

# Problemen rond studiemotivatie

‘Als het niet vanzelf gaat, dan hoort het blijkbaar niet bij mij’

Sjoerd Kosterman is gz-psycholoog/cognitief gedragstherapeut (supervisor) en werkt bij PuntP, afdeling angststoornissen; hij coacht mensen met werkgerelateerde problematiek binnen zijn eerstelijnspraktijk en is als docent aan het RINO verbonden.

De drop-out bij studenten in het hoger onderwijs is groot. De tempobeurs en andere prestatiedrukverhogende overheidsmaatregelen ten spijt lijkt een significant deel van de studentpopulatie ten prooi te vallen aan studievermijdend gedrag met navenant tegenvallende studieresultaten. Uitstelgedrag is veel onderzocht bij studenten en wordt volgens Ellis & Knaus (2002) gekenmerkt door het verlangen om een activiteit te vermijden, door de belofte om het later wel te doen, en door het inzetten van smoezen om het uitstel te rechtvaardigen en de schaamte te verminderen. Zo'n dertig tot zestig procent van de studenten rapporteert het regelmatig uitstellen van onderwijskundige taken zoals het voorbereiden op een tentamen, het schrijven van papers en het maken van wekelijkse opdrachten (Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984; Pychil et al., 2000). Maar niet alle uitstellers werken zich in de nesten. Sommigen zijn in staat om opzettelijk uit te stellen en de ontstane tijdsdruk te benutten om hun motivatie te versterken. Dit zijn de zogenaemde

actieve uitstellers. Passieve uitstellers blijven echter tot de laatste minuut inactief (Eun Hee Seo, 2012).

Een aantal van de passieve uitstellers spoelt uiteindelijk bij de ggz aan. Hoewel de relatie tussen uitstelgedrag en genderverschillen volgens Haycock (1998) nader onderzoek verdient, is het merendeel van de passieve uitstellers bij de aanmelding mannelijk. Schaamte, schuldgevoelens, faalangst en frustratie zijn de onderliggende drijfveren, maar in de contactname overheerst vaak een rationaliserende houding. Dezelfde vermijdende strategieën die hen in problemen hebben gebracht worden in het therapeutische contact in stelling gebracht. Door een gebrek aan commitment stelt de studievermijder zich afwachtestend op, maakt hij zijn opdrachten niet of verzuimt hij simpelweg om op zijn afspraak te komen. De studievermijder houdt niet van therapie en de therapeut houdt niet van vermijders. Vanuit deze impasse is de studiemotivatiegroep opgericht door Kees Kleywegt en de auteur van dit artikel.

In de studiemotivatiegroep includeren we

de passieve uitstellers die een groot verschil ervaren in hun intenties en de uitvoer daarvan en die daardoor een studieachterstand hebben opgelopen. Bij verdenking van ADHD en verslavingsproblematiek wordt verdere diagnostiek geadviseerd zonder te excluderen voor deelname. De aanwezigheid van sociale fobie kan leiden tot doorverwijzing nadat deelname aan de studiemotivatiegroep is afgerond.

### Theoretische achtergronden

#### *Extrinsieke bekrachtiging*

Een gebrekkige zelfregulatie (Ariely, 2002) en daarmee samenhangend verminderd vertrouwen in zelfeffectiviteit (Haycock, 1998) verklaren het optreden van uitstelgedrag. Bij deze leeftijdsgroep, en specifiek bij de passieve uitstellers, is vaak sprake van een verminderde mate van zelfregulatie die pas later, met het toenemen van de leeftijd verbetert en gelijk oploopt met het volgroeien van de frontale hersengebieden (Robins et al., 2001, Rabin, 2011). Dit manifesteert zich door een onvermogen om plezierige activiteiten en kortetermijnbekrachtigers te weerstaan en kan leiden tot aandachtsproblemen, leerproblemen en drugs- en alcoholproblemen (Rabin, 2011). Juist studenten worden voortdurend blootgesteld aan een uitgebreid en – binnen hun leeftijdsgroep gelegitimeerd – rijk aanbod van verleidingen in de vorm van sociale activiteiten, roesmiddelen, beeldschermen en andere instant bekrachtigers. De studieomgeving van de studievermijdende student betreft vaak zijn multifunctionele

éénkamerappartement waar een maximale hoeveelheid afleiding en verleiding te vinden valt waar de student zich aan overgeleverd voelt.

Hoe zwakker de zelfregulatie is, hoe sterker de invloed kan zijn van extrinsieke bekrachtigers. Dit verklaart mogelijk ook waarom veel passieve uitstellers een geringe impulscontrole bezitten, een slechte planning maken, snel afgeleid zijn, weinig volhardend zijn in het volbrengen van taken en een gat laten vallen tussen besluit en uitvoer van een plan (Rabin, 2011).

Ondanks de terugkerende goede voornemens (*approach*) blijft het studieuitstelgedrag voortbestaan (*avoidance*).

Vermijdende gedragspatronen staan vaak onder dubbele operante controle: de student verlost zichzelf van een ongemakkelijk gevoel (veelal faalangst) én trakteert zichzelf op een plezierig gevoel door overgave aan aangename omgevingsprikkels. Deze dubbele controle van negatieve en positieve bekrachtiging houdt de studievermijding krachtig in zijn greep. Skinner (1966) beschrijft dit als het zogenoemde *contingency-governed* gedrag waarbij het gedrag bepaald wordt door een sterke contingentie: een krachtige en directe beloning volgt op het vermijdende gedrag.

Gedragsverandering kan volgens Skinner alleen optreden als de contingentie beïnvloed wordt. Zelfcontrole is een middel hiertoe, waarbij de leerprincipes op het eigen gedrag worden toegepast (Orlemans, 1995).

Het lijkt dus essentieel om de contingentie

te beïnvloeden door de studieomgeving aan te passen. Tuckman en Schouwenburg (2004) stellen naast deze interventie voor om sociale invloed te gebruiken door bijvoorbeeld afspraken te maken met anderen over hun studietaken.

### *Intrinsieke bekrachtiging en bereidheid*

Naast het veranderen van deze extrinsieke bekrachtigers is het zaak om de intrinsieke bekrachtiging te beïnvloeden als voorwaarde voor een stabiele gedragsverandering (Orlemans, 2000). Bij het onderzoeken van de effecten van timemanagementtraining op uitstelgedrag stelt Van Eerde (2003) dat het onduidelijk is of de aangeleerde technieken op zichzelf zorgen voor een verbetering dan wel het toegenomen bewustzijn van de proefpersonen ten aanzien van hun probleemgedrag. Dit toegenomen bewustzijn van het probleemgedrag lijkt op de tweede fase in de cirkel van verandering van Prochaska waarin het probleem onderkend is zonder dat er al commitment bestaat om het te veranderen (Norcross, 2011).

Bereidheid is volgens de Acceptance and Commitment Therapy nodig om deze commitment te verkrijgen en wordt gezien als een actieve keuze én een actieve houding (A-Tjak, 2008) waarmee de vermijding van innerlijke, aversieve ervaringen wordt opgeheven. Van Eerde (2000) definieert commitment als een bewuste keuze om te handelen in lijn met de langetermijndoelen in plaats van zichzelf af te leiden.

Omdat de studievermijder vaak niet meer aanvoelt waarom hij vermijdt, is het onder-

zoeken van zijn of haar bereidheid essentieel om zo ook weer in staat te zijn de onderliggende ongemakkelijke gevoelens – veelal faalangst, schuld en schaamte – te kunnen ervaren. Je zou kunnen stellen dat bereidheid om te veranderen altijd samen gaat met de bereidheid om ongemakkelijke gevoelens te ervaren.

Naast het ervaren van ongemakkelijke gevoelens is het belangrijk om ongemakkelijke gedachten te kunnen ervaren. Volgens Hayes (2008) is het belangrijk om vervolgens vooral de gehechtheid aan bepaalde gedachten te beïnvloeden en niet de inhoud van de gedachten.

Vertaald naar de doelgroep van studievermijders betekent dit dat het belangrijk is om ze te laten ontdekken dat ze op zo'n manier redeneren dat studievermijding voor de hand ligt, om ze vervolgens te vragen of ze afstand kunnen nemen van deze manier van redeneren. Bij cognitief sterk ontwikkelde mensen zoals studenten leidt de 'wat denk je'-vraag al snel tot een bos van gedachten waar ze in verstrikt raken. Vragen op inhoudsniveau versterken het idee dat de oplossing voor het probleem uitgedacht kan worden en doet een beroep op cognitieve vermogens waar de student al veel gebruik van heeft gemaakt zonder resultaat. Bovendien schuilt hierin het gevaar dat de student het beter weet en dat demonstreert. Of dat de student het niet weet en zich opnieuw voelt falen.

### *Therapeut-cliënt interacties*

De manieren die studievermijders toepassen om niet in contact te komen met hun

onderliggende gevoelens doen denken aan de vermijdende copingmodus (Young, 2005) waarbij er geen emotioneel contact wordt gemaakt met anderen. Arntz (2011) stelt dat een sterk ontwikkelde vermijdende copingmodus zoals bij de ontwijkende persoonlijkheidsstoornis kan leiden tot demoralisatie, desinteresse en emotionele ongebondenheid waardoor de contactname en samenwerking in de therapie zeer moeilijk is.

Een gesprek over het studievermijdende gedrag bij deelnemers triggert vaak de onderliggende faalangst of schuldgevoelens maar wordt door de copingmodus gecamoufleerd met desinteresse en demoralisatie. Er kan gemakkelijk een veroordelende houding ontstaan bij de therapeut die zich blindstaart op deze saboterende copingmodus. De al langer bestaande dysfunctionele opvattingen van de deelnemer worden daarmee ongewild door de therapeut bevestigd: ik voldoe niet, ik hoor er niet bij, ik kan niet worden geholpen. De kans op drop-out is dan groot.

Miller benadrukt dat intrinsieke motivatie voor verandering alleen in een ontvanke-lijk, bevestigend klimaat kan ontstaan (2010) en dat vernedering, schaamte, schuld en angst niet de primaire aanjagers van verandering zijn maar juist verlam-mend kunnen werken, waardoor verande-ring wordt voorkomen.

Om het voor de hand liggende negatieve interactiepatroon te voorkomen, is het daarom voor de therapeut van zeer groot belang om oordeelloos de vermijdende copingmodus op te laten merken, door de groep én door de cliënt. Sprey (2002) raadt

een zelfanalyse van de tegenoverdracht aan. Hierdoor wordt voorkomen dat de al langer bestaande zelfveroordelende cognities bij de studievermijder worden versterkt en dat er een negatief interactiepatroon ontstaat tussen cliënt en therapeut. De cliënt kan hierdoor vrijwillig besluiten de copingmodus los te laten. Norcross (2011) raadt de therapeut aan om in de contemplatiefase waarin er nog geen commitment is, zich op te stellen als een Socratische leraar die de cliënt aanmoedigt om meer inzicht te verwerven in zijn motivatie.

### Aannames en behandelaanpak

Afgeleid van bovenbeschreven theoretische kaders ontstonden de volgende aannames die leidend zijn geweest voor het ontwikkelen van de studiemotivatiegroep.

- Instant bekrachtigers van studievermij-dend gedrag zijn in de onmiddellijke nabijheid van studenten; er bestaat een verhoogde afleidbaarheid of verslavings-gevoeligheid die hen extra vatbaar maakt voor deze operante bekrachtigers. Contingentiemanagement (beïnvloeding van de nabijheid van deze bekrachtigers) is essentieel.
- Faalangst, schuld en schaamte stuurt het vermijdingsgedrag aan maar deze gevoe-lens worden niet meer of slechts kort-durend ervaren vanwege cognitief-emoti-onele vermijdende strategieën. De klas-sieke cognitieve benadering is een valkuil. Bereidheid om ongemakkelijke gevoelens en gedachten te ervaren is essentieel.

- De vermijdende copingmodus is op elk moment actief, dus ook tijdens de bijeenkomsten. Actie die volgt uit de ervaringsgerichte benadering is essentieel.
- Er is een verhoogd risico op tegenoverdracht bij de therapeut; de cliënt is welwillend maar de vermijdende copingmodus wijst therapie af en bemoeilijkt het therapeutisch proces. Oordeelloosheid en zelfanalyse door de therapeut is essentieel om drop-out te voorkomen.

## Behandeling

### *Groepsformat*

Bij het ontwikkelen van het juiste behandelingsformat is gekozen voor een groepsbenadering, waarbij het van belang was om binnen de bijeenkomsten voldoende ruimte te bieden voor ervaringsgericht werken en voldoende structuur te bieden om iedere deelnemer uit te nodigen tot actie. Een juiste balans tussen voelen en doen. Daarnaast biedt een groepsformat bij deze doelgroep de volgende voordelen:

- Vanuit de therapiegroep wordt een studiegroep ontwikkeld die buiten de therapeutische sessies bij elkaar komt en die het belang van contingentie management dient.
- Studenten werken veel in werkgroepen; de groep heeft hierdoor veel overeenkomsten met de werkvorm die binnen universiteiten en hogescholen wordt toegepast.
- Binnen de therapiegroep wordt duidelijk hoe de vermijdende copingmodus zich manifesteert en kunnen de groepsleden

*modelling* aanbieden van andere, gezonde copingmodi, meer dan een individuele therapeut dat kan; er ontstaat hierdoor minder sterke tegenoverdracht en minder kans op drop-out.

- Ontstane schuld- en schaamtegevoelens en sociale isolatie kenmerkend voor studievermijders kunnen makkelijker worden gedeeld.
- Comorbide sociale angst wordt door groepsdeelname sneller zichtbaar en kan meebehandeld worden.
- De groep is als geheel minder kwetsbaar voor de therapieontrouw van een individuele deelnemer, waardoor er een doorlopend proces is dat zou zijn gestagneerd in een individuele behandeling.

### *Groepssetting*

De groep bestaat uit acht deelnemers en komt een keer per week bijeen gedurende twee uur. Er zijn twaalf bijeenkomsten in totaal. De groep wordt gegeven vanuit een samenwerkingsverband tussen BSP en PuntP, onderdeel van Arkin, een ggz-instelling in Amsterdam. Beide organisaties leveren een behandelaar. De groep wordt geadmistreerd in de tweede lijn maar vindt plaats op de locatie van BSP. BSP is de belangrijkste verwijzer en is door de korte lijn met PuntP (eenmaal per twee weken gezamenlijk overleg) goed geïnformeerd over de inclusiecriteria en instroommogelijkheden waardoor zij deelnemers kunnen motiveren voor deelname. Deze bijzondere samenwerkingsvorm curatieve zorg binnen een leeromgeving zorgt ervoor dat er een lage drempel bestaat voor studie-

vermijders, die doorgaans vrij therapie-schuw zijn.

### *Screening*

In de screeningsgesprekken wordt uitleg gegeven bij de zes stadia van gedragsverandering volgens de motivatiecirkel van Prochaska et al. (1992) waarbij inzichtelijk wordt of er al sprake is van een besluit om daadwerkelijk te veranderen of dat er nog sprake is van wikken en wegen van de voor- en nadelen van een verandering van studiegedrag. Deze fase is vergelijkbaar met het verwerven van commitment die Korrelboom beschrijft in zijn protocol voor impulscontroleproblematiek (2008). In geen van de gevallen oordeelt de therapeut over de juistheid hiervan. Als er wordt gewikt en gewogen is het belangrijk dat de deelnemer onderzoekt op welke manier hij tot een besluit kan komen. Ook als hij besluit dat hij de bestaande situatie wil behouden, is dat een juist besluit ook al betekent het dat er geen directe reden meer bestaat om deel te nemen aan de groepstherapie.

### *Gedragsanalyse*

Als eerste stap in de groepsbehandeling wordt de rationale uitgelegd (zie aan-  
names).

Vervolgens wordt iedere deelnemer gevraagd een gedragsanalyse te maken. Door middel van registratie onderzoeken ze welke prikkels er bestaan die leiden tot studievermijding en welk verleidingen er bestaan die de studievermijding bekrachtigen. Aan de hand van de volgende vragen wordt inzichtelijk gemaakt in welk krachtenveld ze terecht-

komen als ze hun studiedoelen willen behalen:

- Wat levert het je op om te gaan studeren? Wat is de winst?
- Waar word je van ontlast/wat voorkom je als je gaat studeren?
- Waar belast je je mee als je gaat studeren? Welk ongemakkelijk gevoel geeft het?
- Wat raak je kwijt als je gaat studeren? Welke illusie moet je loslaten? Welke verleidingen moet je loslaten?

Uit dit overzicht wordt duidelijk dat er ambivalentie bestaat: de wil om te veranderen bestaat gelijktijdig met de wil om te behouden.

### *Contingentiemanagement*

Nadat door registratie duidelijk is geworden dat de gedragsregulatie voor een belangrijk deel bepaald wordt door externe prikkels (af- en verleidingen) is de volgende stap het beïnvloeden van de nabijheid van deze prikkels (contingentiemanagement).

Korrelboom (2008) spreekt over verschuivingen aanbrengen in de bekrachtigingbalans en Schouwenburg (2004) over het blokkeren van de toegang tot de kortetermijnverleidingen. Door het creëren van de juiste studieomgeving worden de externe prikkels minder beschikbaar. Deelnemers wordt gevraagd te onderzoeken hoe ze hun studiehygiëne kunnen maximaliseren.

Een directe toepassing hiervan is de oprichting van een studiegroep. De deelnemers uit de therapiegroep wordt gevraagd buiten de bijeenkomsten om als groep samen te

komen in een studieomgeving om daar in elkaars directe nabijheid te gaan studeren. Met deze vorm wordt naast het aanbod van een duidelijke structuur ook commitment aangemoedigd en de bijbehorende commitmentangst getriggerd: deelnemers voelen zich niet alleen verbonden met de groep maar ook gegijzeld door de afspraken die ze aangaan. Deze angst loopt parallel met het aangaan van studietaken. Alleen vanuit bereidheid met het belang voor ogen is het mogelijk om deze angst te hanteren. Binnen de therapiebijeenkomst wordt hierbij stilgestaan.

### *Actiegerichtheid*

Het is van cruciaal belang om vanaf de eerste bijeenkomst bij iedere deelnemer op zoek te gaan naar actiegerichte plannen omdat hiermee voorkomen wordt dat de vermijdende copingmodus blijft domineren en ook omdat hiermee het vermijden van onderliggende gevoelens zoals faalangst tijdens de bijeenkomst zichtbaar wordt. Een bekende valkuil is het creëren van de illusie dat ‘eraan wordt gewerkt’ omdat je in een therapiegroep zit en ‘erover wordt gepraat’. Vervolgens gebeurt er niets. Deelname moet per bijeenkomst verbonden worden aan besluiten om een zelfgekozen nieuwe stap te zetten. Doen in plaats van denken! Ariely (2002) stelt daarom voor om studenten aan te leren om kleine doelen te stellen met realistische verwachtingen ten aanzien van de inspanning die nodig is om deze doelen te behalen. Het uitvoeren van de benodigde stap moet zo dicht mogelijk op het voor-

nemen worden gepland zodat de tijdspanne tussen intentie en uitvoer klein blijft (Steel, 2007). Deze actiegerichte benadering loopt als een rode draad door de behandeling.

### *Bijstellen gedragspatronen en moedige stappen*

Bovengenoemde doelen kunnen bestaan uit het bijstellen van een gedragspatroon (ten aanzien van studiehygiëne, slaappatroon, studiemethode, reductie van verleidingen etc). De stap moet in te plannen zijn omdat het essentieel is dat er sprake is van toenaderend gedrag. De stap kan ook bestaan uit een zogenoemd *moedig stapje*: een handeling die (afwijzings)angst oproept en tegelijkertijd essentieel is omdat je daarmee leert dat je anderen nodig hebt om verder te komen. Vaak betekent dit dat een student een afspraak maakt met een studiebegeleider, ouders informeert over zijn klachten of iemand benadert om samen mee te studeren.

### *Feedback op de doelen*

Deelnemers schrijven hun besluit op een flap-over. Dit heeft twee voordelen. De overige deelnemers kunnen feedback geven of er aan de voorwaarden is voldaan bij het juist formuleren van de stap en er wordt voorkomen dat de vermijdende copingmodus met de opdracht aan de haal gaat. Bij het nabespreken hiervan is het belangrijk om oordeelloos in te zoomen op de vermijding en cliënt de vrijheid te bieden een nieuwe keuze te maken. Hiermee wordt het vertrouwde negatieve interactiepatroon

doorbroken dat cliënt op zijn kop krijgt, zijn schuldgevoelens toenemen en een nieuw plan gemaakt wordt om zijn schuldgevoelens te reduceren.

*Bereidheidsvragen en ervaringsgerichtheid*

Bij het uitdenken van actiegerichte stappen treedt de vermijdende copingmodus op die ‘het niet weet’, het vaag houdt of zich ervan af maakt met te grote of te kleine stappen waardoor er geen commitment ontstaat en er sprake is van een herhaling van zetten:

het voornemen wordt gemaakt omdat er een externe druk voelbaar is. Dit voornemen dient echter niet het uitvoeren van wat is voorgenomen, maar dient het reduceren van de externe druk of van de ervaren schuldgevoelens. In plaats van gedragsverandering wordt er dan ongewild gewerkt aan gedragsbestendiging.

Het volgende fragment illustreert welk effect het onderzoeken van de bereidheid heeft op het toelaten van gevoelens.

*(nadat Milan bepaald heeft dat hij zijn studiebegeleider zal benaderen om te overleggen over zijn studievoortgang)*

T: ‘Ben je bereid deze stap te zetten?’

Milan: ‘Ik denk het wel.’

T: ‘Klinkt alsof er nog twijfel bestaat. Klopt dat?’

Milan: ‘Ja, ik weet ’t opeens niet zo zeker meer.’

T: ‘Door jezelf af te vragen of je bereid bent om deze stap te zetten, wordt het duidelijker of je voornemen bedoeld is om je geweten te sussen of dat je hiermee daadwerkelijk een besluit neemt dat jou helpt om dichterbij je doel te komen. Ik ga je daarom de vraag of je bereid bent nog een keer stellen en zou je willen vragen om je voor te stellen dat je in de situatie bent waarin je voor je studiebegeleider staat en jezelf bewust te maken van de ongemakkelijkheid, de spanning, dit risico, dit loslaten van zekerheden. En geef dan opnieuw antwoord op de vraag: ben je bereid deze stap te zetten terwijl je weet dat je je ongemakkelijk gaat voelen, met het doel voor ogen van de scriptie?’

Milan: ‘Ik ben bang dat hij geïrriteerd zal reageren zonder dat te zeggen en ik me daar afgewezen door zal voelen. Mmm, dit voelt heel ongemakkelijk, ik realiseer me dat ik het zwaar ga krijgen.’

T: 'Ben je bereid deze stap te zetten ook al weet je dat je het zwaar gaat krijgen? Voel je je bereid om deze stap te zetten en van je voornemen een besluit te maken?'

Milan: 'Ja, ik voel me bereid om deze stap te zetten, ook al voel ik me nu gespannen.'

Door het ongemakkelijke gevoel op te roepen, het bijbehorende beeld te visualiseren en gelijktijdig commitment te vragen met de bereidheidsvraag, wordt ervaren dat het ongemakkelijke gevoel het gedrag wil aansturen maar dat bereidheid kan worden gezocht als tegenkracht in zichzelf waardoor het studieplan overeind blijft. Sterker nog, het wordt duidelijk dat het ongemakkelijke gevoel erbij hoort als je naar je eigen doelen toe werkt.

Metaforen kunnen de bereidheid eveneens vergroten. Een veel gebruikte metafoor is de enorme houtstapel in de voortuin. De begeleidende vraag luidt: hoe krijgt je die enorme houtstapel naar je achtertuin? Het antwoord is: door telkens opnieuw bereid te zijn je aandacht te richten op dat ene houtblok dat je van voor naar achter draagt. Zodra je je laat verleiden te kijken naar de stapel in zijn geheel raak je ontmoedigd en verlies je je motivatie. Het staat symbool voor het opdelen in kleine stapjes, commitment aangaan met ieder stapje dat je zet, waardering leren opbrengen voor de inspanning die je levert en jezelf niet afrekenen op het resultaat.

#### *Reflecting team en copingmodus*

Iedere deelnemer krijgt eenmalig uitge-

breid de tijd zijn probleem en de daarmee samenhangende leergeschiedenis in te brengen. Enerzijds dient deze opdracht de inhoud van het verhaal waarbij inzichtelijk wordt gemaakt welke illusies aanwezig zijn ('intelligentie betaalt zichzelf uit', 'als het niet vanzelf gaat dan hoort het blijkbaar niet bij mij', 'ik ben geniaal en uniek' enzovoort). Anderzijds wordt de groep gevraagd te reflecteren op de manier waarop de deelnemer zijn verhaal inbrengt, waarbij de inbrenger in de luisterstand wordt gezet. De vermijdende copingmodus – die vaak manifest wordt bij affectvolle gebeurtenissen uit de leergeschiedenis – kan hierdoor beschreven worden zonder dat de inbrenger kan reageren vanuit de verdediging.

#### *Twee-stoelentechniek*

Omdat er voortdurend sprake is van ambivalentie tussen het willen naderen van doelen en het uit de weg willen gaan van diezelfde doelen worden de twee tegengestelde krachten bij deze interventie voorgesteld als verandering versus behoud. De betreffende deelnemer wordt gevraagd achtereenvolgens in twee verschillende stoelen te gaan zitten die staan voor het perspectief van 'verandering' en 'behoud'. Vervolgens interviewt de therapeut beide perspectieven.

T: ‘Omdat het kan helpen om beter te weten waar jij zelf staat in dit krachtenspel wil ik Behoud en Verandering allebei ondervragen. Zowel Behoud als Verandering proberen je te helpen. Jij kiest uiteindelijk welke kant je volgt. Ik zou je eerst willen vragen om in de rol van Behoud te kruipen en daarvoor een andere stoel te kiezen.’

‘Beste Behoud, wat zijn voor jou goede redenen om Mira niet op de scriptiebegeleider af te laten stappen?’

Mira: ‘Het wordt een afgang, ze krijgt ervan langs als ze gaat want ze heeft al heel lang niets meer van zich laten horen, ze kan zich dit beter besparen en het op eigen kracht doen, gewoon wat strenger zijn en langer volhouden, er komt echt wel een moment dat het gaat lukken om dat overzicht te krijgen, ik ben ervoor dat ze nog een keer alles zelf doorneemt en dan kijkt of ze kan gaan schrijven.’

T: ‘Bedankt Behoud, het wordt me duidelijk, je bent vertrouwd geraakt met deze methode waarin je het zelf oplost, volhoudt en blijft wachten totdat het overzicht komt en vrijwillig een afgang opzoeken klinkt niet als een lokkertje.’

‘Mira, wil je weer op je eigen stoel gaan zitten. Ben je iets wijzer geworden van behoud?’

Mira: ‘Nou, nee, dat wist ik eigenlijk wel, maar het wordt wel duidelijk dat dit me tegenhoudt om deze stap te zetten.’

T: ‘Zou je dan nu op de stoel van Verandering willen gaan zitten?’

‘Beste Verandering, wat zijn voor jou goede redenen om Mira naar de scriptiebegeleider te laten gaan?’

Mira: ‘Ja, ik wil toch verder komen met mijn studie en de stap naar de scriptiebegeleider is dan belangrijk. Nog meer redenen? Nee, dat is het.’

T: (richting deelnemers) ‘Welke andere redenen kan Verandering hebben om naar de scriptiebegeleider te stappen?’

Jan: ‘Dat ze leert om hulp in te schakelen van anderen.’

Dirk: 'Dat ze het heft in eigen handen leert nemen.'

Anne: 'Dat ze zichzelf leert serieus te nemen en dat ze het waard is om serieus genomen te worden door anderen.'

T: 'Mira, wil je weer op je oude stoel gaan zitten? Is er iets veranderd in hoe je denkt over de stap naar de scriptiebegeleider?'

Mira: 'Ja, ik begrijp beter dat ik zelf de regie in handen wil nemen en dat ik minder wil luisteren naar het gevoel dat ik zal worden afgeserveerd. Ik vind het belangrijker dat ik het risico neem en daar tevreden over kan zijn dan dat ik blijf afwachten en mezelf blijf wijsmaken dat ik moet wachten op het juiste moment. En ik vind het fijn om te horen van de anderen dat ik het waard ben om serieus genomen te worden. Dat doet me echt goed om te horen.'

### **Mijn indrukken**

Ondanks afwezig bewijs in de literatuur over genderverschillen zijn de deelnemers merendeels mannelijk. Dit kleurt de sfeer. Er wordt minder gemakkelijk over emoties gesproken, er worden grappen gemaakt, er wordt gefilosofeerd. Geen therapie dus. Verschanst in een rationaliserende houding gaat de studievermijder liever een intellectueel debat met je aan, hij weet het beter, denkt nog wel eens geniaal te zijn. Zijn genialiteit is zijn grootste tegenstander om in actie te komen. Maar vanuit het gedeelde besef dat er iets moet veranderen is het mogelijk om samen te onderzoeken of er op deze manier iets verandert. Nee dus. En dan wordt de benauwing voelbaar, de tijdsdruk, de wanhoop, de schuldgevoelens, de verne-dering. Maar ook de angst om een eerste stap te zetten, want iedere stap betekent commitment met de volgende stap en angst

om gegijzeld te worden door verplichtingen.

Het onderlinge commitment in de groep is aarzelend aanwezig. Er bestaat grote terughoudendheid in het aanspreken van de ander als deze zich onttrekt aan het groepsproces. Voor sommigen is het moeilijk om te beseffen wat de gevolgen zijn voor de groep als ze zomaar wegblijven en wat zij zelf ervaren bij het wegblijven van de ander. Of ze voelen zich schuldig als we het erover hebben maar doen daar vervolgens niets mee. Er lijkt een duidelijk parallelproces te bestaan met hun studie: een gebrek aan commitment met de studie-doelen zorgt voor veel vrijblijvendheid, stagnatie en schuldgevoelens, zonder dat de commitment wordt vergroot.

Tot slot. Ik begrijp deze studenten zo goed, want ik behoor tot hun soort. Ik ben een uitsteller en ik prijs mezelf gelukkig dat ik

gewoon naar mijn werk mag met inge-boekte afspraken in mijn agenda... en jammer dat ik in mijn studententijd niet naar deze groep kon... en fijn dat ik bij het schrijven van dit artikel niet in mijn oude gedragspatronen ben vervallen...

## Literatuur

Ariely, D. & Wertenbroch, K. (2002).

Procrastination, deadlines, and performance: self-control by precommitment.

*Psychological Science*, 13, pp. 219-224.

A-Tjak, J. & Groot, F. de (2008). *Acceptance & Commitment Therapy. Een praktische inleiding voor hulpverleners.*

Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Eerde, W. van (2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of psychology*, 137 (5), pp. 421-434.

Ellis & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York, N.Y: Institute for Rational Living.

Haycock, L.A., McCarthy, P. & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. *Journal of counseling & development*, 76, pp. 317-324.

Hee Seo, E. (2012). Cramming, active procrastination, and academic achievement. *Social behaviour and personality*, 40 (8), pp. 1333-1340.

Korrelboom, C.W. & Broeke, E. ten (2008). *Geïntegreerde cognitieve gedragstherapie. Handboek voor theorie en praktijk*. Bussum: Coutinho.

Luoma, J.B., Hayes, S.C. & Walser, R.D. (2008). *Leer ACT! Vaardigheden voor therapeuten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Miller, W.R. & Rollnick, S. (2010): *Motiverende gespreksvoering. Een methode om mensen voor te bereiden op verandering*. Gorinchem: Ekklesia.

Norcross, J.C., Krebs, P.M. & Prochaska, O. (2011). Stages of change. *Journal of clinical psychology: in session*, 67 (2), pp. 143-154.

Orlemans, H., Eelen, P. & Hermans, D. (2000). *Inleiding tot de gedragstherapie*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Pichyl, T.A., Lee, J.M., Thibodeau, R. & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: an experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, pp. 239-254.

Prochaska, J.O., DiClemente, C.C. & Norcross, J.C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47, pp. 1002-1114.

Rabin, L.A., Fogel, J. & Nutter-Upham, K.E. (2011). Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33 (3), pp. 344-357.

Skinner, B.F. (1966). On operant analysis of problem solving. In B. Kleinmütz (Ed). *Problem solving: research, method and theory*. New York: Wiley.

Solomon, C.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, pp. 503-509.

Sprey, A. (2002): *Praktijkboek persoonlijkheidsstoornissen. Diagnostiek, cognitieve gedragstherapie en therapeutische relatie*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Tuckman, B.W. & Schouwenburg, H.C. (2004). Behavioral interventions for reducing procrastination among university students. In H.C. Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pynchyl & J.R. Ferrari. *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington DC: American Psychological Association.

Young, J.E., Klosko, J.S. & Weishaar, M.E. (2005): *Schemagerichte therapie. Handboek voor therapeuten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.