

De relatie tussen participatiemotivatie, vooropgestelde doelen en leervoorkeuren: een mixed-method studie bij deelnemers aan formele professionaliseringsactiviteiten

K. Verswijvel, G. Vanthournout, D. Gijbels, P. Van den Bossche en P. Sprangers¹

Samenvatting

Het design van formele professionaliseringsactiviteiten speelt niet altijd in op de kenmerken van de deelnemers waardoor deze activiteiten niet noodzakelijk leiden tot de goed opgeleide werknemers die het verschil kunnen maken voor de kennisintensieve organisatie. Deze studie onderzoekt daarom de link tussen de motivatie van werknemers om te participeren aan professionaliseringsactiviteiten (gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie), de doelen die ze vooropstellen tijdens de professionaliseringsactiviteiten (gebaseerd op de doeloriëntatietheorie) en de leervoorkeuren (gebaseerd op het Felder-Silverman Model en de psychologische basisbehoeften). Hiervoor werd een mixed-method aanpak gebruikt. Via een vragenlijst werd bij 805 werknemers uit elf organisaties gepeild naar de participatiemotivatie en doelen. Een hiërarchische clusteranalyse identificeerde drie motivatieprofielen: een kwaliteitsvol motivatieprofiel, een gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel en een minder kwaliteitsvol motivatieprofiel. Op basis van de gevonden motivatieprofielen, werden 23 werknemers geselecteerd en geïnterviewd om de leervoorkeuren vast te stellen. De resultaten geven aan dat er een algemene tendens is in leervoorkeuren, ongeacht het motivatieprofiel. Zo hebben alle profielen bijvoorbeeld een voorkeur voor een globaal geordende leerinhoud. Echter, werknemers met een minder kwaliteitsvol motivatieprofiel verschillen op enkele aspecten van de meer gemotiveerde collega's. Zij hebben bijvoorbeeld geen voorkeur voor discussies. Implicaties voor de praktijk en verder onderzoek worden besproken.

wordt steeds belangrijker om het hoofd te blijven bieden aan snel verouderende kennis. Dit geldt niet alleen voor werknemers, maar ook voor organisaties die competitief willen zijn (Gijbels, Raemdonck, & Vervecken, 2010; Gijbels, Raemdonck, Van Herck, & Vervecken, 2012). Het is dan ook belangrijk om de kennis en vaardigheden van werknemers voortdurend te verruimen of te vernieuwen zodat ze competent de job blijven uitvoeren (Blanchard & Thacker, 2010). Hoewel er nog steeds veel tijd en geld wordt geïnvesteerd in formele professionaliseringsactiviteiten is bekend dat deze niet noodzakelijk leiden tot de goed opgeleide werknemers die het verschil kunnen maken voor de kennisintensieve organisatie (Quinones & Ehrestein, 1997). Onderzoek geeft aan dat dit gedeeltelijk te wijten kan zijn aan het design, dat niet inspeelt op de kenmerken van deelnemers (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010; Hayes & Allinson, 1996). Het onderhouden of verhogen van motivatie blijkt volgens onderzoek een belangrijke hefboom in het bevorderen van de uitkomsten van professionaliseringsactiviteiten (Chiaburu & Marinova, 2005; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Werknemers kunnen namelijk met verschillende motieven deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten en kunnen verschillende doelen vooropstellen. Qua motieven zijn er bijvoorbeeld werknemers die persoonlijk geïnteresseerd zijn in het onderwerp, terwijl anderen participeren omdat ze zich verplicht voelen. Qua doeloriëntaties zijn er bijvoorbeeld werknemers die zoveel mogelijk willen bijleren tijdens een professionaliseringsactiviteit, terwijl anderen de leeractiviteit ervaren als een mogelijkheid om de eigen bekwaamheden te tonen aan anderen. Hoewel de interesse in onderzoek naar het leren in een professionele context is toegenomen, is er weinig geweten over de manier waarop er rekening kan gehouden worden met de motivatie van werknemers (Gegenfurtner

2

1 Inleiding

In de huidige samenleving staat kennis centraal en wint levenslang leren aan belang (Milic, 2013). Continue professionalisering

& Vauras, 2012). Onderzoek in de context van het hoger onderwijs toont aan dat inspe- len op leervoorkeuren hierbij een belangrijke rol kan spelen. De motivatiekenmerken van studenten hangen immers samen met andere leervoorkeuren (o.a. Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010; Van Petegem, Donche, & Vanhoof, 2005).

In de professionele opleidings sfeer is nog weinig onderzoek gevoerd naar zowel de participatiemotivatie van werknemers en de doelen die ze vooropstellen, als naar de leervoorkeuren. Bijgevolg is er niet geweten of werknemers met verschillende motivatie- kenmerken andere leervoorkeuren hebben. De huidige studie wil dan ook het verband nagaan tussen de motivatie van werknemers om te participeren, de doelen die ze voorop- stellen en de leervoorkeuren.

2 Theoretisch kader

Om de motivatiekenmerken van werkne- mers in kaart te brengen, gebruiken we twee gevalideerde motivatiekaders die potentieel vertonen in de context van het professione- le leren, namelijk de zelfdeterminatietheorie en doeloriëntatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). De zelfdetermina- tietheorie beschrijft waarom werknemers gemotiveerd zijn om aan formele professi- onaliseringsactiviteiten te participeren. De doeloriëntatietheorie beschrijft de doelen die ze proberen te bereiken tijdens de pro- fessionaliseringsactiviteiten (Brophy, 2004). Beide motivatiekaders zijn dan ook comple- mentair aan elkaar (Vanthournout, Kyndt, Gijbels, & Van den Bossche, 2015). De leer- voorkeuren inventariseren we via het gevali- deerde Felder-Silverman Model aangezien het goede handvaten biedt om naar leervoor- keuren te kijken (Felder & Spurlin, 2005). In deze studie beschouwen we leervoorkeu- ren immers als de wijze waarop werknemers de leerinhoud aangeboden willen krijgen en de manier waarop ze met de leerinhoud willen omgaan. Ook de psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatiethe- orie worden gebruikt om leervoorkeuren te inventariseren.

2.1 Zelfdeterminatietheorie

Motivationale regulaties

De zelfdeterminatietheorie maakt een onder- scheid tussen vijf regulatietypes die de drijf- veren voor participatie aan formele profes- sionaliseringsactiviteiten beschrijven. Het model werkt daarbij verder op het onder- scheid tussen intrinsieke en extrinsieke moti- vatie (Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012). Hoewel de regulatietypes afzonderlijk worden voorge- steld, kunnen er ook combinaties voorkomen (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009).

Werknemers met een interne regulatie nemen deel aan professionaliseringsacti- viteiten omdat ze geïnteresseerd zijn in het onderwerp. Ze zijn intrinsiek gemotiveerd en professionaliseren zich bijvoorbeeld omdat ze het leermateriaal boeiend vinden (Gagné & Deci, 2005; Vansteenkiste et al., 2009).

Werknemers met een geïdentificeerde regulatie nemen deel aan professionalise- ringsactiviteiten omdat ze de zinvolheid ervan inzien of omdat ze er persoonlijke waarde aan hechten (Niemic & Ryan, 2009; Vansteenkiste et al., 2009). Dit leidt ertoe dat ze het leergedrag vertonen omdat ze het willen en niet omdat ze het moeten (Vanhoof et al., 2012). Het motief verschuift echter van intrinsiek naar extrinsiek omdat ze niet geïnteresseerd zijn in de activiteit, maar deze belangrijk achten om persoonlijke doelen te bereiken (Gagné & Deci, 2005; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Werknemers met een geïdentificeerde regulatie volgen bijvoorbeeld een opleiding rond duurzaamheid omdat ze dit zelf hoog in het vaandel dragen.

Werknemers met een geïntrojecteerde regulatie voelen controle en druk vanuit zichzelf. Ze participeren aan professionali- seringsactiviteiten om tegemoet te komen aan een interne verplichting of om schuld- en schaamtegevoelens vermijden (Niemic & Ryan, 2009). Ook hier is sprake van een extrinsiek motief aangezien het leren geen doel op zich is, maar een middel om een ver- der liggend doel te bereiken (Vansteenkiste et al., 2007). Werknemers met een geïntro- jecteerde regulatie nemen bijvoorbeeld deel

omdat ze aan zichzelf willen bewijzen dat ze goede werknemers zijn. Ze willen trots zijn op zichzelf.

Werknemers met een externe regulatie nemen deel aan professionaliseringsactiviteiten omdat ze druk van buitenaf ervaren. Ze willen een beloning verkrijgen, een straf ontlopen of tegemoetkomen aan verwachtingen van anderen (Niemic & Ryan, 2009). Werknemers met een externe regulatie professionaliseren zich bijvoorbeeld om een slechte evaluatie te ontlopen.

Ten aanzien van de kwalitatieve verschillen in de regulaties, maakt de zelfdeterminatietheorie een onderscheid tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Intrinsieke en geïdentificeerde regulatie behoren tot autonome motivatie. Geïntrojecteerde en externe regulatie behoren tot gecontroleerde motivatie (Vanhoof et al., 2012). Autonome motivatie is kwaliteitsvoller dan gecontroleerde omdat autonome motivatie leidt tot betere leerresultaten door het leveren van grotere inspanningen, minder uitstelgedrag, meer diepgaand leren en een constructievere omgang met negatieve ervaringen (Van den Broeck et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2007).

Het laatste regulatietype is amotivatie, wat wijst op de notie van kwantiteit. Werknemers met amotivatie zijn niet gemotiveerd om te professionaliseren en kunnen hiervoor verschillende redenen hebben. Ze kunnen te kampen hebben met lage verwachtingen over de eigen bekwaamheid en zich apathisch of hulpeloos voelen waardoor ze onder meer het gevoel hebben dat ze het eigen leergedrag niet kunnen reguleren. Ook kunnen ze weinig belang hechten aan de professionaliseringsactiviteit en deze als nutteloos beschouwen (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006).

Psychologische basisbehoeften

Het is belangrijk om te duiden dat de zelfdeterminatietheorie uitgaat van drie aangeboren psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). De behoefte aan autonomie verwijst naar de wens om vrijheid te ervaren bij het eigen handelen. Men wil niet het idee hebben dat men anderen moet gehoorzamen (Vanhoof et al., 2012). Een voorbeeld hiervan

is een werknemer die de vrijheid ervaart om aan te geven welke professionaliseringsactiviteiten deze wil volgen. De behoefte aan competentie is de wens om zich bekwaam te voelen in het eigen handelen en het gevoel te hebben over de nodige capaciteiten te beschikken. Dit kan bijvoorbeeld tijdens professionaliseringsactiviteiten door het aangaan van uitdagingen waarin men de eigen capaciteiten op de proef kan stellen, het krijgen van feedback en het ervaren van succes (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Niemic & Ryan, 2009). De behoefte aan verbondenheid is de wens om erbij te horen, om gerespecteerd te worden en om goede relaties met anderen te onderhouden. Het gaat niet om het bereiken van een formele status, maar wel om deel uit te maken van een hecht team waar men gevoelens en gedachten kan uiten (Deci et al., 1991; Van den Broeck et al., 2009). Een voorbeeld hiervan is een goede interactie met de lesgever.

Om intrinsieke motivatie op te wekken of extrinsieke motivatie te internaliseren, is het volgens de zelfdeterminatietheorie belangrijk om de behoeften in voldoende mate te bevredigen. Wanneer ze in voldoende mate bevredigd zijn, is er welbevinden, inzet en zin in leren. Hoe minder de behoeften bevredigd worden, des te minder het gedrag zich kenmerkt door zelfregulatie (Van den Broeck et al., 2009). De zelfdeterminatietheorie stelt dat, hoewel de sterkte van de aangeboren behoefte kan verschillen tussen individuen, de mate waarin de behoeften bevredigd worden belangrijker is. Dit is analoog aan de vaak gehanteerde zienswijze op fysieke behoeften: individuen kunnen verschillen in de mate waarin ze honger hebben, maar de mate waarin ze de honger kunnen stillen is van belang voor het fysieke functioneren (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck et al., 2009). Enkele studies halen aan dat de sterkte van de behoefte verbonden is aan persoonlijke kenmerken (o.a. Higgins, 2000). Zo wordt bijvoorbeeld de behoefte aan competentie bepaald door de drang van het individu om te presteren (Van den Broeck et al., 2009). In dit opzicht is het dan ook interessant om inzichten te verwerven in de mate waarin werknemers met diverse motivatieprofielen

(motieven en doelen) in de context van professionaliseringsactiviteiten voorzien willen worden in de behoeften, alsook in de wijze waarop.

2.2 Doeloriëntatietheorie

Doeloriëntaties zijn mentale voorstellingen die werknemers hebben over zaken die ze willen bereiken tijdens formele professionaliseringsactiviteiten en die kracht en richting geven aan het leergedrag (Vanhoof et al., 2012). De doeloriëntatietheorie bestaat uit een kader van twee op twee dimensies. De eerste dimensie omvat het onderscheid tussen leer- en prestatiedoelen en de tweede het onderscheid tussen toenaderings- en vermijdingsdoelen (Brophy, 2004). Bij toenaderingsdoelen wordt het leergedrag gestuurd door positieve intenties en bij vermijdingsdoelen door negatieve (Elliot, 2006). Hoewel de doelen apart worden voorgesteld, kan men meerdere (tegengestelde) doelen nastreven (Brophy, 2004).

Werknemers met een leeroriëntatie beschouwen professionaliseringsactiviteiten als een manier om zichzelf te ontwikkelen (Elliot & Church, 1997). Moeilijke taken zijn uitdagingen die ze niet uit de weg gaan. Hierbij vinden ze het niet erg als ze fouten maken of falen. Ze zijn niet bang om tijdens professionaliseringsactiviteiten hulp te vragen en inspanningen te leveren (Vanhoof et al., 2012). Werknemers met een leertoenaderingsdoel willen zoveel mogelijk bijleren tijdens professionaliseringsactiviteiten en willen competenties vergroten. Ze willen de leerinhoud zo goed mogelijk beheersen en begrijpen. Werknemers met een leer- vermijdingsdoel willen vermijden dat ze tijdens professionaliseringsactiviteiten niet alles geleerd hebben (Vanhoof et al., 2012).

Werknemers met een prestatieoriëntatie zien professionaliseringsactiviteiten als een mogelijkheid om te presteren en niet zozeer om te leren. Ze willen vooral aan anderen laten zien dat ze bekwaam zijn (Brophy, 2004). Ze houden niet van onzekerheden en risico's waardoor ze moeilijke taken afweren. In tegenstelling tot werknemers met een leeroriëntatie verbergen prestatiegeoriënteerde werknemers tijdens professionaliseringsactiviteiten

gemaakte fouten. Ook houden ze zware inspanningen verborgen omdat deze volgens hen duiden op onbekwaamheid (Brophy, 2004; Elliot & Church, 1997; Vanhoof et al., 2012). Werknemers met een prestatietoeneringsdoel willen tijdens professionaliseringsactiviteiten uitblinken in vergelijking met anderen. Werknemers met een prestatievermijdingsdoel willen een minderwaardigheidsgevoel ten opzichte van anderen vermijden (Brophy, 2005; Elliot, 2006).

Een prestatievermijdingsdoel wordt in onderzoek geassocieerd met negatieve uitkomsten, terwijl de bevindingen over de effecten van een prestatietoeneringsdoel op het leren minder eenduidig zijn. Soms wordt een prestatietoeneringsdoel gelinkt aan positieve leerresultaten (o.a. Pintrich, 2000), terwijl andere onderzoeken duiden op minder wenselijke resultaten zoals een oppervlakkige verwerking en uit het hoofd leren (o.a. Elliot, 1999). Het effect van een leer- vermijdingsdoel op het leren is maar beperkt onderzocht. Bestaand onderzoek wijst op uiteenlopende bevindingen, gelijkaardig aan die van een prestatietoeneringsdoel (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011). Een leertoenaderingsdoel wordt gelinkt aan positieve leeruitkomsten, zoals zelfregulerend leren (o.a. Pintrich, 2000).

Onderzoekers binnen het kader van de doeloriëntatietheorie erkennen dat er ook problemen met motivatie kunnen optreden. Ze beschrijven deze op basis van het concept werkvermijdingsoriëntatie. Werknemers met een werkvermijdingsdoel streven niet naar het bereiken van iets specifiek. Ze willen inspanningen vermijden tijdens professionaliseringsactiviteiten en zich zo weinig mogelijk inzetten. Ze kunnen zich niet lang concentreren, voeren liever geen opdrachten uit en nemen niet deel aan discussies. Ze vragen tijdens professionaliseringsactiviteiten vaak om hulp zodat zij zelf minder werk moeten verrichten (Brophy, 2004; Harackiewicz et al., 1997). Werknemers met een werkvermijdingsoriëntatie zijn tijdens professionaliseringsactiviteiten sterk gericht op het bereiken van de vooropgestelde doelen, namelijk het leveren van een minimale werkinspanning

(King & McInerney, 2013). Echter, de kwaliteit van de motivatie is zwak. Uit eerder onderzoek blijkt dat een werkvermijdingsdoel onder meer negatief correleert met diepgaand leren en interesse (Harackiewicz et al., 1997).

2.3 Relatie zelfdeterminatietheorie en doeloriëntatietheorie

Niettegenstaande dat de interesse naar de relatie tussen de zelfdeterminatietheorie en de doeloriëntatietheorie toeneemt, is hierover weinig kennis voorhanden. Veelal werden de twee motivatiekaders afzonderlijk gebruikt in onderzoek (Wang & Biddle, 2001). Slechts enkele studies, in het bijzonder uit de onderwijscontext, hebben de relatie naderbij bekeken.

Hier toont onderzoek aan dat een leeroriëntatie positief gerelateerd is aan de dimensies van autonome motivatie (Barkouris, Ntoumanis, & Nikitaris, 2007; Ciani et al., 2011; Gorges, Schwiger, & Kandler, 2013; Ntoumanis, 2001; Standage & Treasure 2002; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003) en negatief aan de dimensies van gecontroleerde motivatie (Barkoukis et al., 2007) en amotivatie (Standage et al., 2003). Er wordt aangehaald dat een leergerichtheid de autonomie van gedrag faciliteert aangezien de motivatie om bijvoorbeeld een taak uit te voeren voortvloeit uit de eigenschappen van de taak en niet uit de verwachte uitkomsten. Het individu streeft naar leren, beheersing en het verbeteren van de zwakke punten (Ntoumanis, 2001; Wang & Biddle, 2001). Recent werd ook in onderzoek uit de professionele opleidingscontext geduid op de positieve correlatie tussen autonome motivatie en een leertoe-naderingsdoel (Vanthournout et al., 2015).

Een prestatieoriëntatie is volgens onderzoek uit de onderwijscontext positief gerelateerd aan de dimensies van gecontroleerde motivatie (Ciani, 2011; Gorges et al., 2013; Ntoumanis, 2001). Er wordt aangehaald dat men superioriteit nastreeft en daarbij beloningen en erkenning wil krijgen van anderen. Extrinsieke doelen controleren het gedrag en ondermijnen de autonomie (Ntoumanis, 2001). Tevens blijkt uit het onderzoek van Vanthournout e.a. (2015) dat er een positieve correlatie bestaat

tussen gecontroleerde motivatie en een prestatievermijdingsoriëntatie.

Verder wijzen Vanthournout e.a. (2015) op een positieve correlatie tussen amotivatie en een werkvermijdingsoriëntatie. Wanneer men geen motivatie heeft om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten, lijkt men zo weinig mogelijk te willen doen. Ntoumanis (2001) stelt dat een individu met een prestatieoriëntatie niet te kampen heeft met amotivatie omdat deze gemotiveerd is om te streven naar het bereiken van bepaalde vergelijkende doelen. Dit in tegenstelling tot de studie van Standage & Treasure (2002) die duiden op een positieve correlatie tussen een prestatieoriëntatie en amotivatie. Alsook is een individu met een leeroriëntatie volgens Ntoumanis (2001) niet geamotiveerd omdat deze oriëntatie het individu begeleidt om haalbare doelen te stellen. De doelen stimuleren het individu om gemotiveerd te blijven.

Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens en Mouratidis (2014) erkennen in een recente studie dat elke doeloriëntatie geleid kan worden door verschillende regulatieprocessen, maar dat iedere doeloriëntatie gemiddeld genomen toch gereguleerd wordt op een specifieke manier.

2.4 Profiel-denken

Zoals beschreven in paragraaf 2.3, is er een toenemende tendens om motivatie te beschouwen als een meervoudig construct. De motivatiekenmerken kunnen dan ook het best gepercipieerd worden met profielen (Vanthournout, 2011). Het profiel-denken gaat er namelijk van uit dat het menselijk gedrag, alsook motivatie, omschreven kan worden als een complex patroon van factoren die onderling in relatie staan tot elkaar (Magnusson, 1999). Hierdoor kan een diepgaandere interpretatie gebeuren. Volgens het profiel-denken zijn er in een populatie een beperkt aantal subgroepen met typische profielen terug te vinden (Van den Broeck, Lens, De Witte, & Van Coillie, 2013). In deze studie werken we met profielen aangezien de zelfdeterminatietheorie en de doeloriëntatietheorie elk verschillende aspecten van motivatie belichten die elkaar goed aanvullen. Aangezien profielen veel informatie over

specifieke motivatiemerken en de onderlinge relaties samenvatten in één overkoepelend concept hebben ze ook een hoge aantrekkingskracht op de praktijk (Vansteenkiste et al., 2009).

2.5 Felder-Silverman Model

Het Felder-Silverman Model omvat vier dimensies die de manier van leren beschrijven, waardoor het goede aanknopingspunten biedt om naar leervoorkeuren te kijken. Bijzonder aan dit model is dat een bepaald resultaat op een dimensie niet noodzakelijk samen gaat met een bepaald resultaat op een andere dimensie (Felder & Spurlin, 2005).

De eerste dimensie is ‘visueel versus verbaal’. Werknemers die een visuele weergave van de leerinhoud verkiezen tijdens formele professionaliseringsactiviteiten hebben een voorkeur voor onder meer beeldmateriaal en demonstraties. Werknemers die geschreven en gesproken uitleg verkiezen, halen volgens het model meer uit woorden. Belangrijk om aan te geven is dat werknemers ook een combinatie van visuele en gesproken/geschreven uitleg kunnen prefereren (Blanchard & Thacker, 2010; Felder & Silverman, 1988; Felder & Spurlin, 2005).

De tweede dimensie is ‘actief versus reflectief’. Werknemers die een actieve verwerking verkiezen tijdens professionaliseringsactiviteiten, willen actief omgaan met informatie en zaken uitproberen. Werknemers die de leerinhoud op een actieve manier willen verwerken, hebben volgens het model ook een voorkeur om in groep te werken. Werknemers die een reflectieve verwerking verkiezen, willen reflecteren en nadenken over het leermateriaal. Ze werken volgens het model liever individueel. Eventueel willen ze in duo’s werken (Blanchard & Thacker, 2010; Felder & Silverman, 1988). Wanneer werknemers aan de slag gaan met de leerinhoud bestaat de mogelijkheid voor lesgevers om hierop feedback te geven. Deze feedback kan betrekking hebben op vier niveaus: (1) de (on)juistheid van een opdracht, het gedrag of de inzichten, (2) het proces en de ondernomen strategieën, (3) de sturing van het leerproces en (4) het persoonlijk functioneren (Geyskens, Donche, & Van Petegem, 2010).

Het niveau waarop men feedback wenst te krijgen, verschilt van persoon tot persoon (Van Meer & Van Neijenhof, 2000).

De derde dimensie is ‘sequentieel versus globaal’. Werknemers die een sequentiële weergave van de leerinhoud verkiezen bij professionaliseringsactiviteiten, willen volgens het model dat de leerinhoud onderverdeeld wordt in kleinere onderdelen die achtereenvolgens op logische wijze aan bod komen (Blanchard & Thacker, 2010). Reigeluth (1999) maakt een onderscheid tussen twee sequenties. Werknemers die *topical sequencing* verkiezen, willen dat elk onderdeel volledig afgewerkt wordt alvorens men overgaat naar het volgende. Werknemers die *spiral sequencing* verkiezen, willen dat de onderdelen steeds weer aan bod komen, telkens op een diepgaander niveau of vanuit een andere invalshoek. Werknemers die een globale ordening verkiezen, hebben moeite met details. Een globaal overzicht van de leerinhoud is vereist alvorens de onderdelen stuk voor stuk in detail te bespreken (Blanchard & Thacker, 2010).

De vierde dimensie is ‘sensitief versus intuïtief’. Werknemers die sensitiviteit prefereren tijdens professionaliseringsactiviteiten, houden volgens het model van een concrete leerinhoud die nauw aansluit bij de praktijk. Werknemers die intuïtie verkiezen, houden van innovatie, creativiteit en het ontdekken van relaties. Ze houden niet van herhaling en zijn volgens het model beter in het begrijpen van nieuwe concepten en abstracties (Blanchard & Thacker, 2010; Felder & Spurlin, 2005).

3 Onderzoeksvragen

In de huidige studie gaan we na welke motivatieprofielen, op basis van de motieven en doelen, er te onderscheiden zijn bij werknemers die deelnemen aan formele professionaliseringsactiviteiten (onderzoeksvraag 1). We houden hierbij niet enkel rekening met de overkoepelende concepten uit de zelfdeterminatietheorie en de doeloriëntatietheorie, zoals vaak gebeurt bij eerder onderzoek aangehaald bij paragraaf 2.3. Binnen de doeloriëntatietheorie kijken we bijvoorbeeld

niet louter naar een leeroriëntatie, maar naar een leertoenaderingsoriëntatie en een leer-
vermijdingsoriëntatie. Wel kunnen we enkele
algemene patronen verwachten op basis van
de eerdere bevindingen. We kunnen deze
bevindingen gebruiken om algemene hypo-
thesen te vormen aangezien de focus zowel
binnen de huidige studie als in het voorgaan-
de onderzoek, dat voornamelijk gericht was
op het onderwijs, het leren is. Zo verwachten
we dat wanneer profielen sterk scoren op de
dimensies van een leeroriëntatie, deze ook
sterk scoren op de dimensies van autonome
motivatie. Uit eerder onderzoek blijkt name-
lijk dat een leeroriëntatie positief gerelateerd
is aan de dimensies van autonome motivatie
omdat de motivatie voortvloeit uit de profes-
sionaliseringsactiviteit zelf en niet uit de ver-
wachte uitkomsten. Daarnaast verwachten we
dat profielen die sterk scoren op de dimensies
van een prestatieoriëntatie, ook sterk scoren
op de dimensies van gecontroleerde moti-
vatie. Eerder onderzoek toonde aan dat een
prestatieoriëntatie positief gerelateerd is aan
gecontroleerde motivatie vanwege de belo-
ning of erkenning die men wil krijgen. Verder
verwachten we dat profielen die sterk scoren
op de dimensies van een leeroriëntatie niet
hoog scoren op amotivatie. Een leeroriënta-
tie voorspelt volgens voorgaand onderzoek
geen amotivatie omdat men gemotiveerd is
om leerdoelen na te streven. Over de relatie
tussen een prestatieoriëntatie en amotivatie
is eerder onderzoek niet eenduidig. Wel ver-
wachten we dat profielen die sterk scoren op
een werkvermijdingsoriëntatie, ook sterk sco-
ren op amotivatie.

Vervolgens onderzoeken we welke leer-
voorkeuren er te onderscheiden zijn bij werk-
nemers en de samenhang die hierbij optreedt
met de motivatieprofielen (onderzoeksvraag
2). Voor zover we konden nagaan, is er nog
geen onderzoek gebeurd naar leervoorkeuren
en de samenhang met motivatieprofielen.
Aangezien we leervoorkeuren koppelen aan
motivatieprofielen verwachten we wel enige
variatie tussen de profielen. Op basis van the-
oretische inzichten verwachten we namelijk
dat profielen die sterk scoren op een werkver-
mijdingsoriëntatie of amotivatie, geen actieve
verwerking of discussies prefereren omdat

deze zich zo weinig mogelijk willen inzetten
en liever geen opdrachten uitvoeren. Dit in
tegenstelling tot profielen die laag scoren op
een werkvermijdingsoriëntatie of amotivatie.
Alsook verwachten we dat profielen die sterk
scoren op een prestatieoriëntatie, in tegenstel-
ling tot andere profielen, een prestatiegericht
leerklimaat prefereren omdat ze graag de
eigen bekwaamheid tonen aan anderen.

4 Methode

In dit onderzoek maken we gebruik van een
mixed-method aanpak die bestaat uit een
kwantitatief luik gevolgd door een kwalita-
tief luik.

4.1 Kwantitatief luik

Onderzoekstechniek

Om de participatiemotivatie en de doelen van
werknemers in de context van formele profes-
sionaliseringsactiviteiten in kaart te brengen,
bestond er nog geen valide en betrouwbare
vragenlijst. Op basis van bestaande vragen-
lijsten uit onderwijsonderzoek werd een aan-
gepast instrument ontwikkeld door de items
aan te passen aan de professionele context.

Een aangepaste versie van de Academische
Zelfregulatievragenlijst (Ryan & Connell,
1989) werd gebruikt om *intrinsieke, geïdenti-
ficeerde, geïntrojecteerde en extrinsieke moti-
vatie* te meten. Een aangepaste versie van de
Academische Motivatieschaal werd gebruikt
om *amotivatie* in kaart te brengen (Vallerand
et al., 1992). Het item 'Ik ben gemotiveerd
om te studeren omdat anderen (ouders, vrien-
den, leerkrachten, ... dit van mij verwach-
ten' werd bijvoorbeeld veranderd in 'Ik ben
gemotiveerd om te studeren omdat anderen
(leidinggevend, de HR-verantwoordelijke,
collega's, ...) dit van mij verwachten'.
Concreet werd de participatiemotivatie geme-
ten via achttien items die gescoord werden op
een vijfpuntenschaal gaande van 'helemaal
mee eens' tot 'helemaal niet mee eens'. Een
conformatieve factoranalyse duidde op een
acceptabele fit voor de factorstructuur na het
toestaan van drie covarianties (CFI=.908;
RMSEA=.061; SRMR=.067).

Een inventarisatie ontworpen door Elliot
en McGregor (2001) werd gebruikt om de

leertoeaderingsoriëntatie, leervermijdingsoriëntatie, prestatietoeaderingsoriëntatie en prestatievermijdingsoriëntatie te meten. De werkvermijdingsoriëntatie werd gemeten met items uit de vragenlijst van Meece, Blumenfeld en Hoyle (1988). Het item 'Ik vind het belangrijk om het beter te doen dan andere studenten' werd bijvoorbeeld veranderd in 'Ik vind het belangrijk om het beter te doen dan andere deelnemers'. Concreet werden de vooropgestelde doelen onderzocht door vijftien items die eveneens gescoord werden op een vijfpuntenschaal. Een conformatieve factoranalyse duidde op een acceptabele fit (CFI=.927; RMSEA=.058; SRMR=.056). Tabel 1 geeft de interne consistentie weer per schaal. Hieruit blijkt dat het redelijke (=,60-.80) tot goede (>.80) schalen zijn. De schaal prestatievermijdingsdoel zit net op de grens van redelijk. Aangezien een waarde vanaf .60 als voldoende beschouwd mag worden, besloten we toch om met alle schalen verder te gaan (Valkeneers & Vanhoomissen, 2009).

Respondenten
De vragenlijst werd afgenomen bij 805 werknemers die recent deelnamen aan één of meerdere formele professionaliseringsactiviteiten. Concreet ging het om professionaliseringsactiviteiten die beoogden het professioneel functioneren te veranderen. De activiteiten stelden specifieke doelen voorop, behandelden een afgebakende inhoud en vonden al dan niet plaats onder begeleiding van een lesgever. Zo'n 314 respondenten namen recent deel aan een workshop, 336 aan een studiedag of congres, 376 aan een meerdaags opleidingstraject, 81 aan een opleiding leidend tot een diploma, 137 aan een individueel zelfstudiepakket op papier of online en 51 aan een (gedeeltelijke) online opleiding in groep. De respondenten waren afkomstig uit elf organisaties: een ICT-bedrijf, een hogeschool, drie trainingsinstituten, een adviesbureau, een architect en-ingenieursbureau, een socio-economische non-profit organisatie, een chemiebedrijf en een cultuurhuis. Mannen (406) en vrouwen (399) waren

Tabel 1
Variabelen met gemiddelde, standaarddeviatie en Cronbach's alpha

Schaal	Voorbeelditem	M	SD	α
Intrinsieke motivatie	Ik ben gemotiveerd om aan een professionaliseringsactiviteit deel te nemen omdat professionaliseringsactiviteiten me erg interesseren.	3.97	.60	.81
Geïdentificeerde motivatie	Ik ben gemotiveerd om aan een professionaliseringsactiviteit deel te nemen omdat ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.	4.58	.48	.74
Geïntrojecteerde motivatie	Ik ben gemotiveerd om aan een professionaliseringsactiviteit deel te nemen omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	1.86	.76	.77
Extrinsieke motivatie	Ik ben gemotiveerd om aan een professionaliseringsactiviteit deel te nemen omdat ik verondersteld word dit te doen.	1.95	.76	.78
Amotivatie	Ik zie niet in waarom ik aan een professionaliseringsactiviteit deelneem en vrijuit gezegd, ik maak mij daar geen zorgen om.	1.62	.65	.79
Leertoeaderingsdoel	Ik wil tijdens een professionaliseringsactiviteit zo veel leren als ik kan.	3.89	.55	.66
Leervermijdingsdoel	Ik ben bang dat ik tijdens een professionaliseringsactiviteit niet alles oppik wat er te leren valt.	2.75	.77	.71
Prestatietoeaderingsdoel	Ik vind het belangrijk om het beter te doen dan andere deelnemers.	2.57	.87	.84
Prestatievermijdingsdoel	Ik wil voorkomen dat ik een slecht figuur sla tijdens een professionaliseringsactiviteit.	2.82	.77	.59
Werkvermijdingsdoel	Ik wil tijdens een professionaliseringsactiviteit zo weinig mogelijk doen.	1.84	.61	.73

gelijk vertegenwoordigd. Gemiddeld genomen waren de respondenten 44.7 jaren oud ($SD=9.86$) en hadden ze 20.7 jaren werkervaring ($SD=10.20$).

Data-analyse

Via een hiërarchische clusteranalyse identificeerden we op een exploratieve wijze de motivatieprofielen aangezien vooraf niet gekend was hoeveel clusters (=profielen) er waren. De gehanteerde clustermethode was de Wardmethode aangezien deze vaak beter in staat is om een clusterstructuur te vinden (Cracco & Thiery, 2001; Gore, 2000) en deze minder gevoelig is voor uitschieters (Belbin, Faith, & Milligan, 1992; Hermans, Wilmots, & Brijs 2011). Om de variatie te maximaliseren, werkten we met z-scores.

Oplossingen van twee tot zes clusters werden onderzocht. Zowel statistische als theoretische criteria werden toegepast om het passend aantal clusters te bepalen. Statistisch gezien dienen afzonderlijke clusters meer dan 5% te omvatten van de totale respondenten om een stabiele cluster op te leveren. Daarnaast moet een geschikte clusteroplossing minimum 50% van de variantie in de variabelen verklaren. Daarvoor werd een MANOVA gehanteerd met de clusteroplossing als voorspeller en de motivationele variabelen als afhankelijke variabelen (Gore, 2000). Via een

Bonferroni Post Hoc toets werd nagegaan of de clusters significant verschillend waren van elkaar. Om de verkregen clusteroplossing te interpreteren, werd van iedere cluster de gemiddelde score op de variabelen berekend (Mooi & Sarstedt, 2011).

Betrouwbaarheid en validiteit van de clusteroplossing

Om de betrouwbaarheid en de validiteit van de clusteroplossing na te gaan, werd de steekproef random opgesplitst in twee samples. Op de eerste sample ($N=399$) werd wederom een hiërarchische clusteranalyse met de Wardmethode toegepast. Op de tweede ($N=406$) werd een k-means clusteranalyse gedraaid (Wang & Biddle, 2001). De resultaten van beide analyses werden vervolgens met elkaar vergeleken via een univariate variantieanalyse.

Indien beide clusteroplossingen grote overeenkomst vertonen, worden ze als gelijkwaardig en stabiel beschouwd. Hierdoor kan de clusteroplossing op de gehele dataset als betrouwbaar en valide beschouwd worden (Cracco & Thiery, 2001; Mooi & Sarstedt, 2011).

4.2 Kwalitatief luik

Onderzoekstechniek

Via semi-gestructureerde interviews werden de leervoorkeuren onderzocht. Deze techniek

Tabel 2
Voorbeeldvragen interviewleidraad

Dimensie / basisbehoefte	Voorbeeldvraag
Visueel versus verbaal	Een leerinhoud kan op verschillende manieren aangeboden worden, namelijk via een visuele weergave, via geschreven uitleg of via gesproken uitleg. Wat is/zijn uw voorkeur(en)?
Actief versus reflectief	In welke mate discussieert u tijdens formele professionaliseringsactiviteiten graag met andere deelnemers over nieuwe informatie?
Sequentieel versus globaal	Er zijn enkele mogelijke manieren om leerinhouden te ordenen, namelijk ... (uitleg op kaartjes met voorbeelden). Welke ordening spreekt u het meest aan?
Sensitief versus intuïtief	In hoeverre moet volgens u de leerinhoud op een duidelijke manier verbonden zijn met de eigen werkpraktijk?
Autonomie	Hoe belangrijk vindt u het om zelf te beslissen of u al dan niet deelneemt aan formele professionaliseringsactiviteiten?
Competentie	Hoe belangrijk vindt u het dat formele professionaliseringsactiviteiten voldoende uitdaging bieden?
Verbondenheid	Hoe belangrijk vindt u het om goede relaties op te bouwen met anderen tijdens formele professionaliseringsactiviteiten?

leent zich namelijk goed voor beschrijvende onderzoeksvragen, mede omdat we kunnen peilen naar achterliggende redenen. De interviewleidraad werd opgesteld vanuit het Felder-Silverman Model en de basisbehoeften (zie Tabel 2), en werd als proefdraai afgenomen bij vier personen.

Respondenten

De respondenten werden geselecteerd uit de steekproef van de vragenlijst. Om percentageel een evenwichtige spreiding over de verschillende motivatieprofielen te bereiken, gebruikten we een *purposive sampling*. Dit houdt in dat we respondenten selecteerden op basis van een kenmerk: de motivatieprofielen. Uiteindelijk werden er interviews afgenomen bij 23 respondenten, waarvan 69.6% mannen waren. Gemiddeld genomen waren de respondenten 37.4 jaren oud ($SD=8.57$) en hadden ze 12.7 jaren werkervaring ($SD=8.63$).

Dataverzameling

De interviews werden afgenomen in de organisatie waar de respondenten werkzaam waren en namen ongeveer 45 minuten in beslag, om zodanig concentratieverlies en minder betrouwbare resultaten te vermijden. Voorafgaand aan de interviews werd vertrouwelijkheid en anonimiteit verzekerd. Tijdens de interviews werd frequent samengevat en werden de antwoorden afgetoetst bij de respondenten om een correcte interpretatie te beogen.

Data-analyse

De interviews werden getranscribeerd en op een deductieve wijze gecodeerd met NVivo. De codes bestonden uit een hoofdcode en onderliggende codes (bijvoorbeeld 'discussies met andere deelnemers: 'voorzitter' en 'geen voorzitter'). Per respondent werd een verticale analyse uitgevoerd, daarna werden algemene inzichten en patronen ontwikkeld via een horizontale analyse overheen alle respondenten. Om na te gaan welke samenhang er optrad tussen de motivatieprofielen en leervoorkeuren, werden classificaties toegewezen aan de interviews. Deze classificaties maakten duidelijk tot welk motivatieprofiel de respondenten behoorden. Via een matrix

query werd de samenhang vervolgens onderzocht. Uit plaatsgebrek rapporteren we hier uitsluitend de resultaten van de matrix query.

5 Resultaten

5.1 Identificatie motivatieprofielen

Hiërarchische clusteranalyse op de gehele dataset

Vergelijking van de clusteroplossingen toont aan dat een oplossing met drie clusters het best bij de data past. De drie-clusteroplossing is statistisch gezien de meest krachtige oplossing en verklaart 53% van de variantie in de variabelen. De drie-clusteroplossing wordt verkozen boven de andere clusteroplossingen gebruikmakend van meerdere clusters omdat deze minder variantie verklaren en minder significante verschillen omvatten tussen de clusters. Tevens omvat iedere cluster voldoende respondenten. Ten slotte blijkt dat de clusters uit de drie-clusteroplossing theoretisch interpreteerbaar zijn (zie Tabel 3).

Cluster één ($N=325$; 40.4%) scoort sterk op dimensies die een hoge kwaliteit van motivatie weergeven. Zo kenmerkt het zich door *geïdentificeerde motivatie* ($M=.29$), *intrinsieke motivatie* ($M=.22$) en een *leertoe-naderingsdoel* ($M=.01$). Deze dimensies duiden op een wil en een persoonlijke keuze om te professionaliseren en zoveel mogelijk bij te leren. De cluster scoort laag op de dimensies die minder kwaliteitsvol zijn. Cluster één beschouwen we dan ook als een 'kwaliteitsvol motivatieprofiel'.

Cluster twee ($N=271$; 33.7%) scoort op de meeste dimensies tamelijk hoog. Wel scoort de cluster het sterkst op *geïntrojecteerde motivatie* ($M=.40$) en een *prestatietoenaaderingsdoel* ($M=.57$). Alsook scoort deze sterk op *geïdentificeerde* ($M=.38$) en *intrinsieke motivatie* ($M=.33$). Prominent is dat de cluster laag scoort op *amotivatie* en een *werkvermijdingsdoel*, de minst kwaliteitsvolle dimensies. De dimensies waar dit profiel het sterkst op scoort duiden op een bereidwilligheid om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten, maar gepaard gaande met een interne druk om onder meer schuld- en schaamtegevoelens te vermijden. Alsook

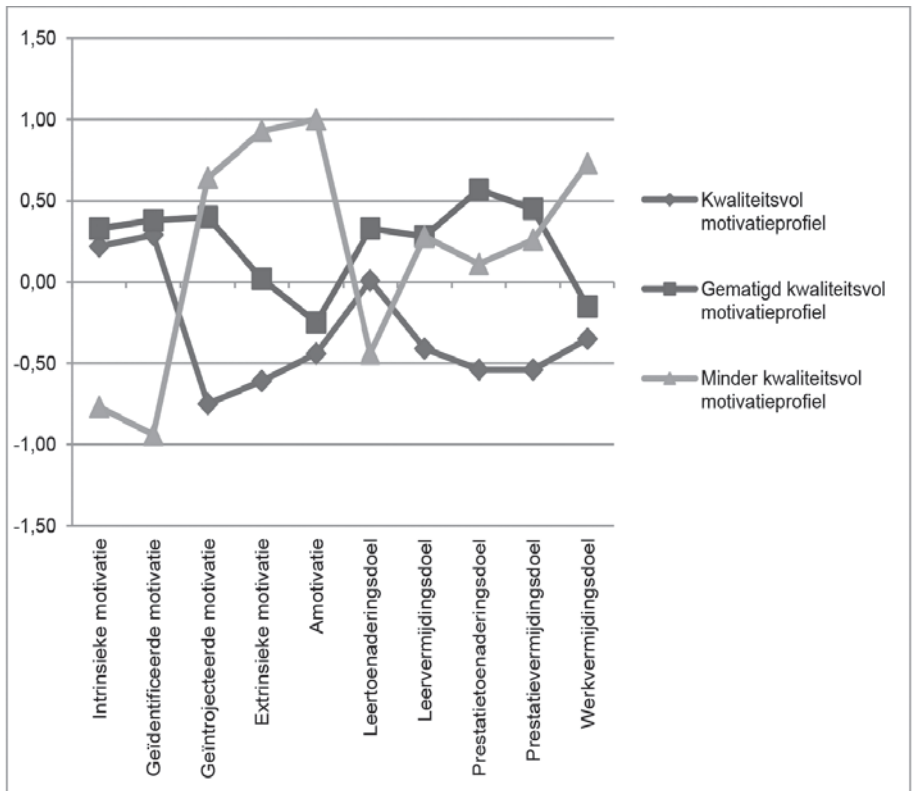
Tabel 3
 Motivatieprofielen met gemiddelde scores

Variabelen	Kwaliteitsvol motivatieprofiel	Gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel	Minder kwaliteitsvol motivatieprofiel
Intrinsieke motivatie	.22	.33	-.77
Geïdentificeerde motivatie	.29	.38	-.94
Geïntrojecteerde motivatie	-.75	.40	.64
Extrinsieke motivatie	-.61	.02	.93
Amotivatie	-.44	-.25	1.00
Leertoenaderingsdoel	.01	.33	-.44
Leervermijdingsdoel	-.41	.28	.28
Prestatietoenaderingsdoel	-.54	.57	.11
Prestatievermijdingsdoel	-.54	.45	.26
Werkvermijdingsdoel	-.35	-.15	.73

duiden ze op een drang om te presteren en niet zozeer op een drang om te leren. Cluster twee beschouwen we als een 'gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel' vanwege de toch

ook wel sterke scores op *geïdentificeerde* en *intrinsieke motivatie*.

Cluster drie (N=209; 26.0%) scoort hoog op dimensies die op een lage kwaliteit van



Figuur 1. Motivatieprofielen met gemiddelde scores

motivatie duiden. Zo kenmerkt de cluster zich door *amotivatie* ($M=1.00$), *extrinsieke motivatie* ($M=.93$) en een *werkvermijdingsdoel* ($M=.73$). Deze dimensies duiden in eerste instantie op demotivatie, maar ook op een externe druk om te professionaliseren. Alsook duiden ze op een minimale werkspanning. De cluster scoort laag op dimensies die een sterke kwaliteit van motivatie weergeven. Cluster drie beschouwen we dan ook als een '*minder kwaliteitsvol motivatieprofiel*'. Figuur één geeft de clusters visueel weer. In paragraaf 6 worden de profielen uitgebreid geïnterpreteerd.

De drie-clusteroplossing verklaart 36% van de variantie in *amotivatie*, 38% in *extrinsieke motivatie*, 39% in *geïntrojecteerde motivatie*, 31% in *geïdentificeerde motivatie* en 21% in *intrinsieke motivatie*. Verder verklaart de clusteroplossing 9% van de variantie in *leertoenaderingsoriëntatie*, 12% in *leervermijdingsoriëntatie*, 23% in *prestatietoenaderingsoriëntatie*, 20% in *prestatievermijdingsoriëntatie* en 20% in *werkvermijdingsoriëntatie*. Deze effecten zijn allen significant (zie Tabel 4). Uit de resultaten van de Bonferroni Post Hoc toets blijkt dat elk van de drie clusters significant van elkaar verschillen bij het merendeel van de

variabelen. Enkel verschilt het *kwaliteitsvol motivatieprofiel* en het *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* niet significant van elkaar op *geïdentificeerde* en *intrinsieke motivatie*, en verschilt het *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* en het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* niet significant op *leertoenaderingsdoel* en *prestatievermijdingsdoel*.

Betrouwbaarheid en validiteit

Wanneer we de betrouwbaarheid en validiteit van deze clusteroplossing nagaan, zien we dat de hiërarchische clusteranalyse op sample één ($N=399$) een drie-clusteroplossing naar voren schuift als beste oplossing. De afzonderlijke clusters omvatten meer dan 5% van de respondenten en de clusteroplossing verklaart 50% van de variantie in de variabelen, dat tevens significant is. Een clusteroplossing gebruikmakend van meerdere clusters verklaart minder dan 50% van de variantie in de variabelen en omvat minder significante verschillen tussen de clusters. Cluster één ($N=155$; 38.9%) scoort het hoogst op *intrinsieke motivatie* ($M=.63$) en vervolgens op *geïdentificeerde motivatie* ($M=.49$). Daarnaast scoort deze cluster hoog op een *leertoenaderingsdoel* ($M=.35$). Cluster twee ($N=171$; 42.9%) scoort het hoogst op *amotivatie* ($M=.50$) en vervolgens op *extrinsieke*

Tabel 4
Verklaarde variantie door de clusteroplossing

Variabelen	Kwadratsom	Variantie	F-waarde	Significantie	Partial Eta Squared
Intrinsieke motivatie	167.94	83.97	105.88	.00	.21
Geïdentificeerde motivatie	248.40	124.20	179.278	.00	.31
Geïntrojecteerde motivatie	309.72	154.86	251.28	.00	.39
Extrinsieke motivatie	301.54	150.77	240.65	.00	.38
Amotivatie	288.02	144.01	223.84	.00	.36
Leertoenaderingsdoel	70.56	35.282	38.58	.00	.09
Leervermijdingsdoel	92.33	46.16	52.02	.00	.12
Prestatietoenaderingsdoel	186.51	93.26	121.12	.00	.23
Prestatievermijdingsdoel	162.32	81.16	101.44	.00	.20
Werkvermijdingsdoel	157.29	78.64	97.53	.00	.20

motivatie ($M=.37$). Tevens kenmerkt deze cluster zich door een *werkvermijdingsdoel* ($M=.53$). Cluster drie ($N=73$; 18.3%) scoort het hoogst op *geïntrojecteerde motivatie* ($M=.66$). De cluster kenmerkt zich ook wel door *geïdentificeerde* ($M=.31$) en *intrinsieke motivatie* ($M=.31$). Qua doeloriëntatie scoort cluster drie het hoogst op een *prestatietoeladeringsdoel* ($M=.83$), gevolgd door een *prestatievermijdingsdoel* ($M=.75$). Algemeen genomen scoort cluster drie hoger op doeloriëntatievariabelen dan cluster één.

De k-means clusteranalyse op sample twee ($N=406$) schuift tevens een drie-clusteroplossing naar voren. De clusteroplossing verklaart 59% van de variantie in de variabelen, wat tevens significant is. Iedere cluster omvat bovendien meer dan 5% van de respondenten. Bij een clusteroplossing gebruikmakend van meerdere clusters daalt de omvang van één van de clusters onder de 5%, wat duidt op een weinig stabiele cluster. Cluster één ($N=164$; 40.4%) scoort het hoogst op *geïdentificeerde motivatie* ($M=.45$) en *intrinsieke motivatie* ($M=.35$), en op een *leertoeladeringsdoel* ($M=.06$). Cluster twee ($N=100$; 24.6%) scoort het hoogst op *amotivatie* ($M=1.22$), gevolgd door *extrinsieke motivatie* ($M=.63$). Qua doeloriëntatie scoort deze cluster het hoogst op een *werkvermijdingsdoel* ($M=.77$). Cluster drie ($N=142$; 35.0%) scoort het hoogst op *geïntrojecteerde motivatie* ($M=.60$) en een *prestatievermijdingsdoel* ($M=.73$), gevolgd door een *prestatietoeladeringsdoel* ($M=.63$). Algemeen genomen scoort cluster één lager op de doeloriëntatievariabelen dan cluster drie.

Uit de resultaten van de univariate variantieanalyse blijkt dat er enkele significante verschillen zijn tussen de clusters van de hiërarchische clusteranalyse op sample één en de clusters van de k-means clusteranalyse op sample twee. Echter, deze verschillen gaan telkens gepaard met een klein effect (Partial Eta-Squared < .05) en mogen dus genegeerd worden. Er is slechts één significant verschil dat samengaat met een medium effect. Zo is er bij cluster twee een significant verschil in de score op *amotivatie* tussen de resultaten van de hiërarchische clusteranalyse en deze van de k-means clusteranalyse. Het medium effect wijst erop dat 11% van de variantie in

de scores wordt verklaard door de twee verschillende clusteroplossingen. Echter, zoals aangehaald in paragraaf 4.1 wordt er gewerkt met z-scores waardoor de variatie artificieel vergroot wordt. Kortom, de resultaten van de univariate variantieanalyse wijzen erop dat beide clusteroplossingen gelijkwaardig en stabiel zijn. Dit heeft als implicatie dat de oorspronkelijke hiërarchische clusteranalyse op de gehele dataset als betrouwbaar en valide beschouwd mag worden.

5.2 Identificatie leervoorkeuren

Uit de resultaten van de hiërarchische clusteranalyse blijkt dat er drie motivatieprofielen te onderscheiden zijn. Tien geïnterviewde respondenten kenmerken zich door een *kwaliteitsvol motivatieprofiel*, acht door een *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* en vijf door een *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel*. Bij de bespreking van de resultaten wordt uitgegaan van de meerderheid. Appendix A biedt een overzicht van de leervoorkeuren per motivatieprofiel, alsook geeft deze citaten weer.

Leervoorkeuren vanuit het Felder-Silverman Model

De respondenten uit alle drie de profielen verkiezen een visuele weergave van de leerinhoud samengaand met gesproken en geschreven uitleg. De visuele weergave mag volgens hen onder meer bestaan uit schema's, afbeeldingen, films, grafieken en demonstraties. De geschreven uitleg beschouwen ze vooral als naslagwerk. Belangrijk is wel dat de geschreven uitleg bij respondenten uit het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* een belangrijkere plaats inneemt dan bij de overige profielen. Ze geven aan dat ze alle informatie niet meteen onthouden of nodig hebben.

De respondenten uit het *kwaliteitsvol* en het *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* verwerken tijdens professionaliseringsactiviteiten de leerinhoud graag op een actieve manier. Ze linken hier diverse voordelen aan zoals het beter onthouden van de leerinhoud. De actieve verwerking kan volgens hen onder meer bestaan uit oefeningen en rollenspelen. Respondenten uit beide profielen willen op de actieve verwerking feedback krijgen die

zich in eerste instantie richt op het proces en de gehanteerde strategieën. Daarnaast wordt feedback op de (on)juistheid van de actieve verwerking aangehaald. Respondenten uit het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* verkiezen ook een actieve verwerking, maar dan in mindere mate. De professionaliseringsactiviteiten moeten niet te veel activiteiten omvatten en eveneens moeten het activiteiten zijn waarbij ze zelf niet al te veel moeten doen. Eveneens verkiezen de respondenten met dit profiel feedback, maar deze moet in eerste instantie gericht zijn op de (on)juistheid van de actieve verwerking. Daarnaast wordt er ook feedback verwacht op het proces en de gehanteerde strategieën.

Respondenten met een *kwaliteitsvol* en een *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* discussiëren tijdens professionaliseringsactiviteiten graag met andere deelnemers over de leerinhoud. Dit in tegenstelling tot respondenten met een *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel*, die zich meer reflectief opstellen. Discussies mogen met mate wel plaatsvinden op voorwaarde dat ze uit discussies oplossingen halen om eigen problemen op te lossen. Het gaat dus niet zozeer om de leerinhoud.

Respondenten met een *kwaliteitsvol* en een *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* werken tijdens professionaliseringsactiviteiten graag in groep. Respondenten met het *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* verkiezen een groepsgrootte van zes tot tien deelnemers. Bij respondenten uit het *kwaliteitsvol motivatieprofiel* is er geen eenduidige voorkeur qua groepsgrootte. Bij respondenten uit het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* is er geen eenduidige voorkeur voor individueel of in groep werken. Indien in groep werken toch van toepassing is, verkiezen respondenten met een *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* een groepsgrootte van zes tot tien deelnemers.

Respondenten uit het *gematigd* en *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* verkiezen een globale ordening van de leerinhoud. De leerinhoud eerst in zijn geheel begrijpen is belangrijk en daarna de details. De leerinhoud mag zich bij respondenten uit beide profielen na het globale plaatje opdelen via

topical sequencing. *Spiral sequencing* wordt door hen als chaotisch, onduidelijk en te herhalingsgericht gezien. Ook bij respondenten uit het *kwaliteitsvol motivatieprofiel* verkiest de meerderheid globaliteit, waarna de leerinhoud zich mag opdelen via *topical sequencing*. Echter, een aanzienlijk deel van de respondenten binnen dit profiel kiest meteen voor *spiral sequencing*. Deze *sequencing* is bij het *kwaliteitsvol motivatieprofiel* dus ook een belangrijke voorkeur.

Respondenten uit het *kwaliteitsvol* en *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* verkiezen sensitiviteit. De leerinhoud moet volgens hen op een duidelijke manier verbonden zijn met de eigen werkpraktijk. Het moet onmiddellijk duidelijk zijn hoe de leerinhoud toegepast kan worden. Respondenten uit beide profielen prefereren tevens dat de leerinhoud verduidelijkt wordt met voorbeelden. Bij respondenten uit het *kwaliteitsvol motivatieprofiel* mogen deze een combinatie zijn van algemene en praktijkgerelateerde voorbeelden. Bij respondenten uit het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* zijn de meningen verdeeld of het een combinatie mag zijn of dat het uitsluitend praktijkgerelateerde voorbeelden betreft. Bij respondenten uit het *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* zijn de meningen daarentegen verdeeld aangaande de vraag of een leerinhoud op een duidelijke manier verbonden moet zijn met de werkpraktijk. Bij respondenten uit het *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* wordt een voorkeur voor een combinatie van algemene en praktijkgerelateerde voorbeelden vastgesteld.

Leervoorkeuren vanuit de psychologische basisbehoeften

De respondenten uit alle drie de profielen geven aan dat formele professionaliseringsactiviteiten best geen verplichtend karakter hebben omdat men anders minder informatie opneemt door bijvoorbeeld desinteresse. Ze halen aan dat de vrije keuze best gerespecteerd wordt. Respondenten bij het *gematigd* en het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* geven wel aan dat tips en suggesties van anderen welkom zijn, maar dat de beslissing nog in eigen handen moet liggen. Het is noemenswaardig dat de respondenten uit

het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* op spontane wijze aangeven weinig deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten.

Respondenten uit het *kwaliteitsvol en minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* relativeren uitdaging en succes aan het bijleren op zich. De respondenten willen het gevoel hebben dat ze nieuwe kennis en vaardigheden hebben verworven. Ze geven aan bereid te zijn om een inspanning te leveren en om uit de comfortzone te komen. Bij respondenten uit het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* worden hierbij nog andere zaken aangehaald, namelijk dat uitdaging in de zin van het bijleren van nieuwe dingen die niet voor de hand liggend zijn slechts af en toe van toepassing is. Ze nemen liever achteraf informatie door wanneer zij deze van toepassing achten. Bij de respondenten uit het *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* is daarentegen een zekere prestatiegerichtheid merkbaar. Bovendien hebben de respondenten uit alle drie de profielen geen nood aan een evaluatie (o.a. een test) op het einde van de professionaliseringsactiviteiten om na te gaan wat ze geleerd hebben.

Respondenten uit alle drie de profielen willen zich verbonden voelen en goede relaties opbouwen met zowel de andere deelnemers als de lesgever. Belangrijk is dat zij zich hulpvaardig opstellen en openstaan voor vragen. Respondenten met een *kwaliteitsvol* en een *gematigd kwaliteitsvol* motivatieprofiel willen ook netwerken met andere deelnemers en de lesgever. Respondenten uit het *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* ervaren deze behoefte niet.

6 Conclusie en discussie

In het kader van formele professionaliseringsactiviteiten trachtte dit onderzoek te bestuderen welke motivatieprofielen en leervoorkeuren er te onderscheiden zijn bij werknemers en of hiertussen een samenhang optreedt. Uit de resultaten blijkt dat er drie motivatieprofielen terug te vinden zijn. Deze profielen bevestigen dat er combinaties mogelijk zijn bij zowel de regulatietypes (Vansteenkiste et al., 2009) als bij de verschillende doelen (Brophy, 2004). Alsook sluiten de profielen

aan bij de bevindingen van Vansteenkiste e.a. (2014), namelijk dat elke doeloriëntatie gemiddeld genomen gereguleerd wordt op een specifieke manier. Het eerste profiel is een *kwaliteitsvol motivatieprofiel* dat het hoogst scoort op geïdentificeerde motivatie, intrinsieke motivatie en een leertoenaderingsdoel. Deze bevinding sluit aan bij de verwachting dat wanneer profielen sterk scoren op de dimensies van een leeroriëntatie, deze ook sterk scoren op dimensies van autonome motivatie. Werknemers met een *kwaliteitsvol motivatieprofiel* kenmerken zich door een wil en een persoonlijke keuze. Ze hechten waarde aan professionaliseringsactiviteiten en beschouwen deze als zinvol om persoonlijke doelen te bereiken. Ze zien het leren als een manier om zichzelf te ontwikkelen en willen zoveel mogelijk bijleren en competenties vergroten. Ze willen de leerinhoud goed beheersen en begrijpen, en deinzen niet terug om inspanningen te leveren. Werknemers met dit profiel zien het leren tijdens professionaliseringsactiviteiten als een uitdaging en vinden fouten maken niet erg omdat deze het leerproces bevorderen. Het tweede profiel is een *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* dat het sterkst scoort op geïntrojecteerde, geïdentificeerde en intrinsieke motivatie en een prestatietoenaderingsdoel. Dit sluit aan bij de verwachting dat profielen die sterk scoren op de dimensies van een prestatieoriëntatie ook sterk scoren op de dimensies van gecontroleerde motivatie. Zoals aangehaald in paragraaf 3 is eerder onderzoek niet eenduidig over de relatie tussen een prestatieoriëntatie en amotivatie. Uit het huidige onderzoek blijkt dat een profiel met een prestatiegerichtheid niet sterk scoort op amotivatie. Werknemers met een *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* voelen druk vanuit zichzelf om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten om ondermeer schuld- en schaamtegevoelens te vermijden en tegemoet te komen aan interne verplichtingen. Professionaliseringsactiviteiten beschouwen ze als een middel om een verder liggend doel te bereiken. De hoge score op geïdentificeerde en intrinsieke motivatie wijst er op dat ze een bereidwilligheid hebben om zich te professionaliseren, maar dat deze toch gepaard gaat met interne druk. Zo kan iemand

de wens hebben om zijn gedrevenheid voor zijn job te tonen aan de leidinggevende. Hij voelt druk vanuit zichzelf, maar is enthousiast over de activiteit omdat hij daardoor zijn job beter kan uitoefenen. Werknemers met dit profiel willen uitblinken in vergelijking met anderen. Ze gebruiken professionaliseringsactiviteiten om te presteren en in mindere mate om te leren. Ze nemen liever geen risico's en houden niet van onzekerheden. Moeilijkheden gaan ze dan ook uit de weg. Werknemers met het *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* houden zware inspanningen liever verborgen omdat dit volgens hen een indicatie is van onbekwaamheid. Het derde profiel is een *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* dat het hoogst scoort op een werkvermijdingsdoel, extrinsieke motivatie en amotivatie. Dit sluit aan bij de verwachting dat profielen die sterk scoren op een werkvermijdingsoriëntatie ook sterk scoren op amotivatie. Werknemers met dit motivatieprofiel zijn vaak niet gemotiveerd om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Toch nemen zij soms deel vanuit een externe druk, maar dan willen ze inspanningen vermijden. Zo nemen ze liever niet deel aan discussies en voeren ze liever geen opdrachten uit. Werknemers met dit profiel kunnen zich niet lang concentreren tijdens professionaliseringsactiviteiten en zijn veelal niet betrokken.

Verder geven de resultaten aan dat er een algemene tendens is qua leervoorkeuren ongeacht het motivatieprofiel. Op enkele dimensies is dit minder uitgesproken voor werknemers met een *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel*, zoals verwacht bij aanvang van de studie. Hayes en Allinson (1996) stellen met hun *matching hypothese* dat het design van de professionaliseringsactiviteiten best afgestemd wordt op de verschillende leervoorkeuren. De resultaten suggereren dat een professionaliseringsactiviteit best geen verplichtend karakter heeft en dat men het aantal deelnemers dient te beperken tot zes à tien personen. Overheen de motivatieprofielen lijkt het belangrijk te zijn dat lesgevers de leerinhoud visueel ter beschikking stellen met gesproken en geschreven uitleg, en dat de leerinhoud eerst globaal aangebracht

wordt. Volgens de resultaten is het aangegeven om de leerinhoud te verduidelijken met zowel algemene als praktijkgerelateerde voorbeelden. Qua verwerking suggereren de resultaten dat men best de keuze laat aan de werknemers of men de leerinhoud actief wil verwerken en of men wil discussiëren over de leerinhoud. Werknemers met een *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel* willen de leerinhoud immers in mindere mate op een actieve manier verwerken en nemen liefst niet deel aan discussies. Indien men de werknemers wil voorzien van feedback, is het volgens de resultaten aangewezen dat deze zowel op het proces en de gehanteerde strategieën als op de (on)juistheid gericht is. Men kan wel aftoetsen tijdens het feedbackgeven op welk niveau de werknemers de meeste feedback prefereren. Verder suggereren de resultaten dat men voldoende interactie moet voorzien met de lesgever, alsook dat de mogelijkheid dient te bestaan om vragen te stellen. Volgens de resultaten is het aangewezen om op het einde van de professionaliseringsactiviteiten geen evaluaties te voorzien. Dit is enigszins opmerkelijk omdat werknemers met een *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel* sterk scoren op een prestatietoelatingsdoel en bijgevolg de eigen bekwaamheid willen laten zien. Het kan twee mogelijke verklaringen hebben. Enerzijds houden zulke werknemers niet van risico's, anderzijds scoort dit profiel ook hoog op de leeroriëntatievariabelen. Wel lijkt men naast een leergericht leerklimaat ook ruimte te moeten laten voor een zekere prestatiegerichtheid voor werknemers met een *gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel*. Dit kan door een prestatiegerichtheid in te bouwen in de actieve verwerking waar, zoals eerder aangehaald, de werknemers een keuze hebben. Op het einde van de professionaliseringsactiviteiten lijkt het aangewezen dat men aan degene die willen, tijd voorziet om te netwerken.

Pashler, McDaniel, Rohrer en Bjork (2008) stellen echter de *matching hypothese* in vraag. Volgens hen is het belangrijk om ook in te zetten op alternatieve paden, zoals het versterken van de motivatie van ondermeer een *minder kwaliteitsvol motivatieprofiel*. Uit de huidige studie blijkt namelijk

dat 26% van de respondenten tot dit profiel behoort, wat niet onbelangrijk is. Su en Reeve (2011) duiden in een reviewstudie op de impact van leerkrachten in het bevorderen van motivatie, maar onderzoek naar hoe een lesgever in de professionele opleidingscontext de motivatie kan bevorderen is gering. Op basis van de bevindingen uit het onderwijs kunnen we wel de vertaalslag maken. Om als lesgever een kwaliteitsvollere motivatie op te wekken, lijkt het aangewezen om werknemers te overtuigen van het belang van een professionaliseringsactiviteit. Hierdoor zouden ze zich beter identificeren met de leeractiviteit (Niemic & Ryan, 2009; Vansteenkiste et al., 2007). Eveneens lijkt het aangewezen om als lesgever empathie te tonen voor de negatieve gevoelens van werknemers ten aanzien van de professionaliseringsactiviteit (Su & Reeve, 2011). Ze zouden zich meer gerespecteerd voelen wanneer er naar hen geluisterd wordt en wanneer men aandacht heeft voor wat er in hen omgaat (Vansteenkiste et al., 2007). Deze erkenning versterkt de motivatie (Su & Reeve, 2011). Verder lijkt men best controlerend taalgebruik (o.a. 'je moet' en 'je hoort) te vermijden, alsook straffen en beloningen. Deze zouden de werknemers namelijk het gevoel geven dat ze geen flexibele keuzes kunnen maken. Ook wat feedback betreft lijkt controlerend taalgebruik een negatieve invloed te hebben op de leerbereidheid. Het lijkt aangewezen om werknemers op een informatieve wijze te vertellen hoe ze zaken anders kunnen aanpakken (Su & Reeve, 2011).

7 Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Een belangrijke rol voor verder onderzoek is weggelegd in enerzijds het bestuderen van het effect van een match tussen motivatieprofielen en leervoorkeuren op het leerrendement. Anderzijds lijkt het waardevol om te kijken naar het leerrendement wanneer men de motivatie bevordert. Een beperking van de huidige studie is het lage aantal geïnterviewde respondenten. De kleinschalige omvang van het kwalitatieve luik stelt grenzen aan de generaliseerbaarheid. Bovendien blijkt uit de resultaten van de interviews dat

bij bepaalde aspecten de resultaten geen eenduidige voorkeur opleveren, mede door het kleine aantal respondenten. Hier kan toekomstig onderzoek een rol spelen om dit verder uit te klaren. Ook kan vervolgonderzoek zich in het bijzonder focussen op één bepaalde sector om zodanig na te gaan of men hier tot dezelfde profielen en samenhang met leervoorkeuren komt. Gedurende de interviews gaven enkele respondenten immers aan dat de voorkeur mede gestuurd wordt door de materie waarin ze zich verder professionaliseren. Een materie die volgens deze respondenten enigszins verbonden is aan de sector. Daarnaast gingen de interviews slechts een beperkt aantal leervoorkeuren na. Ook gingen de interviews expliciete leervoorkeuren na. Het is interessant om tevens de impliciete leervoorkeuren van naderbij te onderzoeken. Deze leervoorkeuren, waar respondenten zich op het moment niet bewust van zijn, kunnen een interessante aanvulling zijn bij de expliciete. Kortom, het huidige onderzoek heeft slechts een eerste poging ondernomen om de kennislacune op te vullen.

Noot

Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt dankzij de steun van het Agentschap voor Innovatie door Wetenschap en Technologie (project 120221).

Literatuur

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243-260.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Nikitaris, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to achievement goal theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 683-702.
- Belbin, L., Faith, D. P., & Milligan, G. W. (1992). A comparison of two approaches to beta-flexible clustering. *Multivariate Behavioral Research*, 27, 417-433.

- Blanchard, N. P., & Thacker, J. W. (2010). *Effective training: Systems, strategies, and practices (fourth edition)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105.
- Brophy, J. (2004). Goal theory. In J. Brophy (Ed.), *Motivating students to learn (second edition)* (pp. 87-118). London: Lawrence Erlbaum associates.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167-176.
- Chiaburu, D., & Marinova, S. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9, 110-122.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 223-243.
- Cracco, J., & Thiery, E. (2001). Mogelijkheden en beperkingen van clusteranalyse: illustratie met WISC-R bij kinderen met leerproblemen. *Significant*, 1, 1-32.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78, 674-681.
- Felder, R. M., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education*, 21, 103-112.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 33-46.
- Geyskens, J., Donche, V., & Van Petegem, P. (2010). Effectieve feedback als hefboom voor begeleid zelfstandig leren. *Begeleid zelfstandig leren*, 25, 14-38.
- Gijbels, D., Raemdonck, I., & Verweken, D. (2010). Influencing work-related learning: The role of job characteristics and self-directed learning orientation in part-time vocational education. *Vocations and Learning*, 3, 239-255.
- Gijbels, D., Raemdonck, I., Van Herck, J., & Verweken, D. (2012). Understanding work-related learning: the case of ICT-workers. *Journal of Workplace Learning*, 24, 416-429.
- Gore, P. A., Jr. (2000). Cluster analysis. In H.E.A. Tinsley & S.D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 297-321). San Diego, CA: Academic Press.
- Gorges, J., Schwiger, M., & Kandler, C. (2013). Linking university students' willingness to learn to their recollections of motivation at secondary school. *Europe's Journal of Psychology*, 9, 764-782.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., Elliot, A. T., & Andrew, J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1996). The implications of learning styles for training and development: A discussion of the matching hypothesis. *British Journal of Management*, 7, 63-73.
- Hermans, E., Wilmots, B., & Brijs, T. (2011). Europese vergelijking op basis van verkeersveiligheidsindicatoren: beschrijven, verklaring en groepering. *Steunpunt Mobiliteit & Openbare Werken – Spoor Verkeersveiligheid*, 6.2, 1-99.

- Higgins, E.T. (2000). Making a good decision: Value from fit. *American Psychologist*, 55, 1217-1230.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2013). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 42-58.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.
- Magnusson, D. (1999). On the individual: A person-oriented approach to developmental research. *European Psychologist*, 4, 205-218.
- Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Milic, S. (2013). The twenty-first century university and the concept of lifelong learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53, 151-170.
- Mooi, E., & Sarstedt, M. (2011). Cluster analysis. In E. Mooi & M. Sarstedt (Eds.), *A concise guide to market research: The process, data, and methods using IBM SPSS statistics* (pp. 237-284). Heidelberg: Springer.
- Niemic, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397-409.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 105-119.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Quinones, M., & Ehrestein, A. (1997). *Training for a rapidly changing workplace: Applications of psychological research*. Washington DC: American Psychological Association.
- Reigeluth, C. M. (1999). The elaboration theory: guidance for scope and sequence decisions. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (volume II)* (pp. 425-453). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188.
- Valkeneers, G., & Vanhoornissen, T. (2009). *Inleiding in de statistiek voor de gedragswetenschappen: met ondersteuning van PASW*. Leuven: Acco.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Van den Broeck, A., Lens, W., De Witte, H., & Van Coillie, H. (2013). Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for well-being: A person-centered perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 69-78.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en Organisatie*, 22, 316-335.
- Van Meer, K., & Van Neijenhof, J. (2000). *Elementaire sociale vaardigheden: skillslab-reeks voor verzorgende vaardigheden*. Mechelen: Kluwer.
- Van Petegem, P., Donche, V., & Vanhoof, J. (2005).

Relating pre-service teachers' approaches to learning and preferences for constructivist learning environments. *Learning Environments Research*, 8, 309-332.

Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven: Acco.

Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step further: toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153-174.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.

Vanhournout, G. (2011). *Patterns in student learning: Exploring a person-oriented and a longitudinal research-perspective*. Antwerp/ Appeldoorn: Garant.

Vanhournout, G., Kyndt, E., Gijbels, D., & Van den Bossche, P. (2015). Understanding the direct and indirect relations between motivation to participate, goal orientation and the use of self-regulation strategies during a formal training. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 89-106.

Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.

Auteurs

Karen Verswijvel is werkzaam als onderzoeksmedewerkster bij het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen (Onderzoeksgroep Edubron, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Antwerpen). **Gert Vanhournout** is werkzaam bij de Centrale Onderzoeksgroep van de Artesis Plantijn Hogeschool. **David Gijbels** is

werkzaam bij het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen (Onderzoeksgroep Edubron, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Antwerpen). **Piet Van den Bossche** is werkzaam bij het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen (Onderzoeksgroep Edubron, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Antwerpen) en bij het departement Educational Research and Development (School of Business and Economics, Maastricht University). **Pieter Sprangers** is werkzaam bij Domo De Rfontiro, bij Innokinetics, bij de opleiding KMO-Management (studiegebied Handelswetenschappen en Bedrijfskunde, Karel de Grote Hogeschool) en bij de Specifieke Lerarenopleiding (Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen).
Correspondentieadres: K. Verswijvel, Gratiakapelstraat 10, B-2000 Antwerpen, e-mail karen.verswijvel@uantwerpen.be.

Abstract

The Relation between Motivation to Participate, Goals, and Learning Preferences: A Mixed-Method Study of Participants in Formal Professional Development Activities

In the context of formal professional development activities, this study explores the link between employees' motivation to participate in formal learning activities (based on the self-determination theory), the nature of their goals (based on the goal orientation theory) and their learning preferences (based on the Felder-Silverman model and the basic psychological needs). A mixed-method approach was used in which 805 employees from eleven organizations were questioned on their goals and motivation to participate. Hierarchical cluster analysis identified three motivational profiles: a qualitative motivational profile, a moderate qualitative motivational profile and a less qualitative motivational profile. Based on the resulting profiles, 23 employees were selected and interviewed to explore their learning preferences. Results show that there is a general tendency in learning preferences irrespective of the motivational profile. However, at some dimensions this is less pronounced for employees with a less qualitative motivational profile.

Appendix A

Leervoorkuren	Kwaliteitsvol motivatieprofiel	Gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel	Minder kwaliteitsvol motivatieprofiel
Visueel versus verbaal	<ul style="list-style-type: none"> • Visuele weergave met gesproken en geschreven uitleg als naslagwerk "Ik vind ze alle drie belangrijk ... Het voordeel is bij de geschreven uitleg dat ge dan, als je achteraf die documenten zou lezen, dat ge nog iets meer kader hebt en iets meer detail." [Respondent 10, r. 497-514] 	<ul style="list-style-type: none"> • Visuele weergave met gesproken en geschreven uitleg als naslagwerk "Dit is gemakkelijk als naslag achteraf. ... Maar tijdens uhm de activiteit zelf, vind ik vooral die visuele en gesproken ja uhm uitleg en weergave van belang." [Respondent 16, r. 456-460] 	<ul style="list-style-type: none"> • Visuele weergave met gesproken en geschreven uitleg als naslagwerk (naslagwerk is belangrijk) "Sowieso visuele. Uhm en daarbij gesproken uiteraard met uitleg. ... Maar dit mee naar huis. ... Dat ge een, een deftige degelijke documentatie hebt die dat ge niet per se zelf moet nemen." [Respondent 1, r. 311-318]
Actief versus reflectief	<ul style="list-style-type: none"> • Actieve verwerking "Als je het nooit niet toepast dan vergeet je het ook." [Respondent 9, r. 130] • Feedback met een sterkere focus op het proces en de gehanteerde strategieën "Zeggen van allee ja. 'Het is niet zo dat het moet.'" [Respondent 22, r. 500] • Discussies over de leerinhoud "Discussiëren over bepaalde dingen geeft weer de tijd om over dingen na te denken. En uhm ik vind dat heel interessant met andere invalshoeken weer he." [Respondent 21, r. 368-370] • Werken in groep "Ik vind het eigenlijk leuker of ja eigenlijk beter om in groepsverband iets te doen." [Respondent 7, r. 459-460] 	<ul style="list-style-type: none"> • Actieve verwerking "Dat helpt meestal wel om dat beter te onthouden." [Respondent 3, r. 387-387] • Feedback met een sterkere focus op het proces en de gehanteerde strategieën "Dat ze zeggen van 'Het kan beter zo.'" [Respondent 5, r. 470-471] • Discussies over de leerinhoud "Dat men beter de informatie verwerkt. Ja, dat ge uw eigen inzichten dan toch ook een beetje in vraag kunt stellen." [Respondent 3, r. 257-258] • Werken in groep "Omdat ge ook direct wordt blootgesteld aan de mening en de manier van denken van anderen." [Respondent 11, r. 285-286] 	<ul style="list-style-type: none"> • Actieve verwerking in mindere mate "Een volledig interactieve opleiding uhm dat zie ik zelf minder zitten. ... Dat mag wel in beperkte mate." [Respondent 17, r. 178-453] • Feedback met een sterke focus op de (on)juisheid "Over wat dat ge aan het doen zijt of dat dat correct is." [Respondent 15, r. 437] • Geen discussies over de leerinhoud "Uhm daar ben ik ook iemand die dat meer tot mezelf houdt." [Respondent 8, r. 246] • Geen eenduidige voorkeur voor individueel of in groep werken "Dus voor mij is individueel werken meestal aangewezen." [Respondent 8, r. 216-217] • Globale uitleg over de leerinhoud en daarna details via <i>topical sequencing</i> "In groep werken omdat ge dan elkaar kunt bijsturen en bijstellen." [Respondent 8, r. 216]
Sequentieel versus globaal	<ul style="list-style-type: none"> • Globale uitleg over de leerinhoud en daarna details via <i>topical sequencing</i> "Ik wil dingen begrijpen in hun globaliteit." [Respondent 14, r. 344-345] 	<ul style="list-style-type: none"> • Globale uitleg over de leerinhoud en daarna details via <i>topical sequencing</i> "Gewoon zonder voorafgaande uitleg, gewoon hoofdstuk één, hoofdstuk twee, hoofdstuk drie, zonder het globale plaatje te kennen vind ik, vind ik niet goed." [Respondent 11, r. 384-385] 	<ul style="list-style-type: none"> • Globale uitleg over de leerinhoud en daarna details via <i>topical sequencing</i> "Dus ik denk dat ordening twee dan op zich het beste is. Ge krijgt eerst een generaal idee." [Respondent 8, r. 313-314]

(verder op volgende pagina)

Appendix A (voortzetting vorige pagina)

Leervoorkeuren	Kwaliteitsvol motivatieprofiel	Gematigd kwaliteitsvol motivatieprofiel	Minder kwaliteitsvol motivatieprofiel
<p>Sensitief versus intuïtief</p> <ul style="list-style-type: none"> Duidelijke link met de eigen werkpraktijk "Dan moeten zij dat eigenlijk kunnen toepassen in mijn vak. Als men dat niet doet, blijft dat voor mij een te ver van mijn bed show." [Respondent 18, r. 169-170] Combinatie algemene en praktijkgerelateerde voorbeelden "Opbouwen van een algemeen voorbeeld naar een werkpraktijkvoorbeeld, ja." [Respondent 18, r.453] 	<ul style="list-style-type: none"> Geen eenduidige voorkeur voor het al dan niet zien van een duidelijke link met de eigen werkpraktijk "Nuttige info die direct, die dus eigenlijk heel simpel kan geïmplementeerd worden." [Respondent 11, r. 171] "Dus dat iemand meer een algemene uitleg doet of een uitleg over iets helemaal anders dan uw werkveld, maar dat het op zo'n manier gegeven is die inspiratie en die motivatie er toch wel uitkomen." [Respondent 3, r. 379-381] Combinatie algemene en praktijkgerelateerde voorbeelden "De combinatie van beiden denk. Ik denk dat soms zo een algemeen voorbeeld voor ne hele groep wel iedereen uhm, dezelfde duidelijkheid kan geven. Maar dat het soms ook wel is interessant is om uhm meer in uw eigen situatie te gaan kijken." [Respondent 20, r. 482-484] 	<ul style="list-style-type: none"> Geen eenduidige voorkeur voor uitsluitend praktijkgerelateerde voorbeelden of in combinatie met algemene "Ja, ik vind het belangrijk dat het wel verbonden is. Maar af en toe mag er wel iets zijn dat niet verbonden is." [Respondent 4, r. 346-347] "Ik heb het allerliefste praktijkgerelateerde voorbeelden." [Respondent 15, r. 381] 	<ul style="list-style-type: none"> Duidelijke link met de eigen werkpraktijk "Dus liever hoe concreter en hoe nauwer dat het aansluit bij uw werkpraktijk, hoe beter." [Respondent 15, r. 409-410] Geen eenduidige voorkeur voor uitsluitend praktijkgerelateerde voorbeelden of in combinatie met algemene "Ja, ik vind het belangrijk dat het wel verbonden is. Maar af en toe mag er wel iets zijn dat niet verbonden is." [Respondent 4, r. 346-347] "Ik heb het allerliefste praktijkgerelateerde voorbeelden." [Respondent 15, r. 381]
<p>Autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> Geen verplichtingen "In een volwassen leeromgeving vind ik dat moeilijk om iets opgelegd te krijgen." [Respondent 13, r.132-133] Beheersing "Ik word niet uitgedaagd door uhm beter zijn dan collega's. ... Voor mij is leren uhm heel erg belangrijk." [Respondent 14, r. 170-172] Geen evaluatie op het einde "Ik verwacht niet dat vormingen een evaluatie inhouden." [Respondent 2, r. 204] Hulpvaardig zijn, openstaan voor vragen, ... "Je bent dus aangewezen op elkaar uhm om, om elkaar vooruit te helpen." [Respondent 23, r. 302] Netwerking "Maar dat is ook netwerken." [Respondent 2, r. 57] 	<ul style="list-style-type: none"> Geen verplichtingen "Dan gaat ge al met een heel andere ingesteldheid daar zitten en gaat ge daar veel minder uhm van opsteken." [Respondent 20, r. 244-246] Beheersing en prestatie "Als ge niet veel zou bijleren, ja dan wordt het ja zo'n dagske ergens gaan zitten. ... Maar ik denk de meeste dingen, dan is dat leuker in groep ook. Dan allee, dan wordt, dan hebt ge ook een beetje de competitiedrang mischlen om iets goed te doen enzo." [Respondent 19, r. 275-376] Geen evaluatie op het einde "Nee. ... De dingen die dat ik moet onthouden die zal ik wel onthouden." [Respondent 6, r. 553-554] Hulpvaardig zijn, openstaan voor vragen, ... "Elkaar eigenlijk helpen." [Respondent 5, r. 262] Netwerking "Meestal worden er contactgegevens uitgewisseld, bent ge een netwerk aan op opbouwen." [Respondent 12, r. 92-93] 	<ul style="list-style-type: none"> Geen verplichtingen "En dat ik, daar dan zelf over kan beslissen van 'Ja, het is iets voor mij.' Of 'Neeen, het is niks.' ... Goh, ik heb nog niet zo heel veel cursussen gedaan." [Respondent 4, r. 39-136] Beheersing "Uhm die uitdaging, dat ge nieuwe dingen leert en zeker dat het niet iets voor de hand liggend is. Dat ge daar een zekere lijn zelf in moet spenderen. ... Dat mag voor mij wel af en toe uitdagend zijn." [Respondent 15, r. 145-148] Geen evaluatie op het einde "Ik heb geen nood aan evaluatie." [Respondent 4, r. 395] Hulpvaardig zijn, openstaan voor vragen, ... "Dat is ge uhm elkaar helpt." [Respondent 15, r. 186-187] Geen netwerking "En ge zit daar niet om uhm sociale contacten te vergroten." [Respondent 15, r. 179-180] 	
<p>Competentie</p>			
<p>Verbondenheid</p>			