

Leraarverwachtingen en het beeld van eigen bekwaamheid en de prestatie-oriëntatie van leerlingen*

B. W. G. M. SMITS

Instituut voor Onderwijskunde Katholieke
Universiteit Nijmegen

Samenvatting

De attributionele analyse van prestatiegeoriënteerd gedrag heeft verduidelijkt dat het beeld van de eigen bekwaamheid een belangrijke invloed heeft op het handelen en de belevingen in prestatiesituaties. Tot het beeld dat we van onze bekwaamheid vormen, draagt bij de informatie die we uit het gedrag van anderen ontvangen.

In deze bijdrage worden in relatie tot het functioneren van leerlingen op school beknapt enkele effecten van het beeld van eigen bekwaamheid beschreven. In aansluiting op de studies naar het 'pygmalion'-effect wordt nagegaan of er verband bestaat tussen verwachtingen van leraren enerzijds en het beeld van bekwaamheid, causale toeschrijvingen en prestatie-oriëntatie van leerlingen anderzijds. Gesuggereerd wordt dat verwachtingen van leraren onbedoeld en vaak zonder dat men zich dat realiseert, kunnen uitmonden in gedrag dat een stabiliserende werking heeft op het toch al geringe concept van eigen bekwaamheid van sommige leerlingen.

1 Inleiding

1.1 Prestatie-oriëntatie en causale toeschrijvingen

In het empirisch onderzoek van prestatie-oriëntatie in situaties die zich lenen tot het leveren van prestaties, nemen causale cognities sinds het eind van de zestiger jaren een voor-

name plaats in. Een krachtige impuls aan deze ontwikkeling heeft zonder twijfel de attributionele analyse van prestatiegeoriënteerd gedrag van Weiner en medewerkers gegeven (Weiner & Kukla, 1970; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971). Weiner en collega's gingen in hun analyses onder andere na of er tussen prestatiegeoriënteerde personen en personen die op het vermijden-van-mislukking zijn georiënteerd, verschillen bestaan in de oorzaken die zij voor hun eigen handelingsresultaten verantwoordelijk houden. Teruggrijpend op Heiders 'common-sense', of 'naïeve handelingsanalyse' (1958) en Rotters werk over het 'locus of control'-construct (1966), richtten de auteurs zich in hun onderzoek vooral op de oorzakelijke factoren: bekwaamheid, inspanning, het gemakkelijk of moeilijk zijn van de taak en toeval (pech/geluk). Ofschoon er naast de genoemde, andere factoren zijn waarop succes en mislukking in prestatiesituaties worden teruggevoerd, wees een analyse van Frieze (1976) uit, dat – althans binnen de grenzen van scholing, beroep en sport – deze factoren en in het bijzonder bekwaamheid en inspanning, het meest frequent genoemd worden.

De factoren die voor slagen en falen verantwoordelijk worden gesteld, blijken naar enkele dimensies te kunnen worden gerangschikt. Eén van de dimensies heeft betrekking op de plaats van de veroorzaking ('locus'): 'Ligt de oorzaak bij mijzelf (intern) of aan factoren buiten mij (extern)?' Een tweede dimensie betreft de controleerbaarheid (cf. Weiner, 1979): 'Denk ik dat ik in staat ben zelf invloed op het resultaat te kunnen uitoefenen?' Een derde dimensie richt zich op de stabiliteit over tijd van oorzaken: 'Is de oorzaak gemakkelijk of niet gemakkelijk te veranderen?' Zo beschouwt men bijvoorbeeld de oorzakelijke factor *bekwaamheid* gewoonlijk als intern, niet-controleerbaar en stabiel. *Inspanning* – op de 'locus'-dimensie ook intern – wordt daarentegen dikwijls als variabel (niet-stabiel) en als wel-controleerbaar beschouwd.

* Het artikel werd geschreven toen de auteur als 'research-fellow', ondersteund door de Deutscher Akademischer Austauschdienst, aan de Universiteit van Bielefeld in West-Duitsland verbleef.

Uit een reeks van onderzoeken is komen vast te staan, dat er tussen prestatie- en vermijdingsgeoriënteerde personen opmerkelijk consistente verschillen voorkomen in de oorzaken die zij voor hun succes en falen verantwoordelijk houden. Hoewel de verschillen met betrekking tot de hiervoor genoemde factoren niet alleen even eenduidig zijn, komt zeer frequent naar voren dat beide groepen zich van elkaar onderscheiden voor wat betreft de perceptie van hun eigen bekwaamheid. Prestatiegeoriënteerde personen schrijven succes meer toe aan hun eigen bekwaamheid dan personen die op het vermijden-van-mislukken zijn georiënteerd. Bij falen geldt het omgekeerde. Falen wordt door prestatiegeoriënteerde personen minder aan een gebrekkige eigen bekwaamheid geweten dan door vermijding-van-mislukking georiënteerde personen.

Uit onderzoek naar het meten van prestatie- en vermijdingsoriëntatie bij elf tot zeventienjarigen (Schmalt, 1976; Smits & Schmalt, 1978; Smits, 1982), alsmede uit ervaringen bij het opzetten van motivatie-veranderingsprogramma's voor leerlingen van dezelfde leeftijdsgroep (Bergen, Alberts & Peters, 1979) is gebleken, dat hierbij aan verschillen in bekwaamheidsperceptie niet voorbij kan worden gegaan. Op dit concept van eigen bekwaamheid gaan we hieronder in het kort nader in.

1.2 *Het concept van eigen bekwaamheid*

Het concept of het beeld van de eigen bekwaamheid is slechts één van de beelden die we van onszelf hebben. Toch is het vermoedelijk juist dit beeld dat van groot persoonlijk belang is, omdat in onze Westerse cultuur aan bekwaamheid en in het bijzonder aan intellectuele bekwaamheid een groot gewicht wordt toegekend. Het aantal studies waarin, bij het analyseren van het gedrag en de belevingen in prestatiesituaties, de invloed van het bekwaamheidsconcept wordt onderzocht, is sterk groeiende (cf. Fischer, 1982, p.5). Onderzoeksresultaten wijzen uit dat het bekwaamheidsconcept of het beeld dat men heeft van het eigen kunnen (beide worden in het vervolg als synoniem gebruikt), in prestatiesituaties bijvoorbeeld van invloed is op de keuze van taken; op de hoeveelheid inspanning die men bij een dergelijke keuze denkt te zullen moeten leveren en op het volhou-

den, wanneer – bij het trachten te bereiken van bepaalde doelen – moeilijkheden of mislukkingen optreden (cf. Kukla, 1972; Meyer, 1973, 1976). Verwachtingen van niet-voldoende bekwaam te zijn, kunnen – vooral in situaties die de persoon voor zichzelf van belang houdt – gevoelens oproepen van hulpeloosheid en terneergeslagenheid (Weiner, Russel & Lerman, 1978) en in extreme gevallen zelfs leiden tot depressieve reacties (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Alloy, 1982). Het beeld van een geringe eigen bekwaamheid lijkt ook de intrinsieke oriëntatie op prestaties nadelig te beïnvloeden (cf. Deci, 1980; Smits, 1982).

Van belang is hierbij op te merken, dat het beeld van de eigen bekwaamheid of van het eigen kunnen niet steeds een getrouwe afspiegeling hoeft te zijn van hetgeen waartoe men daadwerkelijk in staat is. Experimenten van Meyer (Meyer, 1981; Mittag & Meyer, 1982) laten zien, dat personen die in werkelijkheid gelijke prestaties leveren toch aanzienlijk van elkaar kunnen verschillen in het beeld dat ze van hun eigen bekwaamheid hebben (zie ook Shrauger & Terbovic, 1976). Niet de feitelijke bekwaamheid maar de bekwaamheid waarover men denkt te beschikken, is van invloed op de handelingsalternatieven die men kiest, de verwachtingen die men heeft en de gevoelens die men na succes en falen beleeft. Bekwaamheidsconcepten behoren tot de 'impliciete theorieën' waarover de persoon beschikt; zij bepalen mede hoe de persoon met de omgeving omgaat en hoe de informatie met betrekking tot het eigen gedrag wordt gecodeerd (cf. Mischel, 1976).

Het concept van eigen bekwaamheid beïnvloedt niet alleen de gevoelens van zelfwaardering, maar ook de verwachtingen over het toekomstig functioneren. Omdat bekwaamheid, zoals we hiervoor stelden, gewoonlijk als in de tijd relatief stabiel en als niet-controleerbaar wordt beleefd, leidt het toeschrijven van falen aan een geringe eigen bekwaamheid veelal tot verwachtingen dat falen in de toekomst niet zal kunnen worden vermeden, hetgeen tot het nalaten van inspanning en tot het snel opgeven van taken waarmee men bezig is, kan leiden. Dikwijls overheerst bovendien het denkbeeld dat men weinig of niets kan doen aan het verbeteren van de eigen bekwaamheid.

Voordat we in deze bijdrage ingaan op hoe

het bekwaamheidsconcept door anderen kan worden beïnvloed, die vaak onbedoeld en op indirecte wijze laten blijken hoe ze onze bekwaamheid inschatten, beschouwen we in het kort enkele gevolgen die het beeld van eigen bekwaamheid kan hebben voor het handelen en de belevingen in prestatiesituaties.

2 De invloed van het bekwaamheidsconcept op het handelen en de belevingen in prestatiesituaties

Het concept van eigen bekwaamheid beïnvloedt het handelen en de belevingen in prestatiesituaties op verschillende momenten op uiteenlopende wijzen. Voor hoe bekwaam we onszelf houden werkt door – nog *voordat* we een bepaalde taak ter hand nemen – in de verwachtingen die we hebben van het resultaat, in de gevoelens die optreden (angst, spanning, opluchting, geruststelling) en in de keuze van taken, wanneer er althans meerdere mogelijkheden openstaan. Het is van invloed *tijdens* het bezig zijn met de taak, hetgeen tot uitdrukking komt in de inspanning die we ons getroosten, in de tijd dat we ermee bezig blijven en in de gedachten die zich tijdens het bezig zijn aan ons opdringen. Hoe bekwaam we onszelf achten, beïnvloedt ook de verklaringen die we – *nadat* de handeling heeft plaatsgevonden – voor het resultaat aanvoeren en de gevoelens die daarmee gepaard gaan. Lichten we enkele van deze invloeden in het kort nader toe.

Verwachtingen, inspanning en volharding

De confrontatie met een nieuwe taak of situatie, die in prestatiethematische zin wordt opgevat, leidt vermoedelijk in veel gevallen tot overwegingen over het nut van het zich inspannen. Deze overwegingen ('afwegingsprocessen') zullen veelal niet op het niveau van het volledig bewustzijn liggen, maar zich afspelen als 'subconscious routines' (Heckhausen, 1980a). Uitgaande van de eisen die door de nieuwe taak of situatie aan de persoon worden gesteld – gelet ook op de waarde die het bereiken van een goed resultaat heeft – zal de persoon voor zichzelf nagaan in welke mate beroep moet worden gedaan op het eigen kunnen en hoeveel inspanning en tijd het zal vergen, wil hij met enig vertrouwen een gunstig resultaat tegemoet

kunnen zien. Hoe hoog de eisen voor wat betreft inspanning en tijd zullen zijn, hangt af van de relatie tussen de geschatte moeilijkheid van de taak (situatie) en het beeld dat de persoon heeft van zijn eigen bekwaamheid. Aangenomen wordt dat bij deze zogenoemde inspanningcalculatie bekwaamheid en inspanning binnen bepaalde grenzen compensatoir zijn (cf. Kukla, 1972; Meyer, 1973). Neemt de moeilijkheid in relatie tot de eigen bekwaamheid toe, dan zal men de inspanning moeten verhogen. Het zich meer moeten inspannen is echter aan grenzen gebonden. Wordt een punt bereikt waarop de taak als zo moeilijk wordt gepercipieerd, dat uitzicht op een gunstig resultaat niet langer reëel is, dan daalt de bereidheid zich in te spannen tot een minimum. Inspanningcalculaties zijn dus afhankelijk van twee factoren: de gepercipieerde moeilijkheid van de taak en het beeld dat men heeft van de eigen bekwaamheid.

Op het bekwaamheidsbeeld wordt ook in veel gevallen teruggegrepen als verklaring voor de tijd gedurende welke men met een opdracht bezig blijft en ondanks moeilijkheden of mislukkingen nieuwe pogingen aanwendt tot een goed resultaat te komen. In een aantal experimenten (Hallerman & Meyer, 1978; Hallerman, 1980), die zowel in laboratorium- als in alledaagse situaties plaatsvonden, bood men proefpersonen onoplosbare opgaven aan, die door deze echter als voor oplosbaar werden gehouden. De onderzoekers noteerden onder andere de tijd dat de proefpersonen aan de opdrachten bleven werken, alvorens ze opgaven en aan alternatieve opdrachten begonnen. In alle gevallen bleek dat hoe geringer men de bekwaamheid voor de betreffende opdrachten inschatte, des te sneller men geneigd was op te geven.

Handelingsstorende gedachten

Het beeld van de eigen bekwaamheid is niet alleen van invloed op hoe men in prestatiesituaties zal handelen, dat wil zeggen welk soort opgaven men kiest, hoeveel inspanning men zich getroost en hoelang men – ondanks moeilijkheden of mislukkingen – blijft volhouden. Het beïnvloedt ook de gedachten die zich tijdens het handelen aan ons opdringen en die op hun beurt hun weerslag kunnen hebben op het uitvoeren van de handeling en

op het uiteindelijke resultaat.

Uit verschillende studies komt naar voren dat in bepaalde omstandigheden in prestatiesituaties zich gedachten aan ons opdringen, die men vanuit het oogpunt van de doelgerichtheid van het handelen irrelevant zou kunnen noemen (cf. Diener & Dweck, 1978; Heckhausen, 1980b; Shrauger & Sorman, 1977). Dergelijke gedachten belemmeren soms in ernstige mate de concentratie die nodig is voor een goede en efficiënte uitvoering van de taak. Handelingsirrelevante gedachten komen bijvoorbeeld voor wanneer het uitvoeren van een taak niet zo wil vlotten als men zou willen, of wanneer de taak moet worden uitgevoerd onder het oog van anderen die de prestaties moeten beoordelen. Lukt het niet direct oplossingen te vinden of treden er mislukkingen op, dan kan het voorkomen dat men in gedachten meer bezig is met het eigen onvermogen, met het proberen de angst of opgewondenheid te overwinnen of met de zorg over de negatieve gevolgen van falen, dan dat men erin slaagt zich te concentreren op de taak en op het vinden van oplossingen die tot een goed resultaat leiden. Moet een taak worden uitgevoerd onder het toezien van een ander, dan kan het zijn dat men meer bezig is met de vraag hoe anderen op het werk zullen reageren of hoe ze ons zullen beoordelen, dan dat de aandacht gericht is op een efficiënte uitvoering van de taak.

De studies van de auteurs die we hierboven noemden, bevatten duidelijke aanwijzingen dat handelingsirrelevante gedachten in evaluatiesituaties vooral dan voorkomen, wanneer de eigen bekwaamheid voor de taken als laag wordt ingeschat. Het concept van een geringe eigen bekwaamheid hangt kennelijk niet alleen samen met succesverwachtingen, maar bevordert onder bepaalde omstandigheden ook het ontstaan van angst bij het uitvoeren van taken en de vrees voor een negatieve beoordeling. De angst het niet goed te kunnen en de vrees voor negatieve evaluatie nemen de persoon zozeer in beslag, dat een zakelijke uitzetting met de taak wordt verstoord of soms zelfs geheel onmogelijk wordt, hetgeen uiteindelijk zijn weerslag heeft op het resultaat.

Het verklaren van de eigen resultaten en de gevoelens die daarmee samenhangen

Het beeld dat de persoon van zijn bekwaamheid of van zijn eigen kunnen heeft, is ten slotte van invloed op hoe na afloop van het handelen het resultaat wordt beoordeeld of verklaard, dat wil zeggen welke oorzaken men geneigd is voor het resultaat aan te voeren. De invloed lijkt het sterkst te zijn in situaties waarin de persoon over weinig aanwijzingen beschikt hoe goed of hoe slecht het resultaat is, zoals uit een studie van Meyer (1981) naar voren komt. Meyer bood proefpersonen in deze studie achtereenvolgens een aantal opgaven aan, waarvoor de duur dat ze er aan konden werken zo kort was, dat ze zich in nauwelijks van konden vergewissen of de oplossingen goed of fout waren. Na het verstrijken van de tijd voor de laatste opdracht, werd hen gevraagd hoeveel opdrachten ze dachten goed te hebben gemaakt. Voorafgaande aan het maken van de opdrachten beantwoordden de proefpersonen een vragenlijst, aan de hand waarvan zij werden ingedeeld in een groep met een hoog, een middelmatig of een laag bekwaamheidsconcept. Vergelijking van de resultaten wees uit, dat er in werkelijkheid tussen de groepen geen verschil bestond in het gemiddeld aantal goed gemaakte opgaven. De deelnemers aan het onderzoek die op grond van de vragenlijst in de groep met een laag bekwaamheidsconcept waren ingedeeld, presteerden geenszins slechter dan de groep waarvan werd aangenomen dat hun bekwaamheidsconcept hoog was. Duidelijke verschillen bleken te bestaan bij de schatting van het aantal goed gemaakte opgaven. De groep met een laag bekwaamheidsconcept onderschatte duidelijk de eigen prestaties, terwijl bij de groep met een concept van een goede eigen bekwaamheid het geschatte aantal redelijk goed overeenkwam met het in werkelijkheid goed gemaakte aantal opgaven.

Voor hoe bekwaam men zichzelf houdt, werkt ook door in de oorzaken die men als verklaring voor het resultaat aanvoert (cf. Nicholls, 1976; Weiner et al., 1971; Weiner, 1979). Bij het behalen van succes neigen personen met een concept van een goede eigen bekwaamheid ertoe hiervoor zichzelf verantwoordelijk te houden en dit in het bijzonder aan hun eigen bekwaamheid toe te schrijven. Personen met een concept van een geringe eigen bekwaamheid voeren succes verhoudingsgewijs minder sterk op zichzelf terug,

maar neigen ertoe dit op rekening van externe factoren te schrijven, zoals bijvoorbeeld het gemakkelijk zijn van de taak of ze schuiven het op de intern-variabele factor inspanning.

Bij mislukking treffen we – in veel gevallen nog duidelijker dan bij succes – het omgekeerde beeld aan (cf. Smits, 1982). Beschikt men over een beeld van een goede eigen bekwaamheid dan wijt men mislukking veelal aan externe factoren (de aard van de opdracht, toeval); heeft men een beeld van een gebrekkige eigen bekwaamheid dan blijkt men verhoudingsgewijs sterker geneigd te zijn de oorzaken bij zichzelf te zoeken en hiervoor het gebrek aan eigen kunnen aan te wijzen.

Of men de oorzaken van succes en falen bij zichzelf zoekt of bij externe factoren ('locus'); of men denkt het resultaat persoonlijk wel of niet te kunnen beïnvloeden ('controleerbaarheid') en of men de oorzaken als gemakkelijk of niet gemakkelijk veranderbaar ziet ('stabiliteit'), heeft invloed op de gevoelens die na succes en falen optreden; gevoelens die vooral te maken hebben met zelfwaarde en zelfachting. Aangenomen wordt dat er met betrekking tot deze gevoelens onderscheid gemaakt moet worden tussen gevoelens die direct met het resultaat verband houden en gevoelens die bepaald worden door de oorzaken die men voor het resultaat verantwoordelijk houdt. Voorbeelden van resultaat-afhankelijke gevoelens zijn, dat men zich blij of bevrijd voelt na succes en bezwaard voelt na falen, afgezien van wat dan ook de oorzaak moge zijn (cf. Nicholls, 1976; Weiner et al., 1978; Weiner et al., 1982). Naast deze waarschijnlijk meest primaire gevoelens, bestaan er toeschrijvingsgebonden gevoelens. Beschouwt men zich voor bepaalde taken bijvoorbeeld als minder bekwaam en schrijft men het behaalde succes toe aan externe factoren (hulp van anderen, toeval), dan zal men zich over het resultaat vermoedelijk minder verheugen en er minder trots op zijn dan wanneer men hiervoor de eigen bekwaamheid of de geleverde inspanning verantwoordelijk houdt. In plaats van gevoelens van trots en tevredenheid – gevoelens die verband houden met zelfwaarde – zullen waarschijnlijk gevoelens van dankbaarheid (bij hulp van anderen) of van verbazing (bij toeval) overheersen.

Bij falen geldt een soortgelijk patroon. Beschikt men over een beeld van een goede eigen bekwaamheid en wijt men falen bijvoorbeeld aan bepaalde karakteristieken van de opdracht of aan de externe factor toeval (pech), dan kan men dat afdoen met een zekere onverschilligheid. Anders komt het te liggen wanneer men de eigen bekwaamheid als minder goed inschat en falen aan een gebrek aan eigen kunnen wijt. De onverschilligheid waarvan dan eventueel blijk gegeven wordt, berust niet op gevoelens van zorgeloosheid maar op gevoelens van machteloosheid of berusting; gevoelens die wel het beeld van eigenwaarde aantasten.

3 Beïnvloeding van het bekwaamheidsconcept: verwachtingen van leraren

Hoewel er over het ontstaan van het concept van eigen bekwaamheid nog veel onbekend is, zijn er factoren waarvan de invloed niettemin direct voor de hand ligt. Hiertoe moeten ongetwijfeld gerekend worden de conclusies die men trekt uit het vergelijken van de eigen prestaties met die van anderen en de wijze waarop deze vergelijking wordt doorstaan. Wanneer men op een bepaald terrein bij herhaling faalt en tegelijkertijd moet constateren dat anderen wel succes hebben, dan ontkomt men er bijna niet aan de oorzaken tenminste voor een deel bij zichzelf te zoeken. Het gebrekkige eigen kunnen is daarbij één van de voor de hand liggende verklaringsmogelijkheden.

Tot het beeld van de eigen bekwaamheid zal ook bijdragen de informatie die we van anderen ontvangen. Anderen (ouders, leraren) kunnen duidelijk uitspreken of laten merken wat ze van onze bekwaamheid denken. In de dagelijkse sociale interactie komen deze directe mededelingen vermoedelijk niet zo frequent voor. Anderen zullen – vooral wanneer ze ons voor minder bekwaam houden – terughoudendheid betrachten bij het geven van dergelijke informatie. Niet zelden zal het echter voorkomen dat anderen onbedoeld, op indirecte en subtiële wijze laten blijken wat ze van onze bekwaamheid denken. Dergelijke indirecte mededelingen komen vermoedelijk dikwijls voor in de interactie tussen leraren en leerlingen. In het vervolg van deze bijdrage zullen we ons tot deze interacties beperken.

3.1 *Verwachtingen van leraren*

Leraren benaderen leerlingen op verschillende manieren en hetzelfde geldt omgekeerd voor leerlingen. De wijze waarop leraren met hun leerlingen in prestatiesituaties omgaan, draagt vermoedelijk bij tot het beeld dat leerlingen zich van hun (intellectuele) bekwaamheid vormen en beïnvloedt waarschijnlijk ook hun prestaties. Hoe de leraar met de leerling communiceert, zal – naar mag worden aangenomen – mede afhankelijk zijn van de prestatieverwachtingen die hij of zij van de leerling heeft. Het doel beter inzicht te krijgen in wat de gevolgen van deze verschillen in verwachtingen zijn, heeft onderzoekers – sinds het sterk tot de publieke verbeelding sprekende 'Oak School'-experiment van Rosenthal en Jacobson (1968), dat ook wetenschappelijk veel belangstelling trok – voortdurend bezig gehouden (zie bijvoorbeeld de jaargangen van de 'Educational Review'). De beide onderzoekers stelden op grond van hun bevindingen dat er een duidelijk positief verband bestaat tussen verwachtingen van leraren en de intellectuele ontwikkeling van leerlingen. Het verband dat in termen van 'self fulfilling prophecy' werd geïnterpreteerd, leidde tot aanzienlijke controverse. Verschillende auteurs oefenden ernstige methodologische kritiek op deze studie (Jensen, 1969; Elashoff & Snow, 1971); kritiek die niet onbeantwoord bleef (Rosenthal & Rubin, 1971). De twijfels over de oorzakelijke invloed van leraarverwachtingen werden versterkt door het falen van diverse pogingen de bevindingen van de studie van Rosenthal en Jacobson te repliceren (Claiborn, 1969; Evans & Rosenthal, 1969; Fielder, Cohen & Finney, 1971).

De onderzoeksresultaten die sindsdien zijn verzameld, laten nauwelijks ruimte voor twijfel aan het bestaan van verwachtingsinvloeden. Cooper (1979) citeert een overzichtsartikel van Rosenthal (1976), waarin 300 studies op het voorkomen van verwachtingseffecten werden geanalyseerd. Van deze studies rapporteerden 37 procent significante verwachtingsinvloeden.

Analyses naar de oorzaken van het wel en het in andere gevallen niet aantreffen van verwachtingseffecten doen vermoeden dat de verklaring gezocht moet worden in het type onderzoek. Dusek (1975, zie ook Dusek & Joseph, 1983) presenteert een overzicht

waarin onderscheid wordt gemaakt tussen studies waarin verwachtingen door middel van experimentele manipulaties tot stand kwamen en studies waarin verwachtingen in natuurlijke situaties werden gemeten. Steun voor de relatie tussen verwachtingen van leraren en het gedrag van leerlingen wordt vooral gevonden in studies die niet-manipulatief van aard zijn, dat wil zeggen waarin de verwachtingen niet via experimentele weg zijn opgewekt. Eén van de verklaringen die zich opdringt, is dat tenminste in een aantal studies de experimentele inductie van verwachtingen te zwak of niet realistisch genoeg was, waardoor onvoldoende transfer naar het gedrag van leraren heeft plaatsgevonden (zie ook Smead & Chase, 1981).

De steun die meer van niet-experimenteel dan van experimenteel onderzoek lijkt te komen, roept vragen op over de richting van de causaliteit. Beïnvloeden verwachtingen van leraren het gedrag van leerlingen of omgekeerd? Argumenten die toereikend zouden zijn voor het beantwoorden van deze vraag, ontbreken. Wellicht is de vraag zo gesteld ook minder relevant, omdat er mogelijk sprake is van een schijntegenstelling. We zijn geneigd ons aan te sluiten bij een conclusie van West en Anderson (1976), waarin het vermoeden wordt uitgesproken dat een proces van wederzijdse beïnvloeding het meest waarschijnlijk is.

Voor het verkrijgen van een beter inzicht in het optreden van verwachtingseffecten is het van belang dat het onderzoek zich vooral richt op *hoe* leraren hun verwachtingen naar leerlingen communiceren.

Door Rosenthal (1974) is een 'typologie' van gedragscategorieën voorgesteld, waarin enkele belangrijke verschillen in het omgaan met leerlingen kunnen worden ondergebracht. De typologie, waarbij in onderzoek frequent wordt aangesloten, omvat de volgende vier categorieën: sociaal klimaat, 'input', 'output' en het geven van terugkoppeling. Vatten we de essentie van deze categorieën in enkele regels samen. Leraren zijn geneigd in de interactie met leerlingen die zij voor bekwaam houden een ander (warmer) sociaal-emotioneel klimaat te scheppen dan in de interactie met leerlingen die zij voor minder bekwaam houden. Leerlingen die minder bekwaam worden geacht, krijgen veelal minder nieuwe leermaterialen aange-

boden. De taken zijn bovendien dikwijls van een geringere moeilijkheidsgraad. Kortom, zowel in kwantitatief als in kwalitatief opzicht lijken er voor deze leerlingen minder mogelijkheden aanwezig nieuwe leerervaringen op te doen ('input'). Onderscheid wordt ook aangetroffen in de frequentie waarmee leraren met leerlingen in contact treden en in de mate waarin zij volhouden deze interacties tot een tevredenstellend einde te brengen. Observaties wijzen uit dat leraren zich vaker tot de bekwaamere leerlingen richten; dat zij meer geduld betrachten bij de antwoorden die zij van deze leerlingen krijgen; dat zij vaker de vragen herformuleren, meer aanwijzingen geven en deze leerlingen vaker de gelegenheid bieden foutieve antwoorden te herzien, dan bij leerlingen die zij voor minder bekwaam houden. Verder kan worden geconstateerd dat zij geneigd zijn aan de antwoorden van de bekwaamere leerlingen meer aandacht te schenken ('output'). Met betrekking tot het geven van 'feedback' zijn de bevindingen minder eenduidig. Brophy en Good (1974) rapporteren dat zij bij hun observaties vrij consistent aantreffen, dat leerlingen waarvan de leraren hoge verwachtingen hebben niet alleen in het algemeen maar ook proportioneel meer per goed antwoord worden geprezen dan leerlingen waarvan zij minder hoge verwachtingen hebben. Laatstgenoemde leerlingen worden frequenter bekritiseerd én verhoudingsgewijs ook meer per foutief antwoord. Experimenten van Meyer (1982; zie ook Meyer, 1984) tonen aan dat bij het interpreteren van de informatie die naar leerlingen wordt teruggekoppeld, karakteristieken van de taak – zoals bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad – niet uit het oog mogen worden verloren. Zijn resultaten maken duidelijk dat, afhankelijk van dergelijke karakteristieken, de betekenis die men aan het geprezen of bekritiseerd worden ontleend, kan verschillen. Bekritiseert men bijvoorbeeld een leerling voor zijn prestaties, dan zou deze daaruit kunnen afleiden dat men zijn bekwaamheid hoger inschat. Prijst men daarentegen een leerling voor een resultaat dat vrijwel door iedereen wordt behaald, dan zou hij daaruit kunnen concluderen dat men van zijn bekwaamheid kennelijk geen hoge dunk heeft.

Het onderzoek waarvan we hierna verslag doen, gaat vooraf aan een studie waarin ge-

tracht wordt door middel van de percepties van leerlingen meer inzicht te krijgen in de betekenis van specifieke leraargedragingen voor het zelfbeeld van bekwaamheid van leerlingen (Smits & Meyer, in voorbereiding). In deze bijdrage richten we ons vooral op de vraag of er verband kan worden aangetoond tussen de verwachtingen van leraren enerzijds en het zelfbeeld van bekwaamheid, causale toeschrijvingen en prestatieoriëntatie van leerlingen anderzijds. Op voorhand wordt met nadruk beklemtoond dat, gezien de opzet van het onderzoek, aan het vinden van samenhangen geen oorzaakgevolg conclusies mogen worden verbonden.

4 Methode

Keuze van leraren

Het onderzoek vond plaats bij de leraren en leerlingen van drie brugklassen van een MAVO-HAVO scholengemeenschap in maart/april van het schooljaar. Bij de keuze van de leraren stond voorop dat zij van het functioneren van de leerlingen op school goed op de hoogte dienden te zijn. Om deze reden werden leraren aangezocht die als mentor aan de brugklassen verbonden waren. Een overweging bij de keuze was verder, dat de leraren voor wat betreft de vakken die zij verzorgden zoveel mogelijk van elkaar zouden verschillen. Gekozen werden de leraren die onderwijs gaven in de vakken wis-kunde, Nederlands en biologie. Aan elk van hen werd gevraagd welke prestatieverwachtingen zij van de leerlingen hadden en dit voor elke leerling uit te drukken op een tienpuntsschaal. Nadrukkelijk werd door middel van de instructie geprobeerd te bewerkstelligen dat de leraren zich bij het uitspreken van hun oordeel niet uitsluitend zouden baseren op de prestaties voor zijn of haar eigen vak, maar daarbij het functioneren van de leerling op school in bredere zin zouden betrekken.

Om onder meer een indruk te krijgen van de betrouwbaarheid (inter-beoordelaarsovereenkomst) van de verwachtingen, werd aan elke leraar verzocht niet alleen een oordeel te geven over de leerlingen van zijn of haar eigen klas, maar ook over de leerlingen van de klas waarvan de collega-beoordelaar mentor was. Een voorwaarde was dat zij aan deze klas voldoende les gaven, zodat zij zich een

oordeel van de leerlingen konden vormen. De klassen waarover de leraren hun prestatieverwachtingen gaven, staan weergegeven in Schema 1.

Leraren	Klas		
	1a	1b	1c
Wiskunde	★		★
Nederlands	★	★	
Biologie		★	★

Schema 1 De leraren en de twee klassen waarvan zij de leerlingen beoordeelden

Gegevens van de leerlingen

In dezelfde periode waarin de verwachtingen van de leraren werden verkregen, verzamelden we bij de leerlingen van de drie klassen informatie over het beeld dat zij hadden van hun eigen bekwaamheid. Hiertoe werd gebruik gemaakt van de 'Toets Cognitieve Motivatie' ('TCM'; Smits, 1978, 1982). De TCM levert naast informatie over het zelf-concept van eigen bekwaamheid (ZB⁻ en ZB⁺), gegevens over de oriëntatie op prestaties (TM) en de mate waarin leerlingen angst hebben voor falen of gericht zijn op het vermijden-van-falen (FF/VF). Voorts verstrekt het instrument informatie over de factoren die voor succes en falen in prestatiesituaties verantwoordelijk worden gesteld. De scores worden in tien verschillende situaties verzameld, waarbij rekening wordt gehouden met hoe goed men in vergelijking tot anderen in die situaties denkt te zijn en welk persoonlijk belang men aan die situaties hecht.

Bij de analyses van de gegevens zullen we ons beperken tot de vijf prestatiesituaties van de TCM die specifiek betrekking hebben op het handelen in schoolsituaties.

Om te kunnen bepalen of er verband bestaat tussen de prestatieverwachtingen van de leraren en de oorzaken waarop leerlingen hun succes en falen terugvoeren, legden we de leerlingen een situatie-specifieke toeschrijvingslijst voor. De lijst, die voor dit onderzoek werd ontwikkeld, bevatte zes situaties, waarin afwisselend voor de vakken wiskunde, Nederlands en biologie, succes en mislukking werden voorgesteld. De leerlingen werd gevraagd aan te geven (vijf puntsschalen) waaraan zij - gesteld voor een dergelijke situatie - hun succes of falen zouden toeschrij-

ven. De oorzaken, die bij iedere situatie vermeld stonden, werden ontleend aan Weiners (1974, p. 6) twee-dimensionale classificatieschema en betreffen steeds de 'locus' of persoonsafhankelijkheidsdimensie (intern-extern) en de dimensie stabiliteit over tijd (stabiël-variabel).

Van de leerlingen beschikten we bovendien nog over de rapportcijfers en twee motivatiebeoordelingen¹. Eén ervan had betrekking op het oordeel van tien docenten die aan de betreffende klassen les gaven, waarbij elk van hen had aangegeven of hij (zij) de leerling als prestatiegeoriënteerd, als vermijdingsgeoriënteerd of als noch prestatie- noch vermijdingsgeoriënteerd beschouwde. De andere beoordeling berustte op de vijf schoolsituaties van de TCM.

5 Resultaten

Zoals hiervoor in Schema 1 staat weergegeven, beschikten we voor elke klas over de verwachtingen van twee leraren. Om te bepalen of we de gegevens gezamenlijk of voor ieder leraar afzonderlijk zouden moeten analyseren, berekenden we de samenhangen tussen deze verwachtingen.

Tabel 1 toont dat er tussen de verwachtingen van de onderscheiden paren van leraren in elk van de klassen een significante samenhang bestaat ($p < .05$).

Tabel 1 Overeenstemming tussen de prestatieverwachtingen van de leraren

	Klas		
	1 ^a (n = 24)	1 ^b (n = 25)	1 ^c (n = 24)
Prestatieverwachtingen van de leraren	Wisk.-Nederl. .59**	Nederl.-Biol. .44*	Wisk.-Biol. .63**

*) $p < .05$ (éénzijdig)

**) $p < .01$ (..)

Op grond echter van de hoogte van de gevonden samenhangen besloten we de resultaten voor iedere leraar afzonderlijk te analyseren. Per leraar werden uit elke klas apart de leerlingen geselecteerd waarvan hoge en lage verwachtingen bestonden. Leerlingen waarover de leraren zich niet duidelijk uitspraken, dat wil zeggen waaraan noch hoge noch lage verwachtingen werden toegekend,

blijven in de verdere analyses buiten beschouwing. Per leraar resulteerde dit in de selectie van de leerlingen met de ongeveer 30% hoogste en de 30% laagste verwachtingsscores. Vanwege de betrekkelijk geringe aantallen leerlingen zullen we ons bij de analyses van de resultaten tot eenvoudige vergelijkingen beperken.

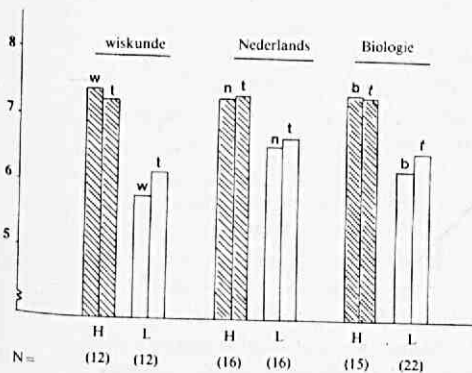
Alvorens het verband tussen de verwachtingen van de leraren en het zelfconcept van bekwaamheid van leerlingen te bepalen, gingen we na of de studieprestaties van de leerlingen waarvan de verwachtingen hoog waren beter zouden zijn dan die van de leerlingen waarvan de verwachtingen laag waren. Bij de vergelijking betrokken we zowel de prestaties voor het vak van de betreffende beoordelaar als de gemiddelde prestaties over al de andere vakken (cijfers van het 'paarsrapport'). De resultaten staan afgebeeld in Figuur 1.

Uit de hoogte van de kolommen in Figuur 1 blijkt dat er tussen de studieprestaties van de onderscheiden groepen leerlingen duidelijke verschillen bestaan. De prestaties van de leerlingen waarvan de leraren hoge verwachtingen hebben (H), wijken bijna één punt tot ruim anderhalve punt af van die van de leerlingen waarvan de verwachtingen laag zijn (L). Ook blijkt dat het nauwelijks verschil maakt of men bij het vergelijken uitgaat van het vak van de betreffende beoordelaar of van de gemiddelde prestaties op de overige vakken. Tussen de verwachtingen van leraren en de studieprestaties van leerlingen bestaat klaarblijkelijk een duidelijke samenhang. Vermoedelijk geldt dat de leraren zich bij het

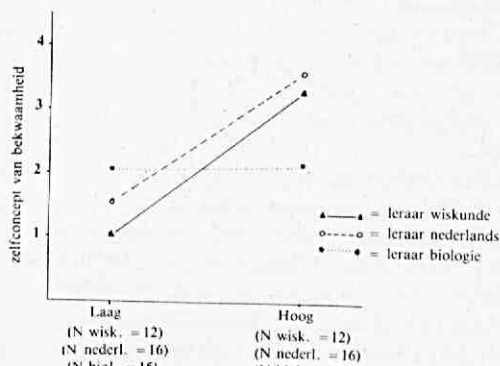
uitspreken van hun verwachtingen in sterke mate hebben laten leiden door de studieprestaties van de leerlingen.

Verwachtingen en zelfconcept van bekwaamheid

Voor het bepalen van het beeld van de eigen bekwaamheid van de leerlingen maakten we gebruik van de TCM. Evenals bij de studieprestaties werden per leraar wederom twee groepen vergeleken: de ene bestaande uit de leerlingen van beide klassen waaraan de leraar hoge verwachtingen toekende, en de andere uit leerlingen waaraan lage verwachtingen werden toegekend (zie Schema 1). De resultaten staan afgebeeld in Figuur 2. De grafiek toont dat er bij twee van de drie leraren tussen de groepen duidelijke verschillen bestaan. Leerlingen waarvan de leraren hoge verwachtingen hebben, beschikken – met uitzondering van de leerlingen die beoordeeld werden door de leraar biologie – over een hoger concept van eigen bekwaamheid dan de leerlingen waarover lage verwachtingen werden uitgesproken. Over de oorzaak of oorzaken van de nagenoeg gelijke scores bij de leraar biologie kan slechts worden gespeculeerd. Mogelijk is, dat het minder in de aard van deze leraar ligt zich een beeld van de leerlingen te vormen. Misschien ook draagt het vak en/of de wijze van contact met de leerlingen daartoe bij. Mogelijk is ook dat de leraar minder genegen is zijn verwachtingen van de leerlingen aan een relatieve buitenstaander (de onderzoeker) mee te delen. Feit is, dat de leraar bij het toekennen van de verwachtingsscores slechts een gering onder-



Figuur 1 De gemiddelde rapportcijfers van leerlingen waarvan de leraren hoge (H) en lage (L) verwachtingen hebben



Figuur 2 Verwachtingen van leraren en zelfbeeld van bekwaamheid van leerlingen

scheid aanbracht, hetgeen niet alleen tot gevolg had dat het moeilijk was duidelijk onderscheiden groepen samen te stellen, maar ook dat het verschil tussen de beide groepen kleiner was dan bij de andere twee leraren.

Naast de scores voor het zelfconcept van bekwaamheid, waren van de leerlingen gegevens bekend over de mate waarin zij ertoe neigden persoonlijke factoren voor succes en falen verantwoordelijk te stellen ('de situatie-specifieke toeschrijvingslijst'). In het bijzonder interesseerde ons de vraag of er bij de toeschrijvingen aan het eigen kunnen (bekwaamheid) overeenkomstige verschillen zouden bestaan als bij het zelfbeeld van bekwaamheid.

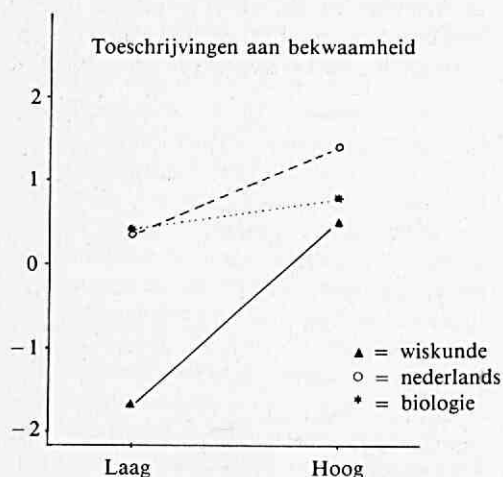
De wijze waarop de scores, onafhankelijk van die van het zelfbeeld, tot stand kwamen, behoeft een korte toelichting. Per leerling werd nagegaan of een positief resultaat ('succes') op het vak van de betreffende drie leraren in sterkere mate aan de eigen bekwaamheid werd toegeschreven, dan een negatief resultaat ('falen'). Werd de eigen bekwaamheid in deze situatie-specifieke toeschrijvingslijst sterker voor succes dan voor falen verantwoordelijk gesteld, dan leverde dat een positieve score op; in het omgekeerde geval werd een negatieve score toegekend. Op dezelfde wijze bepaalden we de scores voor de toeschrijvingen aan inspanning.

Figuur 3^a laat zien dat er tussen de leerlingen waaraan hoge en lage verwachtingen werden

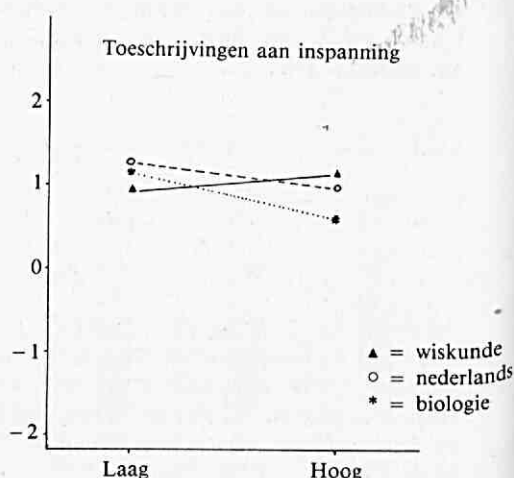
toegekend, duidelijke verschillen bestaan. De leerlingen waarvan men hoge verwachtingen heeft, schrijven succes sterker toe aan hun eigen bekwaamheid dan de leerlingen waarvan men lage verwachtingen heeft. Opnieuw blijkt dat de verschillen bij de leraar biologie relatief gering zijn. Verder valt op dat de leerlingen met lage verwachtingsscores vooral bij wiskunde ertoe neigen falen in sterke mate aan hun eigen (on)bekwaamheid te wijten. Ook bij succes op dit vak bestaat er bij de leerlingen met hoge scores enige aarzeling dit op rekening van hun eigen kunnen te schrijven.

Het patroon van de verschillen bij de toeschrijvingen aan de persoonlijke factor inspanning, wijkt duidelijk af van dat aan de toeschrijvingen aan het eigen kunnen (zie Figuur 3^b). De verschillen tussen de groepen zijn erg gering. Leerlingen waaraan lage verwachtingsscores worden gegeven, lijken een iets sterkere voorkeur te hebben succes aan inspanning toe te schrijven dan leerlingen waaraan hoge verwachtingsscores werden toegekend; een uitzondering vormen de groepen bij wiskunde.

De geringe verschillen in toeschrijvingen aan inspanning tussen beide groepen moet geplaatst worden tegen de achtergrond van de volgende bevindingen. Uit de analyses van causale toeschrijvingen van een groot aantal leerlingen (N = 777; Smits, 1982; p. 163-164) is bekend, dat er bij leerlingen grote terug-



Figuur 3^a Verwachtingen van leraren en causale toeschrijvingen aan bekwaamheid



Figuur 3^b Verwachtingen van leraren en causale toeschrijvingen aan inspanning

houdendheid bestaat als oorzaak voor falen een tekort aan inspanning te noemen. De gegevens wijzen uit dat leerlingen in het algemeen geneigd zijn falen het sterkst aan het gebrek aan eigen kunnen te wijten, pas daarna – in ongeveer gelijke mate – aan de moeilijkheid van taken of aan toeval (pech) en vervolgens pas aan inspanning. Kennelijk speelt in deze toeschrijvingen het besef door dat het zich te weinig hebben ingespannen sociaal minder aanvaardbaar is dan het 'niet kunnen'. Ook in dit onderzoek wordt falen door beide groepen verhoudingsgewijs minder aan inspanning dan aan andere factoren geweten. Dat – gelet op de wijze waarop de scores tot stand kwamen – ook de verschillen bij succes tussen beide groepen niet groter zijn, gezien immers de verschillen bij bekwaamheid, komt doordat de leerlingen met lage verwachtingsscores hun succes frequenter op het gemakkelijk zijn van de taak terugvoeren.

Vatten we de resultaten samen dan mag worden gesteld, dat de onderscheiden wijze waarop de twee groepen hun eigen kunnen als oorzaak van succes en falen aanwijzen sterke overeenkomst vertoont met het zelfbeeld van bekwaamheid dat van beide groepen met behulp van de TCM werd vastgesteld.

Verwachtingen en prestatie-oriëntatie

Van de leerlingen beschikten we tenslotte over twee onafhankelijk van elkaar verkregen oordelen over de prestatie-oriëntatie. Eén van deze oordelen is, zoals vermeld, afkomstig van tien docenten die aan deze leerlingen les gaven en het andere werd ontleend aan de TCM (schoolsituaties).

Tussen het zelfbeeld van bekwaamheid en prestatie-oriëntatie worden in de literatuur frequent samenhangen gerapporteerd (zie samenvattend Meyer, 1984). Zoals hiervoor in relatie tot de zogenaamde modellen voor inspanningcalculatie in het kort werd toegevoegd, spelen zowel bekwaamheid als inspanning een rol bij de mogelijkheden die de persoon voor zichzelf ziet om tot een goed resultaat te komen. Wordt de eigen bekwaamheid voor zo laag gehouden, dat ook met veel inspanning in de gegeven situatie weinig te bereiken lijkt, dan kan dat tot gevolg hebben dat de persoon het snel laat afweten. Voor het gemotiveerd zijn tot het leveren van

prestaties is het met andere woorden van belang, dat de persoon samenhang percipieert tussen de inspanning die hij verwacht te zullen moeten leveren en het resultaat. Ontbreekt het geloof in inspanning-resultaat covariatie dan kan dat invloed hebben op de bereidheid zich voor taken op school in te zetten; kortom, leiden tot een geringe prestatie-oriëntatie.

De beide oordelen over de prestatie-oriëntatie van de leerlingen waaraan hoge en lage verwachtingsscores waren toegekend, staan samengevat in Tabel 2.

Tabel 2 *Verwachtingen van leraren en prestatie-oriëntatie van leerlingen*

Verwachting van leraren	groepen	N	prestatie-oriëntatie	prestatie-oriëntatie
			TCM	volgens leraren
			M	M
Wiskunde	H	12	8.1	12.7
	L	12	7.1	8.1
Nederlands	H	16	8.2	12.0
	L	16	7.0	9.3
Biologie	H	15	6.7	12.8
	L	22	7.1	9.1

Opgemerkt moet worden dat de drie leraren die de prestatieverwachtingen toekenden, deel uitmaken van de tien leraren die hun oordeel over de prestatie-oriëntatie van de leerlingen gaven. De resultaten zijn dus voor wat betreft dit oordeel niet geheel onafhankelijk.

Tabel 2 toont dat de verschillen tussen de gemiddelden van de leerlingen waarvan hoge en lage verwachtingen bestaan bij de TCM (uitgezonderd bij de leraar biologie) en de oordelen van de tien leraren, in dezelfde richting wijzen. Leerlingen waarvan de verwachtingen hoog zijn, lijken sterker op het leveren van prestaties georiënteerd te zijn dan leerlingen waarvan men minder hoog gespannen verwachtingen heeft.

De verschillen in prestatie-oriëntatie houden vermoedelijk verband met het onderscheiden beeld dat beide groepen leerlingen bezitten van hun eigen bekwaamheid. Zoals hiervoor (zie inleiding) werd beschreven, komt uit het onderzoek naar de oorzaken die voor succes en falen verantwoordelijk worden gesteld frequent naar voren, dat prestatiegeoriënteerde leerlingen een andere perceptie hebben van hun eigen bekwaamheid

dan leerlingen die meer op het vermijden-van-mislukken zijn georiënteerd. De perceptie van een goede eigen bekwaamheid en de daarmee samenhangende hogere succesverwachtingen brengen met zich mee, dat deze leerlingen eerder geneigd zullen zijn nieuwe uitdagingen aan te nemen dan leerlingen die over een minder goed beeld van eigen bekwaamheid beschikken. Het beeld van eigen bekwaamheid wordt als een belangrijk bestanddeel gezien van de oriëntatie op prestaties (cf. Covington & Omelich, 1979, p. 1500; Meyer, 1984, hfdst. 8).

6 Samenvatting en discussie

Het gedrag van leraren en leerlingen beïnvloedt elkaar wederzijds, zonder dat veelal precies kan worden aangegeven wat de oorzaken en wat de gevolgen zijn. Ook uit het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, kunnen – gezien de opzet – geen conclusies over oorzaak-gevolg relaties worden getrokken. Het feit dat we ons bij de analyses beperkten tot het vergelijken van de resultaten van 'extreme' groepen, met daarin betrekkelijk geringe aantallen leerlingen, noopt zelfs tot grote terughoudendheid bij het interpreteren van de gevonden verschillen. De tendensen die we bij het gebruik van verschillende meetinstrumenten aantreffen, stemmen niettemin overeen. Leerlingen waarvan de leraren lage verwachtingen hebben, geven – in vergelijking tot hun klasgenoten met hogere verwachtingsscores – weer over een minder goed beeld van hun eigen bekwaamheid te beschikken; zij voeren falen sterker terug op een gebrek aan bekwaamheid; zij tonen zich wat minder prestatiegeoriënteerd en halen minder goede studieprestaties.

Ofschoon, zoals gesteld, voor de gevonden samenhangen geen richting kan worden aangegeven, staat op grond van dagelijkse ervaringen vast dat we informatie ontleen aan de wijze waarop anderen ons bejegenen. Deze informatie en de soms sterke gevoelsmatige belevingen die daarmee gepaard gaan, zullen ongetwijfeld invloed hebben op het beeld dat men zich van zijn bekwaamheid op een bepaald terrein vormt.

In voor leerlingen belangrijke situaties zoals de school, waarin informatie over het ei-

gen kunnen voor een aanzienlijk deel via de leraar wordt verkregen, spelen verwachtingen van de leraar een niet te onderschatten rol. Afhankelijk van hoe de leraar de bekwaamheid van de leerlingen taxeert, zal hij zich ten opzichte van die leerling verschillend gedragen. Schat hij bijvoorbeeld de bekwaamheid van de leerling laag in, dan kan dat ertoe leiden dat de leerling vaker gemakkelijke opgaven krijgt voorgelegd. Misschien ook prijst hij de leerling voor het oplossen van gemakkelijke opgaven en vermijdt hij de leerling te berispen of van een zekere geërgerdheid blijk te geven wanneer deze faalt, maar troost hij hem in plaats daarvan. Misschien helpt hij de leerling vaker dan de andere leerlingen, zelfs wanneer deze daar niet om heeft gevraagd. Op grond van deze en andere gedragingen, hoe goed ook bedoeld, zou de leerling (en ook zijn medeleerlingen) tot de slotsom kunnen komen dat de leraar hem kennelijk voor niet bijzonder bekwaam houdt.

Het trekken van dergelijke conclusies en de wijze waarop deze worden verwerkt, kunnen tot gevolg hebben dat het zelfbeeld van bekwaamheid – opgevat als een systeem – zich in toenemende mate stabiliseert. Dit proces zal nog worden bevorderd wanneer blijkt dat de behaalde resultaten met dit beeld dat men ontwikkelt in overeenstemming zijn. De mogelijke effecten van een beeld van een geringe bekwaamheid voor het functioneren in prestatiesituaties, werden hiervoor in het kort beschreven. Ze kunnen er in resulteren dat de leerling zich afhankelijker gaat voelen van de leiding en het toezicht van anderen (de leraar), dat hij minder onbevangen de eisen die aan hem worden gesteld tegemoet kan treden en dat hij minder in staat is zich voor situaties te behoeden die hem schade kunnen berokkenen (cf. Meyer, 1983). De grotere afhankelijkheid en het geringere zelfvertrouwen verhogen het risico dat de leerling resigneert. Het is dan ook niet verwonderlijk dat men in motivatieveranderingsprogramma's (cf. Diener & Dweck, 1978; Bergen et al., 1979) probeert leerlingen er van te overtuigen dat zij *niet* hun bekwaamheid, maar andere factoren (bijvoorbeeld gebrek aan inspanning) voor falen verantwoordelijk moeten houden.

Resumerend: de verwachtingen van leraren kunnen resulteren in gedrag, waardoor

hij – onbedoeld en zonder zich daar veelal van bewust te zijn – aan leerlingen meedeelt hoe hij hun bekwaamheid inschat. De goede bedoelingen van de leraar hebben mogelijk een averechts effect; zij dragen bij tot het stabiliseren van een concept van een geringe eigen bekwaamheid van leerlingen.

Noot

1. Deze gegevens werden verzameld in het kader van SVO-project 0388: 'Motivatie in het voortgezet onderwijs' en ons voor dit onderzoek ter beschikking gesteld.

Literatuur

- Abramson, L., M. E. P. Seligman & J. Teasdale, Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- Alloy, L. B., The role of perceptions and attributions for response-outcome noncontingency in learned helplessness: A commentary and discussion. *Journal of Personality*, 1982, 50, 443-479.
- Bergen, Th. C. M., R. V. J. Alberts & V. A. M. Peters, Verslag van de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van een interventieprogramma voor docenten. Instituut voor Onderwijskunde, K.U. Nijmegen, 1979.
- Brophy, J. E. & T. L. Good, *Teacher-student relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Claiborn, W. L., Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 377-383.
- Cooper, H. M., Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 1979, 49, (3), 389-410.
- Covington, M. V. & C. L. Omelich, Are causal attributions causal? A path analysis on the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1487-1504.
- Deci, E. L., Intrinsic motivation and personality. In: E. Staub (Ed.), *Personality. Basis aspects and current research*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1980, 35-80.
- Diener, C. J. & C. S. Dweck, An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 451-462.
- Dusek, J., Do teachers bias children's learning? *Review of Educational Research*, 1975, 45, (4), 661-684.
- Dusek, J. & G. Joseph, The basis of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 1983, 75, 327-347.
- Elashoff, J. & R. Snow, *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Jones, 1971.
- Evans, J. T. & R. Rosenthal, Interpersonal selffulfilling prophecies: Further extrapolations from the laboratory to the classroom. *Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association*, 1969, 4, 371-372 (Samenvatting).
- Fielder, W. R., R. D. Cohen & S. Finney, An attempt to replicate the teacher expectancy effect. *Psychological Reports*, 1971, 29, 1223-1228.
- Fischer, C., *Ursachenerklärung im Unterricht*. Attributionsabhängiges Lehrerverhalten und seine Wirkung auf den Schüler. Köln: Böhlau Verlag, 1982.
- Frieze, I. H., Causal attribution and information seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personality*, 1976, 10, 293-305.
- Hallermann, B., *Anstrengungskalkulation: Bestimmungstücke und Auswirkungen*. Freiburg: Hochschul Verlag, 1980.
- Hallermann, B. & W.-U. Meyer, Persistenz in Abhängigkeit von wahrgenommener Begabung und Aufgabenschwierigkeit. *Archiv für Psychologie*, 1978, 130, 335-341.
- Heckhausen, H., Attributional analysis of achievement motivation: Some unresolved problems. Paper gepresenteerd op de 'Conference on Attributional Approaches to Human Motivation'. Bielefeld, 1980a.
- Heckhausen, H., Task-irrelevant cognitions during an exam: Incidence and effects. In: H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, D. C.: Hemisphere, 1980b.
- Heider, F., *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.
- Jensen, A., How much can we boost IQ and achievement? *Harvard Educational Review*, 1969, 39, 1-123.
- Kukla, A., Foundations of attributional theory of performance. *Psychological Review*, 1972, 79, 454-470.
- Meyer, W.-U., *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg*. Stuttgart: Klett, 1973.
- Meyer, W.-U., Leistungsorientiertes Verhalten als Funktion von wahrgenommener eigener Begabung und wahrgenommener Aufgabenschwierigkeit. In: H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (Eds.), *Leistungsmotivation und Verhalten*. Stuttgart: Klett, 1976, 101-135.
- Meyer, W.-U., Leistung, Leistungseinschätzung und Ursachenzuschreibung in Abhängigkeit vom Konzept eigener Begabung. In: S.-H. Filipp (Ed.), *Newsletter 'Selbstkonzepte'*, 1981, 4,

- No. 1 (Universität Trier).
- Meyer, W.-U., Indirect communications about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 888-897.
- Meyer, W.-U., Prozesse der Selbstbeurteilung: Das Konzept von der eigenen Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1983, 15, 1-25.
- Meyer, W.-U., *Das Konzept von der eigenen Begabung*. 1984 (in druk).
- Mischel, W., *Introduction to personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976 (2nd. ed.).
- Mittag, W. & W.-U. Meyer, Leistung und Leistungsbewertung in Abhängigkeit vom Konzept eigener Begabung. Niet gepubliceerd manuscript, Universiteit Bielefeld, 1982.
- Nicholls, J. G., Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of ability and effort. *Journal of Research in Personality*, 1976, 10, 306-315.
- Rosenthal, R., *On the social psychology of the selffulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanism*. New York: MSS Modular Publications, 1974.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Rosenthal, R. & D. Rubin, Appendix C: Pygmalion reaffirmed. In: J. Elashoff & R. Snow (Eds.), *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Jones, 1971.
- Rotter, J. B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80, Nr. 609.
- Strauger, J. S. & P. B. Sorman, Self-evaluations, initial success and failure, and improvements as determinants of persistence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1977, 45, 784-795.
- Strauger, J. S. & M. L. Terbovic, Self-evaluation and assessment of performance by self and others. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1976, 44, 564-572.
- Schmalt, H.-D., *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen: Hogrefe, 1976.
- Smead, V. S. & C. I. Chase, Student expectations as they relate to achievement in eight grade mathematics. *Journal of Educational Research*, 1981, 75, 115-120.
- Smits, B. W. G. M., *Toets Cognitieve Motivatie*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde, 1978.
- Smits, B. W. G. M., *Motivatatie en meetmethode: Een cognitieve benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Smits, B. W. G. M. & W.-U. Meyer, Fähigkeits-einschätzungen im Hinblick auf Lob und Tadel, Hilfeverhalten und Persistenz des Lehrers. Manuscript in voorbereiding.
- Smits, B. W. G. M. & H.-D. Schmalt, Dimensionsanalytische Untersuchungen des LM-Gitter's für Kinder. *Diagnostica*, 1978, 24, 146-161.
- Weiner, B., *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1974.
- Weiner, B., A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 3-25.
- Weiner, B., The emotional consequences of causal ascriptions. In: M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The 17th annual Carnegie symposium on cognition*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1982.
- Weiner, B., I. H. Frieze, A. Kukla, L. Reed, S. Rest & R. M. Rosenbaum, *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1971.
- Weiner, B., S. Graham, P. Stern & M. Lawson, Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 278-286.
- Weiner, B. & A. Kukla, An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 15, 1-20.
- Weiner, B., D. Russell & D. Lerman, Affective consequences of causal ascriptions. In: J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*. Vol. 2. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1978, 59-90.
- West, C. & T. Anderson, The question of preponderant causation in teacher expectancy research. *Review of Educational Research*, 1976, 46, 185-213.

Curriculum vitae

B. W. G. M. Smits (1943) studeerde psychologie aan de katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is sinds 1968 verbonden aan de universiteit van Nijmegen, momenteel als wetenschappelijk hoofdmedewerker bij de Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde, specialisatie Onderzoek. Promoveerde in 1982 op een proefschrift op het gebied van het meten van motivatie.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 4-9-'84

Summary

Smits, B. W. G. M. 'Teacher expectations and students' self-perception of ability and achievement orientation'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 85-99.

Teachers do not only form differential expectations for student performances, they also may unintentionally indirectly communicate their expectations. Such communications may affect students' self-perception of their ability, which is considered one of the factors that influence effort-outcome covariation beliefs, and subsequently performance. This study examines teachers' expectations, secondary students' self-perception of ability, their attributional judgments about the causes of success and failure, and their achievement orientation. The results revealed that students from whom teachers had low expectancies expressed stronger feelings of low competence than those perceived as having high expectancies. Lows also tended to account for failure by attributing it to their lack of ability, and appeared to be more willing to attribute the cause of success externally to task ease. Self-perception of ability also appeared to be closely linked to achievement orientation. It was concluded that teacher expectations might sustain rather than bias, self-perception of low ability of students.