

# Remediëring van uitstelgedrag van studenten in het hoger onderwijs: een benadering gebaseerd op de positieve psychologie

Marjan Ossebaard, Fred Korthagen, Heinze Oost, Jan Stavenga & Angelo Vasalos

## Samenvatting

*Voor het begeleiden van studenten met uitstelgedrag zijn verschillende benaderingen ontwikkeld. Het meest effectief lijken benaderingen waarin aandacht voor gedrag gecombineerd wordt met aandacht voor cognitie. In dit artikel bouwen we voort op deze inzichten en op nieuwe ontwikkelingen in de psychologie, met name op de positieve psychologie. Dat heeft geleid tot een nieuwe benadering voor de aanpak van uitstelgedrag.*

*We beschrijven een onderzoek waarin die nieuwe benadering werd toepast in een cursus voor universitaire studenten met uitstelgedrag. In een procesgerichte studie (N=6) onderzochten we de ervaringen van de deelnemende studenten: wat gebeurt er met hun uitstelgedrag? Wat bracht de nieuwe methodiek bij hun teweeg en wat leerden ze daarvan? De verkregen resultaten geven aanleiding tot een nieuwe doordenking van de begeleiding van studenten met uitstelgedrag.*

## 1. Inleiding

Uitstelgedrag bij het uitvoeren van studietaken is een serieus probleem in het hoger onderwijs, voor zowel de betrokken studenten als voor de onderwijsinstellingen. Het leidt tot negatieve emoties, minder goede prestaties, studievertraging en uitval (Wesley, 1994; Steel, 2000; Lay & Schouwenburg, 1993; Ellis & Knaus, 2002; Burka & Yuen, 1983). In de loop der tijd zijn verschillende benaderingen gehanteerd voor het begeleiden van studenten met uitstelgedrag. De meeste daarvan zijn gebaseerd op principes uit de gedragstherapie en cognitieve psychologie. Soms zijn interventies gebaseerd op psychodynamische principes (Schouwenburg, 2004). Er is nog geen sprake van één algemeen geaccepteerde 'beste' aanpak. Wel is duidelijk dat gecombineerde aandacht voor gedrag, cognitie en affect aanbevelenswaardig is (Schouwenburg, 2004). De meeste cursussen voor het remediëren van uitstelgedrag (kortweg: 'cursussen uitstelgedrag') bevatten als standaardelementen thema's als plannen, doelen stellen, monitoren van gedrag en time-management.

Recentelijk benadrukt een nieuwe stroming in de psychologie, genaamd *positieve psychologie*, het belang van aandacht voor de persoonlijke kwaliteiten (kernkwaliteiten) van mensen, zulks in tegenstelling tot een eenzijdig focus op problemen (zie voor een verdere uitwerking 2.2). Dat was de stimulans tot een pilotstudie waarin Ossebaard et al (2008) op basis van inzichten uit de positieve psychologie voor universitaire studenten een aanpak van uitstelgedrag ontwikkelden waarin meer dan voorheen werd ingezet op het versterken van reflectie op reeds aanwezige persoonlijke kwaliteiten en idealen. Deze zgn. 'positieve persoonsgerichte reflectie' werd ingevoegd in een bestaande, op zichzelf effectieve, cursusmethodiek. De toegevoegde elementen waren:

- 1) het bijhouden van een wekelijkse, voorgestructureerde vragenlijst met aandacht voor kernkwaliteiten van de persoon;
- 2) het stellen van vragen en geven van feedback over deze kernkwaliteiten en de wezenlijke idealen van de persoon.

Deze toegevoegde elementen werden deels tussen de cursusbijeenkomsten in gebruikt en deels tijdens gesprekken die gedurende de bijeenkomsten werden gevoerd. De totale cursustijd bleef hierdoor constant. De genoemde 'positieve persoonsgerichte reflectie' bleek een positief effect te hebben op de afname van het uitstelgedrag van studenten. Gezien het beperkte aandeel dat de nieuwe interventie uitmaakte van de hele cursus was de grootte van het gevonden effect opvallend. Dit alles deed de behoefte groeien om een nieuwe cursusaanpak te ontwikkelen die nog sterker op de uitgangspunten positieve psychologie gebaseerd is. We vonden aanknopingspunten voor zo'n nieuwe cursusaanpak in een nieuwe benadering van leerprocessen genaamd multi-level learning (MLL), die eerder met succes is toegepast in de coaching van beginnende en ervaren leraren. Hieronder beschrijven we allereerst de gangbare theorie over uitstelgedrag, de MLL-methodiek en de

manier waarop we MLL gebruikten in een cursus voor universitaire studenten met uitstelgedrag. Vervolgens rapporteren we over de gehanteerde methode en de uitkomsten van ons onderzoek. We concluderen dat er significante en grote effecten zijn van het gebruik van MLL. Dat brengt ons tot een doordenking van de aanpak van uitstelgedrag in het algemeen en tot concrete aanbevelingen voor de begeleidingspraktijk.

## 2. Theoretisch kader

### *Theorie over uitstelgedrag*

#### *Uitstelgedrag en de relatie met andere factoren*

Uitstelgedrag kan worden gedefinieerd als het keer op keer uitstellen van bepaalde voorgenomen handelingen, die door de uitsteller als belangrijk worden aangemerkt, en waardoor het niet lukt de beoogde doelen binnen een gestelde tijd te volbrengen (Milgram, 1991; Senecal, 1995). Bij academisch uitstelgedrag gaat het specifiek om het uitstellen van academische taken, zoals het maken en inleveren van opdrachten, het voorbereiden van een tentamen of het schrijven van een paper. Academisch uitstelgedrag leidt tot sub-optimale academische prestaties, hetgeen tot uitdrukking komt in lagere tentamencijfers (Steel, 2000; Wesley, 1994; Tice & Baumeister, 1997). Daarnaast vergroot het de kans op studie- en cursusuitval aanzienlijk (Wesley, 1994). Schattingen over de omvang lopen uiteen van 20% tot 70% van de studenten (Schouwenburg, 2004). Deze waarden verschillen per studiedomein, van 42% als het gaat om het schrijven van een paper, tot 60% voor het bijhouden van wekelijkse studieopdrachten (Onwuegbuzie, 2000). In de afgelopen twee decennia zijn veel studies gepubliceerd naar de relatie tussen uitstelgedrag en andere variabelen. In een meta-analyse van 41 onderzoeken door Ferrari (2004) blijkt academisch uitstelgedrag positief samen te hangen met faalangst, 'self-handicapping', gegeneraliseerde angst, rebellie, depressie, schaamte en besluiteloosheid en negatief met 'self-efficacy', zelfvertrouwen, discipline, optimisme en intrinsieke motivatie. In een tweede meta-analyse van 121 studies (met in totaal 18.196 metingen) signaleert Van Eerde (2003) de sterkste negatieve samenhang met self-efficacy en nauwgezetheid ('conscientiousness') en de sterkste positieve samenhang met self-handicapping.

#### *2.1.2. Verklaringsmodellen*

Ondanks dat veel bekend is over factoren die met uitstelgedrag samenhangen, is het begrip van dit verschijnsel nog niet groot, zoals ook Steel (2001) benadrukt. Er worden verschillende verklaringsmodellen gebruikt. Vanuit de leertheorie wordt ervan uitgegaan dat het gaat om gedrag dat ooit beloond werd, en zodoende is aangeleerd (zie bijvoorbeeld McCown & Johnson, 1991). Deze visie gaat er verder vanuit dat het de natuurlijke behoefte van mensen is om dingen te doen die op korte termijn een plezierige opbrengst geven. In de cognitieve theorie wordt verondersteld dat irrationele overtuigingen de oorzaak zijn van uitstelgedrag (Ellis & Knaus, 2002). Psychodynamici beschouwen uitstelgedrag als vermijdingsstrategie, met als functie een gevoel van eigenwaarde te beschermen en (onbewuste) angst te vermijden (bijv. Burka & Yuen, 1983). De relaties tussen deze verklaringsmodellen en de empirische correlaten zijn niet overtuigend. Een positief psychologisch verklaringsmodel daarentegen lijkt goed te rijmen met de bevindingen uit de meta-analyses. Uitstelgedrag kan binnen dit model gezien worden als een gevolg van een te grote gerichtheid van de student op eigen deficiënties en een te geringe gerichtheid op eigen positieve kwaliteiten en intrinsieke motivatie.

#### *2.1.3. Interventiegericht onderzoek*

Ondanks de enigszins wankel empirische basis voor de verklaring van uitstelgedrag worden in de literatuur wel suggesties gedaan over de wijze waarop uitstelgedrag beïnvloed kan worden en worden ook effecten van interventies besproken. Zo stellen Kachgal, Hansen en Nutter (2001) dat voor een werkzame interventie het gebruik van een "multifaceted intervention approach" effectief kan zijn, aangezien, zo stellen zij, uitstelgedrag "is not solely a deficit in study habits or time management, but involves a complex interaction of behavioral, cognitive, and affective components". Als onderdelen van zo'n benadering noemen zij 'personal counselling' (...), 'time monitoring' (...), 'cognitive restructuring and reframing', and 'visualizations or affirmations related to successful accomplishment of academic goals'. Ook elders in de literatuur treffen we aanwijzingen dat een dergelijke 'multi-faceted' aanpak effectief kan zijn. Er lijkt momenteel met name overeenstemming te bestaan over de effectiviteit van

een gedragscognitieve aanpak; Schouwenburg (2004, pp.17) geeft in "*Counseling the procrastinator in academic setting*" een overzicht van kenmerken van een aantal "interventies" die in diverse landen (USA, Canada, Nederland, België, Ierland) gehanteerd worden. Elk van deze hebben een cognitieve component (bijvoorbeeld cognitieve herstructurering of RET (zie bijvoorbeeld Ellis & Knaus, 2002). Bij acht van deze methoden is daarnaast gekozen voor een gedragsmatige component in de aanpak (waaronder *time-management* technieken en monitoren van gedrag). Van Essen e.a. (2004) laten zien dat een dergelijke gecombineerde aanpak in een cursusperiode van ongeveer zeven weken leidt tot een teruggang in de mate van uitstelgedrag met meer dan 1 standaarddeviatie. Concreet betekent dit dat de mate waarin men het studeren uitstelt na cursusdeelname niet meer is dan gemiddeld in de studentenpopulatie. Een overzicht van de cursuscomponenten die momenteel gangbaar zijn, is te vinden in tabel 1. Componenten zijn geordend naar facet: gedrag, cognitie en affect.

Tabel 1: overzicht van belangrijke cursuscomponenten van cursusprogramma's, gepresenteerd in Schouwenburg [2004]

Gedrag	Cognitie	Affect
Plannen	RET	Reductie van schaamte, schuld en angst
Doelen stellen	Cognitieve herstructurering	
Monitoren	Controle over automatische negatieve gedachten	
Time-management	Veranderen van onproductieve gedachten	
	Confrontatie met excuses	
	Self-efficacy	
	Psycho-educatie	

## 2.2. De positieve psychologie

In ons onderzoek bouwen we ook voort op recente inzichten uit de psychologie, met name op de stroming die bekend staat als de *positieve psychologie* (zie bijv. Aspinwall & Staudinger, 2003). Seligman en Csikszentmihalyi (2000), de grondleggers van de positieve psychologie, stellen dat de psychologie zich te lang te uitsluitend heeft gericht op pathologieën, op zwakheden en op trauma's van mensen, en als gevolg daarvan op het 'behandelen' van 'patiënten' en te weinig op de kracht van mensen. Hoewel de traditionele insteek van de psychologie op sommige gebieden (bijv. fobieën) succesvol is geweest, nemen Seligman en Csikszentmihalyi (2000, p. 7) het standpunt in dat "treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best". Volgens hen moeten we ons veel meer richten op de kwaliteiten van mensen dan uitgaan van deficiëntie-denken. Zoals ook Barnett (1994) stelt, worden door het denken in termen van deficiënties en zwakheden de kwaliteiten van mensen onvoldoende gewaardeerd en uitgebouwd. In het *broaden-and-build-model* van de positieve psychologie Fredrickson (2002) gaat het nu juist om het verbreden en uitbouwen van die persoonlijke kwaliteiten, genaamd *character strengths*. In navolging van Ofman (1992) gebruiken we hiervoor de Nederlandse term *kernkwaliteiten*. Voorbeelden hiervan zijn nieuwsgierigheid, openheid, creativiteit, moed, integriteit, zachtaardigheid, humor en optimisme (Steen e.a., 2003). Deze kernkwaliteiten worden beschouwd als belangrijke bronnen voor persoonlijke ontwikkeling (Evelein, 2005). De reden daarvoor is, zo suggereren Seligman en Peterson (2004), dat de positieve emoties die verbonden zijn met kernkwaliteiten, kunnen helpen om negatieve emoties te neutraliseren. Seligman et al. (2005) rapporteren verbluffende langetermijneffecten van relatief korte en eenvoudige interventies gericht op het door proefpersonen bewust laten inzetten van hun kernkwaliteiten. Die effecten sporen met de opvallende resultaten die wij in de in de inleiding genoemde pilotstudie naar het remediëren van uitstelgedrag vonden en suggereren dat de insteek van de positieve psychologie bruikbaar zou kunnen zijn in cursussen voor de remediëring van uitstelgedrag.

## 2.3. Een benadering gebaseerd op multi-level learning

Hoewel de positieve psychologie momenteel nog geen aanwijzingen biedt voor concreet didactisch handelen, zochten we naar een aanpak van cursussen voor de remediëring van uitstelgedrag waarin niet alleen enkele principes uit de positieve psychologie worden 'ingevoegd' in een meer traditionele

cursus - zoals in de in de inleiding beschreven pilotstudie het geval was - maar waarin het theoretisch raamwerk van de positieve psychologie de basis vormt van de hele cursus. Veelbelovend leek de benadering van Korthagen en Vasalos (2005) genaamd *multi-level learning* (MLL). Dit is een coachingsmethodiek, ontwikkeld in de context van de lerarenopleiding en de coaching van ervaren leraren. De methodiek is onder meer gebaseerd op de positieve psychologie. De methodiek richt zich op het bevorderen van reflectie op het eigen innerlijk potentieel en op het oplossen van belemmeringen voor het actualiseren van dit potentieel. De in de MLL-benadering gehanteerde van reflectie wordt *kernreflectie* genoemd, omdat kernkwaliteiten daarin centraal staan. Kenmerkend voor de MLL-benadering zijn volgens Meijer, Korthagen en Vasalos (2008) (zie ook Korthagen & Vasalos, 2005):

1. Het bevorderen van bewustzijn van de eigen idealen en kernkwaliteiten die relevant zijn voor de situatie(s) waarover gereflecteerd wordt. De idealen betreffen niet zozeer doelen zoals voorgenomen deeltaken, met een vastgestelde deadline, maar hebben betrekking op dat wat mensen wezenlijk van belang achten in hun studie of zelfs in hun hele bestaan. Het gaat om meer existentiële vragen zoals 'wat is de betekenis van mijn studie/bestaan in een groter geheel?' (Korthagen, 2001, 2004).
2. Het opsporen van interne belemmeringen voor het realiseren van deze idealen en voor het inzetten van de kernkwaliteiten.
3. Het bevorderen van bewustzijn over de cognitieve, emotionele, motivationele en gedragsaspecten in de idealen, kwaliteiten en belemmeringen. De MLL-benadering maakt dus niet alleen gebruik van het eerder besproken onderscheid tussen gedrag, cognitie en affect, maar maakt tevens een onderscheid tussen emotie en motivatie.
4. Bevorderen van volledig gewaarzijn (cognitief en emotioneel) van de discrepantie (frictie) tussen 1 en 2 en de zelfgecreëerde aard van de interne belemmeringen.
5. Vertrouwen in het proces dat zich van binnenuit voltrekt in de persoon als die zich van deze discrepantie gewaar is.
6. Veder ondersteunen van het proces van inzetten van het eigen innerlijk potentieel in de situatie en in overeenkomstige toekomstige situaties.
7. Het bevorderen van autonomie in het zelfstandig toepassen van kernreflectie. Dit laatste kan beschouwd worden als een aan te leren coachingsvaardigheid; de MLL-benadering richt zich erop dat cursisten na afloop zelf in staat zijn de methodiek in de praktijk te brengen, in gesprek met anderen, maar ook als zelfcoachingmethodiek.

De MLL-methodiek gaat uit van de veronderstelling dat wanneer mensen zich cognitief en affectief gewaar zijn van hun kernkwaliteiten en idealen, en vanuit dat gewaarzijn handelen zonder dat er sprake is van belemmeringen, zij komen tot een bewustzijnsstaat die wel *flow* genoemd wordt. Deze toestand is onderzocht en beschreven door Csikszentmihalyi (1990). De toestand van flow kenmerkt zich door onder andere:

- een sterk vertrouwen dat men over voldoende capaciteiten bezit om waar men mee bezig is tot een goed einde te brengen (Csikszentmihalyi spreekt over een balans tussen de capaciteiten die een persoon in zichzelf waarneemt en de waargenomen uitdaging in de situatie. Dit is wat Bandura (1994) een hoge 'self-efficacy' noemt);
- een gevoel van controle over en plezier in waar men mee bezig is;
- concentratie op de taak;
- sterke intrinsieke motivatie.

Het tot stand brengen van een toestand van flow is een expliciet doel van de MLL-benadering (Korthagen & Vasalos, 2005).

### 3. Probleemstelling

Op basis van het door Ossebaard et. al. (2008) uitgevoerde pilotonderzoek waar wij in de inleiding naar refereerden, ontstond het vermoeden dat het voor de aanpak van uitstelgedrag van groot belang is om aandacht te geven aan wat sterk is in de persoon van de student. We vroegen ons af of deze insteek alleen maar toegevoegde waarde had wanneer ze gecombineerd werd met de reeds aanwezige standaardelementen uit de gedragscognitieve cursus. Dit waren elementen zoals planningstechnieken, doelen leren formuleren en gedrag en voortgang leren monitoren. De vraag rees of het mogelijk zou zijn om zelfs *zonder deze standaardelementen* een reductie van uitstelgedrag te bewerkstelligen, dat wil zeggen in een cursus die zich geheel zou richten op het actualiseren van reeds aanwezige kwaliteiten in de persoon. Immers, als het waar is dat daardoor een toestand van flow wordt gecreëerd, betekent het dat uitstellers precies krijgen wat zij ontberen. Uitstellers werden

immers gekenmerkt doordat zij juist snel zijn afgeleid, ze hebben vaak een lage intrinsieke motivatie en lage self-efficacy. Deze gedachte wordt ondersteund door het onderzoek van Lee (2005), waaruit blijkt dat er een positief verband bestaat tussen de mate van academisch uitstelgedrag en de incidentie van flow-ervaringen; studenten die in hoge mate uitstellen, ervaren deze toestand van flow relatief weinig. Wat gebeurt er met de effectiviteit van een cursus gericht op de aanpak van academisch uitstelgedrag, wanneer we *geen* gebruik maken van standaardtechnieken die momenteel gebruikelijk zijn in dit soort cursussen, en radicaal kiezen voor het inzetten op het reeds aanwezige potentieel in de student?

Daartoe deden we een kleinschalig experiment waarin MLL de basis vormde voor een cursus voor studenten met uitstelgedrag. We ontwierpen een cursus voor studenten met last van academisch uitstelgedrag, welke geheel gebaseerd is op MLL en boden deze aan aan een kleine groep studenten (N=6).

De centrale onderzoeksvraag luidt:

*In welke mate en langs welke weg leidt een op positief psychologische principes gebaseerde cursus tot vermindering van uitstelgedrag van studenten in het hoger onderwijs?*

Deelvragen zijn:

- 1 *In welke mate verschilt het uitstelgedrag van de studenten voor en na de cursus?*
- 2 *Wat zijn in de beleving van de deelnemers de belangrijkste leeropbrengsten van de cursus?*
- 2 *Wat zijn in de beleving van de studenten de belangrijkste werkzame elementen van de cursus?*

Hoewel de eerste deelvraag een kwantitatief karakter heeft is het onderzoek primair bedoeld om inzicht te krijgen in de processen die leiden tot vermindering van uitstelgedrag, in een cursus die louter gebaseerd is op principes uit de positieve psychologie. Het onderzoek heeft dus vooral een kwalitatief karakter.

## **4. De cursus gebaseerd op MLL: ontwerpproces en cursusprogramma**

### *4.1. Het ontwerpproces*

Ten behoeve van het onderzoek is aan één van de grondleggers van MLL (verder 'trainer' genoemd) de vraag voorgelegd om naar eigen inzicht, in overleg met één van de onderzoekers, een cursus voor academische uitstellers te ontwikkelen, en die vervolgens te geven. Daarbij moest aan de volgende twee voorwaarden worden voldaan: (1) de cursus moest qua aanpak geheel gebaseerd zijn op de MLL-benadering en (2) het doel van de cursus moest zijn dat de cursisten over hun uitstelgedrag heenkwamen en aan de slag gingen.

De trainer was weliswaar bij uitstek deskundig in de MLL-benadering, maar beschikte niet over de gangbare expertkennis op het gebied van (cursussen op het gebied van) uitstelgedrag. Zijn kennis op dit terrein zich beperkte tot het inzicht dat (1) academische uitstellers wel graag willen studeren, maar ondanks voornemens keer op keer hun plannen uitstellen en (2) plannen een vaardigheid is die veel mensen van nature wel enigszins beheersen, zonder dat dit ooit bewust is aangeleerd.

Teneinde het cursusprogramma en de dataverzameling te optimaliseren zijn een aantal stappen genomen.

Eerst is één try-out-bijeenkomst van tweeënehalf uur georganiseerd waaraan drie studenten deelnamen. Deze bijeenkomst had twee doelen. Ten eerste kon de trainer zijn verwachtingen testen over hoe de MLL-benadering ingezet kan worden bij de aanpak van uitstelgedrag. Ten tweede was de bijeenkomst bedoeld om ervaring op te doen met het gebruik van meetinstrumenten die ook in het uiteindelijke onderzoek gebruikt zouden kunnen worden. De bijeenkomst werd op video opgenomen en door een onderzoeker geanalyseerd.

Het volgende fragment illustreert hoe de principes van MLL in de try-out werden vertaald naar de context van multi-level learning. Het fragment illustreert de MLL-aanpak en maakt ook duidelijk dat deze MLL-aanpak van uitstelgedrag onconventioneel is.

Het fragment begint op een moment dat tijdens de bijeenkomst een studente, Jenny, ingebracht heeft dat ze vaak wel gemotiveerd begint met studeren, maar dan na een tijdje stopt en het opgeeft. Jenny (J), Margot (M) en de docent (D) voeren een gesprek om uit te vinden wat de afleiding veroorzaakt:

M: Wat gebeurt er dan halverwege?

D: Goede vraag!

J: Ja, dat is dus wat ik ook niet helemaal snap. Het is meer de afleiding, een soort... ik weet niet.

D: Het zijn eigenlijk twee dingen. Aan de ene kant is er je kernpotentieel, dat zijn je positieve kwaliteiten als kracht, inspiratie, liefde betrokkenheid, zorg, enthousiasme, vrolijkheid, intelligentie, enzovoort, analytisch vermogen. En aan de andere kant hebben we onze belemmeringen. De kunst van kernreflectie is steeds weer dat kernpotentieel aan te boren, en daar veel aandacht aan te geven. Het idee is dan dat heel veel belemmeringen van binnenuit opgelost worden, dus de belemmeringen waar je heel lang tegenaan loopt, lossen op. Maar het kan op zich wel belangrijk zijn belemmeringen te identificeren, te benoemen, en eigenlijk is dat wat jij doet, Margot, je vraagt je af, goh, maar wat gebeurt er nu eigenlijk? Waarom raak je nu die motivatie kwijt? Dat is een vraag die... kennelijk kom jij belemmeringen tegen, wat is dat dan? En wat leidt jou dan af?

J: Gedachtes, denk ik...

D: Gedachtes aan wat?

J: ...

D: Goh, ik heb het met die vriendinnen over dat en dat gehad?

J: Tja, nee.

D: Goh, ik heb zin om naar de film te gaan? Wat voor gedachtes zijn het?

J: Ja, ik weet niet...

A: En wat doe je met die afleiding? Ga je ermee in gevecht of accepteer je die helemaal?

J: Ik denk dat ik er mee in gevecht ga, maar ... ik geef het al heel snel op.

D: Okay, dus aan de ene kant ga je je ertegen verzetten, en toch doorstuderen, en dan op een gegeven moment haak je af.

J: Ja.

D: Stel nou dat je er niet meer mee in gevecht gaat, en dat je het helemaal accepteert: 'Ik ben afgeleid, en dat is helemaal okay. Ik wil voelen wat mij afleidt, ik wil weten wat mij afleidt, ik wil onder ogen zien wat mijn aandacht vraagt. En als dat betekent dat ik straks stop met studeren... het zij zo. Maar ik ga er niet mee in gevecht, ik ga het niet onderdrukken.' Hoe zou dat zijn?

J: Ja, ook wel weer meer rustgevend.

D: Je zet nu dus een heel belangrijk instrument in: acceptatie. Dat geeft rust. Okay. Stel je zegt tegen jezelf 'ik accepteer het helemaal'. Ik laat dat boek gewoon liggen, en ik ga gewoon eens stilstaan bij wat mij eigenlijk afleidt. [Reageert op een nonverbale reactie van J:] Nou, dan voel je al rust, hè? En wat zou de afleiding kunnen zijn? Noem er eens een die je wel eens tegenkomt, een gedachte die jou sterk afleidt, die sterk met je op de loop gaat.

J: Weet ik niet.

D: Aan het begin zei je: 'ik word snel afgeleid als ik denk aan leuke dingen doen, bijvoorbeeld met medestudenten'...

J: Ja, maar dat is niet echt een gedachte. Het is meer als iemand thuis komt dat ik denk, o daar kan ik even dit mee gaan doen... ja, dat denk ik natuurlijk wel...

D: Okay dat denk je. Dus dat is het! Iemand komt thuis en jij denkt 'daar kan ik eens leuk mee gaan babbelen'.

J: Ja, bijvoorbeeld.

D: Okay, laten we dat eens als experiment nemen. Stel dat dat gebeurt. Het eerste wat je doet is natuurlijk acceptatie. Regel 1: je wijst het niet af, je gaat er niet mee in gevecht. Je zegt expliciet tegen jezelf: dit wil ik accepteren. Dus dat is weer het positief richten van je aandacht. Ik accepteer mijn afleiding. Daarmee ontstaat een positieve cirkel, een positief gevoel, namelijk?

[... een pauze, J lijkt het niet te weten ....]

Net zei je rust, is dat ook nu wat er bij je opkomt?

J: Mm, ja...

D: Okay. En dan ga je dat bevragen bij jezelf, je bent echt geïnteresseerd in wat jou bezighoudt. Alsof het je allerbeste vriendin is die je wat vragen stelt. Dus je vraagt jezelf: 'goh, wat lijkt mij er nou zo aan leuk om met deze persoon te gaan babbelen?' Wat komt er dan bij je op?

J: Ik denk ook een stukje weglopen of zo, van mijn studie.

D: Stukje weglopen, zeg je.

J: Ja, ook niet echt. Ik weet het niet!

D: Wat is er nou zo leuk om met die persoon een stukje te gaan babbelen? Is het de gezelligheid?

J: Ja, ik denk het. Ook wel geïnteresseerd in de mensen.

D: Hm, je bent geïnteresseerd in de mensen.

J: [lacht], hé, een kwaliteit!

D: Een kwaliteit, heel goed, heel goed!

D: Dus stap 1 is acceptatie, stap 2 is bevragen, jezelf bevragen, jezelf vragen stellen, doorvragen, zoals je dat bij een vriendin ook zou doen. Wat leidt je nou af? Wat lijkt je nou zo leuk aan met die persoon te praten? Gezelligheid. En wat trekt jou in die gezelligheid? Dus dat is weer die kernkwaliteiten bewust worden. Je bent je dan bewust van de kwaliteit interesse. Gezelligheid, vertel daar eens iets meer over.

Laten we daar eens over nadenken. Gezelligheid, wat trekt me daar zo in aan? Het is eigenlijk het doorbreken van vanzelfsprekendheid. Heel vaak denken we dat soort dingen, denken we van ... huh, ja, gezelligheid, klaar. Maar nee, denk daar nou eens verder over na. Het is iets dat je steeds afleidt, dus is het iets dat om jouw aandacht vraagt.

J: Een stukje bevestiging.

D: Een stukje bevestiging! Bevestiging van wat? Je hebt zoiets van die gezelligheid geeft mij bevestiging van ....

J: Ik weet niet, een paar kwaliteiten van mij die dan bevestigd worden, door de ander.

D: Zoiets van dat je ertoe doet, dat je een waardevol iemand bent? Een gezellig iemand, leuk om mee te babbelen?

J: Ja.

D: Dus daar zit een hele belangrijke behoefte van jou. De behoefte om bevestigd te worden in bepaalde kwaliteiten en de behoefte om die gezelligheid te delen. Moet je je voorstellen, dat is een heel wezenlijk iets, en daar ga je de hele tijd mee in gevecht. Terwijl, misschien is dat wel een heel wezenlijk iets, dat echt geleefd moet worden. En het doet je ook goed, want op het moment dat jij nu die bevestiging krijgt van ons, en we benoemen jouw kernkwaliteiten, dan groeit er ook iets bij jou. Dat doet jou echt goed.

[J knikt]

D: Dus die behoefte van jou, die is eigenlijk heel goed!

J: Ja maar studeren dan?

D: Ja, mijn bewering is, als je die behoefte echt goed te pakken hebt, en je leeft die behoefte ook heel bewust, dan wordt die ook bevredigd en vervuld, en dan komt er vanzelf ook ruimte voor die studie. Maar als jij die behoefte niet echt leeft, en je gaat steeds in gevecht met die behoefte aan afleiding en gezelligheid, dan geef je het op een gegeven moment toch op, ga je toch vervolgens die gezelligheid opzoeken, maar ik denk dat die gezelligheid dan niet zo diep bij jou binnenkomt. Niet diep genoeg doordringt, jou niet diep genoeg vervult als eigenlijk zou moeten.

J: Ja. Dat bedoel ik ook met wat ik net opschreef, dat als iemand dan dat zegt [ze verwijst naar het benoemen van een kernkwaliteit], dat ik dan niet het aanneem, maar er eerst over na ga denken.

A: Hoe zou dat zijn, als je dat wel tot je door zou laten dringen? Wat doet dat met je als je daaraan denkt? Laat het gewoon meer tot je doordringen. Als jij gezelligheid zoekt met mensen, en het is gezellig, dan benoem je ook dat dat gezellig is, en de ander zegt dat ook, dan

laat je dat tot je doordringen. 'Goh, dus jij vindt het echt gezellig met mij? Ja. Goh. Nou, dat geeft een heel goed gevoel. Dat is eigenlijk heel belangrijk voor mij. Ik heb de neiging om dat een beetje van mij af te houden, dat interfereert met mijn studie. En binnen het kader van beter gaan studeren [lacht] is het voor mij belangrijker dat als ik die gezelligheid zoek, om die dan ook heel bewust te gaan beleven.'

J: Ja. [knikt]

D: Zodat die behoefte, die dus in die afleiding zit, ook echt vervuld wordt.

[ J knikt]

D: Hoe zou dat zijn?

J: Ja, ik ga het proberen.

D: Okay. Wat leer jij hier nu uit?

J: Dat waar ik door wordt afgeleid, dat dat ook iets is dat ik nodig heb, zeg maar.

D: Juist. Welke kwaliteiten zien we nu bij haar?

M: Inzicht!

D: Inzicht.

M: Tevreidenheid.

D: Wat voor effect zal dat hebben op je studeren? Als jij op de momenten dat jij afgeleid wordt, op die momenten dat jij dan legitieme behoeftes hebt, die vervuld moeten worden, maar dan ook écht vervuld moeten worden? Niet een beetje zo hap-snap, nee écht!? Gezelligheid is niet zomaar een oppervlakkig iets, nee, dat is een wezenlijk iets. En in jouw geval zeg je, het gaat om een bevestiging van kernkwaliteiten, alsof je haast zoekt naar 'wie ben ik nou in mijn kern?' En in het gezellig samenzijn met vrienden, daarin zit de mogelijkheid in om echt bevestigd te worden in wie we zijn. En dat is natuurlijk heel wezenlijk.

Na afloop zijn twee van de bij de try-out-bijeenkomst betrokken studenten (gelijktijdig) geïnterviewd door de eerste onderzoeker over hun ervaringen in de bijeenkomst. Centrale vragen waren: wat was prettig en wat niet, aan welke onderdelen hadden de studenten veel en waaraan juist minder, wat waren belangrijke leermomenten? Deze informatie is daarna door deze onderzoeker besproken met de trainer. In het geval van Jenny bleek bijvoorbeeld dat zij zicht had gekregen op wat er schuil ging achter de afleiding: een diepere wezenlijke behoefte die zij onderdrukte, namelijk de behoefte aan gezelligheid en geïnteresseerdheid tussen mensen onderling, en de behoefte om gezien en gewaardeerd te worden als mens. Jenny zegt geleerd te hebben dat het gevecht dat zij keer op keer voert om deze behoeften te onderdrukken, ertoe leidt dat zij telkens afgeleid wordt, en dat volledige acceptatie van deze behoefte het patroon van motivatieverlies en uitstelgedrag kan helpen doorbreken.

Vervolgens werd een uitgebreidere try-out cursus georganiseerd van drie bijeenkomsten van elk tweeëneenhalf uur. Acht studenten namen deel aan deze try-out. Na deze try-out heeft de trainer besloten dat dit programma wat hem betrof voldeed aan de gestelde eisen. Daarmee was een cursusprogramma ontwikkeld dat de basis vormde voor het onderzoek.

#### *4.2. Het uiteindelijke cursusprogramma*

De uiteindelijke cursus bestaat uit drie keer een groepsbijeenkomst van tweeëneenhalf uur, uitgesmeerd over vier weken. De studenten krijgen de opdracht mee om tussen de bijeenkomsten te oefenen met het geleerde. Afgezien van één artikel waarin de MLL-methodiek wordt beschreven, wordt geen gebruik gemaakt van schriftelijk lesmateriaal. Wel wordt de uitleg van de MLL-methodiek ondersteund door enkele hand-outs met beknopte informatie.

Leerdoel De MLL-trainer omschreef het centrale doel van de cursus als het leren herstellen van contact met de eigen inspiratie door toepassing van de MLL-benadering, zodat de cursist daarna ofwel geïnspireerd aan de slag gaat met studeren ofwel bewustzijn ontwikkelt van andere idealen die aandacht behoeven en te stoppen met zich hiertegen te verzetten. Bij dat laatste kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de student die een sterke behoefte heeft aan sociale contacten, maar zichzelf dit niet toestaat omdat hij vindt dat sociale activiteiten teveel (studie)tijd opeisen. Het verzet tegen zijn behoefte aan sociale contacten kost energie. Doel van de cursus is in dit geval bewustzijn te creëren bij de student dat hij beter kan stoppen met dit verzet en dat het voor hem van belang is zijn ideaal van contact hebben met anderen de aandacht geven die nodig is en dat dit hem zal helpen om zijn inspiratie terug te krijgen. De rationale hierachter is dat hiermee een belangrijke leerblokkade is doorbroken, wat voorwaardelijk is voor het aan de slag gaan met studeren.

Cursuselementen. We geven nu een korte beschrijving van de belangrijkste elementen in de cursus. Overeenkomstig de boven beschreven uitgangspunten van de MLL-benadering richt de cursus zich - in de context van academisch uitstelgedrag - allereerst op het leren herkennen van kernkwaliteiten en idealen en het ontwikkelen van gewaarszijn over de daarmee verbonden gedachten, gevoelens en behoeften of verlangens. Ook wordt aandacht besteed aan belemmeringen voor het actualiseren van kernkwaliteiten en idealen en de met die belemmeringen verbonden beelden, gedachten, gevoelens en behoeften/verlangens. Een voorbeeld hiervan is in 4.1 gegeven. Een ander voorbeeld is het volgende.

Een student die zichzelf ziet als weinig intelligent (een belemmerend zelfbeeld) ervaart een spanning als hij geconfronteerd wordt met hoge eisen vanuit de studie, terwijl het wel zijn ideaal is om aan die eisen te voldoen, gezien zijn motivatie voor het vak. Een overtuiging zoals 'dat lukt me nooit' zal bijdragen aan deze spanning, en kan leiden tot blokkades (bijv. 'dichtklappen') en ongewenst gedrag (niet aan de slag gaan, maar uitstellen). In de cursus wordt slechts kort ingegaan op de problematische kant van dergelijke patronen, maar zo'n student wordt vooral geholpen om zich meer bewust te zijn van eigen kwaliteiten (bijvoorbeeld doorzettingsvermogen, liefde voor het vak, passie voor literatuur) en idealen (bijvoorbeeld een expert worden, uitdragen van de waarde van het vak) en om daar gevoelsmatig contact mee te maken. Daarnaast wordt ingezet op het bewustworden van de zelfgecreëerde aard van de interne belemmeringen (zelfbeelden, overtuigingen) en op het doorvoelen van het frustrerende of zelfs pijnlijke effect van zo'n interne belemmering op het eigen functioneren.

**Leermiddelen** Er wordt in de cursus veel gebruik gemaakt van authentieke ervaringen, bijvoorbeeld een door een student spontaan ingebrachte ervaring uit de week voor de cursusbijeenkomst. Maar ook kan de docent expliciet vragen om ervaringen in te brengen. De ervaring van een student wordt vervolgens in de groep bereflecteerd, middels een coachingsgesprek tussen docent en student dat gebaseerd is op de MLL-methodiek (= *1-op-1-coaching*). Vanuit de zo gecreëerde leerervaring wordt verder gewerkt met de gehele groep. Daarbij zijn er twee mogelijkheden:

- (1) op basis van de gecreëerde leerervaring wordt *theorie geëxpliciteerd* (theoretische concepten, MLL-systematiek), zodat de groep inzicht krijgt in de MLL-methodiek,
- (2) de gedemonstreerde (deel)*vaardigheden* – in feite coachingsvaardigheden - worden *geoefend* in tweetallen, zoals het waarnemen en benoemen van kernkwaliteiten of het opsporen van idealen.

De docent past zelf gedurende de gehele cursus voortdurend de principes van de MLL-benadering toe (*modelling*). Niet alleen worden ingebrachte ervaringen van de cursisten benut om te leren hoe daarop de MLL-principes kunnen worden toegepast, maar dit gebeurt ook bij wat er in het hier-en-nu in de groep gebeurt.

Tussen de bijeenkomsten door komen de cursisten in groepjes van twee bij elkaar (*intervisie*) om het geleerde te oefenen en elkaar te ondersteunen in het leerproces.

## 5. Onderzoeksmethode

### 5.1. Kort overzicht van de gegevensverzameling

De belangrijkste methoden voor gegevensverzameling zijn diepte-interviews op basis van *stimulated recall*, aangevuld met *learner reports* (zie par. 5.4).

De hiermee verkregen data gebruiken we voor de beantwoording van de tweede en derde onderzoeksvraag.

Daarnaast zijn we op zoek gegaan naar een objectievere maat om de eerste deelvraag te beantwoorden (*in welke mate verschilt het uitstelgedrag van de studenten voor en na de cursus?*)

Als methode voor gegevensverzameling gebruikten we voor deze deelvraag een vragenlijst, de PATS (Procrastinatie als Toestand bij Studeren), die we voor en na de cursus afnamen. De PATS meet de hoogte van het uitstelgedrag in de week direct voorafgaand aan het invulmoment (zie par. 5.3).

### 5.2. Context en deelnemers

De MLL-cursusgroep bestond uit 6 deelnemers. Werving gebeurde via internet en een aankondiging in de universiteitskrant. Deelname aan de cursus was gratis. Een zestal leek ons voor dit onderzoek een geschikt aantal, want, zoals gezegd was een relatief kleine aantal cursusdeelnemers een noodzakelijke voorwaarde om voldoende diepgang in de kwalitatieve component van het onderzoek te kunnen waarborgen. Voorafgaand aan de cursus ontvingen deze cursisten informatie over het experimentele karakter van de cursus, met daarin een beknopte uitleg over de methodiek en het doel van de MLL-benadering. Ook werd hen uitgelegd dat deelname medewerking aan het onderzoek inhield en wat er in dat opzicht van hen verwacht werd.

De trainer van de cursus is MLL-expert, en hij ontwikkelde tevens in overleg met de onderzoekers de cursus (zie 4.1). Tijdens de bijeenkomsten zijn video-opnamen gemaakt en was een van de onderzoekers ter plekke aanwezig; ook dit is de cursisten tevoren meegedeeld.

Van de zes studenten waren er twee man (33%) en vier vrouw (67%), een sexeverdeling die volgens Van Eerde (2004, p. 32) gangbaar is bij cursussen gericht op het aanpakken van uitstelgedrag. De studenten waren afkomstig van verschillende faculteiten van de Universiteit Utrecht, te weten psychologie, economie, sociologie, kunstgeschiedenis, geneeskunde en diergeneeskunde. Ook deze heterogene samenstelling is niet afwijkend, vergeleken met cursusgroepen die volgens het 'traditionele programma' (Ossebaard, 2003) worden gegeven.



### 5.3. Onderzoeksvraag 1: meetinstrument, gegevensverzameling en -analyse

Om inzicht te krijgen in het verschil in uitstelgedrag voor en na de cursus, is de mate van academisch uitstelgedrag gemeten met een vragenlijst: de PATS, of "Procrastinatie als Toestand bij Studeren" (Schouwenburg, 1994). We kozen de PATS omdat we een meetinstrument nodig hadden dat 1) geschikt is voor het meten van veranderingen in academisch uitstelgedrag op twee vastgestelde momenten in de tijd (voor- en nameting) 2) valide en betrouwbaar is, en 3) Nederlandstalig is. De PATS is het enige meetinstrument dat aan al deze eisen voldoet. Het is een Nederlandstalige vragenlijst die de mate van academisch uitstellen meet. Het geeft het niveau van uitstellen op een specifiek moment weer en is daardoor geschikt voor het meten van eventuele fluctuaties. Het instrument is zowel valide (Schouwenburg, 1994, p.68) als betrouwbaar (gerapporteerde Cronbachs  $\alpha = .94$ ). In Nederlands onderzoek naar academisch uitstelgedrag is de PATS hét instrument van keuze (Tuckman & Schouwenburg, 2004; van Essen e.a., 2004).

De totaalscore van de PATS is te interpreteren als *uitstelneiging*, en heeft betrekking op een persoonlijkheidstrekk. Het betreft de neiging om chronisch uitstelgedrag te vertonen. De in te vullen 31 items zijn vragen die allen beginnen met "hoe vaak heb je de afgelopen week...", waarop de student op een Likert-schaal van 1 tot 5 zijn inschatting hierover geeft. Van de 31 vragen hebben er 15 betrekking op daadwerkelijk vertoond gedrag zoals "Hoe vaak heb je de afgelopen week niet de stof bestudeerd die je van plan was te doen?" of "Hoe vaak heb je de afgelopen week tijdelijk het studeren onderbroken om wat anders te gaan doen?". Deze vragen vormen de factor 'studie-uitstelgedrag'. De overige vragen, die mede bepalend zijn voor de neiging om uit te stellen, hebben betrekking op emotie. Daarbij worden twee factoren onderscheiden. Allereerst zijn er 10 items die samen de factor 'faalangst' vormen. Typische items zijn bijvoorbeeld "Hoe vaak heb je de afgelopen week tijdens het studeren een gevoel van paniek gehad?" en "Hoe vaak heb je de afgelopen week tijdens het studeren je gespannen gevoeld tijdens het studeren?". De 6 overige items vormen de factor 'motivatiegebrek'; typische items zijn "Hoe vaak heb je de afgelopen week eigenlijk een hekel gehad aan studeren?" en "Hoe vaak heb je de afgelopen week tijdens het studeren het gevoel gehad dat de stof je tegenstond?". De betrouwbaarheid van de drie afzonderlijke schalen is eveneens hoog (0.91, 0.85 en 0.83 voor studie-uitstelgedrag, faalangst en motivatiegebrek). De volledige lijst is te vinden in Schouwenburg (1994).

Voor de totale PATS en voor elke tussenscore kan de ruwe score uitgedrukt worden in stanines (van 1 tot 9). Deze geven aan hoe de score zich verhoudt tot de totale studentenpopulatie. Een stanine van 5 betekent 'gemiddeld voor deze populatie' (1 betekent 'het laagst'; 9 betekent 'het hoogst'). In dit onderzoek zijn we met name geïnteresseerd in de ruwe scores, van zowel de drie factoren als de totale PATS-score. We willen namelijk een indruk krijgen van welke bijdrage de factoren hebben aan de totale PATS-score of een eventuele veranderingen daarin.

De zes cursisten vulden de PATS direct aan het begin van de eerste bijeenkomst in (voormeting) en opnieuw aan het eind van de cursus (nameting). De eerste bijeenkomst viel in de tweede week van de start van de studieperiode; de laatste bijeenkomst viel vier weken later, dus in de zesde week. We hebben voor alle variabelen het gemiddelde van de scores op de voor- en nameting berekend. Daarnaast hebben we t-toetsen uitgevoerd over de verschillen tussen voor- en nameting, voor de variabele totale PATS, alsmede voor de drie afzonderlijke factoren.

### 5.4. Onderzoeksvragen 2 en 3: gegevensverzameling en -analyse

De belangrijkste methode voor gegevensverzameling zijn diepte-interviews op basis van *stimulated recall*, aangevuld met *learner report*. Daarnaast zijn aanvullend nog voor en na de cursus schriftelijk twee vragen voorgelegd aan de zes deelnemende studenten. We beschrijven nu eerst de drie methoden van gegevensverzameling nader, en gaan daarna in op de voorstudie die op basis van de try-out cursus is gedaan.

Ten eerste werden alle cursusbijeenkomsten op video opgenomen. Op basis daarvan werden na elke bijeenkomst een of twee *stimulated recall interview(s)* gehouden met een cursist. Concreet betekent dit dat één van de onderzoekers de cursist de vraag voorlegde 'wat waren voor jou de vijf momenten tijdens de bijeenkomst die voor jou het belangrijkste waren?'. De cursist werd gevraagd deze momenten in volgorde van belangrijkheid op te noemen. De cursist haalde eerst op basis van zijn of haar herinnering die momenten terug (soms waren het er minder dan vijf), en formuleerde deze in eigen woorden. Vervolgens werden deze momenten een-voor-een op de video-opname opgezocht. De student kreeg de instructie om het betreffende fragment te bekijken, en aan te geven wanneer er iets gebeurde dat de student belangrijk achtte voor zijn of haar leerproces. De onderzoeker stopte vervolgens de band en interviewde de student aan de hand van de volgende vragen:

a. Wat waren voor jou essentiële leermomenten?

## b. Wat leerde je daarvan?

Het interview had een open karakter, wat de ruimte bood om door te vragen.

Op deze wijze werden ook de overige fragmenten besproken. Het gehele interview werd op video opgenomen, en tijdens het gesprek werden de belangrijkste punten beknopt opgeschreven.

Ten tweede werd tegen het einde van iedere cursusbijeenkomst de cursus stilgelegd voor het afnemen van een *learner report*. Dit hield in dat alle cursisten individueel en schriftelijk de volgende vraag beantwoordden: 'wat is het belangrijkste dat je tot nu toe in deze bijeenkomst geleerd hebt?'. Ten derde werden aan alle studenten aan het begin van de cursus en aan het einde van de laatste bijeenkomst twee vragen voorgelegd om te kijken of zij meenden de vaardigheid te bezitten om inspiratie terug te krijgen - wat immers het doel van de cursus was - als ze merkten dat ze voorgenomen studietaken eigenlijk niet wilden doen. Schriftelijk werd hen gevraagd: 'Neem even de tijd om de volgende situatie voor de geest te halen: je hebt je voorgenomen voor je studie aan de slag te gaan. Op het moment dat je wilt gaan beginnen voel je dat je er geen zin meer in hebt. Schrijf zo exact mogelijk je antwoord op de volgende vragen 1) denk je dat het mogelijk is om op zo'n moment 'zin te maken': om je motivatie terug te krijgen? 2) zo ja, wat zou jij doen om je motivatie en zin in het studeren terug te krijgen?'

De gegevens die zo zijn verzameld werden door één van de onderzoekers geanalyseerd op veel voorkomende thema's, zowel met het oog op beantwoording van deelvraag 2 (*wat zijn volgens de studenten belangrijke werkzame elementen of thema's die de MLL aansnijdt?*) als vraag 3 (*wat leert men daarvan?*). Vervolgens zijn de gegevens van de zes studenten uit de MLL-cursus uitgewerkt en uitgeschreven en is geteld hoe vaak een bepaald leermoment, of leeropbrengst genoemd is door de studenten. De meest genoemde zijn verder bestudeerd, en de gemeenschappelijke karakteristieken zijn benoemd en samengevat (zie 6.2).

## 6. Resultaten

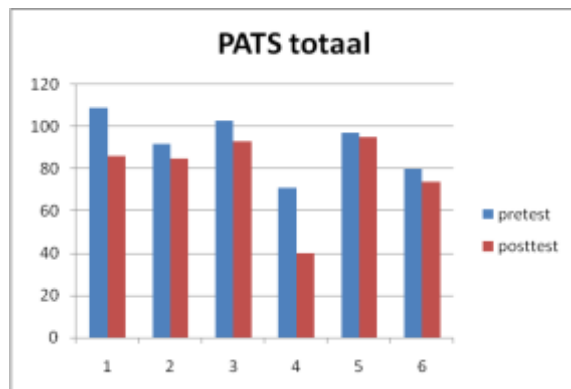
### 6.1. De kwantitatieve onderzoekscomponent: deelvraag 1

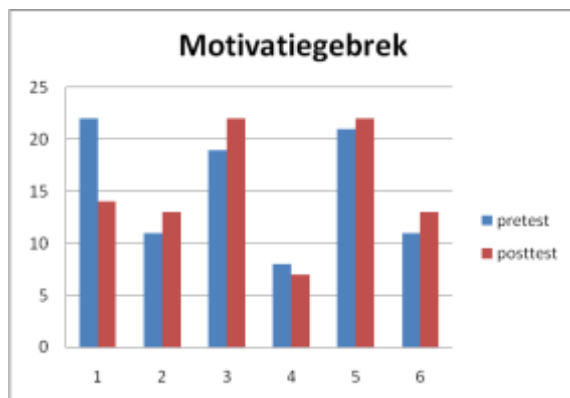
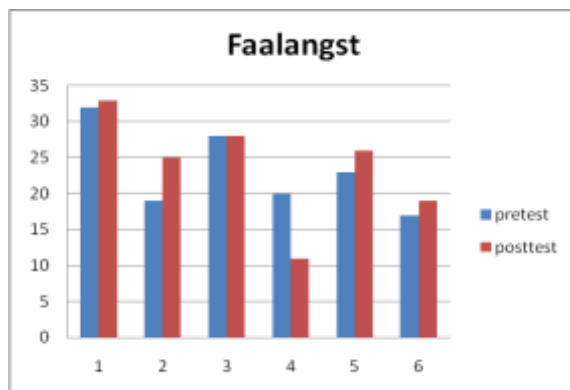
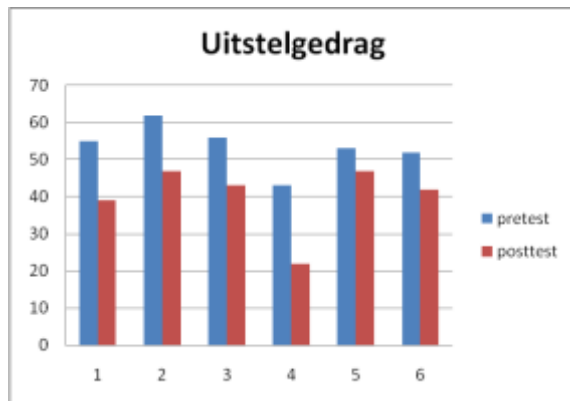
We presenteren allereerst de resultaten van de voor- en nametingen met de PATS-vragenlijsten voor elk van de zes studenten afzonderlijk in de figuren 1a-d. Duidelijk is te zien dat de PATS-totaalscore voor alle studenten op de nameting lager is dan op de voormeting. Het uitstelgedrag is na de cursus dus lager dan voor de cursus. Ditzelfde geldt voor de factor studie-uitstelgedrag.

De resultaten met betrekking tot de mate waarin de studenten last hebben van faalangst en motivatiegebrek zijn minder eenduidig. Bij slechts één student neemt de faalangst duidelijk af; bij één student is er geen verschil voor en na de cursus, en bij de overige studenten neemt de faalangst toe. Bij twee studenten is sprake van een vermindering van het motivatiegebrek (de motivatie neemt dus toe), bij vier studenten neemt de motivatie juist wat af.

Interessant is verder dat studenten die na de cursus een afname in motivatie en/of een toename van de ervaren faalangst vertonen, na de cursus *toch minder uitstellen* dan ervoor (studenten 2, 3, 5 en 6).

Figuur 1: Schaalscores op de pre- en posttest, voor elke cursist afzonderlijk





De resultaten van de afzonderlijke t-toetsen laten zien dat deze gevonden verschillen voor de PATS ( $p > 0,005$ ) en schaalfactor uitstelgedrag ( $p > 0,05$ ) significant zijn, en voor faalangst en motivatiegebrek voor- en na de cursus niet significant. De scores op de nameting voor zowel PATS-totaal als voor studie-uitstelgedrag zijn gemiddeld voor de studentenpopulatie (Schouwenburg, 1994). Verder zien we dat er geen significant verschil te zien is voor de variabelen faalangst en motivatiegebrek. Gemiddeld zijn de studenten voor de cursus dus vrijwel even faalangstig en gemotiveerd als na de cursus, maar stellen ze het studeren minder uit.

### 6.2. De kwalitatieve onderzoekscomponent: deelvragen 2 en 3

Allereerst bespreken we de uitkomst van de vraag of men zichzelf in staat acht 'zin te maken', wanneer men zich voorstelt te beginnen met studeren en merkt geen zin te hebben. Voorafgaand aan de cursus geeft slechts één studente aan te denken dat dit mogelijk is. Als middel hiertoe benoemt zij "denken aan het gevoel dat je krijgt als je het tentamen gehaald hebt." Na de cursus geven alle zes de studenten aan het vertrouwen te hebben dat ze zichzelf kunnen motiveren als het studeren hen tegenzit. Wat men zou doen om de motivatie terug te krijgen is datgene wat de studente noemt die

voorafgaand aan de cursus ook al aangaf dat het haar zou lukken: denken aan het ideaal en voelen hoe het zou zijn om dat te bereiken. Vijf van de zes mensen noemen dit als methode: het verbeelden van wat ze graag willen bereiken en te voelen hoe goed dit voelt. Een ander verwoordt dit nog specifiek als een soort 'contrastanalyse': de slechte situatie *en* de perfecte situatie voor de geest halen, die na afloop van het niet-studeren dan wel studeren plaats zou vinden, hier energie uit halen en zin maken. Alle zes benadrukken ze het belang dat ze zien in het 'voelen' van hun emoties.

Uit de learner reports en de stimulated recall interviews kwam als belangrijkste leeropbrengst 'nieuwe inzichten' naar voren (34 van de 45 genoemde leeropbrengsten), waarbij 'een nieuwe visie met betrekking tot de MLL-methodiek' het vaakst werd genoemd (21 van de 34). Als belangrijkste thema daarbinnen kwam naar voren dat de cursisten geraakt waren door "*het belang van voelen*". Daarbij noemen ze niet alleen dat het van belang is om positieve gevoelens te voelen, maar ook dat het voelen van minder prettige dingen, zoals pijn, zeer waardevol kan zijn; dit werd door vijf studenten herkend als essentieel voor het bereiken van verandering. Het effect van de aandacht voor voelen heeft twee kanten. Aan de ene kant wordt genoemd dat het vermijden van het voelen van *nare* emoties, zoals angst en pijn, hen toestaat om te blijven 'hangen' in het uitstelgedrag. Een studente schrijft:

*"Ik heb de pijn nooit toegelaten, maar dat was wel noodzakelijk."*

Een ander ontdekte:

*"Ik sta niet genoeg stil bij mijn belemmeringen en mijn gevoel. Ik doe er niets mee, behalve dan er negatieve energie uithalen."*

Aan de andere kant focust de MLL-methodiek ook nadrukkelijk op de positieve aspecten zoals kernkwaliteiten, waardoor aandacht gericht wordt op prettige gevoelens. De in de cursus gebruikte combinatie van deze positieve gerichtheid en de aandacht voor voelen wordt als waardevol benoemd. Voor de studenten was het verrassend dat juist ook bij problematische thema's het mogelijk is de focus op hun kernkwaliteiten en mogelijkheden te leggen. Zo zegt een studente:

*"Ik ben me door het bekijken van knelpunten vanuit mijn kernkwaliteiten in plaats van vanuit mijn zwakke kanten bewust geworden van mijn wilskracht."*

Een andere student legt uit hoe het inzoomen op kernkwaliteiten bij een problematische ervaring nuttig kan zijn:

*"De positieve kernwaarden van jezelf - kernkwaliteiten - aan zo'n moeilijke situatie koppelen zorgt ervoor dat je niet verdrinkt in de negatieve kanten ervan."*

Opvallend was daarbij dat een student benoemde ook een meer positieve kijk op zichzelf te ontwikkelen, zonder dat hij zelf centraal had gestaan in een reflectief proces in een cursusbijeenkomst. Een medecursiste was door de docent gecoacht op een door haar ingebracht probleem dat te maken had met dat zij al haar hele leven uitstelde en niet alleen bij het studeren. De betreffende cursist werd zich daardoor bewust van het feit dat dat voor haarzelf eigenlijk minder het geval was. Het stelde haar gerust, en het gaf hoop. Meerdere studenten geven voorbeelden waaruit blijkt dat zij door het waarnemen van de 1-op-1-coachingsgesprekken in de groep aangezet werden tot nadenken over zichzelf. Twee studenten noemen zelf expliciet dat het voeren van gesprekken ('praten met elkaar') uitnodigt om over jezelf na te denken, en dat dit waardevol is.

Een tweede thema dat de studenten als belangrijk leerpunt noemen is *aandacht voor de eigen wilskracht* en *die wilskracht ook voelen*. Vier studenten noemen dit als een wezenlijk leerpunt. Een studente aan het woord:

*"Ik heb het belang geleerd van jezelf bewust worden van wat je wilt bereiken (ideale situatie) en te voelen hoe het zal zijn om die ideale situatie te bereiken. En te verwoorden wat je voelt."*

Eén student geeft ook aan hoe hij de relatie ziet tussen het voelen van de eigen wilskracht enerzijds en uitstelgedrag anderzijds. Hij geeft aan dat het voelen van wilskracht in zijn vernieuwde visie vrijwel zeker moet leiden tot aan de slag gaan:

*“Ik denk dat het belangrijkste dat ik geleerd heb is overtuigd zijn van je willen. Dus niet het vertrouwen in je ‘kunnen’ verliezen, maar overtuigd blijven van het willen. Ik beseft me dat een sterk willen, en dit ook gaan voelen, bijna garant staat voor ‘het doen’.”*

Een thema dat hier nauw bij aansluit is het belang van de *combinatie van willen, voelen, denken en doen* bij reflectie op een situatie of ervaring. Sommige studenten ontdekken daarbij nieuwe dingen over zichzelf (zelfinzicht). Een citaat ter illustratie:

*“Normaliter ben ik erg cognitief bezig met mijzelf, over hoe ik me voel, wat ik doe, en wat ik niet doe en hoe mij dat beïnvloedt. Ik vond het waardevol de koppeling te maken naar het voelen en het gevoel actief te gebruiken bij het begrijpen van een situatie.”*

Ook blijken studenten een idee over de *bruikbaarheid van de MLL-methodiek* te ontwikkelen en hun eigen mogelijkheden hiermee. Aanvankelijk lijken de studenten weinig zicht te hebben op waarom je nu eigenlijk deze methodiek zou gebruiken, en waarom bepaalde elementen eruit werkzaam zouden zijn. Eén studente vraagt hier ook tijdens een bijeenkomst letterlijk naar; de strekking van haar opmerking is ‘wel leuk al dat gereflecteer, maar wat heb ik er nou aan om van mijn uitstelgedrag af te komen?’. (De trainer gaat overigens op dat moment *niet in* op inhoud van haar vraag, maar benoemt dit positief: ‘Dat is heel scherpzinnig van je!’). Wat hen met name aanspreekt is dat ze in gaan zien dat de methodiek niet alleen voor uitstelgedrag bruikbaar is, maar te verbreden is naar aandachtsgebieden elders in hun leven.

*“Mijn belangrijkste leermoment was het bespreken van de verbredingsmogelijkheden van de methodiek. Zo had ik de cursus en het gegeven van MLL nog niet bekeken! Ik zag het meer als een methode om mijn uitstelgedrag aan te pakken. De voordelen en het inzicht van de verbreding van deze methode hebben voor mij nieuwe deuren geopend.”*

*“Ik vond het erg leuk bewust te worden van andere situaties waarin je deze methodiek kunt toepassen. Ook de bewustwording dat ik al aardig goed de geleerde technieken kan toepassen en er ook steeds bedrevener in wordt [ was leuk]. Andere mensen steunen en stimuleren in hun proces geeft me ook een voldaan gevoel.”*

De studenten geven aan dat voor hen de meest leerzame momenten plaatsvonden door de *combinatie* van de 1-op-1-coachingsgesprekken en het uitleggen van theorie. De trainer voert dan in de groep met één student(e) een MLL-gesprek, en onderbreekt dat regelmatig om theorie te expliciteren. Uit de stimulated recall interviews blijkt dat deze combinatie een sterk leereffect heeft op de studenten. Ook voor studenten die zelf niet gecoacht worden, maar het gesprek gadeslaan, wordt dit als meest krachtige leermiddel genoemd. Doordat de coaching allerlei vragen en emoties oproept, lijkt de theorie als het ware ‘op zijn plek te vallen’. Hoe dit proces precies werkt wordt niet volkomen duidelijk. Eén studente beschrijft het wel vrij intuïtief als volgt:

*“Het onderbreken van de leergesprekken voor het bespreken van de theorie [...] was erg leerzaam, om dat je dan als het ware nog ‘in het gevoel zit’, waardoor de dingen die worden besproken beter toepasbaar zijn.”*

## **7. Conclusies en reflectie op het onderzoek**

We trekken niet de conclusie dat dit onderzoek de effectiviteit van de MLL-methodiek voor het remediëren van uitstelgedrag heeft aangetoond. Dat was niet de bedoeling van het onderzoek en daarvoor is het onderzoek ook te kleinschalig geweest. De resultaten zijn wel aanleiding om te pleiten voor vergelijkbaar, maar grootschaliger, onderzoek naar de effecten van een op de positieve psychologie gebaseerde cursusmethodiek.

We zijn wel van mening dat dit onderzoek een vrij gangbare aanname logenstraft die ten grondslag ligt aan de meeste cursussen uitstelgedrag. Die aanname is dat vaardigheden als plannen, doelen stellen, monitoren van gedrag en time-management noodzakelijke onderdelen van cursussen uitstelgedrag dienen te zijn. Deelnemers aan de cursus die gebaseerd is op de MLL-methodiek, en waarin conventionele elementen uit een cursus voor studenten met uitstelgedrag ontbreken, stellen - na drie cursusbijeenkomsten van 2,5 uur - minder studietaken uit dan daarvoor. Gemiddeld stellen deze studenten na de cursus niet meer uit dan normaal is in de studentenpopulatie. Daarbij rapporteren alle

studenten na afloop van de cursus bovendien dat ze ervan overtuigd zijn zelfstandig in staat te zijn om hun motivatie - om aan de slag te gaan met studeren - te kunnen herstellen als dat nodig is; ze blijken ook in staat om aan te geven *hoe ze dat zouden doen*.

Dit is zeer opmerkelijk te noemen, omdat de docent *niet* beschikt over de gebruikelijke expertise op het gebied van uitstelgedrag en de aanpak daarvan. Hij heeft geen gebruik gemaakt van de op dit gebied gangbare cursuscomponenten, maar radicaal gekozen voor een andere benadering. Deze benadering richt zich op het bevorderen van reflectie op het eigen innerlijk potentieel en op het oplossen van belemmeringen voor het actualiseren van dit potentieel. Het doel daarbij is volgens de trainer *contactherstel met de eigen inspiratie*, waardoor studenten ofwel geïnspireerd gaan studeren, ofwel ontdekken welke belangrijke andere idealen zij aandacht dienen te geven.

Het is opmerkelijk dat de huidige literatuur op het gebied van uitstelgedrag geen verklaring voor de gevonden resultaten biedt. Dit lijkt het gevolg van heersende aannames over de oorzaken van uitstelgedrag over noodzakelijke ingrediënten van cursussen uitstelgedrag. Op basis van de uitkomsten van de stimulated recall interviews suggereren we een alternatieve hypothese over de oorzaken van uitstelgedrag, namelijk dat uitstelgedrag mogelijk ontstaat door een inadequate manier van zelfreflectie, die gekenmerkt wordt door:

1. weinig aandacht voor het voelen van emoties,
2. weinig aandacht voor het verbeelden van idealen/existentiële behoeften,
3. weinig aandacht voor het voelen van de wilskracht,
4. weinig aandacht voor de eigen kernkwaliteiten en positieve aspecten bij reflectie op een probleem.

Door middels van de learner reports en de stimulated recall interviews is duidelijk geworden dat de nadruk op kernkwaliteiten en idealen (in de woorden van de studenten "het willen") in samenhang met de aandacht voor *voelen*, vermoedelijk een bijdrage levert aan het gevonden effect van de op de MLL-methodiek gebaseerde cursus. Deze bevinding sluit aan bij ontdekkingen die gedaan zijn binnen de positieve psychologie. Seligman e.a. (2005, p. 421) concluderen in de context van psychotherapie: "Psychotherapy has long been where you go to talk about your troubles, a strangely untested assumption. We suggest that psychotherapy of the future may also be where you go to talk about your strengths." In ons eigen onderzoek hebben we een stap gezet in de richting van een vergelijkbare omslag ten aanzien van cursussen voor studenten met uitstelgedrag.

Zoals gezegd wordt in de MLL-benadering niet alleen ingestoken op de kernkwaliteiten van mensen, maar ook op hun idealen, op wat men in wezen wil. Uit de learner reports en interviews blijkt dit een belangrijke toevoeging te zijn, bijvoorbeeld in vergelijking met het genoemde werk van Seligman c.s. Aangezien idealen gaan over wat iemand  *motiveert*, en de fenomenen van uitstelgedrag die in de cursus besproken werden, gaan over *gedrag*, kunnen we voorzichtig concluderen dat de evenwichtige aandacht die er in de MLL-cursus is voor de cognitieve, emotionele, motivationele en gedragsmatige aspecten in het persoonlijk functioneren van de studenten, een belangrijke tweede verklaring is voor het gevonden effect. Deze verklaring sluit aan bij de theorie over *presence* die recentelijk door Senge e.a. (2004) en Scharmer (2007) is ontwikkeld. Net als in de MLL-benadering benadrukken deze auteurs het belang van het in het hier-en-nu contact maken met het 'zelf' als voorwaarde voor optimaal functioneren in de buitenwereld. Zij stellen dat dit vereist dat mensen een 'open mind', een 'open heart', en een 'open will' hebben, waarmee zij bedoelen dat zij zich optimaal gewaar zijn van hun denken, voelen en willen.

Deze 'weg naar binnen' als voorwaarde voor optimaal extern functioneren is kenmerkend voor de MLL-benadering en staat in contrast met de conventionele aanpak van uitstelgedrag. Als het accent in een cursus meer ligt op gedragsaspecten zoals leren doelen stellen en monitoren, planningsvaardigheden en time-management (hetgeen volgens Schouwenburg e.a. (2004) in de meeste cursussen op dit gebied gebeurt), zal de aandacht al snel uitgaan naar functioneren in relatie tot externe studie-eisen. Op grond van het hierboven beschreven onderzoek, de positieve psychologie en de theorie over *presence*, menen wij dat dit nadelen kan hebben. De aandacht van de gemiddelde student met uitstelgedrag zou toch al wel eens te weinig kunnen liggen bij optimaal *intern* functioneren, bij het herstellen van de balans in zichzelf tussen denken, voelen en willen. Als studenten eenmaal het etiket 'uitsteller' hebben gekregen, kan dat hun zelfbeeld negatief kleuren, met als gevolg dat zij hun kwaliteiten niet meer zo sterk kunnen voelen. De positieve psychologie ziet dit als een gevaar voor optimaal functioneren en benadrukt nu juist dat het veel effectiever is om je meer bewust te zijn van je kwaliteiten dan van je zwakheden. Dit sluit geheel aan bij wat de cursisten in ons onderzoek rapporteerden als kracht van de experimentele cursus. In dit verband maakt het uitgeschreven voorbeeld in paragraaf 4 duidelijk dat de MLL-benadering voor het veranderen van uitstelgedrag fundamenteel anders is dan tot nu toe gebruikelijk was in cursussen voor mensen met uitstelgedrag. Het voorbeeld maakt duidelijk dat de cursiste in een onbewuste interne worsteling

terecht was gekomen die haar nog meer afhield van haar studie. De uitgeschreven interactie met de docent illustreert hoe een focus op haar kwaliteiten en het herstel van het evenwicht tussen denken, voelen en willen deze cursiste verder hielp.

Een doctoraalstudent onderwijskunde die zijn afstudeerscriptie baseerde op observaties van de interventies in de beschreven cursus (Van der Pakt, 2007) vond eveneens dat aan het herstellen van dit evenwicht veel aandacht werd besteed. Hij constateerde dat van de interventies van de docent 5% betrekking had op de context, 17% op denken, 51% op voelen, 15% op willen en 13% op doen. Dit sluit aan bij de MLL-methodiek waarin ervan wordt uitgegaan dat 'voelen' relatief meer aandacht verdient in de begeleiding, omdat dit aspect gewoonlijk ondergewaardeerd wordt. Extra aandacht voor voelen is dus nodig om de balans te herstellen en dit werd, zoals al uiteengezet, door de cursisten dus ook als opvallend sterk punt gerapporteerd.

We willen de kanttkening maken dat het herstellen van het evenwicht tussen aandacht voor denken, voelen, willen en doen, een sterk beroep doet op persoonlijke begeleiding, hetgeen het misschien noodzakelijk maakt te werken met relatief kleine groepen cursisten. Aan de andere kant wordt de MLL-benadering ook regelmatig gebruikt in cursussen voor grote groepen leraren, waarbij die leren om *elkaar te coachen* volgens de principes van MLL. Te overwegen zou zijn een dergelijke aanpak ook toe te passen in situaties waarin gewerkt moet worden met omvangrijke groepen uitstellers. Het lijkt ons van belang de waarde van deze nieuwe benadering van uitstelgedrag verder te onderzoeken, ook in andere contexten. Uitstelgedrag is namelijk op veel plaatsen in het onderwijs, maar ook in het bedrijfsleven, en in de gezondheidszorg een sterke belemmering voor leren en ontwikkeling, met grote financiële consequenties. In dergelijk onderzoek zou ook aandacht besteed moeten worden aan lange-termijn-effecten, iets dat tot nu toe weinig gebeurt in het onderzoek rond uitstelgedrag. Op basis van de bevindingen van Seligman e.a. (2005) zouden wij de hypothese willen opwerpen dat ook de lange-termijn-effecten van de MLL-benadering sterker kunnen zijn dan van conventionele aanpakken, omdat de MLL-benadering mogelijk een krachtig en positief effect heeft op het zelfbeeld van de cursist en daarmee ook op variabelen als self-efficacy, zelfvertrouwen, zelfwaardering en optimisme, waarvan bekend is dat die samenhangen met uitstelgedrag (zie paragraaf 2).

## Referenties

Aspinwall, L.G. & Staudinger, U.M. (Eds.) (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: APA.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Burka J.B. & Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: why you do it, what to do about it*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Eerde, W. van (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35 (6), 1401-1418.

Eerde, W. van. (2004). Procrastination in Academic settings and the Big Five model of personality. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 29-40). Washington D.C.: APA.

Ellis, A., & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. Ed.). New York: New American Library.

Essen, T. van, Heuvel, S. van den, & Ossebaard, M.E. (2004). A student course on Self-management for procrastinators. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (59-73). Washington D.C.: APA.

Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoefte van docenten-in-opleiding: Een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftevervulling van docenten-in-opleiding, hun*

*interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten*. Dissertatie. Utrecht: IVLOS.

Ferrari, J. R. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delay. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp.19-27). Washington D.C.: APA.

Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120- 134). Oxford: Oxford University Press.

Kachgal, M.M., Hansen, L.S. & Nuter, K.J. (2001). Academic procrastination prevention: strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25 (3).

Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.

Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11( 1). 47-71.

Lay, C.H. & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8 (4), 647-662.

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166 (1), 5-14.

McCown, W., Carise, D. & Johnson, J. (1991). Trait procrastination in adult children of alcohol abusers. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5, 121-134.

Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2008, maart). *Supporting presence in teacher education: Integration of personal and professional aspects of teaching*. Paper gepresenteerd op de Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.

Milgram, N. (Ed.). (1991). *Procrastination* (Vol. 6). New York: Academic press.

Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.

Onwuegbuezie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionist tendencies among graduate students. *Journal of social Behavior and Personality*, 15, 103-109.

Ossebaard, M. E., & Heuvel, S. van den. (2003). Universitaire studenten met uitstelgedrag: cursus Zelfmanagement en Studeren. In H. Oost & S. Wils (Eds.), *Kennis ontwikkelen* (pp. 287-309). Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS).

Ossebaard M.E., Oost, H., Heuvel, S. van den, Ossebaard C.A. (2008). Het effect van positieve persoonsgerichte reflectie op academisch uitstelgedrag. Internetpublicatie. <http://www.i2l.nl>

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (Eds.) (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Mass: Society for Organizational learning.

Schouwenburg, H. C. (1994). *Uitstelgedrag bij studenten*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.

Schouwenburg, H.C., Lay, C.H., Pychyl, T.A. & Ferrari, J.R. (Eds.). (2004). *Counseling the procrastinator in academic setting*. Washington D.C.: APA.



18/7/3/2008

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Seligman, M.E.P, T.A. Steen, N. Park & C. Peterson (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J., & Flowers, B.S. (2004). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. Londen: Nicolas Brealey.Steel, 2000

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95-106.

Steen, T. A., Kachorek, L.V. & Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence* 32(1), 5-16.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.

Tuckman, B.W., & Schouwenburg, H.C. (2004). Behavioral interventions for reducing procrastination among university students. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 91-104). Washington D.C.: APA.

Van der Padt, J. (2007). *Tot de kern komen bij uitstelgedrag*. Afstudeerscriptie, Universiteit Utrecht.

Eerde, W. van (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.

Eerde, W. van. (2004). Procrastination in Academic settings and the Big Five model of personality. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 29-40). Washington D.C.: APA.

Essen, T. van, Heuvel, S. van den, & Ossebaard, M.E. (2004). A student course on Self-management for procrastinators. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (59-73). Washington D.C.: APA.

Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408.