

## **Het effect van positieve persoonsgerichte reflectie op academisch uitstelgedrag**

M. E. Ossebaard<sup>1</sup>, H. A. Oost, S. van den Heuvel en C. A. Ossebaard

### **Samenvatting**

We onderzochten het effect van een didactische interventie, toegevoegd aan een cursus met een cognitief gedragsmatige aanpak, en gericht op de aanpak van academisch uitstelgedrag. Deze interventie (“positieve persoonsgerichte reflectie”) stoelt op het idee uit de positieve psychologie, dat het in een begeleidingssetting waardevol is om juist te benadrukken wat sterk is in mensen. De interventie bestaat uit het aanzetten tot reflectie op de persoonlijke kwaliteiten en idealen van de cursist, middels vragen stellen en feedback geven, door docent en medecursisten. In een pretest-posttest ontwerp zijn twee cursusprogramma’s met elkaar vergeleken. Deze programma’s verschilden slechts in één opzicht van elkaar, namelijk in genoemde interventie. Als meetinstrument voor de mate van uitstelgedrag gebruikten we de PATS-vragenlijst. Na afloop van beide cursusprogramma’s is een vermindering van academisch uitstelgedrag waarneembaar. Deze vermindering is in het programma met de positieve persoonsgerichte interventie significant groter dan in het programma zonder. We concluderen dat positieve persoonsgerichte reflectie heeft een positief effect op de reductie van academisch uitstelgedrag, wanneer deze interventie wordt ingebracht in een cursus met een cognitief gedragsmatige aanpak.

## **1 Theoretisch kader**

Uitstelgedrag in het hoger onderwijs is een groot probleem, voor zowel lerenden als onderwijsinstellingen. Het resulteert onder andere in studie-uitval en suboptimale studiestatistieken (lagere cijfers) (Steel, 2000; Wesley, 1994; Tice & Baumeister, 1997). In de afgelopen decennia zijn diverse interventies ontwikkeld voor de remediering van uitstelgedrag. Deze worden gedomineerd door methoden die zijn gebaseerd op cognitieve en/of gedragsmatige uitgangspunten, zoals het gebruiken van zelfmonitoring, leren plannen en doelen stellen, en cognitieve herstructurering (Schouwenburg (2004, pp.17).

Een andere ontwikkeling die we zien in de afgelopen decennia, is dat de belangstelling groeit voor leren en persoonlijke ontwikkeling op basis van het ontwikkelen van wat sterk is in mensen. Seligman (2000) introduceerde een nieuwe stroming, de Positieve Psychologie. Daarin wordt ervan uitgegaan dat het voor persoonlijke groei van essentieel belang is om te versterken wat al goed is in mensen. Dit, in tegenstelling tot het gangbare uitgangspunt in de psychologie, dat mentale ziekte en dysfunctioneren tot haar domein rekent, en waarin de doelstelling van therapie gericht is op het herstellen van wat niet goed functioneert. In voorliggend onderzoek zijn wij geïnteresseerd in wat de positieve psychologie kan bijdragen aan het interventiegericht onderzoek naar academisch uitstelgedrag. Hoewel verbindende theorie tussen uitstelgedrag en positieve psychologie tot op heden niet voor handen is, en we daar in dit artikel dus ook niet op kunnen bouwen, zijn er wel aanwijzingen in de interventiegerichte theorie over uitstelgedrag, dat een dergelijke verbinding vruchtbaar kan zijn. De centrale vraag in dit onderzoek is of het mogelijk is om een interventie te ontwikkelen die gebaseerd is op de positieve psychologie en die helpt om academisch uitstelgedrag te reduceren.

### **1.1 Academisch Uitstelgedrag**

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). Uitstelgedrag leidt tot suboptimaal presteren, en veelal tot negatieve emoties bij de uitsteller (Lay & Schouwenburg, 1993). 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 is een groot probleem in het hoger onderwijs; het 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). Behalve de intensiteit van het probleem, is academisch uitstelgedrag ook een

wijdverbreid probleem; schattingen van de prevalentie 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 rondom dit thema, waarin de relatie tussen uitstelgedrag en andere variabelen werd onderzocht. De resultaten van deze studies lopen echter soms uiteen; zo worden soms correlaties gepresenteerd die, tussen studies onderling, verschillen, afhankelijk van de gebruikte meetmethoden. (Steel, 2000). Twee meta-analyses zijn daarom interessant om te vermelden. De eerste betreft een analyse van 41 onderzoeken door Ferrari (2004). Academisch uitstelgedrag blijkt hierin positief samen te hangen met (onder andere) faalangst, 'self-handicapping', gegeneraliseerde angst, rebellie, depressie, schaamte en besluiteloosheid. Een negatieve samenhang blijkt te bestaan met 'self-efficacy', zelfvertrouwen, discipline, optimisme en intrinsieke motivatie. Uit een tweede meta-analyse van 121 studies (met in totaal 18.196 metingen) wordt de sterkste negatieve samenhang gevonden met self-efficacy en met zorgvuldigheid ('conscientiousness'), en de sterkste positieve samenhang met self-handicapping (van Eerde, 2003).

Interventiegericht onderzoek naar academisch uitstelgedrag laat de effectiviteit zien van een cognitieve en/of gedragsmatige cursusaanpak. Schouwenburg (2004, pp.17) geeft in "Counseling the procrastinator in academic setting" een overzicht van kenmerken van tien interventies<sup>2</sup> (cursusmethoden) die in diverse landen (USA, Canada, Nederland, Ierland) gehanteerd worden. Elk van deze hebben een cognitieve component (bijvoorbeeld cognitieve herstructurering en, specifiek, Rationeel Emotieve Therapie of Training (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, van den Heuvel en Ossebaard (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 gelijk is aan dat van het gemiddelde in de studentenpopulatie.

## **1.2 Academisch uitstelgedrag en Positieve Psychologie**

Seligman en Csikszentmihalyi (2000) hebben in het afgelopen decennium een nieuw disciplinair denken geïnitieerd binnen de psychologie, dat zij Positieve Psychologie noemen. Aanleiding was hun observatie, dat psychologie sinds de tweede wereldoorlog een wetenschap is geworden die zich met name richt op het

herstellen van 'schade' bij mensen. Hun conclusie is dat er relatief weinig inzicht is in wat er voor zorgt dat mensen tot bloei komen. Met de introductie van de Positieve Psychologie hopen zij een verandering in gang te zetten, waarbij een verschuiving optreedt van de eenzijdige focus op het herstellen van wat problematisch is, naar een evenwichtigere focus, waarbij ruimte is voor het versterken van sterke ('positieve') kwaliteiten van mensen. 'Character strengths' - in het Nederlands wel vertaald als 'kernkwaliteiten' (naar Ofman, 2002) - worden binnen deze stroming beschouwd als een belangrijke bron voor persoonlijke ontwikkeling. Voorbeelden van dergelijke kwaliteiten zijn nieuwsgierigheid, openheid, creativiteit, moed, integriteit, vriendelijkheid, humor en optimisme (Steen, Kachorek, & Peterson, 2003). Als manier waarop kernkwaliteiten bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling, stellen Seligman en Peterson (2003) zich voor dat er positieve emoties verbonden zijn aan deze kwaliteiten, die het effect van negatieve emoties ongedaan kunnen maken. In een onderzoek van Seligman e.a. (2005) werd bij proefpersonen met behulp van een vragenlijst een kernkwaliteit vastgesteld. Vervolgens werd hen gevraagd om een week lang bewust gebruik te maken van die kernkwaliteit. Maar liefst een half jaar daarna hadden zij significant hogere scores dan een controlegroep op een vragenlijst die hun mate van geluk mat en lagere scores op een vragenlijst die mate van depressie mat.

Onderzoek dat in relatie tot de Positieve Psychologie is uitgevoerd behandelt diverse thema's, waaronder bijvoorbeeld optimisme (Carver & Scheier, 2002), authenticiteit (Harter, 2002) en creativiteit (Simonton, 2002). Een verwijzing naar uitstelgedrag komen we in de literatuur echter niet tegen. We voerden een literatuursearch uit in vier databestanden: EBSCO Academic Search Elite, PsycINFO, ISI Web of Science, and ERIC (Educational Resources Information Centre) voor de periode januari 1988 t/m november 2006, en zoektermen 'positive psychology' en 'procrastination'. We vonden bijna 5000 artikelen: 1794 over 'positieve psychologie' en 3158 over 'procrastination'. In slechts drie artikelen werd uitstelgedrag expliciet aan positieve psychologie gekoppeld. Twee van deze artikelen bleken irrelevant voor onze studie. De derde betrof een overzichtsartikel over zelfhulp-boeken, zonder relevante referenties naar empirische data. We vonden geen gepubliceerd empirisch onderzoek gevonden, dat een brug slaat tussen academisch uitstelgedrag en de Positieve Psychologie.

Toch zijn er wel degelijk aanwijzingen dat een verbinding tussen het interventiegerichte onderzoek naar uitstelgedrag en Positieve Psychologie nuttig zou kunnen zijn. Schubert Walker (2004) benadrukt het belang van aandacht schenken aan het positieve. Zo start zij elke bijeenkomst consequent met het beschouwen van succeservaringen. Ook is er specifiek aandacht voor de positieve opbrengst van het uitstelgedrag (bijvoorbeeld dat men iets anders gaat doen, dat winst oplevert, zoals sociale contacten aangaan met vrienden.).

O'Callaghan (2004) beschrijft haar narratieve behandelmethodede voor academische uitstellers. Ze toont daarbij het belang aan van focussen op de mogelijkheden van de student, op het hoopvolle, in plaats van op het problematische: “[...] rather than focussing on the problem of procrastination, the therapeutic stance suggested was to focus on participants hopes and possibilities” (p.169). Zij gebruikt een aantal elementen in haar aanpak die wij als ‘positief psychologisch’ kunnen bestempelen (zij benoemt dit zelf niet als zodanig). Zo draait de eerste sessie om het in gedachten nemen van iemand die geen uitsteller is en het verkennen van diens persoonlijke kwaliteiten. Vervolgens worden verschillende manieren besproken waarop de deelnemer deze kwaliteiten zou kunnen ontwikkelen. Er wordt daarbij dus niet ingegaan op het probleem; de deelnemer wordt juist uitgenodigd om afstand te nemen van het problematische beeld dat hij van zichzelf heeft, door aandacht te richten op persoonlijke kwaliteiten die hij graag zou willen ontwikkelen. Een ander voorbeeld is het ‘externaliseren’ van het probleemverhaal, zodat de deelnemer gaat ervaren dat hij *zelf* niet het probleem is. Zo nodigt de coach de deelnemer uit om met humor naar het uitstelgedrag te kijken, en het te beschouwen als iets dat hun bezoekt, in plaats van iets dat onderdeel is van wie men is.

### 1.3 Onderzoeksvraag en relevantie

Van de trainingsmethoden die in Schouwenburg et al. (2004) counseling worden beschreven, valt op dat ze met name op het problematische focussen, bijvoorbeeld op problematisch gedrag (Lay, 2004; Horebeek, Michielsen, Neyskens, & Depreeuw, 2004), disfunctionele gedachten (Flett, Hewitt, Davis, & Sherry, 2004), of een combinatie daarvan (van Essen et al., 2004; Mandel, 2004). Soms is deze probleemgeoriënteerde aanpak minder dominant en wordt ook aandacht gegeven aan wat wel goed gaat.. Echter, aandacht geven aan positieve ervaringen die optreden *na gedragsverandering*, is de gebruikelijke aanpak binnen de gedragsbenadering. Een concreet voorbeeld van een dergelijke aanpak is de volgende.

Studenten wordt als huiswerk gevraagd om te experimenteren met nieuw gedrag, bijvoorbeeld: het bijhouden (monitoren) van de aard van hun tijdsbesteding per uur. Dit wordt besproken in de volgende sessie. Er wordt stilgestaan bij de positieve consequenties van het nieuwe gedrag, door in een groepsgesprek dergelijke successen uit te wisselen.

Dit is echter niet wat wij bedoelen als we het hebben over aandacht richten op het positieve, op de mogelijkheden van de student. Wij verstaan daaronder het inzoomen op de sterke karaktertrekken van een cursist, diens positieve bedoelingen, wensen of gedrag, *onafhankelijk van de situatie en of wenselijk gedrag vertoond wordt of niet*. Dit is in lijn met het principe uit de Positieve Psychologie dat “treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2004, p.7). We concluderen dat binnen de bekende huidige interventies voor het reduceren van academisch uitstelgedrag

relatief weinig aandacht wordt besteed aan de positieve intenties, karaktereigenschappen en het positieve gedrag van cursisten.

Doel van dit onderzoek is te leren wat de Positieve Psychologie kan bijdragen aan de aanpak van de kennisontwikkeling betreffende academisch uitstelgedrag.

We formuleren daartoe de volgende onderzoeksvraag:

*Kan een interventie die gebaseerd is op een principe van de Positieve Psychologie bijdragen aan het reduceren van academisch uitstelgedrag?*

Het principe waarnaar we in de vraagstelling naar refereren is het belang van benadrukken en verder ontwikkelen van wat sterk is in iemands karakter (diens persoonlijke kwaliteiten), intenties of gedrag. Dit is tevens het meest basale uitgangspunt van de positieve psychologie.

We onderzochten het effect van een eenvoudige didactische interventie, die we inbrachten in een bestaand cursusprogramma voor academische uitstellers. Deze bestaande methode is gebaseerd op gedragscognitieve principes. De inhoud van deze cursus is in detail beschreven in Ossebaard en van den Heuvel (2003). In ons onderzoek is sprake van een quasi-experimentele opzet waarbij de te onderzoeken manipulatie bestaat uit de betreffende onderzochte interventie. We vergelijken twee groepen met elkaar. Beide ondergaan dezelfde cursus, echter, in één van beide groepen is de extra interventie ingebed in het bestaande cursusprogramma. Dit is de experimentele groep. We vergelijken in dit onderzoek de *controlegroep zonder extra interventie*, met deze experimentele groep, om een uitspraak te kunnen doen over het effect van de ontwikkelde interventie (die we hebben ingebed in het bestaande cursusprogramma). In de methodesectie zullen we de belangrijkste kenmerken van de twee cursussen samenvatten, alsmede, in meer detail, de onderzochte interventie, die we ‘positieve persoonsgerichte reflectie’ zullen noemen.

We hopen met dit onderzoek een bijdrage te leveren aan de kennisontwikkeling op het gebied van de aanpak van uitstelgedrag. Ook vanuit een praktisch oogpunt is het zinvol om te onderzoeken of het mogelijk is met behulp van een relatief eenvoudige didactische ingreep, een gangbaar cursusprogramma te verbeteren, zeker gezien de eerdergenoemde omvang van het probleem dat uitstelgedrag in het (hoger) onderwijs vormt.

## **2 Methode**

### **2.1 Context en proefpersonen**

We vergelijken, in een pretest/posttest design, het effect van een cursusprogramma gebaseerd op gedragscognitieve principes (programma ‘GC’), met het effect van dezelfde methodiek aangevuld met één extra didactische interventie (cursusprogramma ‘GC+’). We meten het effect op de variabelen uitstelgedrag, faalangst en motivatiegebrek met als meetinstrument de PATS-vragenlijst: ‘Procrastinatie

als Toestand bij Studeren (Schouwenburg, 1994), waarover meer in par. 2.3. De onderzochte interventie (in *GC+*) is erop gericht studenten aan te zetten tot positieve zelfreflectie en wordt nader beschreven in de volgende paragraaf ('De onderzochte interventie'). Cursusprogramma *GC* is gebaseerd op gedragscognitieve principes: doelen stellen, planningstechnieken, RET, zelfmonitoren, achtergrondinformatie (over uitstelgedrag), ontspanningstechnieken en huiswerkopdrachten. De cursus bestaat uit 6 cursusbijeenkomsten van 2,5 uur, voorafgegaan door een oriëntatiebijeenkomst, gericht op informatieverstrekking en selectie van deelnemers<sup>3</sup>. De opbouw en inhoud van deze cursus is in detail beschreven in Ossebaard en Van den Heuvel (2003), en globaal in van Essen e.a. (2004).

Gegevens zijn verzameld over studenten die een training "Zelfmanagement en Studeren" volgden bij het IVLOS, het centrum voor onderwijs van de Universiteit Utrecht. Van slechts 112 van de 183 deelnemers is zowel een bruikbare voor- als nameting beschikbaar ( $N=112$ ). De in totaal 19 cursussen vonden plaats in de periode 2001-2004. Alle cursussen zijn verzorgd door de twee docenten die het onderwijs ook hebben ontworpen en ontwikkeld. Een deel van de studenten (57%) volgden in 12 trainingsgroepen het programma *GC* in de periode 2001-2003; zij vormen de controlegroep ( $n_C=64$ ). Een tweede deel (43%) volgden eenzelfde cursusprogramma in 7 trainingsgroepen, met daaraan toegevoegd de te onderzoeken didactische interventie, waarin de aandacht structureel meer wordt gericht op dat wat positief en sterk is in de studenten (= programma *GC+*); zij vormen de experimentele groep ( $n_E=48$ ). Deze trainingen werden gegeven in de periode 2003-2004, aansluitend aan de periode waarin programma *GC* werd geïmplementeerd. Een overzicht van de cursuscomponenten van de twee programma's *GC* en *GC+* is gegeven in Tabel 1. Voorafgaand daaraan wordt nu eerst de inhoud van de toegevoegde didactische interventie (de '+' in *GC+*) beschreven.

## **2.2 De onderzochte interventie: positieve persoonsgerichte reflectie.**

De didactische aanpassing die we zochten moet voldoen aan een aantal voorwaarden. Ten eerste moet het gericht zijn op de bewustwording van het positieve in de student, of dit nu persoonseigenschappen betreft of gedrag, wensen, gedachten of emoties. Ten tweede moeten deze eenvoudig te implementeren zijn in de bestaande cursusmethodiek die in de controlegroep wordt gehanteerd. Immers, alleen zodoende kunnen de twee groepen vergeleken worden, en kan een uitspraak over het effect van de afzonderlijke interventie worden gedaan. Dit betekent dat het om relatief eenvoudige, kleine aanpassingen moet gaan. Ten derde moeten er al aanwijzingen zijn dat de betreffende didactiek effectief zal zijn (i.c. vermindering van uitstelgedrag).

We vonden een aanwijzing voor didactisch handelen, dat aan deze eisen voldoet, in de onderwijskundige theorie over Kernreflectie van Korthagen en Vasalos (2005). Zij ontwikkelden een

coachingsmodel dat zich richt op het mobiliseren van een drijvende kracht bij mensen, waardoor blokkades in leren kunnen worden opgeheven. Ze geven aan zich daarbij (onder meer) op positief psychologische principes te baseren. Het ontwikkelde coachingsmodel is een uitbreiding van het ALACT-model, dat met succes gebruikt is bij het opleiden van lerarenopleiders (Korthagen en Kessels, 1999). In deze ALACT-reflectiecyclus wordt de lerende allereerst door de coach uitgenodigd om een problematische situatie terug te halen en middels systematische reflectie essentiële kenmerken van betreffende situatie te inventariseren. Vervolgens begeleidt de coach de lerende bij het zoeken naar alternatieven voor toekomstig gedrag in een vergelijkbare situatie. De laatste fase betreft het uitproberen van een nieuw gekozen gedragsalternatief. In een volgend begeleidingsgesprek kan deze cyclus herhaald worden.

Omdat Korthagen en Vasalos dit-ALACT-model ontoereikend beschouwen als ‘hardnekkige leerblokkades’ bestaan (2005), breidden ze het uit tot het zogenaamde Kernreflectie-model. Hierin wordt reflectie verdiept tot wat zij noemen de ‘dieperliggende lagen van de persoonlijkheid’, of de ‘kern’. Dit zijn iemand’s identiteitsopvattingen en, als diepste laag, het niveau van ‘betrokkenheid’. De kernkwaliteiten en meest existentiële behoeftes van een mens –zoals hoe iemand zich wenst te verhouden tot de mensen en de wereld om zich heen- zijn fenomenen die behoren tot dit betrokkenheidsniveau. Middels deze kernreflectie, zo wordt verondersteld, wordt een drijvende kracht gemobiliseerd waardoor mensen in staat zijn om –ook bij hardnekkige problemen- te veranderen.

Voor een uitgebreide beschrijving van de Kernreflectiemethodiek verwijzen we naar Korthagen en Vasalos (2005). We beperken ons verder tot wat wij beschouwen als –binnen het kader van dit onderzoek- de twee meest bruikbare aanpassingen ten opzichte van het ALACT-model:

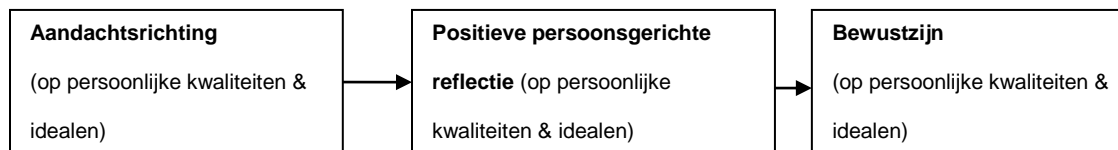
- 1) Studenten worden aangezet tot reflectie op hun kernkwaliteiten. Doel hiervan is bewustzijn te ontwikkelen van en waardering voor deze kwaliteiten. Volgens Korthagen en Vasalos is dit noodzakelijk om hardnekkige leerblokkades op te heffen.
- 2) Als uitgangspunt van een begeleidingsgesprek wordt weliswaar een problematische situatie genomen, maar de nadruk op het probleem ontbreekt; en de aandacht wordt vrijwel direct verlegd naar de idealen en kernkwaliteiten van de student. Het herstellen van “contact met de eigen idealen” (=het bewust ervaren van de eigen idealen) is in deze fase van dominant belang. Korthagen en Vasalos (2005) gebruiken de term ‘ideale situatie’ voor dat wat de student graag wil bereiken. In hun theorie is dit nauw gerelateerd aan de ‘kern’ van de mens, oftewel, aan het identiteits- en betrokkenheidsniveau. In dit artikel gebruiken wij de term ‘idealén’ breder, namelijk voor dat wat een student antwoord op de vraag “Wat wil of wilde je werkelijk?”. We maken daarbij geen onderscheid tussen doelen op gedragsniveau (zoals "Ik wil voor het



weekend H.5 hebben samengevat"), identiteitsniveau (zoals "Ik wil een betrouwbare studiegenoot zijn"), of betrokkenheidsniveau (zoals. "Ik wil me liefdevol verhouden tot de mensen om mij heen").

De twee trainers die de training "Zelfmanagement en Studeren" hebben ontwikkeld (methode GC), zijn beiden door Korthagen and Vasalos getraind in de kernreflectiemethodiek. Op basis daarvan en naar hun eigen professionele inzicht hebben zij van de kernreflectiemethodiek didactische aanpassingen afgeleid, en die geïmplementeerd in de bestaande cursusmethodiek. Op deze manier werd het cursusprogramma GC+ verkregen.

Voor de onderzochte interventie zullen we de term 'positieve persoonsgerichte reflectie' gebruiken. Voor de term 'kernkwaliteiten' zullen we verder – zoals we dat ook in de cursussen deden - de term 'persoonlijke kwaliteiten' gebruiken. Doel van de interventie is de aandacht van de student richten op de persoonlijke kwaliteiten en idealen, om zodoende bewustzijn ervan te ontwikkelen (Figuur 1).



Figuur 1. Het veronderstelde proces dat in gang wordt gezet door de toegevoegde interventie van de experimentele groep (programma CG+).

Concreet bestaat de interventie uit de volgende didactische elementen:

1) Een schriftelijke, wekelijkse huiswerkopdracht ("Weekreflectieverslag" zie Bijlage). Voorafgaand aan een bijeenkomst vullen studenten (uit de experimentele groep) een vragenlijst in, waarbij terug wordt gekeken op de voorgaande week. Deze vragen nodigen studenten uit om te reflecteren op hun persoonlijke kwaliteiten en idealen. Aan het begin van een bijeenkomst discussieert de groep naar aanleiding van ervaringen met het beantwoorden van deze vragen. Hoewel in de controlegroep ook gestuurde reflectie door middel van een schriftelijke huiswerkopdracht wordt gebruikt, bestaan er verschillen. De vragenlijst die in de controlegroep worden gebruikt bevatten vragen die een afspiegeling zijn van het eerdergenoemde RET model (Ellis & Knaus, 2000). De vragenlijst die in de experimentele groep wordt gebruikt verschilt hiervan op twee manieren. Allereerst, het weekreflectieverslag bevat vragen die gericht zijn op het positieve, in plaats van het problematische; positieve reflectie wordt enerzijds op gedragsniveau gestimuleerd ("Wat ging goed?", "Wat was sterk aan jouw (studeer)gedrag?") en anderzijds op persoonlijk niveau ("Welke kwaliteiten van jezelf kun je daarin herkennen? "). Dit wordt

gevolgd door de vraag "Hoe voelt het om je te beseffen dat je die kwaliteiten hebt?". Het doel van een dergelijke vraag is dat de student een positief gevoel gaat ervaren, waarmee het bewustzijn van de persoonlijke kwaliteiten wordt vergroot (interview met A. Vasalos, April 4, 2004). Een tweede verschil is dat de studenten expliciet gevraagd wordt wat ze werkelijk hadden willen bereiken. Deze vraag wordt al gesteld tijdens de bijeenkomst die voorafgaat aan de week waarop de student in het weekreflectieverslag terugblijkt. Tenslotte wordt expliciet gevraagd om te reflecteren op de ideale situatie, bij het formuleren van voornemens voor de komende week, en daarbij rekening te houden met de kwaliteiten die zij in zichzelf hebben ontdekt.

2) Het stellen van vragen en geven van feedback op persoonlijke kwaliteiten en idealen. De trainer stelt vragen over de persoonlijke kwaliteiten van de student (zoals "welke persoonlijke kwaliteiten herken je op dit moment in jezelf?") en idealen (zoals "wat had je werkelijk willen bereiken?"). De trainer geeft daarnaast feedback op de persoonlijke kwaliteiten van de student die ze herkent (zoals "Wat me opvalt is de doelgerichtheid in jou als je hierover praat") en op (vermoede) idealen (zoals "Klopt het dat je graag vol zelfvertrouwen en ontspanning het tentamen tegemoet wilde treden?"). De trainer nodigt tenslotte deelnemers uit om dergelijke feedback en vragen ook aan elkaar te stellen.

Typisch gedrag dat een vraag of reactie van de trainer uitlokt, is wanneer een student ervaringen van de voorgaande week uitwisselt met de medecursisten in de groep. Reflectie op idealen vindt plaats als een student zodanig vast lijkt te zitten in een probleem, dat hij voortdurend zijn aandacht richt op (en praat over) het problematische in zijn ervaring en 2) als een student aangeeft een bepaald doel of intentie te hebben, zoals bij het stellen van weekdoelen. Reflectie op persoonlijke kwaliteiten is minder gebonden aan typisch studentgedrag, en wordt naar eigen inzicht gegeven door de trainer, wanneer deze een bepaalde kwaliteit waarneemt. Tijdens de eerste bijeenkomst krijgen deelnemers korte achtergrondinformatie over persoonlijke kwaliteiten, idealen en de waarde die schuilt in het bewustzijn daarvan. De genoemde aanpassingen zijn ingepast in cursusprogramma *GC*. Desondanks is de cursuslengte van beide programma's gelijk. De reden daarvan is ten eerste dat de huiswerkopdrachten uiteraard plaatsvinden buiten de groepsbijeenkomsten. Ten tweede worden vragen en feedback door de trainer gegeven op momenten waarop in de originele cursus de aandacht zou zijn uitgegaan naar bijvoorbeeld nadere analyse van het probleem, of bijvoorbeeld het voorstellen van oplossingen. In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de overeenkomsten en verschillen tussen de twee cursusprogramma's *GC* and *GC+*.

**Tabel 1**

*Onderscheidende kenmerken van de cursusprogramma's GC en GC+ (Vetgedrukt = verschillen tussen de programma's)*

Kenmerken	Programma 'CG' (=controle groep)	Programma 'CG+' (experimentele groep)
Achtergrondinformatie	+	+
Time-management technieken	+	+
- doelen stellen	+	+
- weekplannen	+	+
- lange termijn plannen	+	+
RET	+	+
Monitoren	+	+
Stimulus controle technieken	+	+
Ontspanningsoefeningen	+	+
Studeervaardigheden (zeer beknopt)	+	+
<b>Positieve persoonsgerichte reflectie</b>	-	+
- vragen stellen en feedback geven op persoonlijke kwaliteiten	-	+
- vragen stellen en feedback geven op persoonlijke idealen (- weekreflectieverlag : zie 'huiswerkopdrachten')	-	+
Huiswerkopdrachten:	+	+
- time-management	+	+
- monitoren	+	+
- ontspanningsoefeningen	+	+
- achtergrond informatie lezen	+	+
- RET-vragenlijst	+	+
- weekreflectieverlag	-	+

### 2.3 Meetinstrument en variabelen

De mate van academisch uitstelgedrag is 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, in de week voorafgaand aan het moment van invullen. 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 ( $\alpha = .94$ ). In Nederlands onderzoek naar academisch uitstelgedrag is de PATS hét instrument van keuze Tuckman & Schouwenburg, 2004; van Essen et al., 2004) De totaalscore van de PATS is te interpreteren als *uitstelneiging* (in het Engels: procrastination), en heeft betrekking op een persoonlijkheidstrekk. Het betreft de neiging om chronisch uitstelgedrag te vertonen. Deze totaalscore van wordt gevormd door drie schaalfactoren: Faalangst, Motivatiegebrek en Studie-uitstelgedrag. Deze laatste factor heeft zuiver betrekking op vertoond *gedrag* (in het Engels aangeduid als *dilatory behavior*).

De betrouwbaarheid van de drie afzonderlijke schalen is eveneens hoog (0.91, 0.85 en 0.83 voor Studie-uitstelgedrag, Faalangst en Motivatiegebrek). De in te vullen 31 items zijn stellingen 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. De faalangst-schaal bestaat uit 10 items, welke typisch zijn gericht op emotie, zoals 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 items van de schaalfactor Motivatiegebrek zijn eveneens gericht op emotie, zoals ‘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?”. Typische items voor de schaalfactor Studie-uitstelgedrag (15 items) zijn gericht op 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?”. De volledige lijst is te vinden in Schouwenburg (1994).

Voor de totale score en voor elke schaalfactor kan de ruwe score uitgedrukt worden in stanines. De factoren kunnen verder afzonderlijk van elkaar als in samenhang met elkaar worden geïnterpreteerd. In dit onderzoek zijn we met name geïnteresseerd in de ruwe scores van de schaalfactor Studie-uitstelgedrag, en de ruwe totaalscore (totale PATS-score). We willen echter ook een indruk krijgen van welke bijdrage de andere twee schaalfactoren hebben aan de totale PATS-score (of, eventuele veranderingen daarin), en gebruiken daarom ook de ruwe scores op de schaalfactoren Motivatiegebrek en Faalangst.

Cursisten vulden de PATS aan het begin van de eerste (=oriëntatie)bijeenkomst in (voormeting) en opnieuw aan het eind van de cursus (begin laatste cursusbijeenkomst = nameting). Van de in totaal 183 cursisten die deelnamen in 19 cursussen, vulden 112 studenten zowel de voor – als de nameting in (N=112): 71 studenten (39%) vulden niet of slechts gedeeltelijk de voor- en/of nameting in.

### *Groepssamenstelling*

We onderzochten de waarden van de variabelen op de voormeting, de sexe-verdeling and de verdeling over disciplinaire herkomst voor beide groepen.

Ten eerste, beide groepen vangen aan met vergelijkbare PATS-waarden: de ruwe PATS-scores verschillen niet significant van elkaar (Totale PATS:  $F(df1.110)=0.23, p=0.63$ ; Studie-uitstelgedrag:  $F(df1.110)=0.01, p=0.94$ ; Faalangst:  $F(df1.110)=0.56, p=0.46$ ; en Motivatiegebrek:  $F(df1.110)=0.00, p=0.97$ ).

Ten tweede is de man-vrouw verdeling in zowel de controle- als de experimentele groep vergeleken met de verdeling uit de literatuur, welke typisch wordt geacht voor cursusgroepen met deze problematiek:

63% vrouw en 37% man (van Eerde, 2004). De nul-hypothese, (het aandeel vrouwen is 63%), werd noch in de controlegroep, noch in de experimentele groep verworpen. Met een betrouwbaarheid van 99% is vastgesteld dat geen van de twee groepen significant afwijkt van de populatiedistributie. We concluderen dat de groepssamenstelling voor wat betreft sexe voldoet aan de verwachtingen die je mag hebben bij dit type problematiek.

Ten derde gebruikten we een  $\chi^2$ -test om de disciplinaire herkomst van de deelnemers in beide groepen te vergelijken met de verdeling in de populatie. We vonden geen informatie in de literatuur over wat een typische verdeling inhoudt (voor dit type cursusgroepen), en hebben daarom de frequentieverdeling van de twee samengevoegde cursussen als referentie gebruikt (Tabel 2). Beide groepen afzonderlijk vergeleken we met deze referentieverdeling. Verschillen bleken noch significant voor de controlegroep ( $\chi^2 = 3.44$ ,  $df=3$ ,  $p=0.33$ ), noch voor de experimentele groep ( $\chi^2 = 4.58$ ,  $df=3$ ,  $p=0.21$ ).

**Tabel 2** Disciplinaire herkomst van alle deelnemers samen (N=112), en per groep (controle en experimentele).

Wetenschapsgebied	Frequentie			Percentage		
	N=112	Contr.	Exp.	N=112	Contr.	Exp.
Alfa	30	21	9	26,8	32,8	18,8
Beta	10	7	3	8,9	10,9	6,3
Gamma	44	26	18	39,3	40,6	37,5
Biomedisch	28	10	18	25,0	15,6	37,5
Totaal	112	64	48	100,0	100,0	100,0

## 2.4 Data analyse

Om een indruk te geven van de gemiddelde waarden van de variabelen op de voor- en nametingen van de twee afzonderlijke groepen (GC en GC+) worden deze in par. 3 in grafieken gepresenteerd. We realiseren ons dat zonder ‘wachtlijst-groep’ (controlegroep zonder enige vorm van interventie) we niet kunnen spreken van ‘effect’ van de afzonderlijke cursussen. Desondanks denken we dat het goed is om een indruk te krijgen van welke waarden gebruikelijk zijn voor dit type problematiek.

Om het effect te toetsen van de ‘positieve persoonsgerichte interventie’, formuleren we de volgende hypothese:

*“Positieve persoonsgerichte reflectie’ leidt tot een significant grotere afname van het academisch uitstelgedrag in de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep.”*

Een ANOVA voor herhaalde metingen is uitgevoerd over de ruwe, totale PATS-scores (die we verder aanduiden als ‘Totale PATS’) als ook voor de afzonderlijke schaalfactoren Studie-uitstelgedrag, Motivatiegebrek en Faalangst. De reden om ook de afzonderlijke schalen analyseren, is dat we indien er een effect wordt gevonden, in staat willen zijn om te kijken waar dit in aan toe te schrijven is: aan daadwerkelijk veranderd *gedrag* (schaalfactor Uitstelgedrag) of aan veranderde emotie of houding die samenhangt met faalangst of motivatiegebrek.

Paarsgewijze vergelijking van de afzonderlijke scores zijn uitgevoerd, daar waar toegestaan.

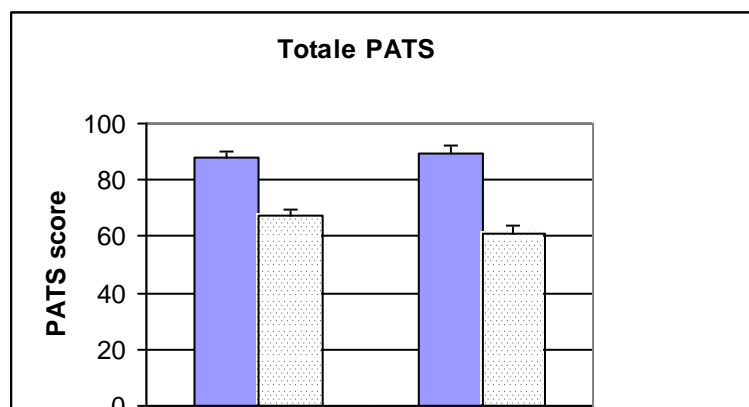
### 3 Resultaten

De resultaten van de ANOVA voor herhaalde metingen zijn weergegeven in Tabel 3. (pre-post = voor- en nameting; methode = cursusprogramma, variabelen = Totale PATS, Studie-uitstelgedrag, Motivatiegebrek en Faalangst).

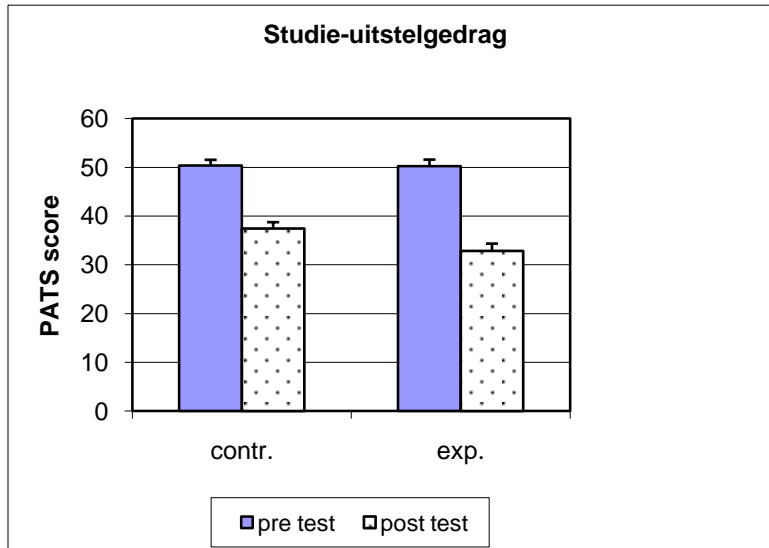
Voor- en nametingen verschillen van elkaar ( $F(df1.110)=166.4, p<0.00$ ). Afzonderlijke ANOVAs voor herhaalde metingen laten zien dat dit geldt voor alle variabelen (Totale PATS, Studie-uitstelgedrag, Motivatiegebrek en Faalangst): scores op de nameting zijn lager dan scores op de voormeting. In Figuren 2a t/m 2d, wordt een indruk gegeven van deze scores voor zowel de controle- als de experimentele groep.

**Tabel 3:** ANOVA voor herhaalde metingen. P-waarden zijn aangepast middels Huyn/Feldt epsilons.

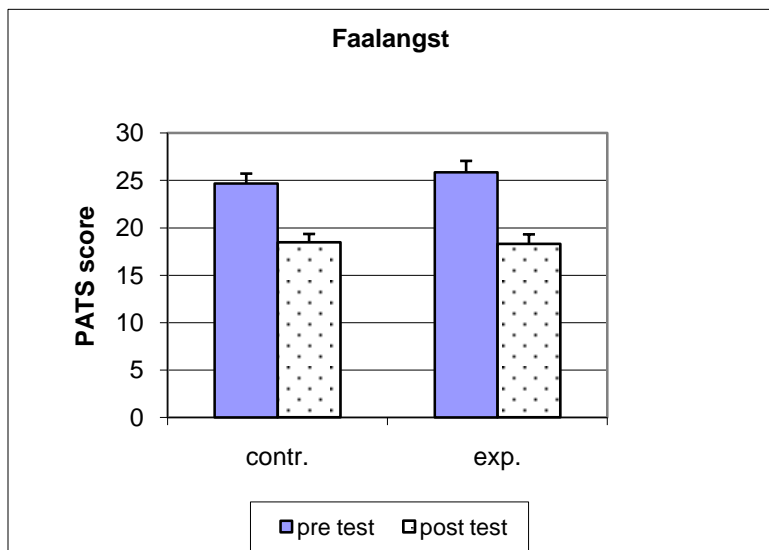
Source	Sphericity correction	df	Mean square	F.	Sig.
Pre-post	None	1	32942	166.40	0.000
	Huynh-Feldt	1	32942	166.40	0.000
Pre-post * methode	None	1	799.54	4.04	0.047
	Huynh-Feldt	1	799.54	4.04	0.047
Error (pre-post)	None	110	197.97		
	Huynh-Feldt	110	197.97		
Variabelen	None	3	178591.04	2267.80	0.000
	Huynh-Feldt	1.88	284357.18	2267.80	0.000
Variabelen * methode	None	3	104.26	1.32	0.267
	Huynh-Feldt	1.88	166.01	1.32	0.267
Error (Variabelen)	None	330	78.75		
	Huynh-Feldt	207.26	125.39		



*Figuur 2a.* Totale PATS score per groep (controle en experimentele) en per test (pre en post-test).

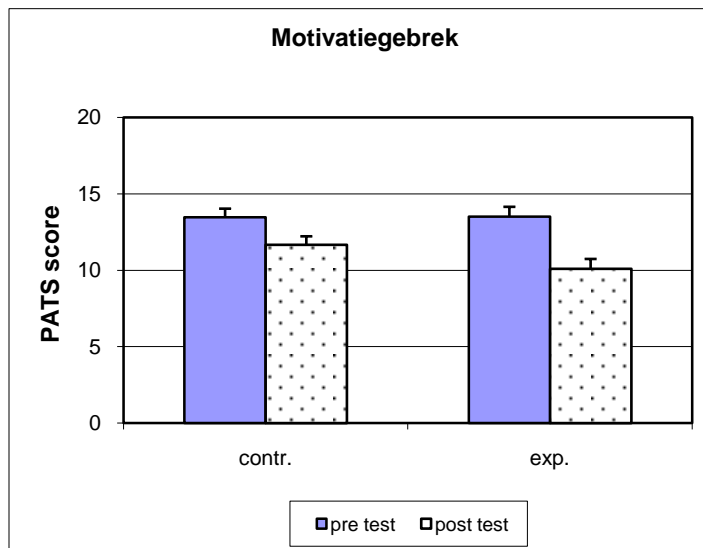


Figuur 2b. Studie-uitstelgedrag (PATS subschaalscore) per groep (controle en experimentele) en test (pre- en post-test).



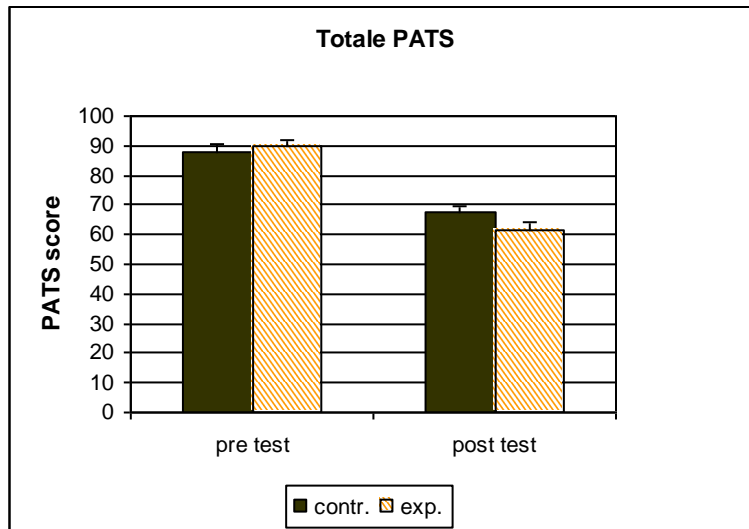
Figuur 2c. Faalangst (PATS subschaal score) per groep (controle en experimentele) en test (pre- en posttest).



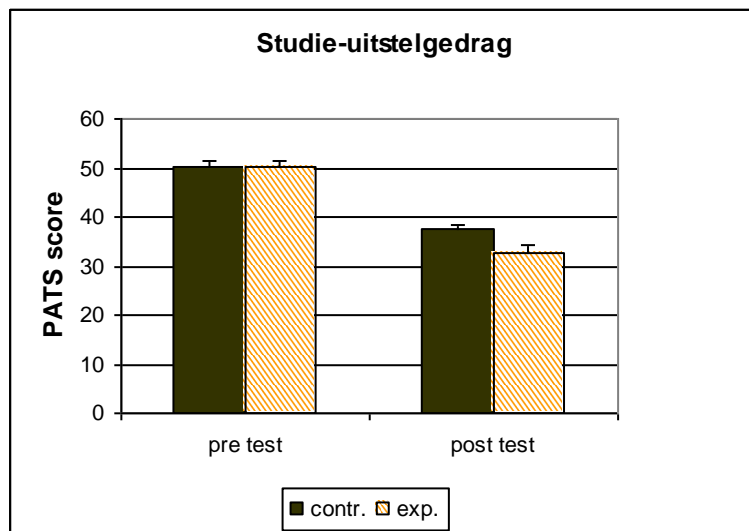


**Figuur 2d.** Motivatiegebrek (PATS subschaal score) per groep (controle en experimentele) en test (pre- en posttest).

Er is een significante interactie gevonden tussen pre-/post-test en 'methode' ( $F(df1.110)=4.04, p<0.05$ ): Dit betekent dat het verschil tussen de voor- en nametingen verschilt per groep. Dit verschil treedt op voor de variabelen 'Totale PATS' ( $F(df1.110)=4.2, p<0.05$ ) en voor de schaalfactor Studie-uitstelgedrag ( $F(df1.110)=4.0, p<0.05$ ). Voor Faalangst en Motivatiegebrek zijn geen verschillen gevonden ( $F(df1.110)=0.8, p=0.39$  en  $F(df1.110)=3.7, p=0.06$ ) respectievelijk). Hoewel een trend voor Motivatiegebrek zichtbaar lijkt, mag niet gesteld worden dat sprake is van een verschil tussen de twee groepen. De afname van academisch uitstelgedrag, gemeten op de variabelen 'Totale PATS' en Studie-uitstelgedrag blijkt groter voor de experimentele groep dan voor de controlegroep. (zie Figuren 2e en 2f). We meten dus een effect van de onderzochte interventie op de variabele Totale PATS (=procrastinatie oftewel uitstelneiging), dat in hoofdzaak veroorzaakt wordt door het effect op het concrete uitstelgedrag (zoals gemeten op de subschaal Studie-uitstelgedrag). Er is dus sprake van daadwerkelijke gedragsverandering.



**Figuur 2e.** Totale PATS score per groep (controle en experimentele) en test (pre- en posttest).



**Figuur 2f.** Studie-uitstelgedrag (PATS subschaal score) per test (pre- en posttest) en groep (controle en experimentele).

De getoetste hypothese wordt dus ondersteund door de data. De toevoeging van de interventie ‘positief persoonlijke reflectie’ in de experimentele groep leidt tot een sterkere reductie van het uitstelgedrag (zoals gemeten met de ‘Totale Pats’-score en de scores op Studie-uitstelgedrag).

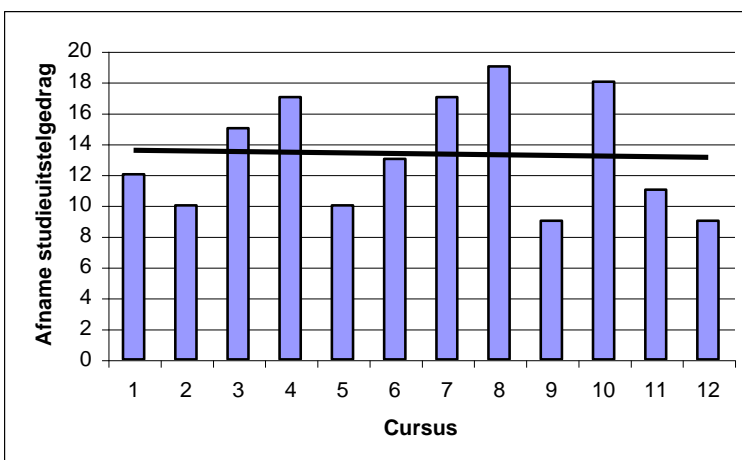
#### 4 Conclusie en discussie

In dit artikel hebben we laten zien dat het mogelijk is om cursusprogramma, dat uitgaat van een cognitief gedragsmatige aanpak, en gericht is op de reductie van academisch uitstelgedrag, te verbeteren met behulp van een eenvoudige interventie: ‘positieve persoonsgerichte reflectie’. De interventie helpt om een voornamelijk probleemgeoriënteerde benadering te verschuiven naar een waarbij structureel het belang

wordt benadrukt van aandacht geven aan ‘het positieve’: de persoonlijke kwaliteiten en idealen van de cursist. De interventie bleek eenvoudig te implementeren in het bestaande cursusprogramma. Toevoeging van deze interventie blijkt academische uitstellers beter ‘aan het werk’ te helpen. De interventie blijkt niet te leiden tot een significante (extra) vermindering van de mate van faalangst en motivatiegebrek. Het effect van de interventie, gemeten op de variabele Totale PATS (=procrastinatie oftewel uitstelneiging), wordt in hoofdzaak veroorzaakt door het effect op het concrete uitstelgedrag (zoals gemeten op de subschaal Studie-uitstelgedrag).

Onderstaand zullen we mogelijke alternatieve verklaringen voor het gevonden effect bespreken. Allereerst vragen we ons af of het effect enkel aan de onderzochte interventie mag worden toegeschreven, of dat er mogelijke andere verklarende variabelen zijn. Zoals we beschreven, onderzochten we of het waargenomen effect een gevolg kan zijn van verschillen in groepssamenstelling zoals sexe, disciplinaire herkomst en het ‘instapniveau’. We lieten zien (zie paragraaf ‘groepssamenstelling’) dat dit niet het geval is.

Een alternatieve verklaringen kan gezocht worden in het feit dat de trainers meer ervaren zijn geworden door de jaren heen, en dat het gevonden effect is toe te schrijven aan de verbeterde docentvaardigheden van de trainers. Immers, de trainingen van de controlegroep vonden plaats van 2001 tot 2003; de trainingen die de experimentele groep vormen startten daarna. We zouden dan verwachten dat een toename in cursuseffect al waargenomen zou moeten zijn in de eerste periode (2001-2003), toen het GC-programma (van de controlegroep) het enige was dat gepraktiseerd werd. Echter, als we kijken naar de eerste 12 trainingen van de controlegroep, zien we de afname van uitstelgedrag niet groter wordt in de loop der tijd (op basis van een lineaire trendlijn, zie figuur 3). Verbeterde docentvaardigheden kunnen het gevonden effect niet verklaren.



*Figuur 3.* Verschil tussen na- en voormeting op de subschaal Studie-uitstelgedrag, voor de 12 cursusgroepen in de controlegroep. Lineaire trend lijn toont geen structurele verbetering van de afname van het uitstelgedrag in de loop van de tijd.

Verder vragen we ons af of er geen sprake is van een bias, doordat binnen dit onderzoek rollen als ontwikkelaar, trainer en onderzoeker zijn gecombineerd. Belangrijk is te vermelden dat we nadrukkelijk zorg hebben gedragen voor het volgende: de verwerking van de onderzoeksdata, de analyses en de interpretatie van de uitkomsten van de analyses zijn uitgevoerd door twee onderzoekers die zelf noch bij de ontwikkeling, noch bij de uitvoering van de cursussen betrokken zijn geweest. Hiermee hebben we getracht een zo groot mogelijke objectiviteit te bewerkstelligen. De rollen van ontwikkelaar van de cursusprogramma's en docent waren wel gecombineerd. We verwachten op dit vlak echter geen problemen als het gaat om objectiviteit van het uitgevoerde onderzoek en de getrokken conclusies. Een tweede vraag die we ons stellen, is wat nu eigenlijk precies bewerkstelligd wordt: wat leren de studenten precies van 'positieve persoonsgerichte reflectie'? Wat we in dit onderzoek *niet* onderzochten was of de toegevoegde interventie een sterker bewustzijn van de persoonlijke kwaliteiten en idealen van de deelnemers tot gevolg heeft. Het leerproces uit figuur 1 is slechts een veronderstelling. Echter, na cursusdeelname is aan de deelnemers uit de experimentele groep de vraag voorgelegd: 'In hoeverre vind je dat je meer inzicht hebt gekregen in je sterke kanten/kwaliteiten?'. Men scoorde dit op een Likert-schaal van 1 tot 5 (1 = geheel niet, 2 = weinig, 3 = enigszins, 4 = meer, 5 = veel meer). Dit leverde een gemiddelde score op van 3,5. Dit kan naar onze mening beschouwd worden als een indicatie dat, in ieder geval tot op zekere hoogte, de eigen kwaliteiten door de student wat bewuster worden ervaren.

Tenslotte vragen we ons af of verklarende theorie voorhanden is, die het proces beschrijft waarlangs 'positieve persoonsgerichte reflectie' leidt tot het doorbreken van het patroon van uitstellen. In de literatuur vonden we enkele aanwijzingen die helpen om hypothese hieromtrent te formuleren. Naar onze mening is het van belang dat de interventie is ingevoegd in een cursusprogramma, waarin reflectie op gedrag en gedachten al een rol speelt. Het lijkt erop dat toevoeging van een meer positieve manier van naar zichzelf kijken de studenten helpt om een completer beeld van zichzelf te vormen, en van de situatie waarin met zich bevindt: aan het negatieve zelfbeeld dat een gevolg is van fixatie op negatief gedrag en overtuigingen, wordt een positiever beeld van onszelf en de wereld om ons heen toegevoegd.

We vermoeden dat dit bijdraagt aan het reduceren van uitstelgedrag via het vergroten van het gevoel van self-efficacy bij de student. Het positievere beeld dat ontstaat kan de student helpen zich beter te gaan voelen over zichzelf, en hem het gevoel geven dat wat er ook gedaan moet worden, hij dit wel aan zal kunnen (= self-efficacy). Literatuur over uitstelgedrag biedt ondersteuning voor deze hypothese. Een sterke negatieve samenhang bestaat tussen academisch uitstelgedrag enerzijds en self-efficacy en

eigenwaarde aan de andere. Het belang van ‘zelfbeeld’ (een combinatie van ‘eigenwaarde’ en self-efficacy) in relatie tot academisch uitstelgedrag is door van Eerde (2003) aangetoond in een meta-analyse over 121 studies, waarbij een sterke relatie met zowel self-efficacy ( $r=-0.44$ ) als ‘eigenwaarde’ ( $r=-0.28$ ) is gevonden. Wolters (2003) toonde eveneens een negatieve samenhang aan tussen uitstelgedrag en self-efficacy bij studenten. Als een gevolg hiervan voor het denken over educatie noemt hij dat “interventions designed to reduce students’ procrastination behavior might become more successful if they focus on increasing students’ self-efficacy [...]” (p.185). Van Bandura (1989) tenslotte weten we dat mensen met een sterk gevoel van self-efficacy een sterke interesse en betrokkenheid ervaren bij de dingen die ze ondernemen; geloven in de eigen capaciteiten helpt niet alleen om een taak te beginnen, maar ook om die vol te houden. Anders geformuleerd: verhogen van self-efficacy helpt om uitstelgedrag te doorbreken. Uit interventiegericht onderzoek naar het effect van een cursusprogramma op cognitieve-gedragsprincipes door van Essen e.a. (2004) blijkt verder dat de door hun beschreven interventie, die leidt tot een afname van uitstelgedrag, ook tot een toename van self-efficacy leidt. Een mogelijke verklaring voor het effect van de toegevoegde interventie in deze studie ligt mogelijk in de volgende hypothese: reflectie op persoonlijke kwaliteiten en idealen bij academische uitstellers leidt tot een toegenomen bewustzijn van deze positieve aspecten, hetgeen leidt tot een toename van de self-efficacy. Dit laatste leidt er toe (volgens Bandura) dat mensen makkelijker aan een taak beginnen, en die ook langer volhouden.

Dit onderzoek laat zien dat het mogelijk is om een relatief eenvoudige didactische ingreep te implementeren in een bestaande cursus gericht op reductie van academisch uitstelgedrag, en dat daarmee de effectiviteit van de cursus wordt verbeterd. Het blijkt dus niet alleen mogelijk, maar ook eenvoudig om studenten te helpen om hun uitstelgedrag aan te pakken en daardoor hun academische leerproces te ondersteunen. Zoals we eerder beschreven, bestaat de eenvoud van de interventie er onder andere uit, dat de cursus niet langer wordt; deels bestaat de interventie uit huiswerkopdrachten. En deels uit opmerkingen en vragen die tijdens de bijeenkomsten worden gemaakt, op momenten dat dit in de controlegroep ook zou zijn gebeurd, maar dan bijvoorbeeld gericht op het verder verkennen van aangedragen problemen. Kortom, geen ingrijpende aanpassingen zijn noodzakelijk.

Hoewel dit eenvoudig lijkt in termen van gedrag, willen we benadrukken dat het niet gaat om het eenvoudig toepassen van een ‘trucje’ (zoals ‘Als we nu maar vaak zeggen hoe goed de studenten zijn, dan gaan ze vanzelf harder werken’). Als we het hebben over docentgedrag, dan is een andere ‘mindset’ nodig om deze interventie succesvol te maken. In plaats van probleemgedrag waarnemen, of juist het aansturen op het zoeken naar oplossingen, moet de docent proberen om de kwaliteiten en idealen van de studenten in het oog te houden. Dit is niet eenvoudig als de student sterk ‘vastzit’ in het probleem, en erg negatief

praat over zichzelf en zijn ervaringen. Maar juist ook op die momenten is het van belang om als docent bij te sturen, en de aandacht van het probleem af te leiden en bijvoorbeeld te richten naar wat sterk is in de student. (Dit wil niet zeggen dat er nooit gepraat kan worden over negatieve ervaringen, overigens.). Daarbij komt dat de docent feedback geeft of vragen stelt op momenten waarop zijzelf inschat of het relevant en effectief is om dit te doen. Dit houdt in dat a) een docent de gehele cursusbijeenkomst alert moet zijn op het waarnemen van persoonlijke kwaliteiten en idealen, b) moet beslissen om hier op dat moment op in te gaan of niet en c) hoe dat te doen. Dit vergt specifieke vaardigheden van de docent. Zoals gezegd is het niet altijd eenvoudig om persoonlijke kwaliteiten of idealen op te merken als mensen sterk gefixeerd zijn op het negatieve. Daarnaast is een zekere overtuiging van de docent over het effect van de interventie noodzakelijk, omdat studenten in eerste instantie vaak alsnog proberen om het onderwerp naar het probleem terug te krijgen. Volharden in het bijsturen is dan belangrijk. Tenslotte is het onze overtuiging dat studenten enkel profiteren van positieve persoonsgerichte reflectie, als de docent oprecht is over de feedback die hij geeft. Aangezien de studenten aangesproken worden op een nogal persoonlijk niveau, is vertrouwen en goed contact tussen student en docent van cruciaal belang. De relatie tussen student en docent moet gebaseerd zijn op authenticiteit. Is dat niet het geval, dan zal goedbedoelde feedback snel als ‘misplaatst’ worden ervaren, en haar doel voorbij schieten. Dit impliceert dat de docent tijdens het trainen niet alleen voortdurend oog dient te houden voor de houding, gevoelens en gedachten van de student, maar ook voor die van zichzelf. Alleen dan is het mogelijk om zich op authentieke wijze te verhouden tot de deelnemers.

## Noten

1 De auteurs bedanken Jan Stavenga de Jong voor zijn waardevolle commentaar op eerdere versies van dit artikel. Eveneens bedanken we René de Wijk voor zijn bijdrage aan de analyses.

2 De term ‘interventie’ wordt in de literatuur gebruikt voor zowel enkelvoudige ingrepen door een trainer (zoals bijvoorbeeld ‘feedback geven’). Echter, ook complexere ingrepen, alsmede complete programma’s bestaande uit meerdere elementen (door Schouwenburg (2004) ‘features’ genoemd, worden wel met interventie aangeduid. In dit artikel ontwikkelen wij een ‘interventie’ die uit meerdere elementen bestaat.

3 Alleen deelnemers worden toegelaten waarvan het uitstelgedrag *niet* wordt veroorzaakt door een gebrek aan studievaardigheden, ernstige persoonlijke problemen of gebrek aan studiemotivatie als gevolg van een verkeerde studiekeuze. Deze vormen van ‘uitstelgedrag’ vallen niet onder de definitie die wij hanteren; deze studenten worden doorverwezen voor studievaardigheidondersteuning, psychotherapie en beroepskeuzebegeleiding. De wijze van selecteren wordt beschreven in Ossebaard en van den Heuvel (2003).

**Literatuurlijst**

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

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

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. J. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.

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.

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.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Davis, R. A., & Sherry, S. B. (2004). Description and counseling of the perfectionist procrastinator. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 181-194). Washington D.C.: APA.

Harter, S. (2002). Authenticity. In C. J. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). New York: Oxford University Press.

Horebeek, W. v., Michielsen, S., Neyskens, A., & Depreeuw, E. (2004). A cognitive-behavioral approach in group treatment of procrastinators in academic setting. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 105-118). Washington D.C.: APA.



Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of trainer education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.

Korthagen, F. J. A., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Trainers and teaching: theory and practice*, 11(1), 49-73.

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

Lay, C. H. (2004). Some basic elements in counseling procrastinators. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 43-58). Washington D.C.: APA.

Mandel, H. P. (2004). Constructive confrontation: cognitive-behavioral therapy with one type of procrastinating underachiever. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 119-132). Washington D.C.: APA.

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

O'Callaghan, J. (2004). A narrative approach to procrastination in academic setting. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 167-180). Washington D.C.: APA.

Ofman, D. (2002). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Kosmos Uitgevers.

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).

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

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.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction.

In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (3-17). Washington D.C.: APA.

Schubert Walker, L. (2004). Overcoming the patterns of powerlessness that lead to procrastination. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 75-89). Washington D.C.: APA.

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

Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington D.C: APA.

Seligman, M. E. P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C (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.

Simonton, D. K. (2002). Creativity. In C. J. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 189-201). New York: Oxford University Press.

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2000). 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.

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

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

### **Gegevens over de auteurs**

M.E. Ossebaard. i2L, Instituut voor Innovatie en Leren.

Correspondentie naar aanleiding van dit artikel adresseren aan: M.E.Ossebaard, i2L Instituut voor Innovatie en Leren, 3524 EN Utrecht, Nederland, of E-mail: [info@i2l.nl](mailto:info@i2l.nl).

H.A. Oost. IVLOS, Universiteit Utrecht

S. van den Heuvel. IVLOS, Universiteit Utrecht

C.A. Ossebaard, i2L, Instituut voor Innovatie en Leren.

## Bijlage

**Weekreflectieverslag**

Onderstaand zijn de vragen van het ‘weekreflectieverslag’ weergegeven. De eerste vraag wordt ingevuld aan het begin van de week waarop gereflecteerd wordt, tijdens de (aan de week voorafgaande) bijeenkomst. Aan de studenten wordt gevraagd om voornemens voor de komende week op te schrijven, en deze letterlijk over te nemen op het weekreflectieverslag, onder deze eerste vraag. Vetgedrukt zijn vragen die onderscheidend zijn van de vragen op de RET-vragenlijst.

Wat wilde je bereiken in de week die achter je ligt?

**Wat ging goed? Wat was sterk in jouw (studeer)gedrag?**

**Welke kwaliteiten van jezelf kun je daarin herkennen?** (Omdat je misschien niet gewend bent om naar jezelf te kijken in termen van kwaliteiten, noemen we een paar voorbeelden om je te inspireren: creativiteit, scherpzinnigheid, onderscheidingsvermogen, betrokkenheid, zorg, openheid, gevoeligheid, zorgvuldigheid, nieuwsgierigheid, initiatief, (daad)kracht, vastberadenheid, zorgvuldigheid, (zelf)vertrouwen, zelfstandigheid, moed, etc. etc.)

**Hoe voelt dat om te beseffen dat je die kwaliteiten hebt?**

Wat ging de afgelopen week minder/niet goed?

Waarom lukte het niet (goed) om te bereiken wat je wilde? Wat weerhield je ervan om te doen wat je je had voorgenomen?

In hoeverre belemmerde je jezelf, bv. door er bepaalde overtuigingen op na te houden?

Hoe voelt dat om je zo te laten belemmeren of jezelf zo te belemmeren?

Wat kan het voor gevolgen hebben voor jou als je hiermee doorgaat?

Wat zou er kunnen gebeuren als je ermee ophoudt?

**Kijk nog even terug naar wat je eigenlijk wilde, wat je voornemens waren voor de afgelopen week.**

**Zie je nu mogelijkheden om het anders te doen? Maak daarbij ook zoveel mogelijk gebruik van je sterke kanten/kwaliteiten (hoe zou je die in kunnen zetten?). Welke mogelijkheden zie je?**

**Welke daarvan zou je in de komende week willen uit proberen? Formuleer een of enkele concrete voornemens voor de volgende week.**

## **The effect of positive person oriented reflection on academic procrastination**

### Abstract

We studied the effect of a didactical intervention, integrated in a cognitive behavioral course program aimed at reducing academic procrastination. The intervention (“positive person oriented reflection”) is based on the idea from Positive Psychology, that it is valuable in a counseling setting to stop focusing merely on what must be repaired, and address what is strong in people. The intervention aims at initiating reflection on students’ character strengths and ideals, by providing feedback and asking questions. We studied the effect of two course programs in a pre-test/post-test design. The two course programs differed only in the intervention mentioned above. We measured academic procrastination using the Dutch version of the APSI. After both course programs the average level of academic procrastination is reduced. This reduction is the largest in the program *with* the 'positive psychological intervention'. We conclude that a cognitive behavioral course program developed to reduce academic procrastination is improved by using positive person oriented reflection.