

Help, de docent verzuipt!

OVER OORZAKEN VAN MOTIVATIEPROBLEMEN

Docent Gerritsen praat met zijn kollega maatschappijleer Jansen na afloop van de lessen op maandagmiddag nog wat na in de koffiekamer, In de derde klas was het weer een flinke puinhoop geweest. 'Heb ik me uitgesloofd om voor een les over de krakersbeweging in Amsterdam een stel goede foto's en kranteknipsels bij elkaar te zoeken, stel ik voor een forum discussie daarover te houden en wat gebeurt er? De klas is er totaal niet in geïnteresseerd en het loopt volkomen uit de hand. Dat nóóit meer!' Kollega Jansen had al evenmin succes gehad met zijn videoband over de illegale gastarbeiders in Nederland. Dagen achtereen was hij bezig geweest met de montage ervan. De helft van zijn kerstvakantie had hij eraan besteed. 'Kies je eens een andere werkvorm, denkt met een rollenspel de interesse te wekken en watoverkomt me? Er komt niets van terecht en er ontstaan chaotische toestanden. Zoiets hoeft van mij echt niet meer'.

Probleemstelling

Hoewel beide docenten hun uiterste best hebben gedaan om hun les zo goed mogelijk voor te bereiden en met zorg passende werkvormen hebben uitgezocht, blijkt het, ondanks allerlei didactische raadgevingen, volkomen mis te gaan: de leerlingen zijn niet gemotiveerd om met het onderwerp bezig te zijn en de docent zelf heeft de neiging verschijnselen van moedeloosheid te vertonen.

Motivatatieproblemen: iedere docent kent ze wel. Al gauw worden de oorzaken ervan bij de leerlingen gezocht. De vraag is, of dat altijd wel terecht is. Immers: leerlinggedrag kan op zijn beurt motivatieproblemen bij de docent oproepen. En wat is dan het eerst: de kip of het ei? De bedoeling van dit inleidende artikel is mogelijke oorzaken van demotivatatie te signaleren. De oorzaak van complexe problemen - en motivatieproblemen behoren daar ook toe - is echter meestal meervoudig; slechts zelden ligt de oplossing ervan bij de analyse van één oorzaak. Anderzijds willen we ervoor waken niet in een - niet alleen onderwijskundige - modetrend te vervallen door een concreet probleem snel op een abstrakt niveau te tillen en vanuit dat brede blikveld te menen mogelijke oplossingen te kunnen aanbieden. De concrete situatie wordt dan over het hoofd gezien en de docent die de hitte van de dag moet dragen blijft desondanks in de kou staan! Met andere woorden: de motivatieproblematiek wordt vooral toegespitst op de meso- en micro-situatie: dáár heeft de docent immers het meest met motivatieproblemen te doen.

(De)motivatie: wat verstaan we er onder?

Alvorens op zoek te gaan naar de oorzaken van motivatieproblemen moet eerst worden vastgesteld wat onder motivatie en demotivatatie verstaan wordt. Daarvoor zijn allerlei ingewikkelde definities te ontwikkelen, doch hier wordt gekozen voor een heel praktische begripsomschrijving, die waarschijnlijk voor veel docenten herkenbaar is.

Als we het over motivatie hebben, kan een onderscheid gemaakt worden tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Wanneer het leren zelf, vanuit een innerlijke behoefte en nieuwsgierigheid, tot doel wordt gesteld, is er sprake van intrinsieke motivatie. Er zijn echter wel grenzen aan de belangstelling die leerlingen voor leerstof hebben: bepaalde leerstof is inhoudelijk gezien soms eigenlijk niet zo interessant en moet er gezocht worden naar middelen buiten de leerstof om de motivatie op te wekken: in dat geval kan gesproken worden van extrinsieke motivatie. Als voorbeelden van extrinsieke motivatie kunnen worden genoemd: creatieve expressie, interview, materiaalverzameling, observatie enz.

Met demotivatatie wordt dan vervolgens bedoeld: leerlingen weten zich niet geboeid door een onderwerp en de wijze waarop dat in een classesituatie aan de orde komt; ze worden er niet door aangetrokken, gaan zichzelf of anderen zitten vervelen, met hun stoelen schuiven, vliegtuigjes vouwen of dutten gewoon in.

Op zoek naar oorzaken

De persoonlijke motievenstructuur van de leerling

Motivatieproblemen op school kunnen tal van oorzaken hebben. Eigenlijk is er sprake van een bijzonder gekompliceerd net van factoren, die nooit los van elkaar staan en onmogelijk in hun onderlinge verbanden uitputtend besproken kunnen worden.

Eén van de meest essentiële factoren die te maken hebben met oorzaken van demotivatie, is de persoonlijkheid van de leerling, die vervolgens weer nauw samenhangt met zijn milieu en leefwereld. Daarover zijn in de psychologische literatuur uiteenlopende theorieën ontwikkeld.

- Vanuit de zg. humanistische psychologie is geprobeerd het vraagstuk van (de)motivatie te benaderen. Volgens deze 'derde weg' in de psychologie is het zo, dat ieder individu ernaar streeft zo menselijk mogelijk te worden en in het streven naar deze zelfrealisatie zijn unieke individuele mogelijkheden selekteert en realiseert. Het is vooral A. Maslow geweest die hieromtrent veel geschreven heeft; op zijn zelf-ontplooingsconcept en de kritiek die hierop gegeven is, gaan we hier niet verder in, aangezien de ideeën van Maslow ten aanzien van motivatie in het volgend artikel uitvoerig aan de orde komen.

- De behavioristische stroming, die ervan uitgaat, dat sommige elementen in de perceptie (waarneming) de mens meer dan andere aanspreekt en dus meer motivatie-bevorderend zijn. Zo is er een voorkeur gekonstateerd voor afgeronde boven open figuren; naar motivatie toe betekent dat: leerlingen zijn meer leer-gemotiveerd als een bepaald soort leerstof neigt tot afronding (bv. een verhaal met happy end). Naarmate leerlingen dus prikkels beter waarderen zullen ze ook meer gemotiveerd zijn. Een voorbeeld: als op een school wordt opgeleid tot een bepaalde bevoegdheid, maar het tegelijkertijd zonneklaar is dat er voor die bevoegdheid geen werk zal zijn, kan met deze prikkel niet veel worden gedaan en is de kans groot dat de leerlingen leer-gedemotiveerd raken.

- De zg. faalangst-theorie, welke ervan uitgaat, dat leerlingen op grond van ervaringen uit het verleden weten dat ze zullen falen wanneer van hen bepaalde prestaties worden gevraagd. Dit heeft tot gevolg, dat deze leerlingen faalangstig (= mislukkingsgemotiveerd) worden, waardoor remmingen optreden in het interactie- en communicatieproces tussen docent en leerlingen. Overigens blijkt uit onderzoek, dat met deze theorie en de daaruit ontwikkelde toetsen in de praktijk weinig gedaan kan worden en dat het moeilijk is om hiervoor algemeen geldige regels te geven. Bij leerlingen met verschillende persoonlijkheden zullen ook verschillende maatregelen genomen moeten worden¹. Wel is aangetoond, dat onzekere en afhankelijkè leerlingen dat vooral laten blijken wanneer hen ongestructureerde opdrachten worden gegeven: ze raken dan in verwarring en de angst versterkt hun verwarring nog eens extra. Het zou dus wenselijk zijn vooral voor deze leerlingen de opdrachten zodanig te formuleren, dat ze voldoende structuur geven voor de uitwerking ervan. Bij voorbeeld: als leerlingen faalangstig zijn in bv. een rollenspel, dan moet de docent dat rollenspel vooraf beter omschrijven. Leerlingen met een onafhankelijke persoonlijkheid hebben aan een korte toelichting van de docent al genoeg.

Faalangst is echter niet alleen een negatief begrip: er bestaat nl. ook positieve faalangst. In dat geval wordt de angst gebruikt als middel om te motiveren ('er een schepje bovenop doen'), hetgeen tot gevolg heeft dat deze leerlingen het gevoel krijgen steeds over-prestaties te moeten leveren om zichzelf te kunnen bevestigen.

Het is duidelijk dat er echter een limiet is voor het prestatievermogen van leerlingen. Bij prestatie-gemotiveerde leerlingen (bij wie eveneens sprake is van dit zelfbevestigings-mechanisme) kan de sterkte van het leermotief zó groot worden, dat het leergedrag een overspannen karakter krijgt en de leerling gehinderd wordt door zijn krampachtige gerichtheid op de prestatie. Het prestatie-motief is geen energiebron die zich onder alle omstandigheden tracht te realiseren. Alleen als door de aard van de situatie een duidelijk appel aan dit motief

wordt gedaan (bv. het halen van een examen) kan het leerlinggedrag positief worden beïnvloed. Wel is het dan de vraag, of deze leerlingen later in hun eigen arbeidspraktijk door het voortdurend ontbreken van deze prikkels in staat zijn goed te functioneren.

- De socialisatie-theorie, waarvoor de Amerikaanse sociaal-psycholoog K. Lewin belangrijke aanzetten heeft gegeven (na zijn dood in 1947 door C. Rogers verder en radikaler ontwikkeld). Lewins bijdrage is het geweest, dat hij binnen de sociale psychologie nieuwe gebieden als groepsdynamica heeft weten te ontsluiten. Zijn theorie luidt, dat iemand gemotiveerd is in een bepaalde groep te komen waarin hij zich thuis voelt of, eenmaal behorende tot die groep, daar een sociale positie probeert te verwerven. Ook leerlingen kunnen dus gemotiveerd zijn zich in een klasgroep thuis te voelen en/of daarin een sociale positie in te nemen.

Aan de hand van bovenstaande, uit psychologische studies en onderzoeken afkomstige gegevens, is het duidelijk dat iedere leerling een eigen samenstel van motieven heeft - de persoonlijke motievenstructuur, die hem aanzet tot handelen. Het is de taak van de docent eraan mee te werken dat de motivatie verankerd raakt in die persoonlijke motievenstructuur, zodat de leerling zich als persoon betrokken voelt bij het leergebeuren.

Maatschappij-gebonden factoren

De school is een instelling die ligt ingebed tussen allerlei maatschappelijke structuren. Het maatschappijbeeld weerspiegelt zich in het onderwijsgebeuren. Demotivatierschijnselen hangen daarom ook ten nauwste samen met maatschappelijke ontwikkelingen. Enkele facetten willen we in het kort belichten.

- In een bepaald cultureel, ideologisch, levensbeschouwelijk klimaat kan een aantal waarden belangrijk geacht en voorgeleefd worden. Het ligt voor de hand dat wanneer een docent zijn leerlingen die waarden voorhoudt, zij de neiging hebben deze na te streven. Wanneer dat waarden betreft, die in de doelstellingen van de school niet zo belangrijk zijn - m.a.w. wanneer dus de doelstellingen van de school niet overeenkomen met dat waardenpatroon - kunnen leerlingen gedemotiveerd raken.

Volgens Langeveld is - vrij weergegeven - het wezen van de opvoeding het door middel van gezag binnenkomen in een omgangssituatie en daardoor die omgangssituatie tot een opvoedingssituatie maken. Elke opvoeder ziet bewust of onbewust - bepaalde waarden en normen als belangrijk. Hij wendt zijn gezagspositie aan om de 'opvoeding' ook in de richting van deze waarden te krijgen.

Tegenwoordig wordt - als reactie op situaties in het verleden - de autonomie van de mens veelal sterk naar voren geschoven. Gezag uitoefenen is uit den boze. Vooral jonge docenten kunnen daardoor in ernstige problemen raken: wanneer mag je wél gezag laten gelden en wanneer niet? Een gevolg hiervan is, dat ze zich onzeker gaan voelen, hetgeen uiteraard direct consequenties heeft ook naar het leerlinggedrag toe.

- Hiermee samenhangend zou gezegd kunnen worden, dat het huidige privatiserende maatschappijbeeld sterk de nadruk legt op pluriformiteit in denken en doen. Ook in levensbeschouwelijk opzicht is deze gedachte gemeengoed: iedereen moet zoveel mogelijk in zijn eigen waarde gelaten worden. In humanitair opzicht is hier uiteraard alles voor te zeggen, maar wel kan men zich afvragen, of een consequente doorvoering van dit privatiseringsdenken de persoon wérkelijk nog wel in zijn eigen waarde laat.

De gevolgen naar onderwijssituaties liggen voor de hand: juist wanneer het vakken betreft waarbij levensbeschouwing, identiteit, waarden en normen in het geding zijn, ontbreekt het aan een gemeenschappelijk kader. Het probleem speelt natuurlijk niet vanaf het moment dat het levensbeschouwelijk pluralisme als een positieve waarde naar voren wordt gebracht: het gemeenschappelijk vertrekpunt bestaat er dan in, dat recht gedaan wordt aan ieders eigen, unieke persoonlijkheid (kwaliteiten, mogelijkheden, opvattingen) en dat het alleszins de moeite

waard is om die persoon te leren kennen. Het zal echter moeilijker worden om motivatie op te roepen wanneer alleen de negatieve kanten van pluriformiteit het vertrekpunt is.

- Politieke en sociaal-ekonomische ontwikkelingen hebben de laatste jaren geleid tot het beruchte 'doemdenken': sommigen raken door het ontbreken van perspectieven het vertrouwen in de toekomst kwijt en worden zwaar gedesillusioneerd en gedemotiveerd om enthousiast aan die (hun) toekomst te bouwen.

Een docent die zelf geen of weinig toekomstperspectieven ziet, straalt deze houding uit naar zijn leerlingen. Uit pragmatisch onderzoek blijkt, dat het uitstralings-effect van het docentengedrag (zijn manier van kijken, van praten, van bewegen enz.) aanmerkelijke invloed uitoefent op het gedrag van de leerling. Het is in dit verband daarom van belang, dat er doelstellingen op langere termijn aangeboden worden: een meerjarenplan werkt motivatiebevorderend en er kan, zowel van de zijde van de docent als van de leerling, bereidheid aan ontleend worden om obstakels onderweg als zinvolle hindernissen te nemen.

Schoolgebonden factoren

Een groot aantal factoren op meso-niveau is van invloed op de mate van gemotiveerd-zijn van leerlingen. Behalve zaken als: de sfeer die in een school hangt, de (on)aantrekkelijkheid van het schoolgebouwen de leslokalen, activiteiten die het direkte schoolgebeuren overstijgen enz. kunnen genoemd worden:

- De school als pedagogische identiteit: hoe ziet de school als geheel haar taak? Hoe spreken docenten onderling af dat ze met leerlingen omgaan? Hoe worden prestaties van leerlingen gewaardeerd? Wat wordt tijdens ouderavonden aan de orde gesteld? Deze vragen zijn belangrijk in verband met de motivatie van de leerlingen. Konkreet: als docenten met veel status (dat zijn docenten die een moeilijk vak geven, belangrijke mensen dus tijdens een docentenvergadering) zich uitlaten over bv. de 'softe sektor'², dan heeft dat gevolgen voor die leerlingen, hetgeen zich vervolgens weer kan uiten in motivatieproblemen bij die groep leerlingen.

- De kwestie van het schoolmanagement: grote scholengemeenschappen ademen meestal een koele, zakelijke en onpersoonlijke sfeer uit. Leerlingen kennen hun docenten vaak nauwelijks, en omgekeerd. Het is van groot belang dat iemand van de schoolleiding (mentor, klasseleraar, hoofddocent) zijn leerlingen kent en met hen contact kan hebben. Hierdoor kunnen heel wat motivatieproblemen voorkomen worden. Zo zou een hoofddocent ervoor kunnen zorgen dat hij minstens aan de 'in- en output' les geeft. Dikwijls is het zo, dat het contact met de leerlingen door allerlei managementtaken op de achtergrond raakt. Je hebt er alleen maar voor te zorgen dat op dat en dat uur een mannetje/vrouwtje staat voor die en die leerlingen!

Uiteraard is het van belang, dat deze zaken goed georganiseerd zijn, want het bevordert zeker het klimaat en de rust op school. De kritische vraag blijft natuurlijk wel altijd: kan dat allemaal gerealiseerd worden? En dan is het maar net waarvoor men kiest: minder management-taken en meer contact met de leerlingen of andersom. Overigens is het niet ondenkbaar, dat het een het ander zou uitsluiten: het is een kwestie van de juiste balans vinden.

- Wat elke docent afzonderlijk doet, moet passen in de totaliteit van het schoolgebeuren. Hoe consistent en samenhangend is bv. het leerplan? Lopen de verschillende vakken qua doelstelling voldoende parallel? Het maakt nogal wat verschil, of men als doelstelling van geschiedenis ziet dat leerlingen 'er iets van moeten weten' of dat zij in staat zijn historische denkmodellen te hanteren en zich historische vragen kunnen stellen. Als andere vakken op gelijkwaardige doelstellingen mikken, zijn er geen problemen; deze doen zich pas voor wanneer een vak zich aandient waarvoor een heel ander soort doelstelling staat. Voor leerlingen zal dat vak dan moeilijk in het totale schoolgebeuren te plaatsen zijn, hetgeen motivatieproblemen ten gevolge kan hebben.

- De plaats in het rooster: hoewel de docent dit niet zelf in de hand heeft, is het wel een belangrijk gegeven. Het eerste uur op maandagmorgen en het laatste uur op vrijdagmiddag zijn niet bepaald de meest gelukkige tijdstippen om les te geven. Voor het ene vak zal dat meer problemen geven dan voor het andere.

Het klasgebeuren

Het klasgebeuren is feitelijk de situatie, waar de docent het meest met motivatieproblemen geconfronteerd wordt. De motivatie van leerlingen is sterk afhankelijk van de situatie, waarin zij zich bevinden. Die situatie omvat in de ruimste zin van het woord: de persoon van de docent en zijn gedrag, zijn stijl van lesgeven enz. De docent bepaalt in belangrijke mate of het onderwijs door de leerlingen als iets positiefs wordt ervaren en is mede van invloed op de sfeer in de klas. Uiteraard spreekt hier ook de aard en graad van moeilijkheid van het vak en van doel- en leerstofkeuze daarbinnen een woordje mee. Kwesties die op dit (micro)niveau spelen kunnen o.a. zijn:

- Hoe houdt een docent zich met een onderwerp bezig? Vooral wanneer het gaat om onderwerpen die niet zo van direct nut zijn - en daarom misschien minder in de mode - : alleen op cognitief niveau of meer affektief? Ziet hij het belang om zich bezig te houden met problemen die voor de ontwikkeling van leerlingen van belang zijn, ook al komen die problemen diezelfde dag niet tot een oplossing? Durft en kan hij daarvoor de tijd nemen om daarover samen met zijn leerlingen na te denken?

- Op welke wijze presenteert de docent in het algemeen zijn leerstof? 'Vertaalt' hij deze voldoende naar (de leefwereld van) de leerlingen toe, d.w.z. giet hij de leerstof in een voor leerlingen begrijpelijke taal? Brengt hij voldoende ordening aan? Zijn de doelstellingen bereikbaar in de ogen van de leerlingen? Schept hij voor elke leerling voldoende voorwaarden om dichterbij die doelstellingen te komen? Reiken die doelstellingen verder dan het klaslokaal, d.w.z. is de leerstof ook toepasbaar te maken in toekomstige situaties? Of, met andere woorden, is hij zich er voldoende van bewust wat de leerstof voor de leerlingen te betekenen heeft? Het zal duidelijk zijn, dat al deze factoren de motivatie van de leerlingen in belangrijke mate mede-bepaalt (hoewel garanties vooraf nooit te geven zijn; vgl. de voorbeelden aan het begin van dit artikel!).

- De belangstelling voor de leerlingen: toont een docent werkelijk interesse voor datgene wat zijn leerlingen doen en denken? Laat hij dat in zijn gedrag ook merken? Of zegt hij alleen maar dat huiswerk belangrijk is, maar besteedt er verder geen aandacht aan? In verband met motivatie is het niet onbelangrijk, dat de aandacht niet op de persoon van de leerling alleen gericht is (dat kan weer faalangst ten gevolge hebben), maar precies op datgene wat hij heeft gepresteerd, door het uiten van waardering, te vertellen wat hij goed of fout heeft gedaan (en waarom), aanwijzingen te geven om bepaalde dingen nog eens opnieuw' te bestuderen; m.a.w. geeft de docent voldoende feed-back op de werkprestaties van de leerling?

- Het gedrag van de docent en zijn stijl van lesgeven: de persoonlijkheid van de docent oefent invloed uit op het leerlinggedrag. Een docent die de leerstof helder kan uitleggen, veel voorbeelden gebruikt, geduldig is, gevoel voor humor heeft kán een gunstige invloed uitoefenen op de mate van gemotiveerd-zijn van leerlingen. In het algemeen kan men zeggen, dat flexibele, tolerante en in leerlingen geïnteresseerde docenten een grotere invloed hebben op de motivatie dan docenten die deze eigenschappen missen. Maar ook het tegendeel kan waar zijn. Onderzoek heeft aangetoond, dat de verwachtingen die een docent van zijn leerlingen heeft van enorme invloed zijn op hun gedrag (zowel positief als negatief). Als een docent van bepaalde leerlingen verwacht dat zij 'het goed zullen doen', zal hij zich ten opzichte van deze leerlingen anders gedragen dan wanneer dit niet het geval is³. Die leerlingen krijgen dan relatief teveel aandacht, zijn daardoor wellicht eerder en meer gemotiveerd, maar slechts ten koste van de motivatie van andere leerlingen.

Een belangrijk punt vormt ook zijn stijl van lesgeven. Uit onderzoek hiernaar konden vier

factoren in verband met het lesoptreden van de leerkracht in de klas en de invloed daarvan op houding, leren en motivatie van de leerling, worden vastgesteld. Die invloed was het grootst bij de docent, die verschillende rollen kan spelen van actief, dominerend tot reflektief en discussiërend; de docent die snel van rol kan veranderen al naar gelang het type leerling; de docent die snel een brug slaat tussen zijn diagnose van een classesituatie en datgene wat hij in dat geval moet doen; en tenslotte de docent die goed kan observeren in zijn klas, en daardoor komt tot het scheppen van de juiste voorwaarden tot werken⁴.

Nog enkele algemene punten t.a.v. het gedrag van de docent voor zover dat bevorderend kan werken op de motivatie.

Van belang bij de beoordeling van schriftelijk werk is de invloed van een kort persoonlijk commentaar, al geschreven door de docent zelf, vooral in aanmoedigende zin. Soms haalt dit meer uit dan alleen een 'punt'. Uit onderzoek blijkt dat dit persoonlijke commentaar al 'werkt' bij oudere leerlingen van de basisschool, dus zeker op het voortgezet onderwijs.

Elke onderwijssituatie kan gekarakteriseerd worden naar de dominante rol die ófwel de leerlingen ófwel de docent erin spelen: non-direktief, democratisch of autokratisch onderwijzen⁵. Onderzoek heeft over beide stijlen het een en ander aan het licht gebracht. Zo leidt de autokratische stijl tot vijandigheid, agressiviteit, apathie of emotionele desintegratie aan de kant van de leerling. De democratische stijl leidt tot vertrouwen, emotionele rust en geïntegreerd gedrag aan de kant van de leerling. Hoewel uit die onderzoeken duidelijk blijkt dat slechts enkele algemene tendensen van de invloed van de stijl van de docent op motivatie van de leerlingen kunnen worden aangegeven, kan hierover toch worden gezegd, dat dit het meest positief gebeurt bij docenten die bv. bereid zijn zich flexibel op te stellen, in staat zijn zich te verplaatsen in het standpunt van de leerling, bereid zijn eens iets nieuws uit te proberen, goede (vooral open) vragen kunnen stellen, de leerstof goed beheersen, bereid zijn de leerling persoonlijk hulp te bieden en het gedrag van de leerling te waarderen.

Slot

In hetgeen voorafging hebben wij geprobeerd een aantal oorzaken van demotatieverschijnselen te beschrijven. Hiermee moge voldoende duidelijk zijn gemaakt, dat het gaat om een netwerk van factoren, die in hun onderling verband van invloed zijn op het gedrag en de mate van motivatie van leerlingen.

Demotatieverschijnselen zijn nooit of zelden terug te voeren op één oorzaak. Bovendien kan nooit tevoren worden vastgelegd en/of gegarandeerd hoe de motivatie kan worden bevorderd: het aantal factoren dat bepalend is voor het onderwijsleerproces is daarvoor te uiteenlopend en gekompliceerd. Nog even terug naar het gesprek tussen docent Gerritsen en zijn kollega Jansen in de koffiekamer: hopelijk zijn zij niet bij de pakken blijven neerzitten en slaagden zij erin, tijdens de momenten dat ze even boven water kwamen, voldoende frisse lucht in te ademen om de volgende les vol goede moed samen met hun leerlingen weer verder op weg te gaan, misschien gesteund door de bemoedigende woorden van Vergilius: 'Gestage arbeid komt alles te boven'!

Jan Simons

Guido Gezellelaan 13

5056 TK Berkel-Enschot

(Dit artikel is gedeeltelijk de neerslag van een gesprek met Jac. Corbey, Sjef van Hulten en Thijs Langermans, docenten van het Mol/erinstituut te Tilburg).

VOETNOTEN

1. H. Hermans e.a., *Van faalangst tot verantwoordelijkheid*. Amsterdam, 1975. I. Bynner - J.

Whitehefld, *Persoonlijkheidsdimensies en motivatie*. Groningen, 1978.

2. A. de Groot, *Vijven en zessen*. Groningen, 1966.

3. Naar dit zg. 'Pygmalion-effekt' is veel onderzoek gedaan. Een en ander is duidelijk samengevat in H. Cooper, *Pygmalion grows up. A model for teacher expectation and communication*, in *Journal of Educational Research*, 49(1979)3,389-437.

4. J. Poteet, *Behavior modification. A practical guide for teachers*. London, 1974. Een boek met praktische wenken om aandachts- en ander gewenst gedrag te versterken.

5. Het bekende onderscheid in democratisch, autoritair en *laisser faire* blijkt veel te globaal om echt van dienst te zijn voor het sturen van het eigen gedrag als docent. Vgl. R. Dreeben, *The school as a workplace*, in *Travers, second handbook of research on teaching*. Chicago, 1974, blz. 450- 474. Een veel bruikbaarere aanzet is de bekende 'roos van Leary'. Vgl. T. Leary, *An interpersonal diagnosis of personality*. New York, 1957. Een en ander wordt concreet toegepast in H. Hooymayers e.a., *Het projekt begeleiding beginnende leraren*, in S. Veenman - J. Kok, *Opleiding van onderwijsgeevenden*. Den Haag, 1980, blz. 142-187.