

Naar een optimale motivatie tot studeren

H. J. M. HERMANS¹,

Psychologisch Laboratorium, Katholieke Universiteit Nijmegen

1. Inleiding

Wanneer men wil komen tot beïnvloeding van het leerproces van de deelnemer aan het onderwijsgebeuren, dan kunnen grofweg twee benaderingswijzen onderscheiden worden.

In de eerste plaats kan de onderwijssituatie zo worden ingericht dat het leerproces op meer gewenste wijze plaatsvindt. De geprogrammeerde instructie en het projectonderwijs kunnen fungeren als voorbeelden van pogingen die in deze richting ondernomen zijn.

In de tweede plaats kunnen bepaalde habituele gedrags- of belevingskenmerken van de onderwijsdeelnemer, zo hij dat wil, veranderd worden.

Bepaalde categorieën van gedragingen of belevingen kunnen opgevat worden als manifestaties van bepaalde persoonlijkheidsmotieven. Wanneer men zich nu ten doel stelt deze motieven tot verandering te brengen, dan kan gesproken worden over de zogenaamde *motievenverandering*. Twee motieven zullen hier summier aan de

orde komen n.l. het prestatiemotief en de faalangst.

Beide kunnen opgevat worden als disposities die relatief stabiel in de persoonlijkheid gegeven zijn en die in bepaalde omstandigheden tot uitdrukking komen in het manifeste gedrag. Ze spelen beide in het onderwijs een rol van centrale betekenis.

2. Studeren vanuit persoonlijke verantwoordelijkheid

De resultaten van empirisch onderzoek dat zich over een periode van vijf jaar heeft uitgestrekt, maken het mogelijk een nadere omschrijving van het prestatiemotief te geven.

Leerlingen die gekenmerkt worden door een hoog prestatiemotief, studeren vanuit een instelling van persoonlijke verantwoordelijkheid: ze zijn geneigd verantwoording te nemen voor de resultaten van hun handelingen en trachten deze door middel van een inzet van eigen capaciteiten te beïnvloeden. Ze trachten, vooral in eigen ogen, te excelleren op studiegebied; de studieresultaten dienen een zeker niveau te hebben willen ze aanleiding zijn tot tevredenheid. Ze werken verder niet in alle situaties even hard. Hun hoge motivatie komt vooral in situaties tot uitdrukking die een zgn. 'standaard van uitnemendheid' impliceren en die gelegenheid geven tot de zgn. 'taakzelfstandigheid'. Een situatie bevat een standaard van uitnemendheid als ze op een of andere wijze een criterium verschaft aan de hand waarvan de persoon de kwaliteit van zijn prestatie kan beoordelen (bijv. een bepaald puntensysteem of een beoordelingsschaal). Van taakzelfstandigheid kan gesproken worden wanneer de

1. Dit artikel is een summier beschrijving van enige gedeelten van een boek dat in het voorjaar van dit jaar verschijnt: H. J. M. Hermans, *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs, tevens handleiding bij de Prestatie Motivatie Test voor kinderen (PMT-k)*.

Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1971. Met nadruk zij er op gewezen dat tal van belangrijke aspecten in dit artikel niet aan de orde zijn gesteld.

Opmerkingen, suggesties en kritiek naar aanleiding van dit artikel zijn zeer welkom en kunnen geadresseerd worden aan: Dr. H. J. M. Hermans, Psychologisch Laboratorium, K. Universiteit, Erasmuslaan 16 te Nijmegen.

persoon de gelegenheid krijgt om op relatief zelfstandige wijze de taak te verrichten.

Voor een goed begrip van het motief is het noodzakelijk onderscheid te maken met prestatiedwang. Iemand die studeert vanuit een positie van prestatiedwang, doet dit niet op grond van eigen keuze, maar wordt daartoe genoopt door de dwang of pressie die door de situatie op hem wordt uitgeoefend (bijv. door leraren of ouders of door een onderwijssysteem dat niet voldoende aansluit bij de aanwezig zijnde motieven).

Het prestatiemotief kan gemeten worden door middel van de P schaal van de Prestatie Motivatie Test (PMT; Hermans, 1967; 1968) en de Prestatie Motivatie Test voor kinderen (PMT-K; Hermans, 1971).

Uit een reeks van onderzoeken bij enige duizenden leerlingen in de hoogste klassen van het basisonderwijs en in de eerste klassen van het voortgezet onderwijs kwamen de volgende resultaten te voorschijn:

- a. hoog gemotiveerde (P) leerlingen kregen in het algemeen hogere rapportcijfers dan laag gemotiveerde leerlingen;
- b. in enige studies werd met behulp van de rapportcijfers en het intelligentiegedeelte van de I.S.I. onderscheid gemaakt tussen leerlingen met studieresultaten die beneden het niveau van hun intelligentie lagen (underachievers), leerlingen wier studieresultaten op ongeveer gelijk niveau met hun intelligentie lagen (achievers) en leerlingen die qua studieresultaten boven het niveau van hun intelligentie functioneerden (overachievers). Het bleek nu dat de leerlingen die hoog gemotiveerd (P) waren zich eerder als 'achievers' of 'overachievers' manifesteerden, terwijl de leerlingen die laag gemotiveerd waren een duidelijke neiging hadden tot 'underachievement';
- c. in een onderzoek op een L.T.S. waar op het einde van het eerste leerjaar nagegaan werd, welke leerlingen de studie staakten (zonder te doubleren) en welke doorgingen met het tweede leerjaar, bleek dat de studiestakers extreem lage scores behaalden op de P schaal van de PMT-K;
- d. op grond van de beoordelingen die onderwij-

zers gaven over hun leerlingen aan de hand van een aantal voorgeschreven items, kon geconcludeerd worden dat hoog gemotiveerde (P) leerlingen eerder geneigd waren zich voor een doel in te zetten dat de klas zich stelde, meer verantwoordelijkheid op zich namen wanneer een opdracht werd gegeven en meer volharding lieten zien bij het verrichten van een taak, in vergelijking met laag gemotiveerde leerlingen;

- e. onderscheid werd gemaakt tussen het resultaat van het leergedrag als output en de voltoening die de leerling ervaart tijdens het leerproces. Onderzocht werd hoe het gesteld was met het 'plezier in studeren' dat vastgesteld werd aan de hand van vragen over de houding van de leerling t.a.v. de school, de klas en de activiteiten die daar ontplooid werden. De onderzoeksresultaten toonden aan dat hoog gemotiveerde (P) leerlingen met meer plezier studeerden dan laag gemotiveerde leerlingen;
- f. Rogers (1951) maakte onderscheid tussen zelf-concept (hoe ben ik?) en ideaal concept (hoe zou ik graag willen zijn?). De afstand tussen 'ideaal' en 'zelf' werd opgevat als een indicatie van 'anxiety' en 'psychological tension'. In deze conceptie lag vervat dat naarmate de discrepantie tussen 'ideaal' en 'zelf' groter was, de psychische gezondheid van de betrokkene geringer was. In een onderzoek dat we deden bij een groep middelbare scholieren bleek dat er bij hoog gemotiveerde (P) leerlingen sprake was van een kleinere discrepantie tussen 'ideaal' en 'zelf' dan bij laag gemotiveerde;
- g. tenslotte bleek dat hoog gemotiveerde (P) leerlingen meer gevoelens van 'geluk' rapporteerden dan laag gemotiveerde, die meer gevoelens van 'ongeluk' vermeldden. De laag gemotiveerde leerlingen vielen in hun belevinginhouden vooral op door een gering gevoel van eigenwaarde.

3. Studeren met faalangst

Evenals het prestatiemotief kan ook de faal-

angst als energiebron fungeren van waaruit de studie-activiteiten plaatsvinden.

Als motief opgevat houdt de faalangst in, dat de betrokkene ernaar streeft mislukkingen te vermijden. Er zijn twee manifestatievormen: de negatieve en de positieve faalangst.

Een hoge mate van negatieve faalangst heeft een desorganiserend karakter, speciaal in situaties die een zekere bedreiging inhouden (bijv. een examen of toets) of bij taken die een hoge moeilijkheidsgraad hebben.

Onder dergelijke omstandigheden gaan bij de negatief faalangstige leerlingen irrelevante responstendenties (zoals transpireren, hartkloppingen, gekke gedachten, irrelevante waarnemingen) de relevante (effectief taakgedrag) overtreffen. Zo kan het voorkomen dat deze leerlingen onder stressmatige condities dingen vergeten zijn, die ze onder normale condities wel wisten. De positieve faalangst kan als tegenpool worden gezien van de negatieve faalangst. Een leerling die gekenmerkt wordt door een hoge mate van positieve faalangst bevindt zich in bedreigende of moeilijke situaties in een soort optimale spanningstoestand die hem juist beter doet functioneren dan onder normale condities het geval is. Onder stressmatige condities worden bij hem de irrelevante responstendenties door de relevante overtroffen, zodat een effectief taakgedrag zich kan ontplooiën.

De negatieve faalangst kan gemeten worden door de F min schaal van de PMT en de PMT-k, de positieve faalangst door de F plus schaal van PMT en PMT-K. De PMT-K bevat bovendien een gecombineerde F schaal, waarmee F plus en F min als bipolaire oplossing gemeten kunnen worden. Een dergelijke schaal maakt het mogelijk de relatieve sterkte van F plus en F min ten opzichte van elkaar direct vast te stellen.

Het empirisch onderzoek heeft tot de volgende resultaten geleid:

- de negatief faalangstige leerlingen kregen over het algemeen lagere rapportcijfers dan de positief faalangstige;
- in één (van drie) onderzoekingen waren de negatief faalangstige leerlingen overwegend

'underachievers', de positief faalangstige overwegend 'overachievers';

- volgens de oordelen der leerkrachten waren de negatief faalangstige leerlingen afhankelijk van anderen in situaties waarin een taak verricht moest worden. Ze moesten bij het maken van opgaven eerder stap voor stap tot het antwoord worden gebracht;
- de negatief faalangstigen bevonden zich speciaal dan in een afhankelijkheidspositie wanneer hun intelligentie laag was. De resultaten suggereerden dat speciaal de combinatie van een hoge negatieve faalangst en een lage intelligentie de betreffende leerling gevoelig maakte voor steun en extra begeleiding;
- de negatief faalangstige leerlingen hadden minder plezier in studeren dan de positief faalangstige;
- bij de negatief faalangstigen was de discrepantie tussen zelf-concept en ideaal-concept groter dan bij de positief faalangstigen. Speciaal ten aanzien van het zelfvertrouwen was bij de negatief faalangstigen de afstand tussen 'zelf' en 'ideaal' groot;
- de negatief faalangstigen rapporteerden meer gevoelens van ongeluk dan de positief faalangstigen.

Op grond van het prestatiemotief en de faalangst kunnen vier typen leerlingen onderscheiden worden:

- hoog gemotiveerde, positief faalangstige leerlingen;
- hoog gemotiveerde, negatief faalangstige leerlingen;
- laag gemotiveerde, positief faalangstige leerlingen en
- laag gemotiveerde, negatief faalangstige leerlingen.

Groep *a* valt op door een hoge inzet en door veel zelfvertrouwen, groep *b* door een hoge inzet en een gering zelfvertrouwen, groep *c* door een geringe inzet en veel zelfvertrouwen en groep *d* door een geringe inzet en een gebrek aan zelfvertrouwen.

Het is vooral de laatste groep die qua persoonlijkheidsstructuur een gehandicapte groep is en die speciale steun en begeleiding nodig heeft.

4. Sociale interactie tussen ouders en kinderen

Aangenomen mag worden dat genoemde motieven ontstaan en gegroeid zijn (mede) onder invloed van de specifieke ervaringen die het kind in de gezinssituatie heeft ondergaan. Hierbij staat centraal de wijze waarop ouders en kinderen met elkaar omgaan in situaties waarin van het kind een vorm van presteren wordt gevraagd.

Met deze veronderstelling als achtergrond werd een groep van 40 kinderen in de leeftijdsgroep van 9-10 jaar geselecteerd op grond van extreme scores op de P en de F min schaal van de PMT-k. Aan de kinderen werden verschillende opgaven gegeven die ze in het bijzijn van hun ouders konden oplossen. De ouders mochten daarbij aanwijzingen geven en hulp bieden waar ze dat nodig achtten. Ze konden dat doen op de wijze zoals ze dat in 'normale' omstandigheden gewend waren.

Als taken kreeg het kind anagrammen (leggen van telkens nieuwe woorden met een gegeven aantal letters), een puzzel (legkaart), het Wiggly-blok (in elkaar zetten van een onregelmatig doorsneden kubus) en het opeen stapelen van blokken waarbij het kind geblinddoekt werd en de rechterhand (linkerhand bij linkshandigheid) op op de rug gehouden moest worden. Het gedrag van ouders en kind werd uitvoerig geobserveerd door twee observatoren. De belangrijkste resultaten kunnen als volgt worden samengevat:

a. ouders van hoog gemotiveerde (P) kinderen gaven hun kind overwegend 'niet specifieke hulp', d.w.z. ze beperkten zich tot het geven van aanwijzingen en 'hints' die niet de oplossing van de opgaven rechtstreeks impliceerden. De hulp was zodanig van karakter dat het kind *zelf* tot de oplossing van de opgave of een deel ervan kon komen.

De ouders van de laag gemotiveerde kinderen gaven meer 'specifieke hulp', d.w.z. een vorm van hulp die de oplossing van de taak of een deel ervan rechtstreeks impliceerde. Ze ont-

namen de kinderen a.h.w. de mogelijkheid om zelf de oplossing te geven;

b. de ouders van hoog gemotiveerde (P) kinderen gaven meer positieve, taakgerichte reinforcements bij goede oplossingen. Positieve reinforcements (bijv. 'goed zo', 'prima') stonden hier tegenover negatieve (bijv. 'fout', 'slecht') en taakgerichte reinforcements (bijv. 'dat was goed') stonden tegenover persoongerichte (bijv. 'dat heb je goed gedaan, Jan'). De ouders van hoog en laag gemotiveerden onderscheidten zich wel in de categorie 'positieve, taakgerichte reinforcements', maar niet in de categorieën 'negatief, taakgerichte', 'positief, persoongerichte' en 'negatief, persoongerichte reinforcements';

c. de hoog gemotiveerde (P) kinderen zelf, wezen vaker hulp van de hand die hun door de ouders werd aangeboden in vergelijking met laag gemotiveerde kinderen. Ze wilden blijkbaar zelf de verantwoordelijkheid voor het geven van de oplossingen op zich nemen.

Deze resultaten werden geïnterpreteerd in termen van 'taakzelfstandigheid': de ouders van hoog gemotiveerden gaven hun kinderen meer gelegenheid tot taakzelfstandigheid; de kinderen zelf wensten de opgaven te benaderen vanuit een positie van taakzelfstandigheid.

Ook tussen de ouders van hoog en laag negatief faalangstige (F min) kinderen werden duidelijke verschillen gevonden, evenals tussen beide typen kinderen zelf:

a. de ouders van hoog faalangstige kinderen reageerden in geringere mate als het kind zich onzeker toonde dan ouders van laag faalangstige kinderen: het kind werd hierdoor in een toestand van onzekerheid en onduidelijkheid gelaten.

b. de ouders van hoog faalangstige kinderen manifesteerden een hogere mate van 'negatieve spanningsontladingen' (bijv. 'als dat maar goed gaat', 'weet je het nou nog niet!', 'ik zie ook niet meer hoe het moet'). De ouders van laag faalangstige kinderen reageerden met een hogere frequentie van 'positieve

- spanningsontladingen' (bijv. 'het gaat leuk', 'wat een grappig spelletje is dit', lachen, blijken van enthousiasme);
- c. de ouders van hoog faalangstigen lieten vaker na om bij een uitgesproken goede oplossing het gedrag van het kind te reïncorceren, dan de ouders van laag faalangstigen;
 - d. de hoog faalangstige kinderen zelf reageerden met veel negatieve spanningsontladingen (bijv. zuchten, 'hoe moet dat nou') terwijl de laag faalangstige kinderen zich op meer positieve wijze ontladden (bijv. 'nu zie ik het', 'ja, dat is het', 'leuk').

De verschillen die op deze wijze tot uitdrukking kwamen werden geïnterpreteerd in termen van structuur. De ouders van hoog faalangstigen boden hun kinderen een geringe mate van structuur, d.w.z. ze lieten hen in een toestand van onduidelijkheid, onzekerheid en ambiguïteit. De kinderen zelf reageerden hierop met het uiten van negatieve spanningen die het karakter hadden van irritatie en onzekerheid.

Tenslotte werd er een interactiekenmerk gevonden dat typerend was voor de ouders van de laag gemotiveerde leerlingen die tevens hoog faalangstig (F min) waren. Toen hun gevraagd werd vóór het begin van een taak aan te geven wat ze verwachtten van de toekomstige verrichtingen van hun kind, bleek dat ze lagere verwachtingen uitten dan het geval was bij de ouders van andere typen kinderen.

5. Consequentie voor de benadering van leerling of kind

Het blijft voorlopig een open vraag in hoeverre de karakteristieke verschillen tussen de ouders van hoog en laag prestatiegemotiveerden en hoog en laag faalangstigen oorzaak zijn van de motieven van het kind of een antwoord erop. Zo kan men zich voorstellen dat het geven van niet specifieke hulp het kind tot taakzelfstandigheid aanmoedigt, zodat het er zelfs toe komt om de aangeboden hulp van de hand te wijzen. Evengoed kan men zich voorstellen dat de ouders het zelfstandig werkende kind zoveel mogelijk zijn

gang laten gaan en zich beperken tot het geven van niet specifieke hulp.

Infeite gaat het hier om een sociaal interactie proces waaraan zowel ouders als kind deelnemen. Het veiligste standpunt is daarom om voorlopig aan te nemen dat de motieven zich geheel of gedeeltelijk ontwikkeld hebben vanuit de specifieke aard van het interactieproces.

Wel mag men als zeker aannemen dat de ouders in ieder geval *een* effect hebben op de motieven van het kind. Het zijn daarom primair de ouders die aan dit interactieproces een nieuwe wending kunnen geven, als dit in het belang van het kind wordt geacht.

Wanneer men nu tot een verandering of ontwikkeling van een bepaald motief bij het kind wil komen, kan dit op verschillende fronten plaats hebben. Het kan gebeuren in het gezin, door de ouders of op school door de leerkracht. In beide gevallen stoot men op de moeilijkheid van de *transfer* van het geleerde. In het ideale geval kan een eventuele motievenverandering *zowel vanuit het gezin als vanuit de onderwijs situatie* ondernomen worden. Daarbij kan men zich bovendien gesteund weten door het advies van deskundigen, zoals de pedagoog, psycholoog en didacticus, die hun benadering af kunnen stemmen op de *totale* leefsituatie van het kind. Dit betekent dat men zowel in het gezin als op school taaksituaties in het leven kan roepen die het kind de ervaringen geven die het nodig heeft om het gewenste motief (of motieven) te ontwikkelen.

6. Richtlijnen voor een optimale motivatie

Wanneer men zich ten doel stelt het studeren vanuit persoonlijke verantwoordelijkheid te doen plaatsvinden, kunnen de volgende richtlijnen als belangrijkste worden geformuleerd. Ze werden afgeleid uit de in het voorafgaande vermelde resultaten en uit een theoretische analyse (Hermans, 1971):

- a. in de taaksituatie dient een *standaard van uitnemendheid* aanwezig te zijn. Dit betekent dat er sprake is van een evaluerende standaard aan de hand waarvan de kwaliteit van de ge-

leverde prestatie beoordeeld kan worden. Een dergelijke standaard kan verschillende vormen aannemen. In de eerste plaats kan uitgegaan worden van een bepaalde vaste positie op een objectieve standaard waarboven de prestatie als 'goed' wordt ervaren en waaronder deze als 'niet goed' wordt gezien. We zouden dit punt kunnen noemen 'de minimale standaardwaarde'. In concreto kan het een bepaalde tijd zijn waarbinnen men een taak wil voleindigen, of een bepaald aantal opgaven zijn die men binnen een bepaalde tijd wil voltooien. Niet alleen kwantitatieve, doch ook kwalitatieve standaarden kunnen hieronder begrepen worden. In het laatste geval dienen wel duidelijk waarneembare kwaliteitsnormen aanwezig te zijn. In de tweede plaats kan de standaard het karakter hebben van een vroegere prestatie die geleverd is. Een leerling die een bepaald cijfer of een bepaalde beoordeling heeft gekregen voor een bepaald vak, kan dit cijfer als norm nemen waartegen hij zich a.h.w. in zijn toekomstige prestaties afzet. Op deze wijze kan iemand, beginnend met een lage minimale standaard telkens zijn prestatie verbeteren door deze telkens te vergelijken met de vorige. In de derde plaats kan de standaard gelegen zijn in de verrichtingen van een ander of een groep van anderen. Op deze wijze kan presteren het karakter krijgen van gezonde competitie (in tegenstelling tot ongezonde rivaliteit), waarbij de 'minimale standaard' varieert in functie van de prestatie van de ander. Dit type standaard is gerealiseerd in tal van vormen van sport en spel. De standaard van uitnemendheid geeft de leerling de gelegenheid te ervaren van welk gehalte zijn verrichtingen zijn.

Voor een goede motivatie is het nuttig een zekere variatie aan te brengen in de aard van de standaard. Bovendien is het van groot belang om de leerling er toe te stimuleren *zelf* zijn minimale standaardwaarde te kiezen;

- b. in de taaksituatie dient de gelegenheid tot *taakzelfstandigheid* aanwezig te zijn. In het geval het wenselijk wordt geacht een laag gemotiveerd kind te motiveren, dient er een

verschuiving plaats te vinden van specifieke hulp naar niet specifieke hulp.

De niet specifieke hulp zal de leerling de ervaring geven dat hij zelf de oplossing tot stand *kan* brengen;

- c. het principe van *taakzelfstandigheid* kan niet los gezien worden van een ander principe dat er nauw mee verwant is, n.l. het creëren van *tijdsperspectief*. In een vroegere publicatie (Hermans, 1967) werden een aantal studies beschreven waaruit bleek dat hoog prestatie-gemotiveerden een sterker ontwikkeld tijdsperspectief hebben dan laag gemotiveerden. Wanneer dit gegeven in verband wordt gebracht met het begrip *taakzelfstandigheid*, dan wordt duidelijk dat een bepaalde mate van toekomst-betrokkenheid nodig is om tot *taakzelfstandigheid* te komen. Omdat het verrichten van een taak of het realiseren van een prestatie een proces is dat zich in de tijd ontplooit, vereisen momentane verrichtingen een functionele betrokkenheid op toekomstige verrichtingen. Daarbij moet het kind over een zekere mate van 'impulscontrole' kunnen beschikken (die bij laag gemotiveerden zwakker is dan bij hoog gemotiveerden). Wanneer nu een kind gestimuleerd wordt tot *taakzelfstandigheid*, is het noodzakelijk dat het althans gedeeltelijk de toekomstige verrichtingen zelf kan voorzien, voorbereiden en realiseren. Het is van belang dat het kind er zelf toe komt zich een bepaald doel te stellen. Dit mag echter niet de aanwezige motivatie-capaciteit te buiten gaan;
- d. het geven van *reïnförment* bij een bepaald gedrag verhoogt de waarschijnlijkheid dat hetzelfde gedrag onder dezelfde of soortgelijke condities opnieuw zal optreden. De *reïnförment* zal optimaal zijn als ze een positief, taakgericht karakter heeft. De *reïnförment* die van buiten af wordt toegediend (externe *reïnförment*) dient onderscheiden te worden van de *reïnförment* die optreedt door het succesvol realiseren van de taak (interne *reïnförment*). Het zelf verrichten van de taak heeft een *reïnförment* waarde die ontleend wordt aan de activiteit van het pre-

teren zelf. De beste strategie lijkt te starten met externe reinforcements en deze te laten overgaan in interne.

De belangrijkste principes voor het verlagen van de negatieve faalangst zijn de volgende:

- a. het geven van een duidelijke *structuur* en het geleidelijk verlagen daarvan kan als fundamenteel principe gezien worden bij het verlagen van een storende faalangst. Uit eigen onderzoek, gesteund door literatuurbevindingen, kwam vast te staan dat kinderen met een hoge faalangst een behoefte hebben aan duidelijkheid, zekerheid en houvast. In een van de onderzoeken bleek n.l. dat negatief faalangstige leerlingen goed functioneerden in een onderwijsprogramma, dat hun een intensieve begeleiding gaf in de vorm van het 'stap voor stap' principe, het concretiseren van de stof, het geven van individuele steun e.d.

Uit ander onderzoek kwam naar voren dat negatief faalangstige leerlingen zeer gevoelig zijn voor nieuwe en onverwachte situaties.

Om tegemoet te komen aan hun gebrek aan vertrouwen in zichzelf en in de continuïteit van de omgeving, dienen aanvankelijk hoge eisen gesteld te worden aan continuïteit en de stabiliteit van hun leefsituatie. Nadat voldoende is tegemoet gekomen aan de sterke 'structuurbehoefte' van de negatief faalangstigen, kan een geleidelijke reductie van de structuur plaats vinden om te vermijden dat ze in de afhankelijkheidspositie ervan blijven steken.

- b. het geven van *feedback*, stelt de leerling in staat om na of tijdens zijn taakgedrag informatie te krijgen over de aard van zijn verrichtingen. Als voorbeeld kan dienen een onderzoek van Campeau (1968), die aantoonde dat angstige proefpersonen meer profijt hadden van feedback die hun tijdens een geprogrammeerde instructietaak werd gegeven dan niet angstige. Het krijgen van feedback maakt het de leerling mogelijk zekerheid en duidelijkheid te krijgen t.a.v. de vraag *hoe* hij het gedaan heeft. Het was deze vraag die niet

beantwoord werd als de negatief faalangstigen (in het reeds vermelde onderzoek bij ouders en kinderen) een duidelijk waarneembare goede oplossing gaven. De ouders verzuimden het kind feedback te geven in termen van goed of fout. De verhoogde behoefte van de negatief faalangstige aan feedback is in overeenstemming met de beoordeling van de onderwijzers die aanduiden dat het bij deze leerlingen nodig was de stof in kleinere eenheden te doceren.

De dosering van de leerstof in kleinere eenheden geeft de faalangstige leerling niet alleen meer overzicht en daarmee meer structuur, maar geeft ook de mogelijkheid om na elke stap een vorm van feedback te krijgen. Feedback is het meest effectief als hij *snel, specifiek, duidelijk* en *objectief* is. Hij moet niet lang op zich laten wachten omdat maximalisering van de onzekerheidsgevoelens daarvan het gevolg kan zijn. Verder dient hij gericht te worden op het specifieke aspect van de taaksituatie dat op dat moment aan de orde is. Algemene uitspraken dat de leerling het goed of minder goed doet, zijn minder effectief dan uitspraken die zich richten op het deelaspect van de prestatie dat goed of minder goed is. Verder moet de feedback duidelijk waarneembaar zijn zodat er geen onzekerheid bestaat op welk aspect deze gericht is.

Tenslotte dient feedback objectief van karakter te zijn en dient meer het karakter te hebben van zakelijke informatie over het taakgedrag dan van een persoonlijke evaluatie van de leerkracht. Dit laatste neemt uiteraard niet weg dat de persoonlijke en individuele aandacht die de faalangstige leerling van de onderwijzer krijgt van het grootste belang is. Bij deze leerling moet de begeleiding echter sterk het karakter hebben van structurering;

- c. de ontwikkeling van de faalangst is in hoge mate *afhankelijk* van *het affectieve klimaat* waarmee de taaksituatie omringd wordt. Voor het verminderen van de negatieve faalangst is een positief affectief klimaat van groot belang. Taaksituaties roepen spanningen op, zeer zeker als er sprake is van een geringe

structuur. Zoals reeds werd gesteld komen er twee vormen van spanningsuiting voor, nl.: positieve en negatieve.

Negatieve spanningsontladingen waren typerend voor gezinnen met hoog faalangstige (F min) kinderen, positieve voor gezinnen met laag faalangstige kinderen. De vicieuze cirkel van de negatieve spanningsontladingen dient doorbroken te worden door een positief affectief klimaat. Het resultaat daarvan is dat de faalangstige leerling meer emotionele rust en zekerheid ervaart, hetgeen het vertrouwen in zichzelf ten goede komt. Hierdoor worden de irrelevante responstendenties verzwakt ten gunste van de relevante.

7. Aansluiting bij bestaande behoeftepatronen en het realiseren van een geleidelijkheidsstrategie

Wanneer onderwijzer en ouders in overleg met elkaar en met deskundigen menen dat het in belang van het kind is om tot motievenverandering over te gaan, dienen enige richtlijnen in acht te worden genomen.

Het verhogen van een laagprestatie-motief en het verlagen van een hoge negatieve faalangst dient aan te sluiten bij de *bestaande* behoeftepatronen van de betrokkene. Het contact tussen onderwijzer en leerling of tussen ouder en kind stoelt op een fundamentele sociale motivatie tussen de betrokkenen. Pas vanuit een goede overdrachtsrelatie kan het kind benaderd worden op grond van de in de vorige paragraaf beschreven principes.

Nadat aansluiting is verkregen bij de bestaande motieven van het kind, kunnen de genoemde principes via een *geleidelijkheidsstrategie* geïntroduceerd worden. Dit betekent in het geval van het prestatie-motief: een geleidelijke introductie van standaarden van uitnemendheid en taakzelfstandigheid, een geleidelijke verruiming van het tijdsperspectief en het verschuiven van externe naar interne reïncements.

In het geval van negatieve faalangst houdt dit in: het creëren van een aanvankelijk hoge structuur en het geleidelijk verlagen ervan, het introduceren van een hoge frequentie van feedback en het langzaam verminderen ervan. Ook aan het affectieve klimaat dienen aanvankelijk extra hoge eisen te worden gesteld.

Literatuur

- Campeau, P. L. Test anxiety and feedback in programmed instruction. *Journal of educational psychology*, 1968, 59, 159-163.
- Hermans, H. J. M. Motivatie en prestatie. Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1967.
- Hermans, H. J. M. Handleiding bij de Prestatie Motivatie Test (PMT). Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1968.
- Hermans, H. J. M. Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs. Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1971.
- Rogers, C. R. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

Curriculum vitae

H. J. M. Hermans, geb. 1937, behaalde zijn doctoraal diploma psychologie in 1965 en promoveerde in 1967 tot doctor in de sociale wetenschappen op het proefschrift *Motivatie en prestatie* (Nijmegen, 1967). Schreef enige tientallen publicaties op het gebied van de motivatie. Doet vanaf 1965 intensief onderzoek naar verschillende aspecten van de menselijke motivatie. Is behalve in het prestatie-motief en de faalangst geïnteresseerd in het zgn. 'innerlijk welbevinden' als een aspect van positieve geestelijke gezondheid. Een onderzoek over het laatste gegeven bevindt zich in de fase van afronding.