

Studiemotieven en leerstijlen van studenten in het hoger onderwijs voor ouderen*

E.C.M. De Ponti, J.G.L.C. Lodewijks en N. Rögels

Samenvatting

In deze studie is nagegaan, in welke opzichten oudere en jongere studenten in het Hoger Onderwijs van elkaar verschillen, wat betreft hun opvattingen over leren, hun motivationele oriëntaties, hun voorkeuren ten aanzien van de wijze van sturing van het leerproces en de studie-activiteiten die zij hierbij prefereren. Het studiegedrag van oudere studenten, die deelnemen aan het Hoger Onderwijs voor Ouderen (HOVO) werd onderzocht met behulp van onder meer de Inventaris Leerstijlen (ILS) voor het Hoger Onderwijs. Ter vergelijking dienden ILS-profielen van eerstejaars studenten van verschillende opleidingen aan de Katholieke Universiteit Brabant.

De gevonden verschillen tussen HOVO- en 'reguliere' W.O.-studenten lagen in sommige gevallen voor de hand, bijvoorbeeld dat HOVO-studenten zich in hun studie veel minder laten leiden door het streven naar het behalen van certificaten, dat zij hun studie veel minder positioneren in het perspectief van een beroep, en dat zij minder gericht zijn op het verwerven van kennis en vaardigheden met het oogmerk om daar later gebruik van te maken.

HOVO-cursisten richten zich daarnaast meer op een diepere verwerking van de leerstof, stellen een sterkere externe sturing op prijs, studeren vooral uitgaande van persoonlijke interesses en beschouwen hun leren vooral in het perspectief van het opbouwen van persoonlijke kennis (eigen kennisconstructie).

1 Levenslang leren

Als gevolg van de vele en snelle veranderingen die zich in de dagelijkse omgeving van mensen voordoen, worden aan het individu, als ouder, als burger en als werkende mens, bij voortdurend nieuwe eisen gesteld. Aanhoudende veranderingen in de sociale, de culturele, de technologische en de economische werkelijkheid vereisen van het moderne individu attente en flexibele aanpassingen aan snel veranderende maatschappelijke verwachtingen. Voor hedendaagse mensen is het welhaast noodzakelijk geworden om zich steeds weer op andere manieren te leren gedragen en zodoende greep te houden op het leven en op de zaken die zich in de samenleving voordoen. De startopleiding, die – eerder als een *passé-partout* – toegang gaf tot de wereld van werk en volwassenen, wordt – hoe hoog die ook eindigt – in het algemeen niet langer meer toereikend gevonden om bij leerlingen en studenten te voorzien in de kennis en vaardigheden die voor de rest van het leven nodig zijn (Lodewijks, 1993).

Het groeiende besef van de noodzaak tot levenslang leren is allerwegen doorgedrongen en maakt het begrijpelijk, dat ook binnen de wetenschap de laatste jaren de aandacht voor de ontwikkeling van het zogenaamde leervermogen (Shuell, 1988; Simons, 1990), voor het 'leren leren' (Maclure & Davies, 1991) en voor het bij voortdurend leren (Candy, 1991; Tuijnman & Van der Kamp, 1992) belangrijke aandachtspunten zijn geworden.

Scholingsbehoefte en scholingsbereidheid

Maar hoe is het gesteld met de behoefte van de mensen zelf voor wie de druk om je leven lang te leren steeds toeneemt? En hoe geven zij, mocht die behoefte aan verdergaande scholing al bestaan, hier gevolg aan? Een begin van een antwoord op deze vragen treffen we aan in een rapport van het Sociaal & Cultureel Planbureau

* Het hier besproken onderzoek was onderdeel van de doctoraalscriptie van de eerste auteur in het kader van haar studie in de Onderwijs- & Opleidingspsychologie aan de KU Brabant (De Ponti, 1995).

(SCP), waarin verslag wordt gedaan van een studie naar de opvattingen van Nederlanders over hun onderwijs en opleiding (Bronneman-Helmers, 1993). Uit dit rapport komt naar voren dat maar liefst een kwart van alle Nederlanders vindt dat zij te weinig hebben geleerd om hun dagelijkse werk goed te kunnen verrichten. Vooral mensen uit de lagere inkomensgroepen, werklozen en laag opgeleiden noemen het een voelbare handicap dat zij onvoldoende hebben geleerd.

De grote behoefte die er kennelijk bij veel Nederlanders bestaat om verder te leren of aanvullende opleidingen te volgen, blijkt echter merkwaardig genoeg niet te leiden tot een grote neiging tot zelf-geïnitieerde massale bijscholing, noch tot een manifeste opleidingsbereidheid. Integendeel, uit hetzelfde onderzoek van het SCP komt het beeld naar voren, dat mensen, zeker de al wat ouderen, en de lager opgeleiden bepaald niet staan te dringen om zich verder te doen opleiden. En dat er dus maatregelen zullen moeten worden bedacht om deze mensen weer te motiveren om voluit deel te nemen aan het levenslange leerproces.

Scholingsbehoefte bij ouderen

In tegenstelling tot de bevindingen in het rapport van het SCP, is de deelname van ouderen aan speciale vormen van Hoger Academisch Onderwijs de laatste jaren echter sterk stijgend. Het gaat hierbij om onderwijsvoorzieningen, waarvan men op latere leeftijd gebruik kan maken, meestal na afsluiting van deelname aan het arbeidsproces, of in aansluiting op een grotendeels voltooide maatschappelijke carrière.

Waarom bij juist deze ouderen de belangstelling voor studeren sterk toeneemt, is niet zonder meer duidelijk. Wel is er een aantal tentatieve verklaringen voorgesteld, die verband houden met de demografische ontwikkeling van de samenleving (vergrijzing).

Het procentuele aandeel van ouderen in de samenstelling van de bevolking is in de afgelopen jaren sterk gegroeid. Was in het jaar 1990 nog ongeveer één op de acht Nederlanders 65 jaar of ouder, in 2020 zal één op de vijf Nederlanders tot die leeftijdscategorie behoren. In datzelfde jaar zal een derde deel van de bevolking 55 jaar of ouder zijn (Herwijer, 1990).

Een tweede verklaring is dat mensen steeds eerder ophouden met werken, op een moment

dat zij nog vitaal zijn en de behoefte aan maatschappelijke zorg nog niet aanwezig is. Dit leidt ertoe dat er in het leven van mensen "een periode bij gekomen is" tussen 55 en 75 jaar, waardoor er een nieuwe groep vitale ouderen ontstaat die zelfstandig is en die goed voor zichzelf kan zorgen (Ter Steege, 1989).

Voorts is er sprake van een toename van het gemiddelde opleidingsniveau van de bevolking. Het percentage ouderen met een (semi-) hogere opleiding zal naar verwachting sterk toenemen. De behoefte aan verder onderwijs en verdere ontplooiing op latere leeftijd wordt hierdoor sterk beïnvloed.

Leerstijlen en leervermogen: kwaliteit en kwantiteit

Uit recent onderzoek blijkt, dat kwantitatieve verschillen in leervermogen en intelligentie tussen ouderen en jongeren veel kleiner zijn dan veelal wordt aangenomen (Herwijer, 1990; Cramer & Van der Kamp, 1990). De betekenis van het biologische, of deficiëntie-model (met het toenemen van de leeftijd verminderen allerlei vermogens, zo ook de leervermogens) dient op grond van deze inzichten te worden genuanceerd. Verschillen in leervermogen tussen ouderen en jongeren kunnen wellicht ook beter niet in kwantitatieve (meer-minder), maar veel eerder in kwalitatieve (hoe) termen worden beschouwd. Hierbij kan worden uitgegaan van het alternatieve competentie-model, waarin de specifieke kwaliteiten van ouderen worden onderkend en het begrip autonomie een centrale rol krijgt toebedeeld (Linschoten, Gerritsen, Schaap & Wolffensperger, 1989)

Over die *kwalitatieve* verschillen in het leren van oudere in vergelijking tot jongere studenten is overigens merkwaardig genoeg betrekkelijk weinig empirisch materiaal voorhanden. In dit artikel worden resultaten gepresenteerd van een onderzoek, waarin kwalitatieve verschillen in het leren/studeren van oudere en jongere studenten worden beschreven. Het onderzoek is met name opgezet om aanknopingspunten te vinden voor de verbetering van het Hoger Onderwijs aan senioren. Zo zou de inhoud en de structuur van dit onderwijs beter kunnen aansluiten bij de motivationele oriëntaties, de leerconcepties en leerstijlen van de oudere studenten. In deze studie zijn de leerstijlen van vijftig-plussers in kaart gebracht,

die een studie volgen aan een van de Senioren Academies in ons land. Hierbij is nagegaan in welke opzichten deze 'senior-studenten' verschillen van jongere studenten in het Hoger Onderwijs.

Leerstijlen van studenten in het hoger onderwijs

Onder een *leerstijl* wordt in het algemeen verstaan, de wijze waarop een lerende gewoonlijk (dat wil zeggen in uiteenlopende leersituaties) leert. In onze opvatting is een leerstijl een persoonsgebonden, relatief vaste combinatie van leer- en denkactiviteiten, die een lerende doorgaans toepast wanneer hij/zij aan het leren is.

De term leerstijl gebruiken wij overigens met enige aarzeling, omdat met het gebruik van dit begrip al te gemakkelijk de suggestie wordt opgeroepen, als zouden er verschillende, relatief onveranderbare, soorten of typen studenten zijn te onderscheiden. Naar ons inzicht is er naast de evidentie, dat er bij het leren in bepaalde (onderwijs)situaties vaste en persoonsgebonden patronen van leer- en denkactiviteiten voorkomen (bijvoorbeeld Vermunt, 1992), voldoende bewijs, dat lerenden hun gedragspatronen ook flexibel en uit zichzelf kunnen aanpassen, aan de eisen die verschillende omstandigheden naar hun oordeel stellen (bv.

Vermetten, Vermunt & Lodewijks, 1995).

In ons onderzoek sloten wij aan bij de 'leerstijl-theorie' zoals die door Vermunt (1992) is beschreven en die is gebaseerd op onderzoek bij studenten in het Wetenschappelijk Onderwijs. Volgens Vermunt dient een leerstijl breder te worden gedefinieerd, dan wij hierboven deden, en wel als een karakteristieke samenhang tussen iemands: (a) motivationele oriëntatie, (b) diens opvattingen over wat leren is, (c) zijn/haar voorkeuren voor de wijze van sturing van het leerproces (i.c. extern, vanuit het onderwijs, of intern, vanuit de student zelf) en (d) de kenmerkende verwerkingsactiviteiten die de persoon bij het leren toepast.

Op deze wijze gedefinieerd vond Vermunt, dat er onder W.O.-studenten vier verschillende soorten leerstijlen zijn te onderscheiden: (a) de betekenisgerichte, (b) de reproductiegerichte, (c) de toepassingsgerichte en (d) de ongerichte (of stuurloze) leerstijl. Deze vier leerstijlen zijn in Figuur 1 kort getypeerd.

Voor onze analyse is het op deze plaats voldoende om kort stil te staan bij de eerste twee leerstijlen. Studenten met een *betekenisgerichte leerstijl* geven zoveel mogelijk zelf vorm aan hun leren, zij leren vanuit een perspectief van persoonlijke interesse, en zijn erop gericht om

LEERSTIJLEN bij studenten in het Hoger Onderwijs

1 BETEKENISGERICHTE LEERSTIJL

Leer- en denkactiviteiten: relaterende en kritische verwerking
Regulatie: zelf-gestuurde regulatie
Leerconceptie: eigen kennisconstructie
Motivationele oriëntatie: persoonlijke interesse

2 REPRODUCTIEGERICHTE LEERSTIJL

Leer- en denkactiviteiten: memoriserende en analytische verwerking
Regulatie: extern-gestuurde regulatie
Leerconceptie: leren als het opnemen van aangeboden kennis
Motivationele oriëntatie: certificaat- en testgericht

3 TOEPASSINGSGERICHTE LEERSTIJL

Leer- en denkactiviteiten: concrete verwerking
Regulatie: zelf- én extern-gestuurde regulatie
Leerconceptie: leren om te gebruiken, toe te passen, om het nut
Motivationele oriëntatie: beroepsgericht

4 ONGERICHTE LEERSTIJL (STUURLOOS)

Leer- en denkactiviteiten: stuurloos leergedrag
Regulatie: ongereguleerde of ambivalente sturing
Leerconceptie: veel waarde aan sociale contacten en samenwerking met anderen en stimulerend onderwijs
Motivationele oriëntatie: ambivalent

Figuur 1. Leerstijlen bij studenten in het Hoger Onderwijs in termen van motivationele oriëntaties, leerconcepties, geprefereerde regulatie en geprefereerde verwerkingsactiviteiten (naar: Vermunt, 1992)

leer- en denkactiviteiten te ontplooiën, die leiden tot een dieper inzicht in de materie en tot persoonlijk geïntegreerde kennisconstructies. Hun opvatting van leren is, dat de informatie die geleerd moet worden, geïntegreerd moet raken binnen het persoonlijke kennisbestand.

Het leren van deze studenten wordt gekenmerkt door het toepassen van vooral relaterende en kritische verwerkingsactiviteiten. Dit wil zeggen dat zij er bij hun leren vooral op gericht zijn om (a) verbanden te zoeken tussen verschillende onderdelen van de leerinhoud, tussen de onderdelen en het geheel, de grote lijn van de stof en tussen nieuwe informatie en de eigen voorkennis of pre-concepties en (b) om mee te denken met auteurs, docenten en medeleerlingen, om een eigen mening te beredeneren en om op grond hiervan 'iets aan de informatie te veranderen', d.w.z. de stof niet letterlijk te nemen, maar deze te verbinden met het eigen denken en eigen inzichten.

Studenten met een *reproductiegerichte leerstijl* leren vooral met het oog op de toets die zij over hun leren moeten afleggen, of met het oog op het diploma, dat in het verschiet ligt. Hun leer- en denkactiviteiten zijn er vooral op gericht om de leerstof zó te structureren en te bewerken, dat deze gemakkelijker kan worden opgenomen. Hun idee van leren bestaat uit het in gecondenseerde en gememoriseerde vorm opnemen van kennis, zoveel mogelijk overeenkomstig de vorm, waarin die wordt aangeboden. Het leren van dit 'type' student wordt gekenmerkt door het toepassen van memoriserende en analytische verwerkingsactiviteiten. Het leren wordt gedomineerd door activiteiten als (a) het inprenten van afzonderlijke stukken informatie, door deze bijvoorbeeld een aantal malen voor zichzelf te repeteren, en door het herhalen van de studiestof en verder door activiteiten als (b) het opsplitsen van de studiestof in de onderdelen, waaruit deze is samengesteld en door het stap voor stap (meestal lineair) uitzoeken, hoeveel en welke verschillende aspecten aan een probleem, gedachtengang of theorie te onderkennen zijn.

Het zal duidelijk zijn, dat het leren van de op betekenis gerichte student, zoals Vermunt die heeft beschreven, naar aard en niveau sterk afwijkt van de reproductiegerichte student. Ook nadere analyses laten zien, dat de beide 'typen' niet alleen sterk verschillende leeracti-

viteiten ontwikkelen, maar ook, dat de uitkomsten van hun leren er kwalitatief anders uitzien. Noij en Lodewijks (1993) en Lodewijks en Noij (1994) vonden bijvoorbeeld, dat studenten met een betekenisgerichte leerstijl de leerstof 'dieper' verwerken en hogere vormen van begrip van de stof opbouwen (zij 'doorgronden' de stof en integreren de informatie beter in hun kennisbestand), dan studenten met een reproductiegerichte leerstijl (wier kennis in het algemeen beperkt blijft tot het 'weten', of het 'snappen' waar de stof over gaat). Het meest opvallende verschil is wel, dat de studenten die 'betekenisgericht' studeren, aanzienlijk meer *integrerende* en *constructieve leeractiviteiten* verrichten, dan reproductiegerichte studenten. Het gaat bij dit laatste om al die leeractiviteiten, waarbij de student de betekenis van het geleerde poogt te construeren op basis van het leer materiaal, door min of meer voortdurend met het materiaal te *interacteren*, door de inhoud ervan stelselmatig te *verbinden* met wat men al weet, wat men er zich persoonlijk bij kan voorstellen, wat men, in welke gevallen met die kennis zou kunnen doen, wat men zelf vindt over die kennis etc. Voorts blijkt uit onderzoek (bijvoorbeeld Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991), dat leerprocessen, die gekenmerkt worden door het (inter-)actief construeren en integreren van informatie en kennis, tot diepere en flexibeler inzichten, en dus tot hoogwaardiger leerresultaten, leiden. Overigens vond ook Vermunt (1992) in zijn onderzoek naar leerstijlen al, dat studenten met een betekenisgerichte leerstijl, onafhankelijk van de studie die zij volgden, in het algemeen betere studieresultaten boekten, dan studenten met een van de drie andere leerstijlen.

2 Probleemstelling

In het onderhavige onderzoek is nagegaan, of en in welke opzichten er verschillen bestaan in leerstijlen tussen oudere (senior) en jongere (reguliere) studenten in het Hoger Onderwijs. Meer in het bijzonder is onderzocht of, en zo ja, welke kwalitatieve verschillen er bestaan tussen beide groepen wat betreft (a) hun opvattingen over wat leren is (leerconcepties), (b) de motivationele oriëntaties die ten grondslag liggen aan het studiedrag, (c) de studie- en leer-

activiteiten waaraan de studenten de voorkeur geven en (d) de soort van sturing (intern versus extern) die studenten bij het leren prefereren.

Het studiegedrag van oudere studenten werd onderzocht bij cursisten die deelnemen aan het Hoger Onderwijs voor Ouderen (HOVO), waarbij gebruik werd gemaakt van onder meer de *Inventaris Leerstijlen (ILS)* voor het Hoger Onderwijs (Vermunt & Van Rijswijk, 1988). Deze gegevens werden vergeleken met 'ILS-profielen' van eerstejaars studenten afkomstig van verschillende opleidingen aan de Katholieke Universiteit Brabant.

Het onderzoek had een tweeledig doel: het eerste oogmerk was vast te stellen, in hoeverre de 'leerstijl-theorie' van Vermunt (1992) generaliseerbaar is naar andere populaties studenten binnen het Hoger Onderwijs; ten tweede ging het er ons om aanknopingspunten te vinden voor een optimale inrichting van het hoger onderwijs ten behoeve van senior-studenten.

3 Opzet van het onderzoek

Onderzoeksgroep

Bij drie instellingen van Hoger Onderwijs Voor Ouderen (HOVO) werden cursisten groepsgewijs benaderd met de vraag of zij mee wilden werken aan het onderzoek. De cursisten volgden allen onderwijs op het gebied van de psychologie (in Groningen: Humanistische Psychotherapiën en Ontwikkelingspsychologie, in Tilburg: Ontwikkelingspsychologie en Topics uit de Sociaal Cognitieve Psychologie), of op het gebied van wijsbegeerte (in Rotterdam: De Mythen van de Reconquista en Wijsgerige Antropologie). Van de in totaal 130 aldus benaderde cursisten reageerden er 88 (=68%) positief. De vragenlijsten zijn vervolgens thuis ingevuld, in een volgende bijeenkomst werden ze weer opgehaald. Een aantal achtergrondkenmerken van de onderzochte groep staat vermeld in Tabel 1 (zie verder).

Deelname aan het onderzoek was vrijwillig. Wel kregen alle deelnemers na afloop van het onderzoek hun persoonlijk leerstijlenprofiel uitgereikt.

Meetinstrumenten

Voor het verzamelen van gegevens is gekozen voor de *Inventaris leerstijlen (ILS)* voor het

hoger onderwijs van Vermunt en Van Rijswijk (1988). Deze vragenlijst bevat 120 uitspraken over leren en studeren, verdeeld over deel A: studie-activiteiten, en deel B: studiemotieven en studie-opvattingen. De respondenten moesten bij elke vraag op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre zij zichzelf in de betreffende uitspraak herkennen.

In een toegevoegde *vragenlijst* is een aantal *persoonlijke gegevens* gevraagd, te weten geslacht, leeftijd, burgerlijke staat, opleidingsniveau, en werd een aantal vragen gesteld over deelname aan en keuze voor het HOVO. Voor dit laatste is gebruik gemaakt van de vragen die eerder reeds in een 'typeringsonderzoek' onder HOVO-cursisten te Groningen werden gesteld door een projectgroep gerontologie-studenten (Tempelman, 1988).

Analyses

Over de ILS-gegevens van HOVO-cursisten werden allereerst betrouwbaarheids- en itemanalyses verricht, vervolgens werden hierover factoranalyses uitgevoerd. Op grond hiervan is nagegaan of de gevonden patronen in de gegevens overeenkwamen met de patronen (leerstijlen) die Vermunt (1992) eerder in het Wetenschappelijk Onderwijs heeft gevonden.

Ten slotte werden op basis van de HOVO-gegevens zogenaamde normgroepen gedefinieerd, die werden vergeleken met de reeds beschikbare normscores van eerstejaars studenten in het Wetenschappelijk Onderwijs.

4 Resultaten

Persoonlijke en achtergrondkenmerken

In Tabel 1 zijn de achtergrondkenmerken van de proefgroep samengevat. Hieruit blijkt onder meer, dat in de steekproef vrouwen enigszins in de meerderheid zijn met 58% tegenover 42% mannen.

Dit heeft verschillende oorzaken (Snijders, 1990): er zijn op deze leeftijd nu eenmaal meer vrouwen dan mannen; zij hebben gemiddeld een betere gezondheid, zij komen vroeger buiten het arbeids- of maatschappelijk proces te staan; en ten slotte hebben zij naar hun eigen oordeel in de regel 'meer in te halen' dan mannen.

Dit laatste wordt ook in 'objectieve' zin dui-

Tabel 1
Achtergrondkenmerken van de onderzochte cursisten (N=88)

KENMERK	GEM	%
GESLACHT		
* Man		42%
* Vrouw		58%
LEEFTIJD		
* Totale groep	63	
* Mannen	66	
* Vrouwen	62	
OPLEIDINGSNIVEAU		
• Totale groep		
Lager onderwijs/LBO/MAVO		11%
HBS/HAVO/VWO/MBO		26%
HBO		38%
Universiteit		24%
• Mannen		
Lager onderwijs/LBO/MAVO		9%
HBS/HAVO/VWO/MBO		23%
HBO		31%
Universiteit		37%
• Vrouwen		
Lager onderwijs/LBO/MAVO		12%
HBS/HAVO/VWO/MBO		29%
HBO		45%
Universiteit		14%

delijk uit het feit, dat mannen over het algemeen een hoger opleidingsniveau blijken te hebben dan vrouwen binnen het HOVO: van de mannen beschikt 83% over een hogere opleiding (VWO, HBO, Universiteit), bij vrouwen is dit 67%.

Wat betreft leeftijd zijn vrouwen in de groep vijftigers die deelnemen aan HOVO ruimer vertegenwoordigd dan mannen: 81% in deze leeftijdsgroep bestaat uit vrouwen. Mannen zijn in die leeftijdscategorie waarschijnlijk vaker dan vrouwen nog in het arbeidsproces actief en werken vaak tot ongeveer hun zestigste levensjaar door. Daarom vangen zij in het algemeen pas later aan met cursussen in het HOVO. In samenhang hiermee speelt bij vrouwen waarschijnlijk een rol, dat hun kinderen, wanneer zij rond de vijftig zijn, al wat ouder of reeds het huis uit zijn, waardoor zij al op iets jongere leeftijd dan mannen weer meer tijd voor zichzelf en een eventuele studie krijgen.

Motieven om een HOVO-opleiding te volgen
Op grond van de ILS-gegevens zijn wij nage-

gaan, welke motieven er bij cursisten zijn om deel te nemen aan een HOVO-opleiding.

Uit een aan de ILS toegevoegde vragenlijst (Tempelman, 1988), bleken de belangrijkste motieven van HOVO-cursisten de volgende: interesse en verdieping in een onderwerp en actief blijven (respectievelijk 90% en 76%). Dat blijkt ook de conclusie van Ventura en Worthy: "that there is no question that the predominant motivation for older adults enrolling in education programs is to learn" (in Merriam & Cunningham, 1989).

Maar liefst 90% van de cursisten uit de steekproef houdt er een 'academische' leeroriëntatie op na, hetgeen wil zeggen dat zij graag studeren om zich verder te verdiepen en bekwamen in een of meerdere onderwerpen. Opvallend is dat het behalen van een certificaat door slechts 7% van de cursisten wordt genoemd; op grond hiervan lijkt het dan ook weinig zinvol om al teveel tijd te steken in het opzetten van certificaat-studies in het HOVO.

Motieven in relatie tot de arbeidsmarkt spelen - zoals nogal voor de hand ligt - bij HOVO-cursisten nauwelijks een rol van betekenis; het door hen gevolgde onderwijs is niet bedoeld als voorbereiding op een beroep, daarbij komt dat alle cursisten de vijftig gepasseerd zijn en dat de meesten hun beroeps- en maatschappelijke leven al hebben afgesloten.

Vervolgens zijn de factoren onderzocht die de deelname aan het Hoger Onderwijs Voor Ouderen beïnvloeden. De genoten vooropleiding kwam hierbij als belangrijkste factor naar voren: voor 70% van de cursisten had dit een stimulerende werking. Dit komt overeen met bevindingen uit eerder onderzoek (Herwijer, 1990). Dagelijkse activiteiten en beslomeringen, zoals kinderen, leeftijd, partner en gezondheidssituatie oefenen slechts een geringe invloed uit. De overige factoren die in de aanvullende vragenlijst aan bod kwamen, zoals vervoersmogelijkheden, huisgenoten, financiële situatie en afstand, zijn voor de meeste cursisten niet of nauwelijks van invloed op hun deelname.

Psychometrische analyses van de ILS-vragenlijst
Over de ILS-gegevens werden per subschaal van de vragenlijst betrouwbaarheidsanalyses (interne consistentie) uitgevoerd. De resultaten hiervan zijn bevredigend. Op één na hebben

alle schalen een Cronbach $\alpha \geq .60$, hetgeen kan worden beschouwd als een indicatie voor een redelijke tot goede betrouwbaarheid van de ILS-(sub)schalen. Er is één uitzondering: de lage interne consistentie ($\alpha = .31$) voor de schaal persoonlijke interesse.

Factorstructuur ILS-data

Over de ILS-gegevens werd een factoranalyse (hoofdc componenten-analyse met Varimax-rotatie) uitgevoerd: allereerst om de factorstructuur van de ILS-gegevens van HOVO-studenten te kunnen vaststellen en deze, vervolgens te kunnen vergelijken met de gevonden structuren bij studenten in het reguliere wetenschappelijke onderwijs. De resultaten zijn samengevat in Tabel 2. In deze tabel zijn de relaties tussen de ILS-schalen weergegeven in een 4-factoren model.

Wanneer men in Tabel 2 de ladingen bekijkt

op de verschillende factoren, ziet men dat een aantal schalen op meerdere factoren laadt. Dit geeft de indruk dat de vier leerstijlen elkaar soms overlappen; ondanks dat op een aantal aspecten de leerstijlen wel herkenbaar zijn, mag niet zonder meer geconcludeerd worden dat de leerstijlen ook als zodanig kunnen worden onderscheiden.

Van de vier factoren die binnen het HOVO werden aangetroffen, komen met name de eerste twee overeen met de factoren die Vermunt heeft gevonden, te weten betekenisgericht en reproductiegericht (Vermunt, 1992). Toch zijn er ook hier enkele verschillen aan te geven, hetgeen is af te lezen uit de Tabellen 3 en 4, waarbij de ladingen op deze twee factoren van studenten in het reguliere Hoger Onderwijs enerzijds, en HOVO-cursisten anderzijds, met elkaar vergeleken worden.

Een tweetal voorbeelden van afwijkende

Tabel 2

Factorladingen van ILS-schalen in een 4-factoren Varimax-oplossing (hoofdc componentenanalyse, bij HOVO-cursisten (N=88))

ILS-schalen	F1	F2	F3	F4
Verwerkingsstrategieën				
Diepteverwerking				
Relateren en structureren	.88			
Kritisch verwerken	.76			
Stapsgewijze verwerking				
Memoriseren en herhalen	.34	.64		
Analyseren	.59	.43		.29
Concrete verwerking	.65		.28	.34
Regulatiestrategieën				
Zelfsturing				
Leerproces en -resultaat	.88			
Leerinhoud	.67		-.39	
Externe sturing				
Leerproces		.78		.26
Leerresultaat		.76		.30
Stuurloos			.61	
Leermotieven				
Certificaatgericht		.27		.79
Beroepsgericht				.76
Testgericht				.65
Persoonlijke interesse		.48		
Ambivalent	-.43	-.41		.44
Leeropvattingen				
Opname van kennis		.60	.56	.25
Opbouw van kennis	.71	.28	.30	
Gebruik van kennis	.31		.50	.52
Stimulerend onderwijs		.43	.71	
Samen studeren			.71	

NB: ladingen tussen -.25 en +.25 zijn niet opgenomen

Tabel 3

Vergelijking van factorladingen op de eerste factor (betekenisgericht) tussen studenten in het reguliere Hoger Onderwijs en HOVO-cursisten

HOGER ONDERWIJS		HOVO	
(Gebaseerd op gemiddelde scores van alle W.O.-KUB studenten uit het onderzoek van Vermunt, 1992)			
Relateren en structureren	.73	Relateren en structureren	.88
Kritisch verwerken	.71	Kritisch verwerken	.76
		Memoriseren en herhalen	.34
		Analyseren	.59
Concrete verwerking	.67	Concrete verwerking	.65
Zelfsturing leerproces en -resultaat	.74	Zelfsturing leerproces en -resultaat	.88
Zelfsturing leerinhoud	.71	Zelfsturing leerinhoud	.67
Certificaatgericht	-.40		
Persoonlijk geïnteresseerd	.52		
Ambivalent	-.26	Ambivalent	-.43
Opname van kennis	-.38		
Opbouw van kennis	.74	Opbouw van kennis	.71
		Gebruik van kennis	.31

Factor 1: Betekenisgerichte oriëntatie

combinaties bij HOVO-cursisten: op de eerste factor (Vermunt noemt dit de betekenisgerichte leerstijl), laden naast relateren en structureren en kritisch verwerken ook de andere drie verwerkingsstrategieën memoriseren en herhalen, analyseren en concrete verwerking. De

schaal persoonlijk geïnteresseerd ontbreekt bij het HOVO, terwijl de negatieve ladingen van de schalen certificaat-gericht en opname van kennis zich evenmin bij HOVO-cursisten manifesteren.

Op de tweede factor (bij Vermunt: de repro-

Tabel 4

Vergelijking van factorladingen op de tweede factor (reproductiegericht) tussen studenten in het reguliere Hoger Onderwijs en HOVO-cursisten

HOGER ONDERWIJS		HOVO	
(Gebaseerd op gemiddelde scores van alle W.O.-KUB studenten uit het onderzoek van Vermunt, 1992)			
Memoriseren en herhalen	.72	Memoriseren en herhalen	.64
Analyseren	.73	Analyseren	.43
Externe sturing leerproces	.74	Externe sturing leerproces	.78
Externe sturing leerresultaat	.71	Externe sturing leerresultaat	.76
Certificaatgericht	.46	Certificaatgericht	.27
		Persoonlijk geïnteresseerd	.48
		Ambivalent	-.41
Opname van kennis	.60	Opname van kennis	.60
		Opbouw van kennis	.28
		Stimulerend onderwijs	.43

Factor 2: Reproductiegerichte oriëntatie

ductiegerichte leerstijl), laden bij de studieopvattingen niet alleen opname van kennis, maar ook opbouw van kennis en stimulerend onderwijs. De schaal persoonlijk geïnteresseerd laadt bij HOVO-cursisten wèl op deze factor. Dit zou erop kunnen wijzen dat ouderen die persoonlijk geïnteresseerd zijn eerder overgaan tot het reproduceren van kennis, dan tot het opbouwen van kennis.

Wanneer we de gegevens bezien en de klassenmiddens inspecteren in het licht van de door Vermunt onderscheiden categorieën, dan valt het volgende op: Ten eerste scoren HOVO-cursisten hoger op de schalen diepteverwerking (relaties zoeken tussen onderdelen van de studiestof en de grote lijn proberen te volgen), persoonlijke interesse (studeren uit belangstelling voor bepaalde onderwerpen en om zich persoonlijk te ontwikkelen) en opbouw van kennis (verschillende studie-activiteiten, waaronder vooral relaterende en kritische verwerkingsactiviteiten, gebruiken om tot kennis en inzicht te komen). Deze scorepatronen hangen nauw samen met een betekenisgerichte leerstijl: HOVO-cursisten vertonen meer kenmerken van deze stijl dan reguliere studenten in het W.O. Een eerste verklaring hiervoor zou kunnen zijn, dat HOVO-cursisten in het algemeen een hogere afgeronde vooropleiding én meer studie-ervaring hebben.

Voor wat betreft persoonlijke interesse komt daar nog bij, dat de scores op deze schaal in vergelijking tot W.O.-studenten hoog zijn voor alle HOVO-cursisten. Hierbij moet echter wederom worden opgemerkt dat de interne consistentie van de ILS-items op met name deze schaal bij HOVO-cursisten relatief laag was. De toegevoegde vragenlijst met de biografische gegevens wees echter ook persoonlijke interesse aan als de belangrijkste reden om voor een bepaalde cursus bij een HOVO-instelling te kiezen.

Voorts blijken HOVO-cursisten vergelijkenderwijs meer behoefte aan externe sturing te hebben (= het zich laten sturen bij hun studie door aanwijzingen van docenten of in boeken). Dit geldt met name voor de hoger opgeleide HOVO-cursisten: zij scoren significant hoger op voorkeur voor externe sturing dan middelbaar en lager opgeleide cursisten ($t \geq -2.03 \leq 2.03$, $\alpha \leq 0.05$)¹.

Tevens vinden HOVO-cursisten het belangrijker dan W.O.-studenten dat ze door docenten gestimuleerd worden om bepaalde studie-activiteiten te ontplooiën. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn, dat de verwachtingen van HOVO-cursisten ten aanzien van goed onderwijs gevormd zijn door het vroegere onderwijs, dat zij hebben genoten: wellicht traden docenten destijds meer op de voorgrond en was de toenmalige manier van lesgeven meer sturend, waardoor cursisten ook nu weer meer externe sturing verwachten.

HOVO-cursisten scoren naar verwachting lager op de schalen: certificaat-gericht; beroepsgericht en gebruik van kennis. Tevens hechten HOVO-cursisten minder waarde aan het samen bestuderen van studiestof. Dit wordt mogelijk veroorzaakt doordat de vragen in de ILS vooral gericht zijn op het samen voorbereiden van tentamens en het samen maken van opdrachten. HOVO-cursisten zijn echter niet verplicht tentamens te doen en de lesstof voor te bereiden. Daarbij komt dat de verschillen tussen cursisten onderling op het gebied van interesse vrij groot zijn; elke cursist heeft zo zijn of haar eigen ideeën over welke delen van de stof belangstelling behoeven. Dit maakt samenwerking bij de studie er om praktische redenen niet eenvoudig of voor de hand liggend op, ten gevolge waarvan HOVO-cursisten wellicht vaker kiezen voor zelfstudie.

Ook al geven HOVO-cursisten op de ILS aan, dat zij nauwelijks meerwaarde zien in het samen studeren, uit de gegevens van de aanvullende vragenlijst komt echter wel het beeld naar voren, dat HOVO-cursisten veel waarde toekennen aan het gezamenlijk volgen van onderwijs; sociale contacten zijn voor de meesten wel degelijk een belangrijke drijfveer om aan HOVO-onderwijs deel te nemen.

5 Discussie en aanbevelingen

Dit onderzoek ging over de vraag, of en in welke opzichten er verschillen bestaan in leerstijlen (in termen van de leerstijl-theorie van Vermunt, 1992) tussen cursisten die deelnemen aan het Hoger Onderwijs voor Ouderen (HOVO) enerzijds, en 'reguliere' studenten in het Wetenschappelijk Onderwijs anderzijds. Meer in het bijzonder is nagegaan of, en zo ja,

welke kwalitatieve verschillen er bestaan tussen beide groepen wat betreft (a) hun opvattingen over wat leren is (leerconcepties), (b) hun motivationele oriëntaties die ten grondslag liggen aan het studiegedrag, (c) de studie- en leeractiviteiten waaraan zij de voorkeur geven en (d) de soort van sturing (intern versus extern) die zij bij het leren prefereren. In samenhang hiermee is verder onderzocht, of de vier door Vermunt (1992) voor W.O.-studenten beschreven leerstijlen ook bij HOVO-cursisten konden worden teruggevonden.

Het onderzoek had een tweeledig doel: het eerste oogmerk was vast te stellen, in hoeverre de 'leerstijl-theorie' van Vermunt (1992) generaliseerbaar is naar andere populaties studenten binnen het Hoger Onderwijs; ten tweede ging het erom aanknopingspunten te vinden voor een adequate inrichting van het hoger onderwijs ten behoeve van senior-studenten.

Uit het onderzoek komt naar voren, dat de inhoud en de structuur van de vier leerstijlen, zoals die door Vermunt (1992) zijn beschreven voor studenten in het W.O., niet volledig konden worden teruggevonden bij studenten in het HOVO: het bleek op basis van de responsies van de HOVO-cursisten niet mogelijk om, met behulp van de werkwijze die Vermunt volgde (factoranalyse), de vier leerstijlen die hij heeft beschreven, i.c. de betekenisgerichte, de toepassingsgerichte, de reproductiegerichte en de stuurloze leerstijl, volledig te repliceren.

Waar Vermunt bijvoorbeeld vaste en elkaar uitsluitende samenhangen vond tussen bepaalde opvattingen over leren/studeren, motivationele oriëntaties, geprefereerde studie-activiteiten, en voorkeuren voor interne c.q. externe sturing, die te groeperen zijn in vier duidelijk onderscheiden leerstijlen (zie Figuur 1), blijken zulke combinaties bij HOVO-cursisten minder gearticuleerd en ook minder goed van elkaar te onderscheiden.

De belangrijkste verschillen tussen HOVO-cursisten en W.O.-studenten bestonden eruit, dat de eersten er veelal andere studiemotieven en studie-opvattingen op na houden. Voor wat betreft de aard en kwaliteit van de verwerkingsactiviteiten bij het leren en de aard van de regulatie van het leerproces bleken de verschillen minder sterk.

Sommige van de gevonden verschillen tussen HOVO- en 'reguliere' W.O.-studenten zijn

voor de hand liggend. Bijvoorbeeld de bevinding dat HOVO-studenten zich in het kader van hun studie veel minder laten leiden door het streven naar het behalen van certificaten, dat zij hun studie veel minder positioneren met het perspectief op een beroep, en ten slotte dat zij veel minder gericht zijn op het verwerven van kennis en vaardigheden met het oog om daar later gebruik van te maken.

HOVO-cursisten zijn daarbij vergeleken met reguliere studenten meer gericht op het dieper verwerken van de leerstof, stellen voorts een hogere mate van externe sturing op prijs, studeren vooral uitgaande van persoonlijke interesses en beschouwen hun leren vooral in het perspectief van het opbouwen van persoonlijke kennis (eigen kennisconstructie). Zij beoordelen het onderwijs vooral naar de mate waarin dit stimulerend voor hen is, en stellen minder belang in de mogelijkheden om met anderen te studeren.

De resultaten van dit onderzoek overziende, lijkt het erop, dat de beleving van het universitaire onderwijs door ouderen uitdrukkelijk anders is georiënteerd dan de beleving door jongere studenten. Ten eerste zijn natuurlijk de uitgangspunten van HOVO-cursisten en hun motieven om te gaan studeren van geheel andere aard dan die van jongere W.O.-studenten. Interesse of verdieping in een bepaald onderwerp is voor HOVO-cursisten een belangrijk motief. Ouderen leren meestal niet omdat ze een certificaat willen behalen of voor toepassing van het geleerde in hun beroep.

Een andere opvallende uitkomst van dit onderzoek was, dat ouderen de neiging hebben relatief veel te memoriseren en te herhalen, ook als zij de opvatting huldigen, dat leren het actief opbouwen van kennis omvat. Deze specifieke combinatie tussen geprefereerde verwerkingsactiviteiten (i.c. memoriseren/herhalen) en de leerconceptie 'opbouwen van kennis' is in vergelijking met het onderzoek van Vermunt zeker atypisch te noemen. De kwalitatief minder gewenste studie-activiteit van 'memoriseren/herhalen' die bij jongere studenten meestal karakteristiek is voor een 'reproductieve leerstijl', blijkt bij HOVO-cursisten te kunnen worden geassocieerd met een meer 'betekenisgerichte' instelling. Wellicht dient de combinatie 'herhalen/memoriseren' x 'leren als opbouwen van kennis' op oudere

leeftijd anders te worden geïnterpreteerd: om intellectueel goed te blijven functioneren is een bepaalde hoeveelheid parate kennis nodig. De senior-student zou meer moeite kunnen hebben om deze kennis op te bouwen en op peil te houden. Memoriseren en herhalen is in zo'n geval wellicht voor de oudere een noodzakelijke 'coping'-techniek. Er is over deze en soortgelijke kwesties echter aanzienlijk meer en diepgravender onderzoek nodig om tot andere dan tentatieve verklaringen voor de hier gevonden verschillen te komen.

Welke aanbevelingen kunnen er aan de resultaten van dit onderzoek worden verbonden voor de praktijk en de inrichting van het HOVO? Hoewel er – als gezegd – veel meer onderzoek nodig is, vooral om de hier gevonden verschillen tussen oudere en jongere studenten te kunnen *verklaren*, denken wij, dat het op grond van dit onderzoek gerechtvaardigd is om de volgende voorstellen te doen.

Aangezien senior-studenten relatief sterk gericht blijken op diepere verwerkingsactiviteiten, zouden vooral HOVO-cursussen moeten worden aangeboden, die zijn gericht op een grondige en diepgravende behandeling van een (specifieke) thematiek of vakgebied. Brede, algemene en inleidende cursussen lijken ons alleen zinvol, als hier een (verdiepend) vervolg op mogelijk is. Leergangen, in de vorm van een aantal samenhangende cursussen die een bepaald vakgebied bestrijken, zijn een uitstekende mogelijkheid om in de gesignaleerde behoefte aan diepgang te voldoen.

In verband met de door senior-studenten gewenste externe sturing, lijkt het ons raadzaam om docenten binnen het HOVO uitdrukkelijk op deze behoefte te attenderen. Waar deze behoefte aan externe sturing bij jongere studenten veelal duidt op onzekerheid omtrent aanpak van en kans op succes bij een studietoek, hebben wij de indruk, dat dit niet of veel minder geldt voor senior-studenten, die overigens in het algemeen ook weinig onzekerheid manifesteren (op de ILS). Deze behoefte aan externe sturing zou bij senioren wellicht kunnen berusten op de ervaring dat, wanneer men zich in korte tijd op een nieuw vakgebied wil inwerken, men beter kan profiteren van de vak-kennis en het inzicht van deskundigen.

Met betrekking tot het overwegende motief van senior-studenten om HOVO-cursussen te

volgen op basis van persoonlijke interesse, ligt het ons inziens voor de hand om vanuit de HOVO-opleidingen regelmatig en systematisch behoefte- c.q. interesse-onderzoek te verrichten onder (potentiële) cursisten om er enigszins zeker van te zijn, dat onderwijsaanbod en -behoeften nauw op elkaar aansluiten.

Omdat senioren over het algemeen een breed spectrum aan studie-activiteiten blijken te (willen) ontplooien om de aangeboden kennis te verwerken, verdient het ons inziens aanbeveling om het aantal contacturen als groep per week te beperken tot bijvoorbeeld maximaal 3 uur per week, vooral om ruimte te bieden aan de behoefte tot zelfstudie, zonder de gewenste mogelijkheden voor sociale contacten via gezamenlijk onderwijs teniet te doen. Uiteraard zijn goede bibliotheecare en andere informatievoorzieningen essentieel, ook voor succesvol HOVO-onderwijs.

Vanuit het oogpunt dat HOVO-cursisten een sterk stimulerende werking vanuit het onderwijs verlangen, zijn enthousiaste en stimulerende docenten die geen last hebben van stereotiepe opvattingen over (het leren en studeren van) ouderen, een noodzakelijke voorwaarde.

Hoewel HOVO-cursisten relatief weinig waarde toekennen aan het behalen van diploma's en certificaten, lijkt het ons vanuit een andere invalshoek wel van belang, dat de mogelijkheid tot het afleggen van tentamens wordt behouden. Deze tentamens zouden dan wel uitdrukkelijk de mogelijkheid aan de cursisten moeten bieden om na te gaan, in hoeverre en tot op welk niveau zij de studiestof zelf hebben *verwerkt* (diepteverwerking). Thuis-toetsen, portfolio-assessments en werkstukken lijken ons in dit verband goede en geschikte vormen van 'toetsing'.

En ten slotte nog dit: hoewel vanuit politieke en maatschappelijke organisaties sterk wordt aangedrongen op het inrichten van en voorzien in 'zinnvolle' cursussen voor ouderen (dat wil zeggen cursussen waar je in het leven buiten de onderwijssituatie mee uit de voeten kunt), kan op basis van dit onderzoek worden geconcludeerd dat dit voor het merendeel van de ouderen geen criterium uitmaakt bij de beslissing om al of niet een HOVO-cursus te gaan volgen. Het zinnvolle van een cursus ligt bij senior-studenten niet in het feit, dat de cur-

sus iets nuttigs te bieden heeft voor het leven van alledag, of uitzicht biedt op een diploma, en al evenmin dat deze een (gebruiks-) waarde vertegenwoordigt in relatie tot de professionele- of maatschappelijke praktijk. Waar het de HOVO-cursist vooral om gaat is om het eigen denken te verdiepen en bepaalde thematieken en disciplines beter te doorgronden. Welke docent zou zich met zo'n 'academische' instelling van de zijde van studenten niet in de handen wrijven?

Noot

- 1 Die bevinding (grotere behoefte aan externe sturing in functie van opleidingsniveau) komt ook uit ander door ons uitgevoerd onderzoek naar voren. Bijvoorbeeld Slaats, Van der Sanden en Lodewijks (1996) maken daarvan melding in onderzoek naar de samenhang tussen leerstijlen en persoonlijkheidskenmerken bij MBO-studenten.

Literatuur

- Bronneman-Helmers, H.M. (1993). *Opinies over onderwijs – Opvattingen van de bevolking en van opinieleiders over onderwijs(beleid)*. Cahiers Sociaal en Cultureel Planbureau, nr 102. 's-Gravenhage: Vuga.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Cramer, G., & Kamp, M. van der (1990). *Leren op latere leeftijd*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Herwijer, L.J. (1990). *Educatie op leeftijd*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Linschoten, C.P., Gerritsen, J.C., Schaap, L., & Wolfensperger, E.W. (1989). *Samenhang in educatie voor ouderen, een overzicht van knelpunten in educatie voor ouderen*. Rijswijk: Voorlopige Raad van het Ouderenbeleid.
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De Kick van het Kunnen: over arrangementen en engagement bij het leren*. Tilburg: MesoConsult.
- Lodewijks, J.G.L.C., & Noij, L.G. (1994). *Activation of in-depth processing while learning*. Paper presented at the Annual Convention of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1994.
- Maclure, S., & Davies, P. (Eds.) (1991). *Learning to think: Thinking to learn*. Oxford: Pergamon Press.
- Merriam, S.B., & Cunningham P.M. (1989). *Handbook of adult and continuing education*. London: Jossey-Bass.
- Noij, L.G., & Lodewijks, H.G.L.C. (1993). *Stimulating generative processing activities while studying: effects on learning*. Research Note. Katholieke Universiteit Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde/Katholieke Universiteit Brabant: Sectie Onderwijs- & Opleidingspsychologie.
- Ponti, E.E.C.M. de (1995). *Leren, een leven lang*. Doctoraal scriptie. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, Onderwijs- & Opleidingspsychologie.
- Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Inaugurele rede. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Slaats, A., Sanden, J.M.M. van der, & Lodewijks, J.G.L.C. (1996). *Leerstijlen en persoonlijkheidskenmerken van MBO-studenten*. Paper gepresenteerd tijdens de OnderwijsResearchDagen. Tilburg: juni.
- Snijders, J.Th. (1990). Hoger onderwijs voor Ouderen in Nederland. *Universiteit en Hogeschool* 37(1), 1-12.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.L., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill structured domains. *Educational Technology*, 31(5), 24-33.
- Steege, G. ter (1989). *Hoger onderwijs voor ouderen is het antwoord ... wat was de vraag?* In Congresbundel Erasmus Universiteit, Rotterdam: 29 november.
- Tuijnman, A.C., & Kamp, M. van der (1992). Learning for life: new ideas, new significance. In A.C. Tuijnman & M. van der Kamp (Eds.), *Learning across the lifespan. Theories, Research, Policies* (pp. 3-16). Oxford: Pergamon Press.
- Tempelman, C.C.J. (1988). *Typeringsonderzoek onder deelnemers aan cursussen Hoger Onderwijs Voor Ouderen aan de Rijksuniversiteit Groningen*. Verslag van een inleiding tijdens het congres "Ouderwijs", Maastricht: 11-12 oktober 1988.
- Vermetten, Y., Vermunt, J., & Lodewijks, J.G.L.C. (1995) *Changes in learning styles as a result of student oriented education*. Paper presented at

the 6th EARLI Conference on Research in Learning and Instruction. Nijmegen, August.

Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs – naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Academisch Proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vermunt, J.D.H.M. & Rijswijk, F.A.W.M. van (1988). *Inventaris Leerstijlen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant, Onderwijs- & Opleidingspsychologie.

Manuscript aanvaard 20-3-1997.

Auteurs

E.C.M. De Ponti is als studie-adviseur verbonden aan de Faculteit Economische Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg.

J.G.L.C. Lodewijks is hoogleraar Onderwijs- & Opleidings- psychologie aan de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg.

N. Rögels is coördinator van de Senioren Academie Brabant te Tilburg.

Correspondentie-adres: J.G.L.C. Lodewijks, Katholieke Universiteit Brabant, Vakgroep Psychologie P-510, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

Abstract

Study motives and learning styles among students at an older age

E.C.M. De Ponti, J.G.L.C. Lodewijks & N. Rögels.
Pedagogische Studiën, 1997, 74, 197-209.

In this study we examined, if and to what extent 'regular' and 'senior' university students differ as to their learning conceptions, motivational orientations, preferences regarding the way learning processes are regulated and their preferred learning activities.

Departing from Vermunt's (1992) conceptualization of learning styles (i.e., self-consistent and pervasive orientations toward learning and studying), we compared learning style profiles of older students ($N = 88$), enrolled in different university courses for 'senior students', to profiles of first year university students from different departments of Tilburg University. These profiles were measured by a self-report questionnaire: the Inventory of Learning Styles ILS (Vermunt, 1992).

Striking differences were found, some of which were obvious, however. For instance, the result that the perspective that senior students take on their study, is less influenced by the need to acquire 'useful' knowledge and skills. Senior students prefer to study in a meaning oriented way, prefer external to self regulated learning, perceive knowledge acquisition generally from a constructive position and are stimulated mainly by genuine needs to know and understand.