is met de aard van de gehanteerde standaard. Als het kind een absolute standaard kiest (cel a in figuur 2), richt de reinforcerende helper zich op het al of niet bereiken van de gekozen standaardwaarde. Wanneer het kind daarentegen

een relatieve standaard kiest, dan heeft de reinforcement betrekking op de mate waarin vooruitgang wordt geboekt (cel b in figuur 2) of de mate waarin de prestatie gelijk aan of beter is dan de prestatie van een ander of een groep van anderen (cel c van figuur 2).

## 2.5 Verwachtingen en aspiraties

Wanneer in het nu volgende een onderscheid wordt gemaakt tussen verwachtingen en aspiraties, dan heeft de eerste term betrekking op de prestatie die iemand verwacht te zullen verrichten, de tweede op de prestatie die iemand graag zou willen verrichten. Ofschoon beide niet hoeven samen te vallen, wordt verwacht dat ze een overeenkomstig effect hebben op het taakgedrag en hulpgedrag. Het wordt algemeen aangenomen dat aspiraties en verwachtingen niet alleen afhankelijk zijn van vorige prestaties, maar ook een effect hebben op toekomstige prestaties. Gezien vanuit de geholpene hebben ze het karakter van interne standaarden (figuur 2) als de geholpene zelf bepaalde verwachtingen of aspiraties hanteert. Ze hebben het karakter van externe standaarden wanneer ze door de helper t.a.v. de verrichtingen van de geholpene geformuleerd worden. Op dezelfde wijze zijn de begrippen verwachtingsniveau en aspiratieniveau vergelijkbaar met het begrip standaardwaarde.

Het is nu aannemelijk dat de externe reinforcements afhankelijk zijn van de externe standaarden van de helper en dat interne reinforcements afhankelijk zijn van de interne standaarden van degene die de hulp ontvangt. Wanneer de prestatie van de ontvanger gelijk is aan of groter is dan de standaardwaarde die door de helper is vastgesteld ( $P_0 \geq S_h$ ) is de laatste geneigd een positieve reinforcement te geven. Wanneer daarentegen de prestatie van de ontvanger geringer is dan de standaard van de helper ( $P_0 < S_h$ ), dan wordt de waarschijnlijkheid groter dat een negatieve reinforcement wordt gegeven.

Op dezelfde wijze is het aannemelijk dat interne reinforcements afhankelijk zijn van de interne standaarden zoals die gehanteerd worden door de ontvanger. Zo zal de interne reinforcement positief

van karakter zijn als de prestatie van de ontvanger groter is dan of gelijk is aan de standaard die hij hanteert ( $P_0 \geq S_0$ ). Deze zal negatief van aard zijn als de prestatie geringer is dan de standaard ( $P_0 < S_0$ ).

Deze overwegingen wijzen op het belang van het aspiratieniveau en verwachtingsniveau zoals die gehanteerd worden door de helper en door de ontvanger. Gezien vanuit de helper zijn twee situaties aanwijsbaar die een ongunstig effect hebben op de motivatie. In de eerste plaats kan de externe standaardwaarde zo hoog gekozen zijn dat de kans dat de ontvanger aan de hoge verwachting beantwoord minimaal is. Dit betekent een verhoogde waarschijnlijkheid van de  $P_0 < S_h$  conditie, hetgeen impliceert dat de kans op een positieve reinforcement daalt en de kans op een negatieve stijgt; dit *ongeacht* het feitelijke prestatieniveau van de ontvanger. In de tweede plaats is het mogelijk dat de helper überhaupt geen (of zeer onduidelijke) verwachtingen of aspiraties heeft t.a.v. het gedrag van de ontvanger. Een dergelijke situatie kan zich voordoen in een milieu dat aan enige vorm van presteren geen waarde hecht. In dit geval krijgt de conditie  $P_0 \geq S_h$  weinig gelegenheid om gerealiseerd te worden. De optimale conditie  $P_0 \geq S_h$  krijgt pas gelegenheid tot ontwikkeling te komen als de standaardwaarde  $S_h$  zo wordt gekozen dat ze optimaal discrepant is t.a.v. het prestatieniveau van de ontvanger. Wanneer n.l.  $S_h$  ongeveer gelijk of iets hoger is dan  $P_0$ , dan heeft  $S_h$  enerzijds een motiverend effect op de helper zelf en op de geholpene, anderzijds is er een aanzienlijke kans dat de prestaties van de ontvanger aan de verwachtingen of aspiraties van de helper tegemoet komen.

Aan de hand van de hier volgende redenering kan het gegeven dat de ouders van de hoog gemotiveerde (P) meer positieve, taakgerichte reinforcements gaven nader geïnterpreteerd worden. Het suggereert dat deze ouders standaarden hanteren die zodanig zijn afgestemd op het prestatieniveau van hun kind dat de conditie  $P_0 \geq S_h$  in meer frequente mate voorkomt.

Vanuit het perspectief van de ontvanger kunnen zich eveneens twee ongunstige condities voor-

doen. De standaardwaarde die hij zichzelf gesteld heeft, kan zo hoog gekozen zijn, dat de frequentie van de conditie  $P_0 < S_0$  toeneemt, hetgeen negatieve interne reinforcements tot gevolg heeft. De andere mogelijkheid is, dat de ontvanger geen idee heeft welke standaard hij t.a.v. zichzelf hanteert. Dit kan voorkomen bij een kind dat zeer weinig met prestatiesituaties in aanraking is gekomen, zodat het adaptieniveau volledig onaanangepast is met betrekking tot de mogelijkheden en de vereisten van een prestatiesituatie. In een degelijke toestand kan  $P_0 \geq S_0$  niet optreden. Alleen wanneer  $S_0$  een optimale discrepantie vertoont met  $P_0$ , zal deze conditie gerealiseerd kunnen worden, waarbij ook de interne reinforcements kunnen optreden.

Tot zover is de discrepantie tussen standaard en prestatie belicht in relatie tot het type reinforcement. Daarnaast is het de moeite waard te beklemtonen dat externe verwachtingen een directe invloed hebben op iemands verrichtingen en motivatie. Ter illustratie vermelden we nog een studie die beschreven wordt door Rosenthal en Jacobson (1968). Het betreft hier een onderzoek waarbij een aantal kinderen getest worden met behulp van de zogenaamde 'Harvard test of inflected acquisition'. Op grond van de uitslagen van deze test werden aan enige leerkrachten de namen toegezonden van drie tot vijf leerlingen waarvan verwacht werd, dat ze het komende jaar zouden uitblinken. In feite waren de namen van deze kinderen niet geselecteerd aan de hand van de testuitslagen, maar zuiver toevallig gekozen. Het doorgeven echter van deze simpele verwachting leidde tot een aanzienlijke vooruitgang in hun prestaties, vergeleken met een controlegroep van kinderen van dezelfde klas. De verwachting, uitgesproken op basis van de gezaghebbende 'Harvard test' resulteerde via de leraar in een aanzienlijke vooruitgang van de leerling. Verwachtingen vooral wanneer ze afkomstig zijn van iemand die als belangrijk wordt gezien, hebben een sterk effect. Ze kunnen bij iemand die met deze verwachtingen geconfronteerd wordt zelfs het karakter krijgen van 'self fulfilling prophecy'. Wanneer patiënten in de mening verkeren, dat ze door de arts een nieuw en krachtig geneesmid-



del krijgen toegediend, worden ziekteverschijnschijnselen in gunstige zin beïnvloed, ofschoon nauwkeurig gecontroleerde experimenten hebben aangetoond dat het fysiologisch effect gering is (placebo effect). Frank (1961) spreekt over het zn. 'hello-good-bye effect', omdat hij constateerde dat patiënten die slechts kort spraken met een hoog genoteerde psychiater significant meer verbeterden, dan patiënten die op de wachtlijst stonden en bijna even sterk vooruit gingen als degenen die een langdurige therapie ondergingen. Ook uit de hoek van de communicatiepsychologie is naar voren gebracht, dat de geloofwaardigheid van een bericht in hoge mate afhankelijk is van het prestige van de communicatiebron. Bij het gelijk blijven van de communicatie-inhoud, wordt die bron de meeste geloofwaardigheid toebedacht, die het meeste prestige heeft in de ogen van de ontvanger, (Hovland, Janis en Kelley, 1953).

Tegen de achtergrond van de vermelde studies, krijgen de resultaten van het interactie-onderzoek meer reliëf. Daarin werd n.l. voorafgaande aan enige taken aan de ouders gevraagd wat ze van de prestatie van hun kind verwachtten. Bij een van de taken, een legpuzzel, uitten speciaal de ouders van hoog gemotiveerde, laag faalangstige kinderen relatief hoge verwachtingen t.ov. de verrichtingen van hun kind.

Soortgelijke bevindingen werden bij een van de andere taken gevonden. Nu is het mogelijk dat de relatief hoge verwachtingen van deze ouders niet de oorzaak maar eerder het gevolg zijn van het feit dat hun kinderen op een bepaalde wijze gemotiveerd zijn en dit in hun gedrag laten merken. Afgezien van deze mogelijkheid wijzen vele literatuurbevindingen erop, dat verwachtingen in ieder geval een effect hebben op de motivatie. Bovendien zouden we moeten beklemtonen dat voor kinderen van deze leeftijd ( $\pm 9$  jaar) de ouders nog steeds als belangrijke figuren in hun leven een rol spelen. Wanneer de ouders nu min of meer stabiele positieve of negatieve verwachtingen hebben t.o.v. het gedrag van hun kind, laat dit niet na, vooral gezien hun gezagspositie, op de lange duur een effect te hebben op de wijze waarop het kind gemotiveerd is.

Overigens blijkt ook in de klas, dat de invloed van de leraar pas dan geaccepteerd wordt als aan deze een bepaalde vorm van macht wordt toegeschreven. Dit bleek uit een onderzoek van Rosenfeld en Zander (1961) die vonden, dat middelbare schoolleerlingen eerder bereid waren de invloed van de leraar te accepteren als ze van mening waren, dat (a) de leraar beloningen gaf die door hen op prijs werden gesteld (reward power), (b) de leraar zich gedroeg op een wijze die in overeenstemming was met hun eigen waardensysteem (legitimate power) (c) als ze wensten op hem te lijken (referent power), en (d) als ze hem als kundig zagen (expert power). De resultaten van dit onderzoek suggereren, dat speciaal wanneer de leerkracht vanuit een of meer machtsvormen in interactie treedt met de leerlingen, de verwachtingen die hij t.a.v. hun verrichtingen heeft, een daadwerkelijk effect hebben op de wijze waarop ze gemotiveerd zijn. Ook mag worden aangenomen, dat iemands verwachtingen zich op de een of andere wijze in zijn gedrag manifesteren.

Geconcludeerd wordt dat verwachtingen in de vorm van externe standaarden van de helper pas dan een O.D. situatie voor de ontvanger creëren als ze (a) positief zijn en (b) nauwkeurig zijn afgestemd op de interne standaard en het prestatieniveau van de ontvanger.

## 2.6 Identificatie ('modeling')

Op het gebied van de 'behavior modification' heeft het onderzoek naar de werkzaamheid van identificatiemechanismen in het laatste decennium een nieuwe impuls gekregen. In een uitvoerig overzicht van onderzoek naar de effecten van 'models', demonstreerde Bandura (1970) dat het eenvoudig waarnemen van het gedrag van een model onder bepaalde condities voldoende is om dat gedrag over te nemen. De proefpersoon neemt het geobserveerde gedrag in zijn eigen gedragsrepertoire op zonder dat het gedrag van de proefpersoon extern gereïncoreerd dient te worden. Zo observeerden een aantal kinderen die extreem dominerend en agressief waren, een serie van poppenspelen, waarin de poppen kinderen van hun eigen leeftijd voorstelden. In deze



spelen werd naast een agressieve oplossing van een sociaal conflict een coöperatieve oplossing gedemonstreerd, onder omstandigheden die veel leken op de dagelijkse levenssituatie van de proefpersonen. Bovendien kon waargenomen worden dat de gevolgen van de agressieve oplossing onplezierig waren en die van de coöperatieve plezierig. Kinderen die aan deze 'model'situatie waren blootgesteld lieten naderhand een duidelijke afname zien van agressiviteit en een toename in coöperatie, terwijl dat niet het geval was met een controlegroep van eveneens agressieve kinderen, die niet met de modelsituatie in aanraking waren gekomen. De verschillen tussen de experimentele en de controlegroep waren ook na een maand nog aanwezig.

Het effect van een model is in hoge mate afhankelijk van de affectieve relatie tussen de waarnemer en het model. Bandura heeft deze factor expliciet in zijn onderzoek opgenomen. Het experimentele design waarin dit meestal gerealiseerd wordt, ziet er in principe als volgt uit: in een eerste fase wordt een emotioneel getinte sociale relatie tot stand gebracht tussen de jeugdige proefpersoon en een model. Dit model is iemand die het kind onbekend is. De relatie die tot stand wordt gebracht is vriendelijk of onvriendelijk van aard. In de tweede fase krijgt het kind de gelegenheid om het model in een bepaalde situatie waar te nemen, waarin dit zich op een bepaalde wijze gedraagt, die voor het kind nieuw of ongewoon is. In een derde fase wordt het kind in dezelfde of een soortgelijke situatie gebracht. Nagegaan wordt nu in hoeverre het kind gedragingen laat zien die het in een eerder stadium bij de volwassene heeft waargenomen. De mate van overeenkomst wordt als identificatie-index gehanteerd. In het algemeen blijkt nu, dat in een relatie die vriendelijk van aard is en die getint wordt door affectieve warmte, identificatie in sterkere mate aanwezig is, dan in onvriendelijke, affectief koude relaties. Het belang van het onderzoek van Bandura en soortgelijke onderzoekers, ligt onder meer hierin, dat het kind bepaalde gedragingen van de volwassene (of van een referentiefiguur in het algemeen) overneemt zonder dat er sprake hoeft te zijn van een externe rein-

forcement in de traditionele zin van het woord. Het overnemen van de gedragingen van een als model geaccepteerde persoon, heeft een beloningswaarde in zichzelf.

Bandura en Mischel (1965) hebben aangetoond dat het voor het prestatiemotief zo belangrijke tijdsperspectief door een model zonder veel moeite veranderd kan worden. In een eerder experiment (Mischel, 1961) werden kinderen voor de keuze gesteld een kleine beloning meteen te ontvangen, of een grotere na verloop van tijd (delay of reward). In deze studie kozen kinderen die hoog gemotiveerd waren in overwegende mate de grotere, uitgestelde beloning, de laag gemotiveerde kinderen hadden een voorkeur voor de kleinere beloning die ze meteen in ontvangst konden nemen. In het onderzoek van Bandura en Mischel werd gebruik gemaakt van het 'modeling' principe om dit type gedrag te veranderen. Een nieuwe groep kinderen maakten hun keuze tussen de twee typen beloningen. Vier weken later werd elk kind apart in contact gebracht met een volwassene, die aan de kinderen werd voorgesteld als een 'succesvolle student'. Dit model werd nu in dezelfde situatie gebracht als het kind, waarin hij een keuze maakte die steeds tegengesteld was aan de keuze die het kind tevoren had gemaakt. Onder invloed van deze experimentele ingreep, bleek 50 tot 60% van de kinderen hun aanvankelijk gemaakte keuze te veranderen in de richting van de keuze van het model.

De verschillende studies geven aan dat iemands motivatie voor een bepaalde taak of reeks van taken, mede afhankelijk is van de voorbeelden die hij in zijn omgeving waarneemt. Het is daarom van belang na te gaan onder welke condities het effect van het model geoptimaliseerd wordt. Het literatuuroverzicht van Bandura (1970) suggereert dat het succes van een model het grootst is (a) als het door de waarnemer positief geëvalueerd wordt; dit is het geval wanneer de waarnemer een bepaalde mate van prestige aan het model toekent, en verder wanneer het model een positieve affectieve waarde heeft in de ogen van de waarnemer ('attentional processes'); (b) als de waarnemer ziet dat het door het model getoonde gedrag gereinforceerd wordt ('vicarious reinfor-

cement'); (c) als het door de waarnemer geïmitieerde gedrag zelf gereïnfورced wordt ('external reinforcement') en (d) als het model naast het gewenste gedrag ook het ongewenste gedrag vertoont ('discrimination'). De discriminerende observatie wordt geëffectueerd als het gewenste gedrag wel en het ongewenste gedrag niet positief gereïnfورced wordt. Dit zowel t.a.v. het waargenomen gedrag als t.a.v. het geïmitieerde gedrag. Het principe van 'discriminative learning' stelt de waarnemer in staat om een duidelijk onderscheid te maken tussen gewenst en niet gewenst gedrag.

Wanneer deze gegevens getransponeerd worden naar taaksituaties dan heeft dit diverse implicaties. Allereerst kan vastgesteld worden, dat het kind zowel thuis als op school beïnvloed wordt door de wijze waarop het anderen in taaksituaties waarneemt. Hoe gedragen vader, moeder, broertjes en zusjes zich in deze situaties? Krijgt het kind überhaupt voldoende gelegenheid deze in dit type situaties waar te nemen? Wat ziet het in de klas, zowel bij de leerkracht als bij de medeleerlingen? Verder is het waarschijnlijk dat het kind het meest beïnvloed wordt door diegenen die in zijn ogen een positieve affectieve waarde hebben en door diegenen aan wie het prestige toekent. Zijn dit leerkrachten zelf of kan het ook zijn dat een medeleerling of een broertje of zusje als model wordt gekozen? Het kiezen van een medeleerling als model zal onder meer afhankelijk zijn van de sociometrische positie van die leerling. Daarbij zal een leerling met een hoge positie een grotere kans hebben om gekozen te worden, dan een met een lage positie. Verder: hoe reageert de leerkracht (of ouders) op de andere kinderen die zich in een soortgelijke taaksituatie bevinden? Van dit type vragen kunnen hele reeksen geformuleerd worden. Ze worden opgeroepen aan de hand van theoretisch geformuleerde principes die voor de motivatie van het kind van belang zijn. Ze kunnen alleen beantwoord worden als een ieder, die met het kind, in het gezin of op school, in interactie treedt, zich afvraagt wat precies de waarde en de concrete vorm is die deze principes hebben in de eigen specifieke situatie.

We weten nu, dat motivatie (P) iets te maken

heeft met identificatie en wel met identificatie t.a.v. figuren die een bepaalde waarde hebben in de ogen van de betrokkene. In een recent onderzoek (Verhaaren 1971), werden met behulp van de Reptest van Kelly (1955) een aantal identificatieindices geconstrueerd door de 'ik-rol' te correleren met een reeks van andere rollen, zoals die door de proefpersoon gezien werden. De resultaten van dit onderzoek wezen uit dat hoog gemotiveerde proefpersonen zich in vergelijking met laag gemotiveerden identificeerden met figuren die op de een of andere wijze een autoriteitsaspect vertegenwoordigden, zoals 'de vader', 'de moeder', 'de leraar met de grootste invloed op je', 'de schooldirecteur' of de 'huisarts'. Tussen beide groepen werden geen identificatieverschillen gevonden t.a.v. figuren die geen autoriteitsaspect hadden, zoals 'een collega met wie je goed kunt opschieten', 'een kennis van je die erg tevreden is', 'een kennis van je die het meest zelfstandig is', of 'een kennis van je die vooruit wil komen'. De hoog gemotiveerden identificeerden zich minder dan de laag gemotiveerden negatief met figuren die op de een of andere wijze een negatief aspect vertegenwoordigden. Zoals 'een collega met wie je niet goed kunt opschieten' of 'een kennis die erg faalangstig is'.

Deze gegevens suggereren zeer sterk dat het voor het bevorderen van de motivatie belangrijk is dat het kind thuis en op school in aanraking komt met figuren aan wie het een bepaalde vorm van macht kan toeschrijven. Dit begrip 'macht' moet goed verstaan worden. Het kan daarom verhelderend zijn nogmaals in herinnering te roepen dat er verschillende soorten macht bestaan, die in principe door elke ouder en leerkracht in taaksituaties gehanteerd worden. De helper kan in de ogen van de ontvanger gezien worden als: gever van relevante beloningen, zoals b.v. affectieve warmte of een bepaalde mate van steun (reward power); als iemand die deskundig is op een bepaald gebied (expert power); als iemand wiens waardensysteem in overeenstemming is met het eigen waardensysteem (legitimate power); als iemand op wie hij graag zou willen lijken (referent power) en als iemand die bepaalde straffen kan geven of een bepaalde vorm van dwang kan uit-

oefenen (coercive power). Een meer gedetailleerde bespreking van deze machtsvormen wordt gegeven door French en Raven (1959). Met uitzondering van de 'coercive power' lijken de verschillende machtsvormen geschikt om gehanteerd te worden in een proces van motivatiebevordering. Een misverstand dat veel voorkomt, is dat de interne motivatie van de leerlingen pas ontplooid kan worden als elke vorm van gezag gereduceerd wordt. Bij deze redenering bestaat het gevaar, dat democratisering gelijk wordt gesteld met het reduceren van elke vorm van structuur. Een chaotische situatie kan daarvan het gevolg zijn. Een betere procedure zou zijn, dat de helper samen met de ontvanger onderzoekt welke vorm van macht het best in de interactie gehanteerd kan worden met het oog op een optimale motivatie. Op deze wijze is het mogelijk dat er een aansluiting gevonden kan worden tussen de motieven van de ontvanger en de beschikbare machtsaspecten van de helper. De 'coercive power' die door de ontvanger niet gewenst wordt vertegenwoordigt een N.O.D. situatie. Bij de andere machtsvormen is het van belang dat datgene wat de ontvanger nog niet kan of nog niet heeft (b.v. een bepaalde kundigheid, of een bepaalde waardeoriëntatie) niet te discrepant mag zijn van datgene wat hij reeds kan of reeds heeft. Een N.O.D. situatie kan b.v. ontstaan wanneer een helper benadrukt dat datgene wat hij kan of heeft niet haalbaar is voor de ontvanger. In het algemeen is een te grote machtsafstand ongunstig voor een optimale motivatie. Een grote machtsafstand heeft het effect, dat de minder machtige zich neerlegt bij de bestaande toestand en zich beperkt tot solidariteit met andere minder machtigen (Mulder, 1963). In het klaslokaal kan zich dit manifesteren doordat de leerling apatisch of ongeïnteresseerd wordt, of doordat hij een eenzijdige nadruk legt op het sociale contact met zijn klasgenoten. Het kan ook voorkomen dat leerlingen van een klas tot coalitie-vorming overgaan om de bestaande machtsafstand te verkleinen. De interactie tussen leerkracht en leerling kan op deze wijze in de sfeer van de 'coercive power' worden gehaald. Beter is het om andere meer acceptabele vormen van macht te hanteren en de

machtsafstand t.a.v. deze kwaliteiten binnen het O.D. gebied te realiseren. Op deze wijze mag verwacht worden dat er van de kant van de leerlingen positieve identificaties gerealiseerd worden. Het creëren van de O.D. situatie is in hoge mate afhankelijk van de wijze waarop het contact tussen helper en ontvanger verloopt. Daarbij representeert een optimale machtsafstand een O.D. situatie.

## 2.7 Structuur

Uit het voorafgaande is duidelijk geworden dat een optimale machtsafstand geprefereerd wordt boven een te grote en boven een ontbrekende afstand. Het probleem van een te grote afstand ligt hierin dat de aandacht van de taak van het prestatiedoel wordt afgewend, en zich richt op een wijziging in de bestaande machtsverhoudingen of op pogingen tot ontkenning daarvan. Een prestatiestructuur kan op deze wijze gedomineerd worden door een machtsstructuur. Het probleem bij een ontbrekende afstand is het ontbreken van structuur. Zoals reeds kort werd aangestipt is het een veel voorkomende vergissing te menen dat in het kader van onderwijsvernieuwing zoveel mogelijk structuren ontbonden moeten worden. In de klas kan zich dit manifesteren in de vorm van een 'laisser-faire' type leiding. Nu is het ontbreken van structuur een voedingsbodem voor onzekerheid en onduidelijkheid. Onderzoeksresultaten wijzen op een relatie tussen een gebrekkige structuur en negatieve faalangst. Laten we dit eerst uitwerken.

In het situatieonderzoek werd naast een vergelijking tussen ouders van hoog en laag gemotiveerde kinderen, ook een tussen die van hoog en laag faalangstige (F min) kinderen doorgevoerd. Drie zaken vielen daarbij op. In de eerste plaats reageerden de ouders van de hoog faalangstigen niet adequaat op uitingen van onzekerheid van het kind. Wanneer het kind zich onzeker toonde door b.v. de ouders te vragen 'of ze het goed deden' of door niet te weten 'hoe ze nu verder moesten gaan', was het typische dat deze ouders minder informatiegevende opmerkingen maakten dan de ouders van de laag faalangstigen.



Een tweede punt was dat de ouders van de hoog faalangstigen bij een uitgesproken goede oplossing van het kind vaker nalieten een vorm van externe reinforcement te geven. Tenslotte gaven ze meer blijk van de zgn. 'negatieve spanningsontladingen', b.v. uitspraken als 'weet je dat nu nog niet!' of 'ik weet het zelf ook niet meer', en minder blijk van positieve spanningsontladingen, b.v. uitspraken als 'dit is leuk werk, hé' of 'ik zie het al'. Ook bij de hoog faalangstige kinderen zelf kwamen meer negatieve en minder positieve spanningsontladingen voor. Terloops zij opgemerkt dat de negatieve ontladingen zowel bij ouders al bij kinderen vaak het karakter hadden van onzekerheidsuitingen.

Deze gegevens hebben we zo geïnterpreteerd dat de ouders van de hoog faalangstige kinderen de taaksituatie in geringe mate structureerden. De kinderen krijgen in dit type interactie weinig duidelijkheid en overzicht, hetgeen aanleiding is tot een dominantie van irrelevante responsies (b.v. zuchten, blokkering van gedachten, gekke gedachten enz.) boven de relevante (effectief taakgedrag). We nemen daarom aan dat het ontbreken van een duidelijke structuur de ontwikkeling van negatieve faalangst in de hand werkt.

Wat betekent het wanneer de situatie weinig gestructureerd is? Het doet een appèl op de persoon om in een dergelijke situatie die mate van structuur aan te brengen die overeenkomt met het bestaande behoefteniveau. Zolang de vereiste structuur in de situatie niet is aangebracht, blijft hij in een onzekerheidssituatie die hem in feite afhankelijk maakt van zijn omgeving. Dit is afleidbaar uit de motivatietheorie van Maslow (1954) die de verschillende motieven van de mens volgens een hiërarchisch systeem rangschikt en stelt dat eerst motieven van een lagere orde (b.v. behoefte aan veiligheid en aan zekerheid) bevredigd moeten zijn, alvorens motieven van een hogere orde (b.v. de behoefte om eigen competenties te ontplooiën) zich doen gelden. Wanneer dit model wordt toegepast op taaksituaties, dan betekent het dat er eerst een minimale mate aan duidelijkheid en zekerheid moet bestaan, wil de aandacht zich ten volle kunnen richten op de inhoud van de taak zelf. Wanneer in de klassituatie on-

voldoende structuur is, b.v. als er geen duidelijke gedragsregels zijn geformuleerd, gaan de leerlingen over tot het zgn. 'limit testing'. Ze gaan a.h.w. zoeken tot hoever ze kunnen gaan. In feite betekent dit het opsporen van de grenzen van een bepaalde structuur.

Men zou faalangstigen (F min) kunnen definiëren als mensen die in zichzelf nog niet de vereiste duidelijkheid en zekerheid hebben gevonden (zie item no. 13 van de PMT en item no. 49 van de PMT-K). Volgens de oordelen van een aantal leerkrachten, waren leerlingen met een sterke negatieve faalangst meer afhankelijk van hun sociale omgeving dan leerlingen met een zwakke negatieve faalangst. Het ligt voor de hand dat het zich plaatsen in een afhankelijkheidspositie fungeert als poging om tot reductie te komen van de eigen onzekerheid. In een studieprogramma daarentegen, waar van de kant van de leraren extra steun en zekerheid werd gegeven, kwamen leerlingen met een sterke negatieve faalangst zelfs tot betere prestaties dan leerlingen met een zwakke negatieve faalangst! (zie verder Hermans 1971). Tenslotte zij er op gewezen dat het geven van feedback en het creëren van een positief affectief klimaat middelen zijn om tot een duidelijke structuur te komen (eveneens verder uitgewerkt in Hermans, 1971, hoofdstuk 6).

Wanneer het noodzakelijk is een bepaalde mate van structuur in de taaksituatie te realiseren, wil dat niet zeggen dat deze de ontvanger eenzijdig kan worden opgelegd. Wanneer nl. de aard van de structuur niet is afgestemd op de motieven van de ontvanger, dan is de kans groot dat aan degene die de structuur eenzijdig vaststelt 'coercive power' wordt toegekend. Daarentegen wordt een O.D. situatie gecreëerd als de structuur zoveel als mogelijk gemeenschappelijk wordt vastgesteld. Hierbij is uiteraard de leeftijd van de ontvanger een factor waarmee rekening moet worden gehouden.

## 2.8 Affectieve klimaat

Uit de reeds behandelde begrippen 'negatieve spanningsontladingen' (kenmerkend voor gezinnen met kinderen met een hoge negatieve faal-



angst) en 'positieve spanningsontladingen' (kenmerkend voor gezinnen met kinderen met een lage negatieve faalangst) blijkt het belang van een positief affectief klimaat. In het algemeen kan gesteld worden dat een hoge mate van negatieve ontladingen het voor de helper en de ontvanger moeilijk maken de taaksituatie te structureren, aangezien dit type uitingen het karakter heeft van irrelevante respons-tendenties die de aandacht en de concentratie voor de taak belemmeren.

### 3. *Organisatiegraad*

Wanneer men nu de in het voorafgaande behandelde motivatieprincipes in een taaksituatie (op school of thuis) in praktijk wil brengen, kan de vraag gesteld worden welke organisatiegraad de beste garantie biedt om dit te realiseren. Grofweg kunnen er drie structuren bedacht worden die een uiteenlopende organisatiegraad hebben nl. de spelsituatie, de 'game' situatie en de ritesituatie (Alschuler, Tabor en McIntyre, 1970).

Het spel zoals dat bij een kind kan waargenomen worden valt op door een minimale organisatiegraad. Er is geen enkele restrictie t.a.v. het aantal gedragsalternatieven die in het gedragsrepertoire aanwezig zijn. Als een kind speelt met een bal kan het deze gooien, vasthouden, betasten, likken, knijpen, strelen enz. Het geeft of gooit de bal naar een ander als het daar zin in heeft. Het kan de bal laten liggen zodra de interesse ervoor gedaald is. Ook t.o.v. het object waarmee het spelende kind bezig is zijn geen restricties behalve die door de aard van het materiaal bepaald zijn. Zo kan van een stuk klei in principe alles gemaakt worden dat het kind op een bepaald moment wenst te maken. De kleivorm voegt zich naar de wensen en fantasieën van het kind. Wanneer b.v. een huis of een kasteel wordt gebouwd kunnen zich tal van zaken binnen het bouwwerk afspelen die louter produkt zijn van fantasie en voorstellingsvermogen. Dit spelenderwijs bezig zijn houdt a.h.w. alle mogelijkheden open. Op elk moment is het aantal keuzemogelijkheden onbeperkt.

Tegenover het spel staat de rite die gekenmerkt wordt door een zeer hoge organisatiegraad.

Een reeks van gedragingen zijn hier in een vaste reeks aaneengekoppeld. De keuzevrijheid is tot een minimum gereduceerd. Een voorbeeld van een ritueel in onze maatschappij is de begrafenisplechtigheid. De plechtigheid zoals we die traditioneel kennen stelt bepaalde eisen aan het gedrag die zeer nauwkeurig omschreven zijn. Zelfs kleding en gezichtsuitdrukking zijn gebonden aan bepaalde impliciete of expliciete voorschriften. Het is opvallend dat bij natuurvolkeren in tijden van oorlog uitgebreide rituelen plaatsvinden. Ook tal van bezwerende handelingen waren verbonden met rituele plechtigheden. Bedreigingen van buitenaf door een vijand of door de natuur houden het gevaar van structuurloosheid in.

Op dat moment doet zich een versterkte behoefte voelen aan structuurverhoging. Deze kan gecreëerd worden middels riten die als een poging gezien kunnen worden om via een reeks nauwkeurig omschreven (symbolische) handelingen vat te krijgen op de werkelijkheid. Een aardige parallel kan gevonden worden bij faalangstige kinderen die een relatief sterke angst hebben voor nieuwe onverwachte situaties en die tevens een relatief sterke behoefte hebben aan een duidelijke structuur.

De 'game' situatie vormt het midden tussen het spel en het ritueel. Er is sprake van een zekere organisatiegraad waarbinnen een breed bereik van gedragsalternatieven mogelijk is. Vier kenmerken onderscheiden een 'game' van andere soorten activiteiten: (a) de spelers komen vooraf bepaalde regels overeen die de grenzen vormen waarbinnen de verschillende activiteiten zich afspelen; (b) de regels hebben betrekking op klassen van gedragingen en niet op specifieke acties; (c) er zijn bepaalde hindernissen te overwinnen en (d) er is een nauwkeurig omschreven scoringsstelsel. De 'game' structuur zoals die b.v. gevonden kan worden in vormen van sport en spel, zoals tennis, voetbal, bridge, schaken enz. heeft het voordeel boven de ritestructuur dat er meer keuzemogelijkheden zijn en boven de spelstructuur dat bepaalde doelen op effectieve wijze en in een samenwerkingsvorm gerealiseerd kunnen worden.

Van de drie besproken structuurvormen leent

de 'game' structuur zich er het best voor om getransponeerd te worden op de taaksituatie. Voorafgaande aan de taak dient een nauwkeurig omschreven instructie plaats te vinden waarin de regels worden besproken: datgene wat wel en wat niet geoorloofd is, de middelen die gebruikt kunnen worden, de hulp die gevraagd kan worden enz. Het is van belang dat deze regels van te voren worden afgesproken en dat de helper en de ontvanger het eens zijn over de regels. Wanneer de ontvanger het niet eens is met de regels, kan dit tijdens het realiseren van het taakgedrag leiden tot irrelevante responstendenties (verzet, verslapping van de aandacht voor de taak). Voor de helper is het uiteraard van belang zich ervan te overtuigen dat de ontvanger de instructie begrijpt en het daarmee eens is. Verder hebben de regels betrekking op klassen van taakaspecten, en niet op specifieke aspecten. Zo kan een leerkracht met zijn leerlingen afspreken dat de leerlingen bij een bepaalde taak aan elkaar hulp kunnen vragen op momenten dat ze dit zelf nodig achten. Een dergelijke regel heeft het voordeel dat de leerlingen van te voren weten waar ze aan toe zijn en niet op elk willekeurig moment de toestemming van de leerkracht hoeven af te wachten. Zo ook wanneer helper en ontvanger overeen komen dat gedurende een bepaalde periode de ontvanger telkens mag bepalen hoeveel opgaven van een vak hij van plan is te maken, laat de algemeenheid van deze regel het niet toe dat een van beide partijen deze regel doorbreekt. Uiteraard kunnen afhankelijk van de noodzaak van de situatie, nieuwe regels worden afgesproken of reeds bestaande regels nader worden gespecificeerd. Wanneer de taak een zekere moeilijkheidsgraad heeft, wordt een situatie geschapen waarin hindernissen overwonnen kunnen worden. Daarbij is het van belang dat de hindernissen van dien aard zijn dat ze door de betrokkene 'genomen' kunnen worden. Tenslotte bieden taaksituaties de mogelijkheid tot het hanteren van scoringssystemen. Dit kan variëren van een simpele goed-fout dichotomie tot een fijn gedifferentieerd puntensysteem zoals dat bij een quizz gebruikelijk is.

Er zijn drie typen scoringssystemen: het zgn.

'zero-sum', de 'non-zero-sum' en het 'shared-sum' type (Schelling, 1963). Het 'zero-sum' systeem heeft een gefixeerd aantal punten. Als één speler punten wint, verliest een andere speler automatisch punten zodat het totaal aantal punten constant op nul blijft staan (b.v. schaken, weddenschappen). Bij het 'non-zero-sum' systeem is het totaal aantal punten niet constant. Elke speler kan zoveel punten maken als hij wil, onafhankelijk van het aantal punten dat de andere speler behaalt (b.v. midget-golf, boogschieten). In het 'shared-sum' scoringssysteem telt een score gemaakt door een speler als score van alle spelers van zijn team. Bijna alle vormen van sport in ploegverband maken van dit type gebruik (voetbal, hockey enz.). Al deze scoringssystemen zijn in principe transponeerbaar naar taaksituaties. De 'zero-sum' en 'non-zero-sum' typen kunnen gehanteerd worden bij individueel werk, het 'shared sum' systeem is bruikbaar bij groepswork. Gezien vanuit het principe van optimale discrepantie zou een continu gebruik van één type tot verveling kunnen leiden. Het is daarom waarschijnlijk dat de motivatie het meest gebaat is met een afwisselend gebruik van de verschillende scoringvormen. Het belang van het gebruik van een scoringssysteem is verder afleidbaar uit de theoretische relevantie van principes als 'externe reinforcement' en 'feedback'.

Samenvattend kan gesteld worden dat een spelstructuur ongeschikt is voor typische taaksituaties omdat deze te weinig garanties biedt voor doelgericht gedrag dat gebaseerd is op een samenwerkingsvorm tussen helper en ontvanger. Een spelstructuur in een taaksituatie zou leiden tot een chaotische (N.O.D.) situatie waarin het zoeken naar duidelijkheid het primaat zou krijgen boven effectief taakgedrag. De reitstructuur is eveneens ongeschikt als model voor de taaksituatie omdat ze de keuzemogelijkheden van helper en ontvanger zou indammen en de sociale interactie te veel in een keurslijf zou wringen (N.O.D. situatie). De beste garantie voor het realiseren van optimale discrepanties wordt gevonden in de 'game' structuur aangezien deze duidelijkheid creëert door het opstellen van regels en een dwangsituatie vermijdt omdat een ruime mate

van keuzemogelijkheden wordt opengelaten. Verder kunnen scoringssystemen gebruikt worden bij het geven van externe reinforcements en feedback. Een afwisselend gebruik van verschillende typen scoringssystemen lijkt het meest zinvol voor de motivatie.

#### 4. Modellen van de helpende relatie

##### 4.1 De helpende relatie als algemeen model

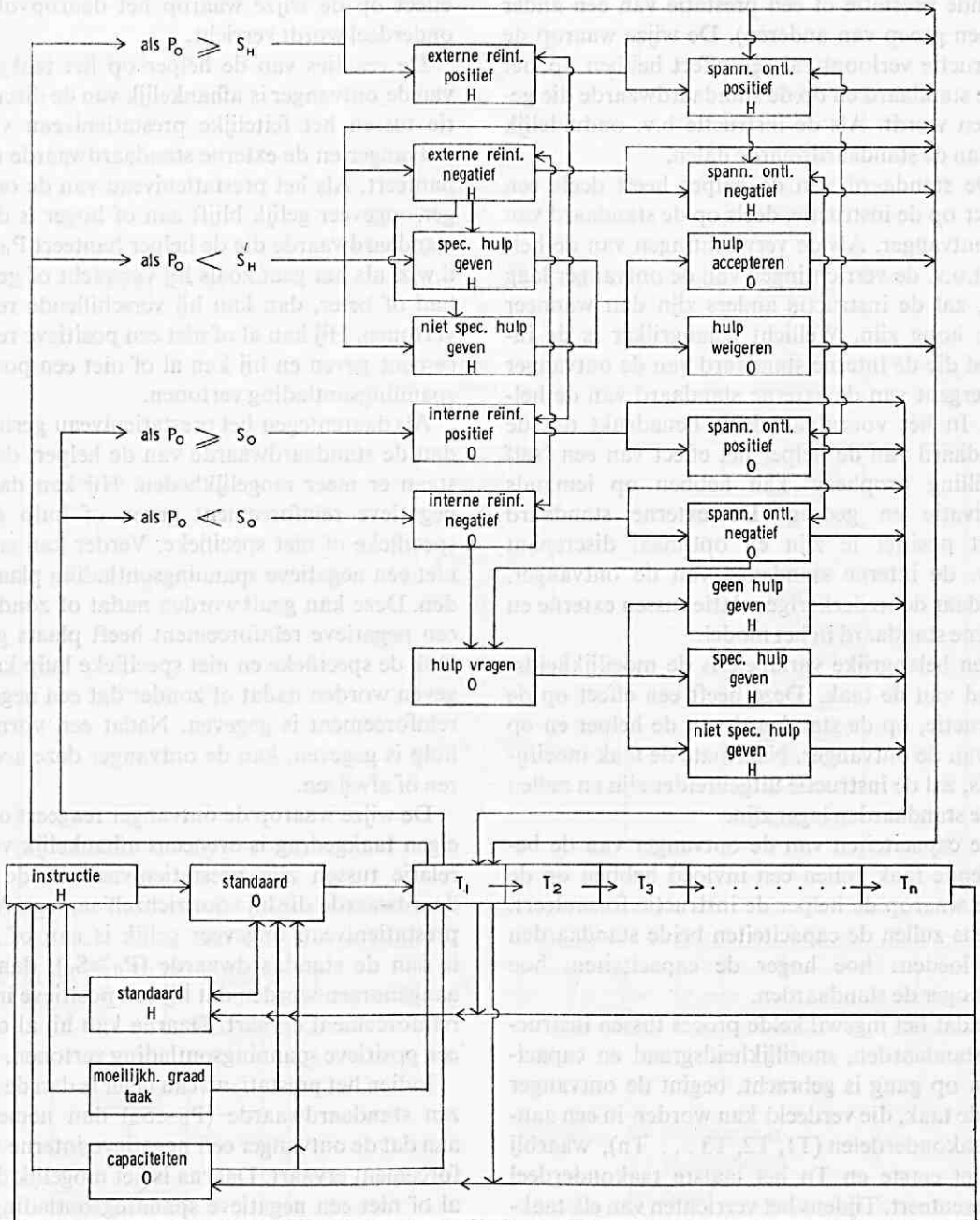
Voorafgaande overwegingen hebben er toe geleid om de verschillende motivatieprincipes onder te brengen in de 'game' structuur en het geheel voor te stellen op de wijze van een stroomdiagram (zie figuur 4). In dit diagram is getracht op een zo economisch mogelijke wijze de belangrijkste elementen van de helpende relatie een plaats te geven. We zullen hier kort de belangrijkste relaties tussen de verschillende elementen van het systeem bespreken:

- De instructie die voorafgaande aan de taak geformuleerd wordt behelst onder meer de gemeenschappelijk opgestelde regels. Door het creëren van duidelijke, zoveel mogelijk gemeenschappelijk opgestelde regels wordt voldaan aan de behoefte aan structuur, waardoor irrelevante responstendenties vermeden worden. De regels worden zo opgesteld dat in ruime mate tegemoet gekomen kan worden aan het kiezen van standaard en standaardwaarde. Het kan nodig zijn dat helper en ontvanger hun standaarden expliciteren. Van primair belang is het dat de ontvanger de gelegenheid krijgt zijn eigen standaard te kiezen. Nagegaan kan worden of beide een zelfde type standaard gebruiken en of de standaardwaarden niet te veel verschillend zijn. Als de interne en externe standaard te discrepant is, geeft dit een kortsluitingssituatie tijdens het taakgedrag. B.v. als de standaardwaarde van de helper hoog is en die van de ontvanger laag, kan het zijn dat de helper eenzelfde taakgedrag als 'beneden de maat' evalueert, terwijl de ontvanger vindt dat het 'boven de maat' is. Het kiezen van een eigen standaard en standaardwaarde geeft het tijdsperspectief ge-

legenheid zich te ontplooiën. Bovendien kunnen standaard en tijdsperspectief zich richten op het reinforcementsysteem: de ontvanger streeft ernaar de taak op een bepaald niveau te verrichten, een niveau dat overeenkomt met een bepaald aantal punten in het scoringssysteem. Wanneer dit bereikt wordt resulteren daaruit positieve interne en externe reinforcements. Wanneer dit niet bereikt wordt, kunnen ontvanger en helper proberen hun standaardwaarde aan te passen, of een nieuwe standaard te kiezen (b.v. beter proberen dan de vorige keer). Verder wordt hier het 'modelingprincipe' toegepast. Uitgegaan wordt van de situatie dat de helper deskundiger is t.a.v. de onderhavige taak, dan de ontvanger (expert power). Om de taak van de ontvanger doorzichtiger te maken, kan de helper bepaalde kerngedeelten van de taak of analoge vormen ervan voordoen. Door te demonstreren hoe het taakgedrag het beste kan verlopen en door daarbij te wijzen op bepaalde algemene principes (niet specifieke hulp) fungeert hij als model. Dit modelgedrag is slechts dan optimaal incongruent als de helper zich er telkens van overtuigt dat het modelgedrag binnen de reële mogelijkheden van de ontvanger ligt. Het zal duidelijk zijn, dat de term 'instructie' hier niet wordt opgevat in de zin van een informatie-overdracht van helper aan ontvanger, maar in bredere op de motivatie aan de ontvanger gerichte zin. Het wordt gebruikt in de oorspronkelijke betekenis van het latijnse 'instruere' = inrichten, voorbereiden, maatregelen voor iets nemen. Het omvat het voorbereiden van de wijze waarop de interactie tussen helper en ontvanger zich tijdens de taakuitvoering zal voltrekken. Het is van belang zich te realiseren, dat in de instructiefase alle genoemde motivatieprincipes hun plaats krijgen of voorbereid worden. In deze fase wordt de grondslag gelegd voor een optimaal gemotiveerd taakgedrag.

De standaard van de ontvanger heeft vanwege zijn relevantie een aparte plaats gekregen in het schema en omvat zijn verwachtings- en zijn

Fig. 4. Stroomdiagram van de helpende relatie



Symbolen: P = prestatieniveau  
 S = standaardwaarde  
 H = helper  
 O = ontvanger  
 T = taakonderdeel



aspiratieniveau. De standaardwaarde kan absoluut gekozen of relatief zijn. (t.o.v. een voorafgaande prestatie of een prestatie van een ander of een groep van anderen). De wijze waarop de instructie verloopt zal een effect hebben op het type standaard en op de standaardwaarde die gekozen wordt. Als de instructie b.v. onduidelijk is, kan de standaardwaarde dalen.

De standaard van de helper heeft deels een effect op de instructie, deels op de standaard van de ontvanger. Als de verwachtingen van de helper t.o.v. de verrichtingen van de ontvanger laag zijn, zal de instructie anders zijn dan wanneer deze hoog zijn. Wellicht belangrijker is de invloed die de interne standaard van de ontvanger ondergaat van de externe standaard van de helper. In het voorafgaande is benadrukt dat de standaard van de helper het effect van een 'self fullfilling prophecy' kan hebben op iemands motivatie en gedrag. De externe standaard dient positief te zijn en optimaal discrepant t.o.v. de interne standaard van de ontvanger. Vandaar de wederkerige relatie tussen externe en interne standaard in het model.

Een belangrijke variabele is de moeilijkheidsgraad van de taak. Deze heeft een effect op de instructie, op de standaard van de helper en op die van de ontvanger. Naarmate de taak moeilijker is, zal de instructie uitgebreider zijn en zullen beide standaarden lager zijn.

De capaciteiten van de ontvanger van de betreffende taak zullen een invloed hebben op de wijze waarop de helper de instructie formuleert. Tevens zullen de capaciteiten beide standaarden beïnvloeden: hoe hoger de capaciteiten, hoe hoe hoger de standaarden.

Nadat het ingewikkelde proces tussen instructie, standaarden, moeilijkheidsgraad en capaciteiten op gang is gebracht, begint de ontvanger met de taak, die verdeeld kan worden in een aantal taakonderdelen ( $T_1, T_2, T_3 \dots T_n$ ), waarbij  $T_1$  het eerste en  $T_n$  het laatste taakonderdeel representeert. Tijdens het verrichten van elk taakonderdeel kan in principe een keten van reinforcements, spanningsontladingen en vormen van hulp tot ontwikkeling komen. In het model is dit om redenen van overzichtelijkheid alleen weerge-

geven voor taakonderdeel  $T_1$ . De wijze waarop een taakonderdeel wordt doorlopen heeft een effect op de wijze waarop het daaropvolgende onderdeel wordt verricht.

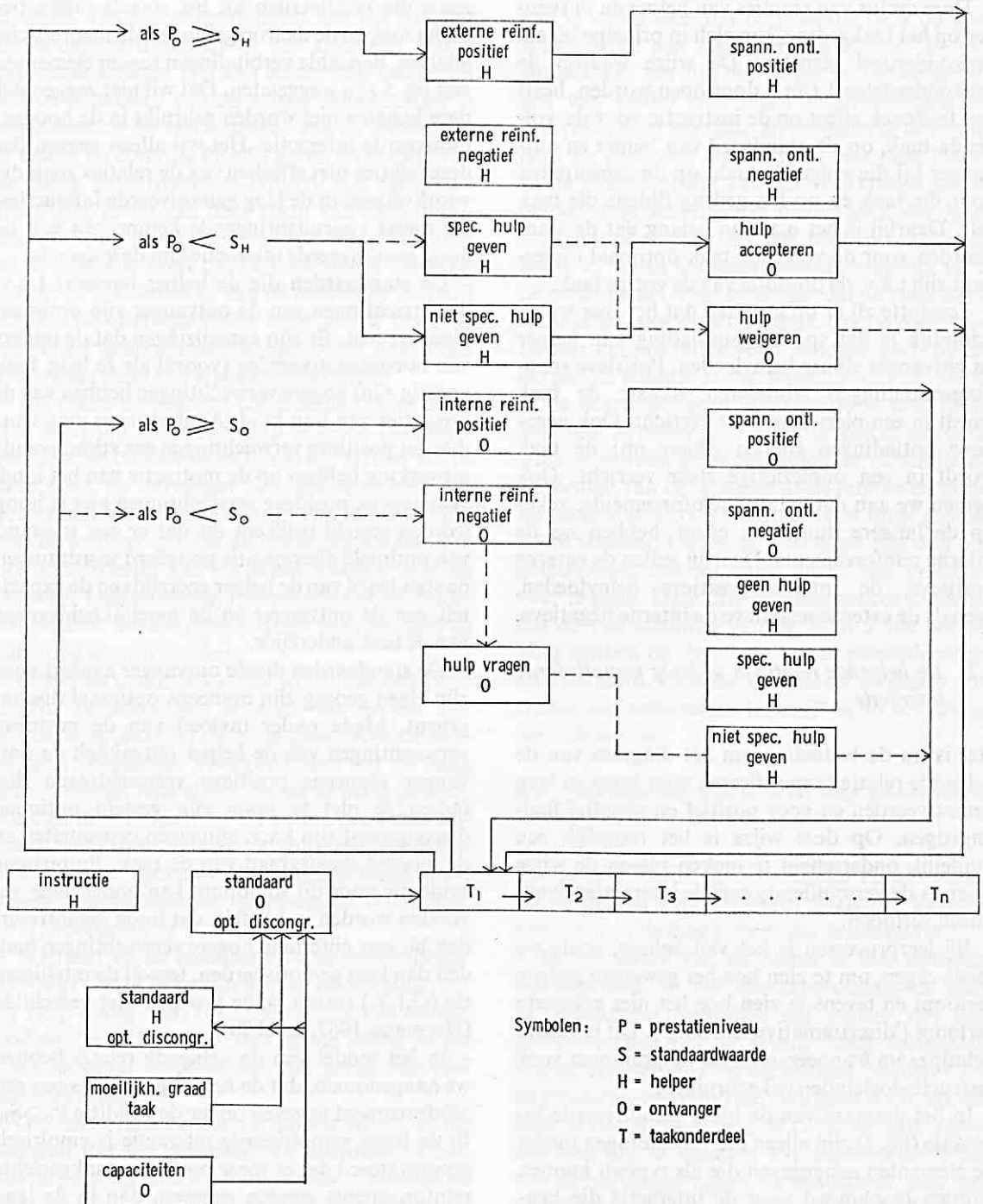
De reacties van de helper op het taakgedrag van de ontvanger is afhankelijk van de discrepantie tussen het feitelijke prestatieniveau van de ontvanger en de externe standaardwaarde die hij hanteert. Als het prestatieniveau van de ontvanger ongeveer gelijk blijft aan of hoger is dan de standaardwaarde die de helper hanteert ( $P_0 \geq S_h$ ), d.w.z. als het gaat zoals hij verwacht of gewent had of beter, dan kan hij verschillende reacties vertonen. Hij kan al of niet een positieve reinforcement geven en hij kan al of niet een positieve spanningsontlading vertonen.

Als daarentegen het prestatieniveau geringer is dan de standaardwaarde van de helper, dan bestaan er meer mogelijkheden. Hij kan dan een negatieve reinforcement geven of hulp geven, specifieke of niet specifieke. Verder kan er al of niet een negatieve spanningsontlading plaatsvinden. Deze kan geuit worden nadat of zonder dat een negatieve reinforcement heeft plaats gehad. Ook de specifieke en niet specifieke hulp kan gegeven worden nadat of zonder dat een negatieve reinforcement is gegeven. Nadat een vorm van hulp is gegeven, kan de ontvanger deze accepteren of afwijzen.

De wijze waarop de ontvanger reageert op zijn eigen taakgedrag is eveneens afhankelijk van de relatie tussen zijn prestatieniveau en de standaardwaarde die hij voor zichzelf aanlegt. Als het prestatieniveau ongeveer gelijk is aan of hoger is dan de standaardwaarde ( $P_0 \geq S_0$ ), dan mag aangenomen worden dat hij een positieve interne reinforcement ervaart. Daarna kan hij al of niet een positieve spanningsontlading vertonen.

Indien het prestatieniveau lager is dan de gekozen standaardwaarde ( $P_0 < S_0$ ) dan nemen we aan dat de ontvanger een negatieve interne reinforcement ervaart. Daarna is het mogelijk dat hij al of niet een negatieve spanningsontlading laat zien, verder kan hij na de reinforcement of na de spanningsontlading om hulp vragen, of op de een of andere wijze laten blijken dat hij hulp nodig heeft. Hierna zijn drie reacties van de helper

Fig. 5. Stroomdiagram van de helpende relatie  
zoals die kenmerkend is voor gezinnen van hoog prestatiegemotiveerde kinderen



mogelijk: hij geeft specifieke hulp of niet specifieke hulp of hij laat na om een vorm van hulp te geven.

Deze cyclus van reacties van helper en ontvanger op het taakgedrag, kan zich in principe bij elk taakonderdeel afspelen. De wijze waarop de taakonderdelen 1 t/m n doorlopen worden, heeft een feedback effect op de instructie voor de volgende taak, op de standaard van helper en ontvanger bij die volgende taak, op de capaciteiten voor die taak en op het gedrag tijdens die taak zelf. Daarbij is het o.a. van belang dat de standaarden voor de volgende taak optimaal discrepant zijn t.a.v. de prestatie van de vorige taak.

Tenslotte zij er op gewezen dat het zeer waarschijnlijk is dat spanningsontlading van helper en ontvanger elkaar beïnvloeden. Positieve spanningsontladingen stimuleren elkaar: de taak wordt in een plezierige sfeer verricht. Ook negatieve ontladingen roepen elkaar op: de taak wordt in een onplezierige sfeer verricht. Ook nemen we aan dat externe reinforcements, zeker op de langere duur, een effect hebben op de interne reinforcements. Daarbij zullen de externe positieve, de interne positieve beïnvloeden, evenals de externe negatieve de interne negatieve.

#### 4.2 *De helpende relatie in de hoog gemotiveerde interactie*

Het is nu de bedoeling om het diagram van de helpende relatie te specificeren voor hoog en laag gemotiveerden en voor positief en negatief faalangstigen. Op deze wijze is het mogelijk een duidelijk onderscheid te maken tussen de wijze waarop de verschillende sociale interacties dynamisch verlopen.

Bij leerprocessen is het van belang, zoals we reeds zagen, om te zien hoe het gewenste gedrag verloopt en tevens te zien hoe het niet gewenste verloopt ('discriminative learning'). Dit is vooral behulpzaam wanneer men de diagrammen voor instructiedoeleinden wil gebruiken.

In het diagram van de hoog gemotiveerde interactie (fig. 5) zijn alleen die verbindingen tussen de elementen aangegeven die als typisch kunnen worden beschouwd voor de interactie die ken-

merkend is voor een hoge motivatie. De specifieke relaties van het diagram zijn zoveel mogelijk gebaseerd op de empirisch gevonden verschillen zoals die resulteerden uit het sociale interactieonderzoek en de daarop gefundeerde theoretische analyse. Bepaalde verbindingen tussen elementen van fig. 5 zijn weggelaten. Dat wil niet zeggen dat deze kanalen niet worden gebruikt in de hooggemotiveerde interactie. Het wil alleen zeggen dat deze relaties niet afwijken van de relaties zoals die voorkwamen in de laag gemotiveerde interacties. De meest vooruitspringende kenmerken van de hoog gemotiveerde interactie zijn de volgende:

– De standaarden die de helper hanteert t.o.v. de verrichtingen van de ontvanger zijn optimaal discrepant. Er zijn aanwijzingen dat de ouders van hooggemotiveerden (vooral als ze laag faalangstig zijn) hogere verwachtingen hebben van de prestaties van hun kind. Aangenomen mag worden dat positieve verwachtingen een stimulerende uitwerking hebben op de motivatie van het kind. Wanneer de positieve verwachtingen niet te hoog worden gesteld betekent dit dat er een toestand van optimale discrepantie gecreëerd wordt tussen de standaard van de helper enerzijds en de capaciteit van de ontvanger en de moeilijkheidsgraad van de taak anderzijds.

– De standaarden die de ontvanger aanlegt voor zijn eigen gedrag zijn eveneens optimaal discrepant. Mede onder invloed van de positieve verwachtingen van de helper ontwikkelt de ontvanger eveneens positieve verwachtingen die, indien ze niet te hoog zijn gesteld optimaal discrepant zijn t.a.v. zijn eigen capaciteiten en de moeilijkheidsgraad van de taak. Empirische evidentie voor dit standpunt kan onder meer gevonden worden in het feit, dat hoog gemotiveerden bij een cijfertask hogere verwachtingen hadden dan laag gemotiveerden, terwijl de intelligentie (G.I.T.) tussen beide groepen niet verschilde (Hermans, 1967, tabel 20).

– In het model van de helpende relatie hebben we aangenomen, dat de helper geneigd is om een reinforcement te geven onder de conditie  $P_0 \geq S_n$ . In de hoog gemotiveerde interactie is empirisch geconstateerd dat er meer positieve, taakgerichte reinforcements werden gegeven, dan in de laag

gemotiveerde interactie. We constateren daarom, dat de conditie  $P_0 \geq S_h$ , in de hoog gemotiveerde interactie meer voorkomt dan in de laag gemotiveerde. Dit kan samenhangen met het feit, dat de hooggemotiveerden in het algemeen betere prestaties leveren. Het kan echter ook betekenen dat de standaard van de helper nauwkeuriger is afgestemd op de verrichtingen van de ontvanger.

– Onder de conditie  $P_0 < S_h$  geven de helpers van de hoog gemotiveerden typisch niet specifieke hulp. Het geven van deze vorm van hulp impliceert in ieder geval dat de helper de verwachting of de aspiratie heeft dat de taak zoveel mogelijk vanuit de invloedssfeer van de ontvanger verricht wordt. De niet specifieke hulp wordt door de ontvanger geaccepteerd, aangenomen dat ze een voldoende mate van algemeenheid heeft.

– Als onder de gegeven conditie de helper ertoe zou overgaan specifieke hulp te geven (aangegeven door de onderbroken lijn in fig. 5), dan wordt deze door de ontvanger niet geaccepteerd. Het accepteren van specifieke hulp zou in strijd zijn met de tendens om zelf de oplossing tot stand te brengen. Hierbij kan verwezen worden naar de aspecten taakspanning, tijdsperspectief en 'internal control' die kenmerkend zijn voor het gedrag van hoog gemotiveerden.

– Onder de conditie  $P_0 \geq S_0$  wordt een positieve interne reïncement ervaren. We nemen aan dat deze conditie bij de hoog gemotiveerde ontvangers frequenter voorkomt dan bij de laag gemotiveerde. Niet alleen omdat de hoog gemotiveerden in het algemeen tot betere prestaties komen, maar ook omdat in hun reïncement historie meer optimale discrepanties voorkomen tussen adaptatieniveau en perceptie (Hermans, 1971, hoofdstuk 5).

– Wanneer in de conditie  $P_0 < S_0$  de ontvanger om hulp vraagt of in zijn gedrag laat blijken dat hij hulp nodig heeft (aangegeven door de onderbroken lijn in figuur 5), dan zal de helper in dit typische geval reageren met het geven van niet specifieke hulp.

– Om misverstanden te vermijden wordt er op gewezen dat het principe van optimale discrepantie t.a.v. de relatie tussen standaardwaarde en prestatieniveau goed verstaan moet worden. Er

zijn verschillende situaties denkbaar waarin deze relatie niet optimaal is. In de eerste plaats kan de standaardwaarde zo hoog gekozen zijn, dat men van te voren weet dat de prestatie daar op geen enkele wijze aan tegemoet kan komen. In zo'n situatie kan het zijn dat helper en ontvanger (of een van beide) zich tegen teleurstellingen beschermen door het taak- en hulpgedrag te vermijden. Ze gaan dan als het ware 'aus dem Felde'. In de tweede plaats kan het voorkomen dat de helper of de ontvanger of beiden geen standaard hanteren of er geen idee van hebben welke standaard of welke standaardwaarde mogelijk is. In de derde plaats is het denkbaar dat de standaardwaarde zo laag wordt geschat, dat de reële relatie met het prestatieniveau verloren gaat. In een dergelijke situatie is het mogelijk dat de helper of de ontvanger geen interesse in de taak heeft. Wanneer ze onder deze conditie toch in een taak-situatie worden gebracht zullen de verschillende elementen van het systeem zoals interne en externe reïncements en vormen van hulp geblokkeerd worden. Helper en ontvanger zijn dan niet gemotiveerd om tot enige vorm van presteren over te gaan. Deze drie gevallen maken duidelijk dat de vier condities van fig. 4 en 5, die betrekking hebben op de relatie tussen prestatieniveau en standaard, inclusief de daarop volgende processen, een reële relatie tussen P en S t.o.v. elkaar veronderstellen.

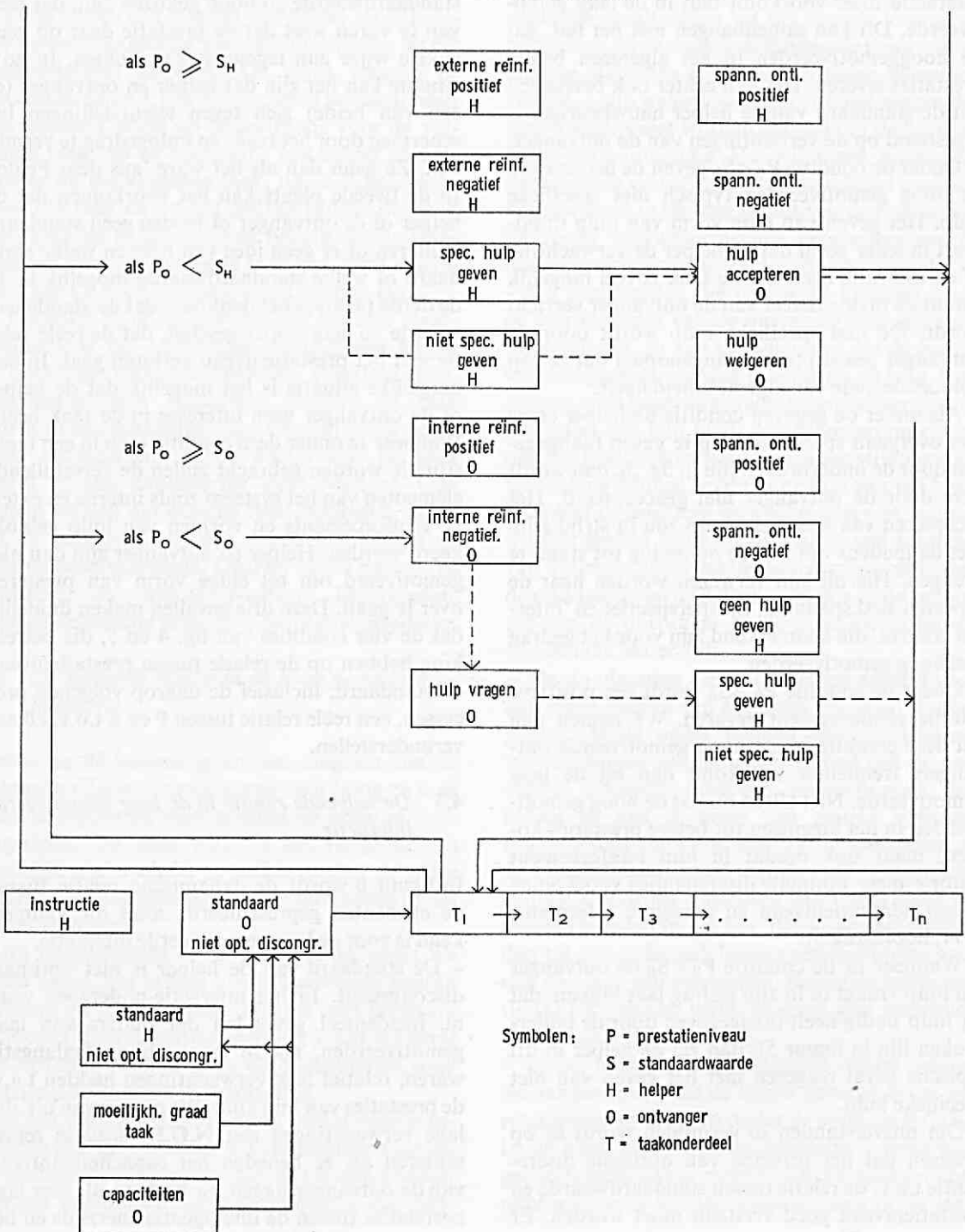
#### 4.3 De helpende relatie in de laag gemotiveerde interactie

In figuur 6 wordt de dynamische relatie tussen de elementen gepresenteerd, zoals die kenmerkend is voor de laag gemotiveerde interactie.

– De standaard van de helper is niet optimaal discongruent. In het interactie-onderzoek werd nl. incidenteel gevonden dat ouders van laag gemotiveerden, als ze tevens hoog faalangstig waren, relatief lage verwachtingen hadden t.a.v. de prestaties van hun kind. We gaan ervan uit, dat lage verwachtingen een N.O.D. situatie representeren als ze beneden het capaciteitsniveau van de ontvanger liggen. Er bestaan nl. zeer lage correlaties tussen de intelligentie enerzijds en het



Fig. 6. Stroomdiagram van de helpende relatie  
zoals die kenmerkend is voor gezinnen van laag prestatiegemotiveerde gezinnen



prestatie-motief (P) en faalangst anderzijds. Dit betekent dat hoog en laag gemotiveerden en hoog en laag faalangstigen niet of nauwelijks verschillen in intelligentie. Op grond van dit gegeven is het n.l. niet gerechtvaardigd om de verwachting t.o.v. laag gemotiveerden of hoog faalangstigen lager te stellen dan die t.o.v. hoog gemotiveerden of laag faalangstigen. Theoretisch gezien stelt een te grote afstand tussen capaciteiten en externe standaard een N.O.D. situatie voor, zowel wanneer de capaciteiten hoger liggen dan de standaard als het omgekeerde daarvan. Hetzelfde geldt voor de relatie tussen de externe standaard en de moeilijkheidsgraad van de taak. We nemen eveneens aan dat de standaard van de ontvanger niet optimaal discrepant zal zijn t.o.v. zijn capaciteiten en de moeilijkheidsgraad van de taak. Empirische evidentie hiervoor kan gevonden worden in de constatering dat de studieprestaties van de laag gemotiveerden meer dan van de hoog gemotiveerden beneden het niveau van de capaciteiten gelegen zijn. Het fenomeen 'underachievement' komt bij de laag gemotiveerden meer voor (Hermans 1971, hoofdstuk 3).

– Uitgaande van de aanname dat de helper geneigd is om een reinforcement te geven onder de conditie  $P_0 \geq S_h$ , en uitgaande van het empirische gegeven dat de ouders van laag gemotiveerde kinderen relatief weinig reinforcements geven, concluderen we dat de conditie  $P_0 \geq S_h$  in de laag gemotiveerde interactie minder voorkomt dan in de hoog gemotiveerde interactie.

– Onder de conditie  $P_0 < S_h$  geeft de helper overwegend specifieke hulp, die bovendien door de ontvanger geaccepteerd wordt. Dit laatste is begrijpelijk vanuit het gegeven dat de taakspanning en het tijdsperspectief van laag gemotiveerden minder tot ontwikkeling is gekomen en dat hun perceptie gekenmerkt wordt door 'external control'. Als onder de gegeven conditie de helper ertoe overgaat niet specifieke hulp te geven (aangegeven door de onderbroken lijn in figuur 6), dan wordt deze hulp geaccepteerd. M.a.w. laag gemotiveerden accepteren elke vorm van hulp, hoog gemotiveerden accepteren alleen niet specifieke hulp.

– We nemen aan dat de conditie  $P_0 \geq S_0$  bij de

laag gemotiveerden minder voorkomt. Dit ook vanwege het feit dat in het verleden minder O.D. situaties zijn ervaren (Hermans, 1971, hoofdstuk 5).

– Wanneer in de conditie  $P_0 < S_0$  de ontvanger om hulp vraagt of laat blijken dat hij die nodig heeft (stippelijntje in figuur 6), dan reageert de helper overwegend met het geven van specifieke hulp.

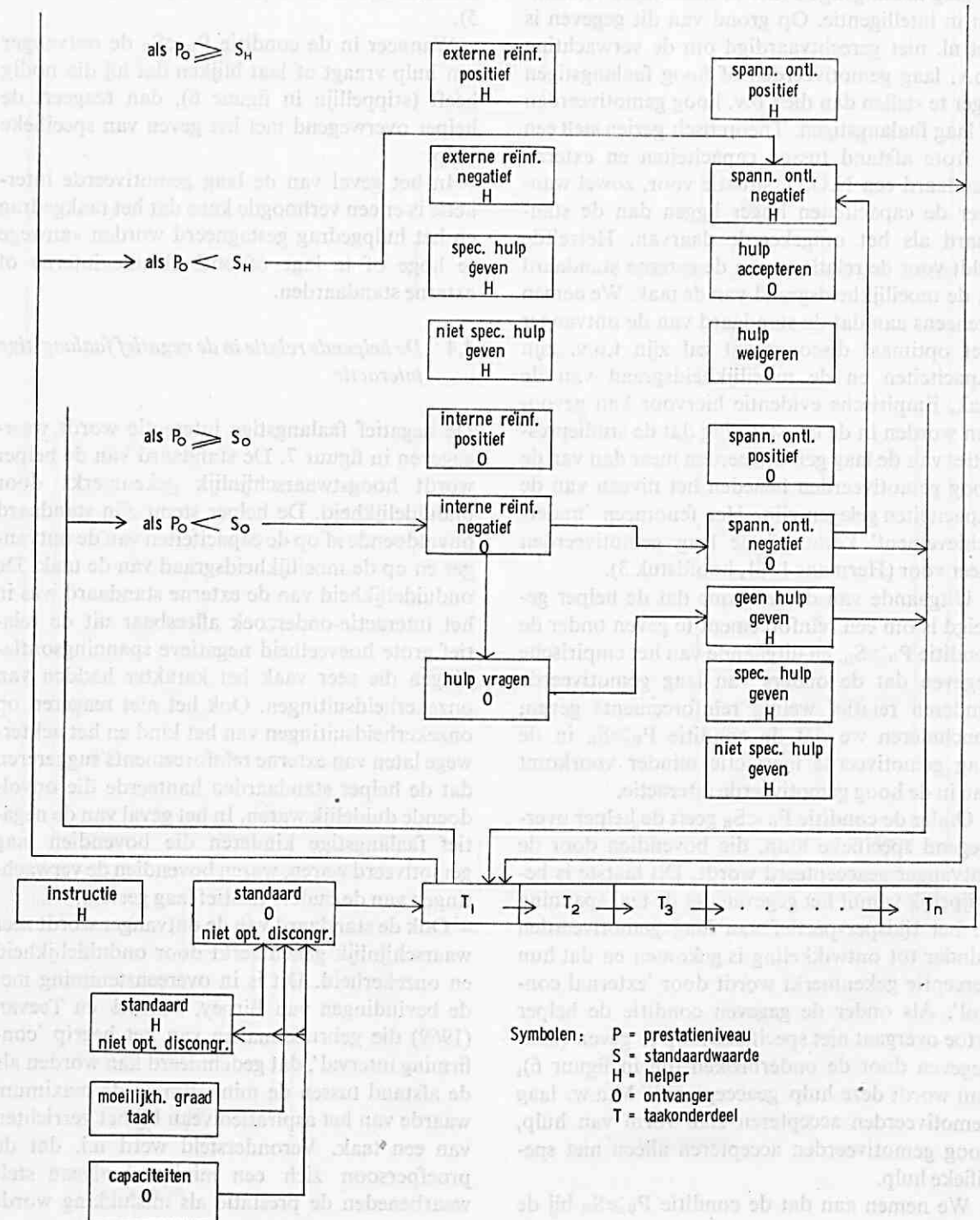
– In het geval van de laag gemotiveerde interactie is er een verhoogde kans dat het taakgedrag en het hulpgedrag gestagneerd worden vanwege te hoge of te lage of ontbrekende interne of externe standaarden.

#### 4.4 De helpende relatie in de negatief faalangstige interactie

De negatief faalangstige interactie wordt weergegeven in figuur 7. De standaard van de helper wordt hoogstwaarschijnlijk gekenmerkt door onduidelijkheid. De helper stemt zijn standaard onvoldoende af op de capaciteiten van de ontvanger en op de moeilijkheidsgraad van de taak. De onduidelijkheid van de externe standaard was in het interactie-onderzoek afleesbaar uit de relatief grote hoeveelheid negatieve spanningsontladingen die zeer vaak het karakter hadden van onzekerheidsuitingen. Ook het niet reageren op onzekerheidsuitingen van het kind en het achterwege laten van externe reinforcements suggereren dat de helper standaarden hanteerde die onvoldoende duidelijk waren. In het geval van de negatief faalangstige kinderen die bovendien laag gemotiveerd waren, waren bovendien de verwachtingen van de ouders relatief laag gesteld.

– Ook de standaard van de ontvanger wordt zeer waarschijnlijk gekenmerkt door onduidelijkheid en onzekerheid. Dit is in overeenstemming met de bevindingen van Birney, Burdick en Teevan (1969) die gebruik maken van het begrip 'confirming interval', dat gedefinieerd kan worden als de afstand tussen de minimum en de maximum waarde van het aspiratieniveau bij het verrichten van een taak. Verondersteld werd n.l. dat de proefpersoon zich een minimaal niveau stelt waarbeneden de prestatie als mislukking wordt

Fig. 7. Stroomdiagram van de helpende relatie zoals die kenmerkend is voor gezinnen van negatief faalangstige kinderen



ervaren en een maximaal niveau waarboven de prestatie aanleiding geeft tot het gevoel van succes. Tussen deze twee niveaus ligt het 'confirming interval', dat wijder is naarmate de taak minder vertrouwd is. Genoemde onderzoekers toonden nu aan dat bij eenzelfde taak het interval van proefpersonen met een sterke 'fear of failure' wijder was dan dat van proefpersonen met een zwakke 'fear of failure'. Een andere bevestiging die wijst op het N.O.D. karakter van de standaarden van de negatief faalangstigen, kan gevonden worden in een studie van Mahone (1960) die aantoonde dat proefpersonen met een sterke 'fear of failure' beroepen aspireerden die buiten hun bereik waren gelegen.

– Vanwege de onduidelijkheid van de standaard heeft de conditie  $P_0 \geq S_h$  minder gelegenheid om voor te komen.

– Bij een onduidelijkheid of onzekerheid van de standaard  $S_h$ , is het strikt genomen eveneens moeilijk om vast te stellen in hoeverre  $P_0 < S_h$  gerealiseerd is. We nemen wel aan dat de onzekerheidstoestand meer lijkt op een  $P_0 < S_h$  conditie dan op een  $P_0 \geq S_h$  conditie. Een toestand van faalangst heeft meer weg van het gevoel 'dat het niet goed gaat' dan 'dat het goed gaat'. Vandaar ook dat er bij de helper een hoge frequentie is van negatieve spanningsontladingen.

– Om dezelfde redenen als bij de helper nemen we ook bij de ontvanger aan dat de conditie  $P_0 \geq S_0$  minder voorkomt, terwijl de conditie  $P_0 < S_0$  meer voorkomt, in vergelijking met de positief faalangstige interactie.

– Het is opvallend dat bij de negatief faalangstige ontvanger tekenen voorkomen van onzekerheid die waarneembaar zijn middels de categorie 'negatieve spanningsontladingen'. Die onzekerheid leidt er ook toe dat de ontvanger meer tekenen geeft dat hij hulp nodig heeft. Ofschoon de negatief faalangstige ontvanger in het interactie-onderzoek niet expliciet om meer hulp vraagt, wordt hij wel in de klas door de onderwijzer als meer afhankelijk behandeld.

– In het interactie-onderzoek was het opvallend dat de ouders van negatief faalangstigen in een onzekerheidssituatie nalieten de vereiste hulp te geven evenals de vereiste structuur (categorieën:

'achterwege laten van reinforcement', 'niet reageren op onzekerheidstoestanden'). We stellen daarom dat het typisch is voor de negatief faalangstige interactie dat veel hulp gevraagd wordt en weinig effectieve hulp gegeven wordt.

– Omdat negatieve spanningsontladingen zowel bij de helper als bij de ontvanger voorgekomen is, is het zeer waarschijnlijk dat ze elkaar wederzijds stimuleren.

#### 4.5 De helpende relatie in de positief faalangstige interactie

In het interactie-onderzoek werden gezinnen geselecteerd op grond van de F min schaal van de PMT-K. De F plus schaal bleef daar buiten beschouwing. Omdat deze twee schalen in het algemeen hoge negatieve correlaties laten zien en zich vaak identiek gedragen t.o.v. externe criteria, nemen we aan dat de gegevens die gevonden werden bij de gezinnen met kinderen met een lage negatieve faalangst, gegeneraliseerd kunnen worden naar gezinnen met kinderen met een hoge positieve faalangst (zie figuur 8).

– De interne en externe standaarden zijn optimaal discrepant, omdat ze voldoen aan eisen van duidelijkheid en zekerheid.

– De conditie  $P_0 \geq S_h$  komt hier meer voor, terwijl de conditie  $P_0 < S_h$  minder voorkomt, in vergelijking met de negatief faalangstige interactie. Het 'confirming interval' zal hier kleiner zijn en aspiraties zullen een meer reëel karakter hebben. Kenmerkend zijn de positieve spanningsontladingen.

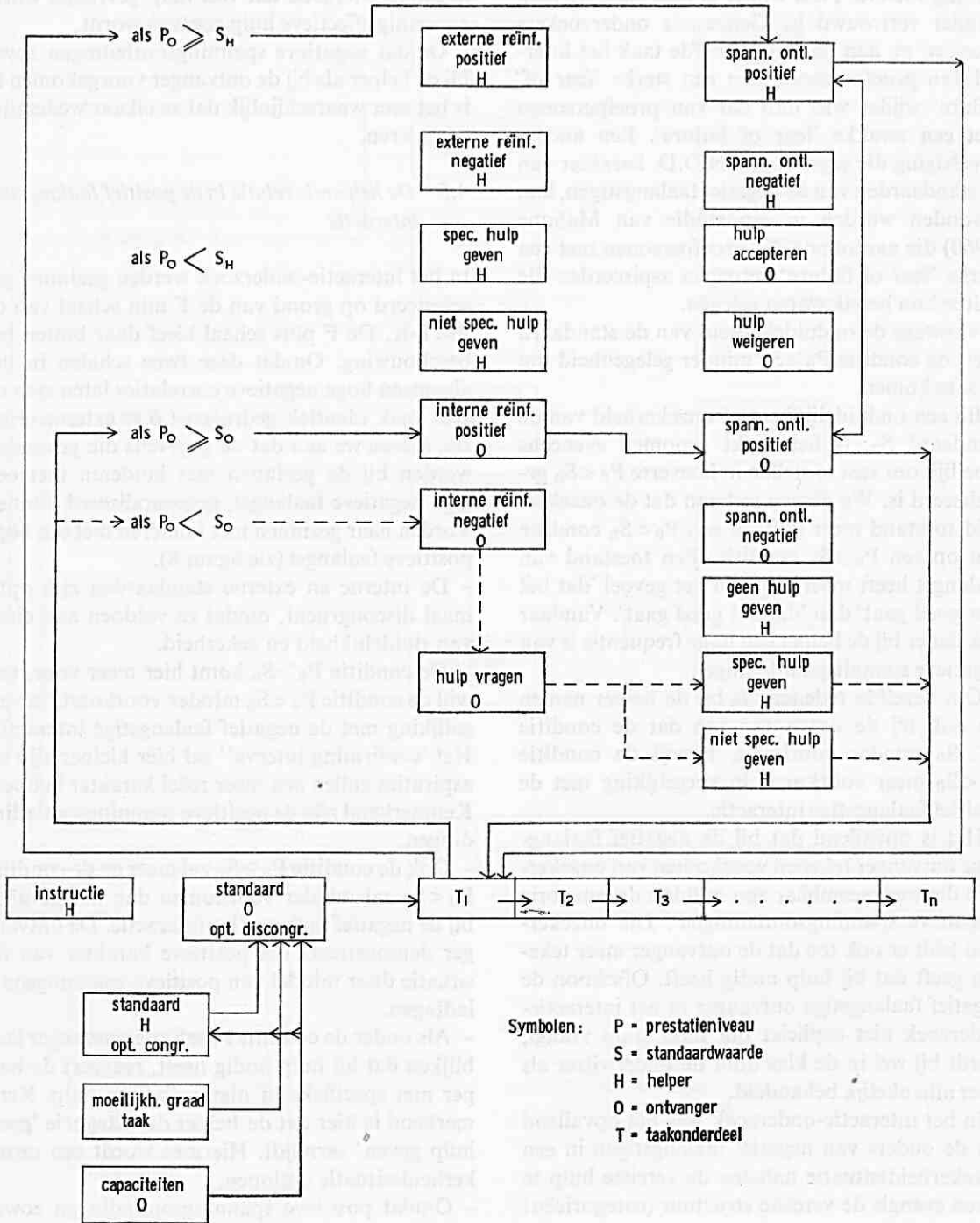
– Ook de conditie  $P_0 \geq S_0$  zal meer en de conditie  $P_0 < S_0$  zal minder voorkomen dan het geval is bij de negatief faalangstige interactie. De ontvanger demonstreert het positieve karakter van de situatie door middel van positieve spanningsontladingen.

– Als onder de conditie  $P_0 < S_0$  de ontvanger laat blijken dat hij hulp nodig heeft, reageert de helper met specifieke of niet specifieke hulp. Kenmerkend is hier dat de helper de categorie 'geen hulp geven' vermijdt. Hiermee wordt een onzekerheidssituatie ontlopen.

– Omdat positieve spanningsontladingen zowel



Fig. 8. Stroomdiagram van de helpende relatie  
zoals die kenmerkend is voor gezinnen van positief faalangstige kinderen



bij de helper als bij de ontvanger voorkomen, wordt aangenomen dat ze elkaar oproepen en stimuleren.

### 5. *Discussie*

We realiseren ons, dat dit model slechts kan fungeren als voorlopig model, waarvan de elementen en de dynamische relatie ertussen vragen om voortgezet denkwerk en onderzoek. We menen echter dat een aantal relevante motivatieprincipes geconcretiseerd zijn op een wijze dat helper en ontvanger de gelegenheid krijgen om in het kader van taaksituaties te werken aan de ontwikkeling van eigen mogelijkheden en aan die van de ander.

### *Literatuur*

- ALSCHULER, A. S., TABOR, D. & McINTYRE, J., Teaching achievement mativation. Middletown, Conn.: Education Ventures, 1970.
- BANDURA, A., Principles of behavior modification, London: Holt, 1970.
- BANDURA, A. & MISCHEL, W., The influence of models in modifying delay of gratification patterns. *Journal of Personality and Social Psychology* 1965, 2, 698-705.
- BANDURA, A. & PERLOFF, B. Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 7, 111-116.
- BIRNEY, R. C., BURDICK, H., & TEEVAN, R. C., Fear of failure. New York: Van Nostrand, 1969.
- COOPERSMITH, S., Self-esteem and need achievement as determinants of selective recall and repetition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1960, 60, 310-317.
- FRANK, J., Persuasion and healing. Baltimore: The John Hopkins Press, 1961.
- FRENCH, J. R. P., & RAVEN, B., The bases of social power. In: D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor, Mich.: Inst. Soc. Res, 1959.
- HABER, R. N., Discrepancy from adaptation level as a source of affect. *Journal of Experimental Psychology*, 1958, 56, 370-375.
- HELSON, H., *Adaptation-level theory*. New York, Harper and Row, 1964.
- HERMANS, H. J. M., *Motivatie en Prestatie*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1967.
- HERMANS, H. J. M., *Handleiding bij de Prestatie Motivatie Test*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1968.
- HERMANS, H. J. M., *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1971.
- HOVLAND, C. I., JANIS, I. L., & KELLEY, H. H., *Communication and persuasion: psychological studies of opinion change*. New Haven: Yale University Press, 1953.
- KELLY, G. A., *The psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1955, volume 1 en 2.
- MAHONE, C., Fear of failure and unrealistic vocational aspiration. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1960, 60, 253-261.
- MASLOW, A. H., *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954.
- MISCHEL, W., Delay of gratification, need for achievement and acquiescence in another culture. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 62, 543-552.
- MULDER, M., Machtsmotief, positieve en negatieve identificatie. In: M. Mulder (Ed.), *Mensen, groepen, organisaties*. Assen: Van Gorcum, 1963, p. 205-232.
- ROGERS, C. R., *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L., *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual developments*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ROSENFELD, H. & ZANDER, A., The inference of teachers on aspirations of students. *Journal of Educational Psychology*, 1961, 52, 1-11.
- ROTTER, J. B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: general and applied*, 1966, 80, 1-28.
- SHELLING, TH., *The strategy of conflict*. New York: Oxford University Press, 1963.
- VERHAAREN, F. J. L. M., *Motivatie en perceptie*. Nijmegen, doctoraalscriptie, 1971.