

De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze

Maarten Vansteenkiste, Joke Simons, Willy Lens en Bart Soenens*

In dit artikel wordt een overzicht gegeven van een reeks experimentele studies waarin werd aangetoond dat, in lijn met de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002), het verwijzen naar de zinvolheid van een leertaak om een intrinsiek dan wel extrinsiek doel te bereiken een positieve invloed uitoefent op het leerproces, de studieprestaties en het volhouden van het aangeleerde gedrag. Dit effect werd gevonden in verschillende levensdomeinen (sport, onderwijs, gezondheid), en zowel bij adolescenten als kinderen. Het communiceren van deze intrinsieke versus extrinsieke doelen op

een autonomieondersteunende dan wel controlerende manier heeft een zelfde gunstig effect. Bovendien resulteert de gecombineerde aanwezigheid van beide faciliterende factoren in een extra positief effect op het leerproces. De positieve invloed van intrinsieke doelen kan niet enkel verklaard worden door de hogere valentie of waarde van deze doelen. Er worden praktische richtlijnen gegeven waarmee leerkrachten en schoolstructuren de kwaliteit van de motivatie concreet kunnen bevorderen.

Inleiding

Leerkrachten in het middelbaar en hoger onderwijs worden steeds vaker geconfronteerd met spijbelende leerlingen (Casier & Thys, 1993; De Bleekere, Schoupe & Thys, 1995). Van de leerlingen die wel naar school komen, lijken er vele ongeïnteresseerd en apathisch te zijn. Inderdaad, onderzoek heeft uitgewezen dat de spontane interesse en geboeidheid voor schoolwerk gedurende het basis- en middelbare onderwijs gestaag afneemt (Anderman & Maehr, 1994; Lens & Decruyenaere, 1991). Om de interesse en medewerking van hun leerlingen op te wekken, proberen scholen en leerkrachten onder andere uit te leggen waarom het volgen van een bepaalde afstudeerrichting nuttig kan zijn, of waarom het oplossen en beheersen van bepaalde

oefeningen zinvol is. Zo moedigen sommige scholen en vakleerkrachten potentiële studenten aan om bij hen te komen studeren omdat de richting perspectief biedt op het gemakkelijk vinden van een baan en het bereiken van financieel succes in het latere professionele leven. Andere vakleerkrachten stellen dat actief meewerken aan bepaalde vakken bijdraagt tot de persoonlijke ontwikkeling. Sommige sportleerkrachten leggen uit dat het goed uitvoeren van sportoefeningen ervoor zorgt dat je fit en gezond blijft. Anderen stellen dat je door te sporten overtollige kilo's verliest of ten minste niet aankomt.

Kortom, de aard van de doelen of waarden waarnaar verwezen wordt om het belang en nut van de huidige taak aan te duiden, kan sterk verschillen. Anders gesteld: de sociale context kan het nastreven van inhoudelijk sterk verschillende doelen aanmoedigen. Binnen de motivatiepsychologie probeert de zelfdeterminatietheorie (ZDT; Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) dit verschil te conceptualiseren door intrinsieke doelen (bijv. zelfontwikkeling, fysieke fitheid en gezondheid,

* Katholieke Universiteit Leuven, Departement Psychologie, Tienestraat 102, B-3000 Leuven.

E-mail: maarten.vansteenkiste@psy.kuleuven.ac.be.

De bijdrage van de eerste en vierde auteur werd ondersteund door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek FWO Vlaanderen.

samenlevingsbijdrage leveren) te onderscheiden van extrinsieke doelen (bijv. financieel succes, fysieke attractiviteit, populariteit) (Kasser, 2002; Kasser & Ryan, 1993, 1996). Een sociale omgeving kan dus in meer of mindere mate gericht zijn op het nastreven en bereiken van intrinsieke dan wel extrinsieke doelen (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004a).

Maar deze doelen kunnen op een verschillende manier worden gecommuniceerd. Voor sommige leerkrachten lijken alle middelen immers goed om ongemotiveerde leerlingen aan het werk te zetten. Deze leerkrachten hanteren daarom controlerende motivationele strategieën, zoals punten aftrekken (straf), onverwachte toetsen geven, volgzame en goede studenten openlijk belonen, of controlerende en verplichtende taal gebruiken (bijv. 'Je moet', 'Ik verwacht'). Ze hopen op die manier de medewerking van leerlingen te verkrijgen en hun prestaties te bevorderen. Andere leerkrachten geven de leerlingen inspraak, bieden keuzemogelijkheden aan, luisteren naar hun mening en vermijden controlerend taalgebruik. Ze proberen de leerlingen zoveel mogelijk te betrekken in het beslissingsproces, zodat zij zich optimaal betrokken voelen bij het klas- en schoolgebeuren. De aard van de context waarbinnen deze intrinsieke of extrinsieke doelen worden aangeboden, kan dus sterk variëren. Binnen de ZDT wordt deze context beschreven als controlerend versus autonomieondersteunend (Deci & Ryan, 1985, 2000).

De ZDT besteedt op een twee manieren aandacht aan de kwaliteit van de motivatie. Ten eerste gebeurt dit door aan te geven dat de inhoud van het doel dat leerlingen in hun studiearbeid nastreven, kan verschillen (intrinsiek versus extrinsiek). Dit houdt de vraag in waarop je gericht bent in je gedrag, namelijk op een intrinsiek of extrinsiek doel (of waarde). Ten tweede kan onder invloed van de sociale context ook de reden van studenten voor het nastreven van een bepaald doel sterk variëren; omdat ze het zelf willen of omdat het moet (autonoom versus gecontroleerd). Zowel een intrinsiek als extrinsiek georiënteerde omgeving en zowel een controlerende als autonomieondersteunende context kunnen motiverend werken en de kwantiteit of sterkte van de motivatie verhogen. Maar deze verschillende contexten zijn, volgens de ZDT, van een kwalitatief verschillende aard en zij moeten daardoor ook in verschillende uitkomsten resulteren.

De bedoeling van deze bijdrage is een overzicht te bieden van een reeks studies waarin de impact van beide kwalitatieve dimensies in de academische, sport- en gezondheidscontext is onderzocht, en dit zowel bij adolescenten als kinderen. Via experimenteel onderzoek in

klassituaties werd het effect van het promoten van intrinsieke (versus extrinsieke) doelen, en van autonomieondersteunende (versus controlerende) contexten op studie- of sportmotivatie, leerproces, prestaties, en vrijwillig volhouden van aangeleerd gedrag nagegaan. Beide dimensies worden eerst globaal toegelicht.

Zelfdeterminatietheorie

INTRINSIEKE VERSUS EXTRINSIEKE DOELEN/WAARDEN

In lijn met humanistische (Maslow, 1955) en organismische (Deci & Ryan, 2000) denkkaders onderscheiden Kasser en Ryan (1993, 1996) intrinsieke van extrinsieke doelen. Deze auteurs spreken van vier verschillende materialistische of extrinsieke waarden: *a* nastreven van geldelijk gewin (financieel succes), *b* op zoek gaan naar de juiste 'look' (uiterlijk), *c* nastreven van statussymbolen (status), en *d* beroemd en populair willen zijn (populariteit). Deze worden geplaatst tegenover vier intrinsieke waarden, namelijk *a* ontwikkelen van persoonlijke talenten (zelfontwikkeling), *b* verzorgen van fysieke paraatheid en gezondheid (fysieke fitheid), *c* bijdragen aan de behoevenden in de samenleving (samenlevingsbijdrage), en *d* uitbouwen van bevredigende vriendschappen en relaties (verbondenheid). Deze auteurs willen geen uitputtende lijst van doelen formuleren, maar enkel een aantal doelen rangschikken volgens de dimensie intrinsiek-extrinsiek. Maar hoe kan deze dimensie het best omschreven worden?

De eerste vier waarden worden als extrinsiek bestempeld omdat het bevredigende karakter van het nastreven van dergelijke waarden afhankelijk is van de reactie van anderen. Studenten hopen bewondering af te dwingen indien ze de laatste modetrend volgen, met het gepaste kapsel op een feestje kunnen uitpakken, of zich de juiste 'gadgets' hebben aangeschaft. Volwassenen hopen erkenning en aandacht te krijgen voor hun prestigieuze functie op het werk, voor hun laatste stedentrip of voor hun dure auto. Extrinsieke doelen, ook wel materialistische doelen genoemd (Kasser, 2002), houden dus een 'hebberigheid'oriëntatie in (Fromm, 1976), waardoor men het contact dreigt te verliezen met meer fundamentele, innerlijke waarden en interesses (Sheldon & Kasser, 2001). De aandacht wordt naar buiten gericht ('outward orientation'; Williams, Cox, Hedberg & Deci, 2000) waarbij men hoopt de nodige appreciatie te krijgen van anderen voor deze extrinsieke strevingen. Het nastreven van intrinsieke waarden daarentegen is bevredigend op zichzelf omdat, volgens humanistische

(Maslow, 1955) en organismische (Deci & Ryan, 1985, 2002) theorieën, mensen er van nature op gericht zijn om diepgaande relaties met anderen uit te bouwen, betekenis te zoeken in hun leven, en hun talenten te ontplooiën. Om intrinsieke waarden als bevredigend te ervaren heeft men dus de conditionele reactie of goedkeuring van anderen niet nodig. Intrinsieke doelen impliceren immers een 'zijn'oriëntatie (Fromm, 1976), waarbij men gericht is op het realiseren van zijn ware zelf (Rogers, 1961).¹ Daarom wordt voorspeld dat het nastreven van intrinsieke waarden positief moet samenhangen met psychologisch welzijn en optimaal functioneren.

Deze stelling werd door tal van onderzoeken in de jaren negentig van de vorige eeuw bevestigd: mensen met een waardenstructuur die vooral gekleurd wordt door de hoger vermelde materialistische in plaats van intrinsieke waarden, zijn minder gelukkig met hun leven, voelen zich meer angstig en depressief, en bruisen minder van energie. Sterker nog, mensen die er, volgens hun gevoel, in slagen om deze materialistische waarden te bereiken, voelen zich niet beter in hun vel, want alleen het bereiken van intrinsieke waarden hangt positief met welzijn samen (Carver & Baird, 1998; Kasser & Ahuvia, 2002; Kasser & Ryan, 1993, 1996, 2001; Sheldon & Kasser, 1995, 1998; McHoskey, 1999; Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996).

Het hier voorgestelde onderzoek vult deze studies op twee belangrijke manieren aan. Ten eerste wordt het effect van intrinsieke versus extrinsieke doelen niet langer via een correlatieve methodologie bestudeerd, zoals in alle voorgaande studies (bijv. Kasser & Ryan, 1993), maar wordt er gebruik gemaakt van een experimentele methodologie. Studenten werken aan een zelfde taak, maar er wordt een verschillend doel geïnduceerd. De sociale context beklemtoont het belang van de huidige taak om een intrinsiek dan wel extrinsiek doel te bereiken. Ten tweede wordt niet het effect van intrinsieke (versus extrinsieke) georiënteerde contexten op het welzijn nagegaan, maar het effect op *a* motivatie,

1. Het is belangrijk op te merken dat het spreken over intrinsieke versus extrinsieke waarden conceptueel niet gelijk gesteld kan worden met de begrippen intrinsieke versus extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Terwijl intrinsieke versus extrinsieke waarden betrekking hebben op de aard van het doel dat mensen nastreven in hun handelen, verwijzen de begrippen intrinsieke en extrinsieke motivatie naar de drijfveren of redenen om deze inhoudelijk verschillende doelen na te streven (Deci & Ryan, 2000). Mensen kunnen dus een intrinsiek plezier beleven aan het nastreven van een intrinsiek of extrinsiek doel, en ze kunnen beide doelen ook nastreven om extrinsieke redenen. Beide factoren hebben evenwel een onafhankelijke invloed op het welzijn (Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004).

b leerproces, *c* prestaties, en *d* vrijwillig volhouden van aangeleerd gedrag. Dit zijn uitkomstvariabelen die van cruciaal belang zijn in een leeromgeving.

AUTONOMIEONDERSTEUNENDE VERSUS CONTROLLERENDE CONTEXTEN

Zoals gesteld, kunnen deze intrinsieke versus extrinsieke doelen op een verschillende manier gecommuniceerd worden. Sommige contexten leggen de nadruk op plicht, dwang en controle, terwijl andere contexten de mogelijkheid voor initiatief, keuze en zelfbepaling geven. In lijn met DeCharms (1968) stelt de ZDT dat mensen de natuurlijke behoefte hebben om aan de basis van hun eigen gedrag te liggen (Deci, 1975). Zij willen het gevoel hebben dat zij er zelf voor kozen om een bepaalde actie te ondernemen, en dat op grond van de nood aan autonomie (Ryan & Deci, 2000). Nuttin (1981) spreekt in dit verband van het oorzakelijkheidsgevoel ('causality pleasure'). Maar de interpersoonlijke context kan deze fundamentele nood meer of minder bevredigen. Door leerlingen onder druk te zetten, voelen zij zich veeleer verplicht om de opgelegde taak uit te voeren. Leerkrachten die echter keuzemogelijkheden aanbieden, zorgen ervoor dat leerlingen hun gedrag als zelfgekozen ervaren, zodat zij de activiteit of studietaak welwillend uitvoeren.

Voorgaand onderzoek binnen de ZDT heeft op een overtuigende manier aangetoond dat controlerende contexten het diepgaand bestuderen van studiemateriaal verhinderen (Grolnick & Ryan, 1987) en de prestaties van leerlingen ondermijnen (Black & Deci, 2000). Bovendien verliezen leerlingen onder invloed van dergelijke controlerende contexten hun geboeidheid in het studiemateriaal (Vansteenkiste & Deci, 2003) en houden ze aangeleerd gedrag minder lang vol (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Autonomieondersteunende contexten echter verhinderen 'drop-out' (Vallerand, Fortier & Guay, 1997) en bevorderen optimaal functioneren (Deci & Ryan, 2000).

In geen enkele studie wordt echter nagegaan of de aard van het doel en de aard van de context waarbinnen deze doelen worden aangemoedigd met elkaar in interactie treden. De vraag kan bijvoorbeeld geopperd worden of het aanbieden van beide positieve factoren (nl. intrinsieke doelen in een autonomieondersteunende context) een extra positief effect met zich meebrengt, een effect dat niet kan verklaard worden door de optelsom van beide onafhankelijke positieve effecten. Hierna wordt eerst aangegeven hoe de effecten van beide factoren simultaan zijn onderzocht in een eerste experiment.

Empirische evidentie

INITIËLE EVIDENTIE VOOR HET SYNERGETISCH EFFECT VAN INTRINSIEKE DOELEN EN AUTONOMIE- ONDERSTEUNENDE CONTEXTEN

In een eerste studie, de recyclagestudie genoemd (Vansteenkiste e.a., 2004a; studie 1; $N = 200$), namen vrouwelijke eerstejaars studenten uit het hoger onderwijs (opleiding kleuterleider) deel. De bedoeling bestond erin na te gaan hoe deze studenten gemotiveerd konden worden om een tekst, waarin verschillende recyclagestrategieën worden besproken, grondig door te nemen en te onthouden. Voor het lezen van de tekst werd aan de studenten verteld dat zij meer zouden vernemen over verschillende manieren om afval te recyclen. Deze informatie kon voor hen zinvol zijn, omdat ze ofwel door het toepassen van recyclagestrategieën in het latere beroepsleven veel geld zouden kunnen uitsparen, of omdat ze in hun professionele leven hun kleuters een aantal eenvoudige ecologische gedachten zouden kunnen bijbrengen. In het eerste geval wordt dus het nastreven van een extrinsiek doel (financiële winst) aangemoedigd, terwijl in het tweede geval het nut van de taak verwijst naar het vooruit helpen van anderen (samenlevingsbijdrage) en dus een intrinsiek doel wordt gepromoot. Deze doelen werden vervolgens ofwel op een controlerende manier gecommuniceerd, waarbij het verplichtend karakter van het lezen van de tekst benadrukt werd (bijv. 'Je moet', 'Je wordt verwacht'), ofwel werd dergelijk controlerend taalgebruik vermeden ('Je kan', 'We vragen je') om een meer autonomieondersteunende context te creëren. Deze vier sets instructies werden op een toevallige wijze binnen elke klas over de verschillende studenten verspreid.

Na het lezen van de tekst legden de deelnemers een test af waarmee hun tekstkennis werd getoetst, en vulden zij een aantal vragenlijsten in, waarin gepeild werd naar de aard van de gehanteerde studiestrategieën (diepgaand versus oppervlakkig leren), de mate waarin ze hun best hadden gedaan om de tekst te lezen (inspanning) en de mate waarin ze het lezen van de tekst als persoonlijk zinvol en boeiend hadden ervaren (autonome motivatie). Vervolgens werd genoteerd of de leerlingen vrijwillig een van de volgende twee gedragingen stelden. Ten eerste werd nagegaan wie vrijwillig naar de bibliotheek was gegaan om extra informatie op te zoeken over recyclage in het kader van een groepsopdracht over het recyclen van afval (dit was mogelijk omdat het bibliotheekbezoek met de bibliotheekkaart automatisch werd

geregistreerd). Ten tweede noteerde de leerkracht, die geen weet had van de condities waarin de leerlingen werden geplaatst en het doel van de studie niet kende, of de leerlingen, een week na de instructies, vrijwillig waren ingegaan op het voorstel om een recyclagebedrijf te bezoeken. Deze beide vrijwillige gedragingen fungeerden als persistentiematen.

Ten slotte werd de prestatie van de leerlingen een week na het experiment nog op een tweede manier beoordeeld. De leerlingen bereidden in groepjes van vier een taak voor waarin ze op een concrete manier probeerden na te denken hoe kleuters (hun toekomstige leerlingen) aangemoedigd kunnen worden om een aantal recyclagestrategieën aan te leren en toe te passen. Deze groepstaken werden klassikaal gepresenteerd, maar de leerkracht beoordeelde elke leerling individueel voor haar bijdrage aan het groepswork.

Drie verschillende hypothesen werden getoetst. Ten eerste werd voorspeld dat het promoten van intrinsieke doelen de leerlingen zou aanzetten om meer inspanningen te leveren, zou leiden tot het grondig of diepgaand bestuderen van de tekst, de prestaties zou bevorderen en het vrijwillig persistieren aan andere activiteiten zou doen toenemen. Intrinsieke doelen bevorderen immers een sterk 'engagement' ten opzichte van de studietaak, doordat ze congruent zijn met natuurlijke, menselijke groeitendensen. Het promoten van extrinsieke doelen echter zorgt ervoor dat de aandacht van de leertaak verschuift naar externe elementen van zelfwaarde, waardoor het leerproces ondermijnd wordt. Ten tweede werd verwacht dat autonomieondersteunende ten aanzien van controlerende contexten eenzelfde positief effect zouden hebben. Autonomieondersteunende contexten bevorderen het leerproces doordat ze leerlingen toelaten om zichzelf als de initiator van hun studiegedrag te ervaren. Ten derde werd, op een exploratieve wijze, nagegaan of beide factoren met elkaar in interactie treden. Het zou immers mogelijk zijn dat het positieve effect van intrinsieke doelen nog sterker op de voorgrond treedt als deze in een autonomieondersteunend klimaat worden aangeboden.

De hypothesen, waarin een hoofdeffect werd voorspeld, werden bevestigd: intrinsieke doelen en autonomieondersteunende contexten zorgden ervoor dat studenten meer hun best deden (inspanning); het lezen van de tekst als plezieriger en zinvoller ervoerden (autonome motivatie), de tekst grondiger doornamen (diepgaand leren), hogere punten haalden op de toets en op het groepswork (prestatie), dat meer studenten vrijwillig naar de bibliotheek gingen en het recyclagebedrijf bezochten (persistentie) ten opzichte van extrinsieke doe-

aangeboden is belangrijk om de motivatie voor een huidige taak op te drijven, maar ook de aard van de aangeboden doelen, zoals dit in de ZDT wordt geponeerd.

Duurzame gedragsveranderingen

Intrinsieke doelen en autonomieondersteunende contexten kunnen dan wel in onmiddellijke positieve effecten resulteren, maar brengen zij ook duurzame gedragsveranderingen met zich mee? Kunnen deze factoren een blijvende interesse in de sportoefeningen opwekken, zelfs tot op een dergelijke hoogte dat deelnemers zich inschrijven voor een sportcursus, of doven de positieve effecten snel uit? De predictie was dat de positieve effecten van beide factoren na verloop van tijd nog sterker tot uiting zouden komen, omdat zowel controlerende contexten als extrinsieke doelen aanvankelijk heel motiverend kunnen werken (Deci & Ryan, 1985, Kasser, 2002; Ryan & Deci, 2002). Hun motiverende kracht dooft echter heel snel uit, zodat het verschil met de autonomieondersteunende en intrinsieke doelcontext scherper op de voorgrond treedt bij langdurige persistentiemetingen. Vansteenkiste e.a. (2004c) vonden evidentie voor deze stelling. Van de leerlingen die betrokken waren in de intrinsieke doel/autonomieondersteunende conditie daagde 80 procent op voor de demonstraties vier maanden later, terwijl 15 procent zich aansloot bij een taekwondo-sportclub. In alle andere condities was dit percentage voor beide afhankelijke variabelen gezakt tot bijna nul. Kortom, intrinsieke doelen en autonomieondersteunende contexten bleken een duurzame impact te hebben op de graad van fysieke activiteit bij adolescenten.

Theoretische conclusie

De resultaten van deze verschillende studies zijn erg consistent en bieden duidelijke bevestiging voor de zelfdeterminatietheorie. We vatten deze resultaten in drie conclusies samen. Ten eerste blijkt het promoten van extrinsieke doelen het leerproces te belemmeren, prestaties te ondermijnen en het vrijwillig volhouden van aangeleerde taken te verhinderen in vergelijking met het aanmoedigen van intrinsieke doelen. Hoewel extrinsieke doelen op korte termijn motiverend kunnen werken (Vansteenkiste e.a., 2004c) belemmeren zij dus het optimaal functioneren van leerlingen op langere termijn, doordat ze van een kwalitatief andere aard zijn. Hoewel ook controlerende contexten de motivatie voor de taakuitvoering kunnen verhogen, blijken zij diepgaand leren, prestaties en persistentie te ondermij-

nen ten aanzien van een autonomieondersteunende groep, waarin een kwalitatief verschillende en betere vorm van motivatie werd geïnduceerd. Dat studenten gemotiveerd zijn, is dus niet voldoende; ook de aard van hun motivatie is belangrijk.

Ten tweede is het belangrijk om aan te geven dat deze positieve effecten niet beperkt waren tot een enkel geslacht, een enkele leeftijdsgroep, een enkel domein of een enkel type intrinsiek of extrinsiek doel. Verder resulteert zowel het promoten van intrinsieke doelen als het aanbieden van een autonomieondersteunende context in duurzame gedragsveranderingen. Verder onderzoek in andere domeinen moet meer bevestiging brengen voor de generaliseerbaarheid van de gevonden effecten, maar de huidige resultaten suggereren dat deze factoren positief werken voor verschillende populaties en leeftijdscategorieën.

Ten derde kunnen de effecten van doelinhoud niet verklaard worden via een rivaliserende kwantitatieve redenering, waarin de positieve effecten van intrinsieke doelen toe te schrijven zijn aan de hogere valentie of waarde ervan. Het aanbieden van beide doelen (intrinsiek en extrinsiek) ondermijnt het optimaal studiefunctioneren ten opzichte van het aanbieden van een enkel intrinsiek doel, dat op zichzelf een positief effect uitlokt in vergelijking met het ontbreken van een doelverwijzing. Enkelvoudige extrinsieke doelen daarentegen resulteren in negatieve uitkomsten ten aanzien van deze controlegroep zonder doelverwijzing. Meer doelen aanbieden om de motivatie te verhogen, zorgt dus niet noodzakelijk voor positievere resultaten. Bovendien werken extrinsieke doelen niet positief voor studenten die zich in een extrinsiek georiënteerd klimaat bevinden. Kortom, de inhoud of aard van de doelen (intrinsiek versus extrinsiek) is belangrijk.

Praktische implicaties

De resultaten van deze studies zijn om vier redenen hoopgevend voor leerkrachten en trainers. Ten eerste tonen ze aan dat leerkrachten wel degelijk een belangrijke invloed kunnen uitoefenen op hun leerlingen, zowel op een negatieve als op een positieve manier. De lesmethode van leerkrachten bepaalt in sterke mate of leerlingen toegewijd, begeesterd of juist ongeboeid zijn, of ze het beste van zichzelf geven of zich niet inspannen, of ze grondig dan wel oppervlakkig studeren en of ze presteren dan wel zwakkere resultaten behalen. Ten tweede blijkt dat een leerkracht bijna iedereen – zelfs de meest onsportieve, apathische en luie leerling – voor zich kan winnen. In iedere studie bleek immers bijna

honderd procent van de leerlingen in de autonomieondersteunende, intrinsieke doelconditie vrijwillig deel te nemen aan de extra activiteiten.

Ten derde kunnen leerkrachten leerlingen tot duurzame gedragsveranderingen aanzetten, want de experimentele instructies hebben een impact op het persistentiegedrag van leerlingen tot vier maanden na het onderzoek. Ten slotte tonen de studies aan dat leerkrachten op een relatief eenvoudige wijze de optimale condities kunnen creëren waardoor leerlingen enthousiast blijven voor het aangeleerde studiemateriaal, want de instructies zijn in alle besproken studies slechts tien regels lang. Maar wat betekent autonomieondersteunend werken en het bevorderen van intrinsieke doelen dan concreet? Hoe kan dit in de dagelijkse praktijk van het lesgeven worden geconcretiseerd? Hieronder volgen enkele richtlijnen.

AUTONOMIE VERSUS CONTROLE

Het hanteren van een controlerende en autonomieondersteunende lesstijl uit zich op verschillende manieren, zowel op het niveau van de dagelijkse interactie tussen leerkracht en leerling als op een structureel niveau. Op interactioneel niveau is het belangrijk om controlerend taalgebruik bij het geven van lesopdrachten te vermijden. Woorden als: 'Er wordt verwacht', en: 'Je moet', kunnen beter vervangen worden door minder verplichtende taal, zoals: 'Je wordt gevraagd', of: 'Je kan'. Verder heeft onderzoek (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Reeve, Bolt & Cai, 1999) uitgewezen dat controlerende leerkrachten hun leerlingen vaker onderbreken, meer zelf het woord voeren in de klas, meer kritiek uiten op het gedrag van de leerlingen, meer bevelen geven en sneller de oplossingen voor oefeningen aanbieden. Al deze gedragingen stimuleren het zelfstandige denkproces van de leerling in onvoldoende mate en negeren het perspectief van de leerling, zodat de leerling niet het gevoel heeft inspraak te hebben. Autonomieondersteunende leerkrachten echter luisteren aandachtig naar de vragen en zorgen van leerlingen, nemen de tijd om deze vragen te beantwoorden, geven positieve feedback en vragen naar de wensen en problemen van studenten. Zij proberen ook zoveel mogelijk het perspectief van de student in te nemen in plaats van hun persoonlijke mening op te dringen. Bovendien bieden zij keuzemogelijkheden aan, en geven zij een zinvolle uitleg voor het uitvoeren van een bepaalde opdracht, indien de keuze beperkt is (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994; Sheldon, Williams & Joiner, 2003).

Wel moet opgemerkt worden dat hoewel inspraak aanbieden misschien het studieproces op zichzelf stimuleert, het op korte termijn inefficiënt kan zijn, doordat het de efficiëntie en een snel resultaat belemmert (bijv. het kan uitmonden in eindeloze discussies). Maar daar staat tegenover dat het bieden van keuzen juist op langere termijn heel wat voordelen met zich meebrengt, omdat studenten zich volledig betrokken voelen bij het beslissingsproces. Zelfbepaling schept immers medeverantwoordelijkheid.

Beide lesstijlen kunnen ook geïmplementeerd worden in klas- en schoolstructuren. Een controlerende structuur uit zich dan bijvoorbeeld in puntenverlies opleggen bij onaangepast gedrag, onverwachte toetsen geven, testprestaties publiekelijk afroepen en afficheren en de beste leerlingen openlijk met prijzen of certificaten belonen. Al deze structurele maatregelen zorgen ervoor dat het gedrag van de leerling volledig door de omgeving wordt gedetermineerd. Inderdaad, controlerende strategieën werken motiverend en kunnen er misschien wel voor zorgen dat de leerlingen allemaal gedwee in het schoolpeloton marcheren. De leerling zal dit echter niet welwillend doen maar omdat het verplicht is. Elke poging tot initiatief wordt in de kiem gesmoord en leerlingen worden niet aangemoedigd om creatief en zelfstandig te denken. Ons onderzoek toont duidelijk aan dat dit een aantal belangrijke negatieve gevolgen heeft. In een autonomieondersteunende structuur krijgen leerlingen inspraak over de regels die (de noodzakelijke) structuur moeten brengen in de klas (bijv. het tijdstip waarop toetsen worden afgenomen en er dus gestudeerd moet worden, de inhoud van een opstel of een te bespreken boek). Op een analoge wijze kan aan leerlingen tijdens sportlessen de kans gegeven worden om de aard van opwarmingsoefeningen mee te bepalen, of de volgorde van de sportoefeningen die in een lesuur of semester worden afgewerkt. Al deze structurele maatregelen zullen de gevoelens van autonomie bij de leerlingen aanwakkeren, waardoor ze op een meer welwillende manier aan de schoolactiviteiten deelnemen.

Het is belangrijk om op te merken dat autonomieondersteunend werken niet gelijk staat met een permissief klimaat of met een 'laissez faire, laissez passer'-mentaliteit. Een autonomieondersteunende context biedt een sterke omkadering en bevat de nodige structuur en richtlijnen. De manier waarop deze structuur evenwel wordt gerealiseerd, verschilt van controlerende contexten (Deci, 1995; Vansteenkiste & Sheldon, in druk b). Het straffen van ongepast klasgedrag structureert ook de klascontext, maar als de leerlingen niet zelf inspraak krijgen in de manier waarop regels en structuur worden

aangebracht of de gehanteerde structuur niet wordt toegelicht, loopt men het gevaar dat ze de zinvolheid ervan niet begrijpen. Dit laatste is dan juist van vitaal belang opdat leerlingen op een vrijwillige manier deze opgedragen regels volgen (Assor e.a., 2002).

Een belangrijke vraag voor toekomstig onderzoek bestaat er dan ook in om na te gaan waarom bepaalde leerkrachten hun geduld verliezen en overgaan tot het hanteren van controlerende lesstrategieën. In een recente studie (Pelletier e.a., 2002) werd aangetoond dat leerkrachten die hun leerlingen als ongemotiveerd percipiëren en die vanuit de directie onder druk worden gezet, vaker een beroep doen op controlerende lesstrategieën. Omdat controle de motivatie en studieresultaten ondermijnt (zoals in ons onderzoek wordt aangetoond) zouden leerkrachten zich wel eens in een negatieve spiraal terecht kunnen komen: een ongemotiveerde leerling lokt een controlerende lesstijl uit, die op zijn beurt de motivatie en prestatie ondermijnt, waardoor de controle verder wordt opgedreven. Longitudinaal onderzoek kan hierop een antwoord bieden. De studie van Pelletier e.a. is interessant omdat deze aangeeft hoe een controlerende lesmethode vermeden kan worden. Directies die zelf inspraak en initiatief bieden aan hun leerkrachten, kunnen helpen vermijden dat leerkrachten een negatieve spiraal bij hun leerlingen op gang brengen.

INTRINSIEKE VERSUS EXTRINSIEKE DOELEN

Over de manier waarop leerkrachten in hun lespraktijk concreet het nastreven van intrinsieke of extrinsieke doelen promoten, werd nog niet veel onderzoek gedaan. Dit is immers de eerste reeks studies die aantoonde dat intrinsieke doelen een positief effect hebben op het studieproces. Veel details over de manier waarop een intrinsiek georiënteerde klascontext gecreëerd kan worden, moeten dus nog worden ingevuld. Toch lijkt het interessant om te stellen dat het nastreven van deze doelen zowel in de concrete omgang en interactie gestimuleerd kan worden als binnen klas- en schoolstructuren.

Op een interactioneel niveau zou dit kunnen betekenen dat leerkrachten bij hun leerlingen op een subtiele manier een extrinsieke oriëntatie bevorderen door hoofdzakelijk aandacht te schenken aan populaire jongeren of door mooie en aantrekkelijke kinderen meer aan het woord te laten. Maar zij kunnen ook, meer openlijk, de aandacht op intrinsieke waarden focussen door aan te geven hoe de leerstof een intrinsiek doel dient. Dit is

geen voor de hand liggende en gemakkelijke taak. Bovendien moet het aangegeven intrinsieke doel ook op een realistische en geloofwaardige wijze bij de leerstof aansluiten, opdat deze in het gewenste effect resulteren. Maar creatieve leerkrachten kunnen hier zeker in slagen. Een cursus filosofie of een godsdienstles kan bijvoorbeeld als zinvoller voorgesteld worden door te stellen dat 'filosofisch (abstract) redeneren ervoor zorgt dat je bewuster in de wereld gaat staan, je afvraagt wat jij echt wil realiseren in je leven, de verwondering voor het kleine opwekt, zodat je er beter in slaagt om je eigen waarden vorm te geven in je leven'.

Op structureel niveau kan vastgesteld worden dat vanuit de massamedia kinderen en adolescenten overstelpt worden met commerciële boodschappen die vooral extrinsiek van aard zijn (Kasser, 2002). 'Wil je vermageren? Volg dan deze fitnesscursus of dit dieet', 'Wil je veel geld verdienen? Volg dan deze opleiding, want het opent mogelijkheden om een financieel lucratievere functie te bekleden en promotie te maken'. Deze laatste boodschap wordt door sommige scholen zelfs letterlijk overgenomen in de hoop hiermee nieuwe studenten te kunnen werven. Dergelijke extrinsieke boodschappen veroorzaken gevoelens van onzekerheid ('Ben ik niet te dik?' 'Vinden anderen me wel aantrekkelijk?') en stimuleren stressvolle interpersoonlijke vergelijkingen ('Zal ik wel even veel verdienen als mijn vrienden/ouders, als ik deze opleiding volg?'). School- en klasstructuren die dergelijke extrinsieke doelen promoten, zorgen ervoor dat de aandacht van de taak verschuift of wordt afgeleid naar evaluatieve en stressvolle vergelijkingen, zodat de student de taak op een minder aandachtige en toegewijde wijze doorneemt.

Het implementeren van een autonomieondersteunend klasklimaat en het verwijzen naar een intrinsiek doel vergt veel creativiteit van leerkrachten. Waarschijnlijk vereist het een blijvende bewustwording van zijn eigen leswijze en een openheid voor alternatieven. Dit is een uitdaging voor elke leerkracht, maar het hier besproken onderzoek toont aan dat leerkrachten die hierin slagen zelfs de meest ongeïnteresseerde leerlingen kunnen boeien, hen tot sterkere inspanningen kunnen aanmoedigen en hun prestaties naar een hoger niveau kunnen tillen. Leerkrachten kunnen hun studenten dus echt helpen om zich ten volle te ontplooien.

LITERATUUR

- Anderman, E.M., & Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but

- relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Black, A.E., & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
 - Carver, C.S., & Baird, E. (1998). The American dream revisited: Is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science*, 9, 289-292.
 - Casier, P., & Thys, L. (1993). Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen: 24 vragen aan leerlingen over leerkrachten. *Caleidoscoop*, 5, 4-11.
 - Debleeckeré, T., Schoupe, M., & Thys, L. (1995). Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Leerkracht en school: een beoordeling door de leerlingen. *Caleidoscoop*, 7, 4-9.
 - DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
 - Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
 - Deci, E.L. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Penguin Books.
 - Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C., & Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
 - Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
 - Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
 - Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
 - Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
 - Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
 - Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
 - Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
 - Feather, N.T. (1992). Expectancy-value theory and unemployment effects. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 315-320.
 - Feather, N.T. (1990). *The psychological impact of unemployment*. New York: Springer-Verlag.
 - Fromm, E. (1976). *To have or to be?* New York, NY: Continuum.
 - Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
 - Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 - Husman, J., Derrberry, W.P., Crowson, H.M., & Lomax, R. (in druk). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*.
 - Jordan, J.V., & Surrey, J.L. (1986). The self-in-relation: Empathy and the mother-daughter relationship. In T. Bernay & D.W. Cantor, e.a. (Eds.), *The psychology of today's woman: New psychoanalytic visions* (pp. 81-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. London: MIT Press.
 - Kasser, T., & Ahuvia, A.C. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.
 - Kasser, T., & Ryan, R.M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
 - Kasser, T., & Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
 - Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful for what you wish: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K.M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 116-131). Goettingen: Hogrefe & Huber.
 - Lens, W., & Decryenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
 - Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 223-248). New York: Pergamon.
 - Maslow, A.H. (1955). *Deficiency motivation and growth motivation*. In M.R. Jones, *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
 - McHoskey, J.W. (1999). Machiavellism, intrinsic versus extrinsic goals, and social interest: A self-determination analysis. *Motivation and Emotion*, 23, 267-283.
 - Nuttin, J. (1981). *De menselijke motivatie: van behoefte tot gedragsproject*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
 - Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
 - Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
 - Raynor, J.O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. In G. d'Ydewalle & W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 199-231). Leuven: Leuven University Press/Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
 - Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
 - Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
 - Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
 - Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T., & Deci, E.L. (1996). All goals were not created equal: An organismic perspective on the

- nature of goals and their regulation. In P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking motivation and cognition to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford.
- Sagiv, L., & Schwartz, S.H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
 - Schaefer, R. (1968). *Aspects of internalization*. New York: International Universities Press.
 - Sheldon, K.M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
 - Sheldon, K.M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.
 - Sheldon, K.M., & Kasser, T. (2001). Goals, congruence, and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 30-50.
 - Sheldon, K.M., Ryan, R.M., Deci, E.L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
 - Sheldon, K.M., Williams, G., & Joiner, T. (2003). *Motivating health: Applying self-determination theory in the clinic*. Yale: Yale University Press.
 - Simons, J. (2001). *De betekenis van verschillende types instrumentaaliteit voor de motivatie en doelgerichtheid bij studenten* (ongepubliceerd doctoraatschrift). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
 - Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. In J.H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 19-36). New York: Oxford University Press.
 - Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
 - Vansteenkiste, M., & Deci, E.L. (2003). Competitively-contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27, 273-299.
 - Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (in druk a). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence for their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*.
 - Vansteenkiste, M., & Sheldon, K.M. (in druk b). 'There is nothing more practical than a good theory': Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*.
 - Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., & Deci, E.L. (2004a). Motivating learning, performance and persistence: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
 - Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2004b). Examining the motivational impact of extrinsic vs. intrinsic goal framing and internally controlling vs. autonomy-supportive contexts upon children's academic achievement. (Ter publicatie ingediend.)
 - Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (in druk c). 'Less is sometimes more': Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*.
 - Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004c). How to become a persevering exerciser: The importance of providing a clear, future goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*.
 - Williams, G.C., Cox, E.M., Hedberg, V.A., & Deci, E.L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviors among adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756-1771.

Ontvangen: 29 januari 2004; geaccepteerd: 16 augustus 2004.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Soenens, B. (2004). The quality of motivation matters: Promoting intrinsic goals in an autonomy-supportive way. Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 59, 119-131.

An overview is provided of a series of experimental studies that demonstrated, in line with self-determination theory (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002), that framing a learning activity in terms of an intrinsic (vs. an extrinsic) goal attainment and communicating these differential goal-contents in an autonomy-supportive (vs. controlling) way both have an independent and positive impact upon learning, performance and persistence in a variety of life domains (sport, academics, health care), among both adolescents and children. The combination of both facilitating factors results in an additional positive effect upon learning. Moreover, the positive impact of intrinsic goal framing cannot be attributed solely to the higher valence ascribed to these goals. Practical guidelines are provided that might help to increase the quality of students' motivation.

Instrumenteel onderzoek

Normering van de UCL voor mannen en vrouwen met chronische lage-rugpijn

Kees Venselaar* en Marcel Post**

INLEIDING

Chronische lage-rugpijn (CLRP) is een groot probleem, in ieder geval in onze geïndustrialiseerde westerse samenleving (Garofalo e.a., 1999). In Nederland heeft circa 55 procent van de mensen gedurende hun leven eenmaal of herhaaldelijk last van hun rug (Haanen, 1984). De kans dat klachten chronisch worden neemt toe met het aantal keren dat iemand rugklachten heeft. Naast lichamelijke factoren spelen psychologische factoren een rol bij het ontstaan van chronische lage-rugpijn. Psychologische problemen ten tijde van het ontstaan van de klachten zijn voorspellers voor het ontstaan van klachten in de toekomst en maken het ontstaan van CLRP meer waarschijnlijk (Haanen, 1984; Gatchel, 1996). De manier waarop mensen met alledaagse problemen of stressoren omgaan ('coping') bepaalt de uiteindelijke belasting die de stressor veroorzaakt (Lazarus, 1966). Coping wordt door Lazarus en Folkman (1984) omschreven als 'de inspanning, zowel actiegericht als intrapsychisch, om het hoofd te bieden aan interne en externe eisen en conflicten die de persoon belasten, uitdagen of zijn krachten te boven gaan'. De Utrechtse Coping Lijst (UCL; Schreurs e.a., 1988, 1993) is vanuit het gezichtspunt ontwikkeld dat mensen een bepaalde coping-stijl hebben. In de handleiding staan normen vermeld voor verschillende populaties. Normen voor de populatie mensen met CLRP zijn nog niet gepubliceerd. In deze studie worden normen vastgesteld voor mannen en vrouwen met CLRP. De hier besproken data werden verzameld in de periode 1988 tot 1996.

PATIËNTEN

De onderzochte populatie bestond uit mensen die door

* Psychologiepraktijk VRC, Laan van Minsweerd 131, 3583 BW Utrecht; TweeSteden Ziekenhuis, Tilburg.

E-mail: k.venselaar@vrc-consultancy.nl

** irv, Hoensbroek.

Dataverzameling vond plaats bij Revalidatiecentrum Groot Klimmendaal te Arnhem.

de huisarts of specialist naar een revalidatiecentrum verwezen werden, in verband met veelal langdurige rugklachten. De gemiddelde leeftijd van de populatie vrouwen was 38 jaar, van de mannen 39 jaar. De duur van de klachten vertoonde eveneens geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen: gemiddeld 8,4 jaar periodiek, gevolgd door 4,5 jaar continu.

De dataverzameling vond plaats in revalidatiecentrum Groot Klimmendaal te Arnhem in de periode 1988 tot 1996, waarbij vanaf 1990 alle patiënten die de observatieperiode startten standaard de UCL invulden. In de periode 1988 tot 1989 vulden twee van de drie patiënten de UCL in. Met nadruk wordt gesteld dat dit niet de populatie patiënten met CLRP was, maar dat deel van de totale populatie met CLRP dat zich aanmeldde voor revalidatiedagbehandeling.

PROCEDURE

In de observatieperiode werden twee gesprekken van een uur gevoerd met een psycholoog (de eerste auteur). In deze tijd werd een semi-gestructureerd interview afgenomen, waarmee het functioneren en de invloed van de klachten op het functioneren geïnventariseerd werden. Na afloop van het eerste gesprek kregen de patiënten de UCL mee, om thuis in te vullen. Deze vragenlijst werd in het tweede gesprek besproken.

UTRECHTSE COPING LIJST

De UCL bestaat uit zeven schalen:

- Actief aanpakken (A);
- Palliatieve reactie (P);
- Vermijden, afwachten (V);
- Sociale steun zoeken (S);
- Depressief reactiepatroon ofwel (in een latere versie) Passief reactiepatroon (D/PR);
- Expressie van emoties (E);
- Geruststellende en troostende gedachten hanteren (G).

STATISTISCHE ANALYSE

De gemiddelde scores op de UCL-schalen zijn voor mannen en vrouwen afzonderlijk berekend. Via een *t*-toets zijn de verschillen berekend en beoordeeld op hun