

# Leermotivatie bij leerlingen van het algemeen vormend secundair onderwijs\*

E. DE CORTE,  
D. VAN DE VELDE EN  
M. J. VANWIJNSBERGHE  
*Afdeling Didactiek en Psychopedagogiek  
Katholieke Universiteit Leuven*

## Samenvatting

*In vele Westerse landen wordt men de laatste jaren meer en meer geconfronteerd met de gebrekkige leermotivatie van de leerlingen in het secundair onderwijs. Dit artikel brengt verslag uit over een empirisch onderzoek dat als primair doel had bij te dragen tot het verkrijgen van meer inzicht in dit probleem van de leermotivatie. Er werd een Leermotivatie-vragenlijst geconstrueerd en afgenomen bij een groep van duizend leerlingen. Factoranalyses leidden tot de identificatie van vier leermotieven-factoren en zes factoren in verband met de inzet voor het leren bij de leerlingen. Nagegaan wordt: 1. welke scores leerlingen van twee verschillende studiejaar en van twee onderscheiden studierichtingen uit het algemeen vormend secundair onderwijs op deze motieven- en inzetfactoren behalen; 2. welke verbanden er bestaan tussen de leermotieven en de inzet voor het leren; 3. welke samenhang er is tussen leermotieven en inzet enerzijds en de schooluitslagen anderzijds.*

## 1 Inleiding en probleemstelling

Dat de motivatie voor het leren op school bij vele leerlingen van het secundair onderwijs de laatste tijd erg zwak is, bij velen zelfs helemaal ontbreekt, is een vrij algemeen bekend en internationaal voorkomend verschijnsel. Tijdens de 'Annual Meeting' van de 'American Educational Research Association' gehouden te Bos-

ton in april 1980 concludeerde Klausmeier (1980, p. 3) op basis van literatuurgegevens het volgende: 'From reports and studies such as these, we may infer that educators regard student lack of motivation for classroom learning and also student failure to conform to reasonable standards of conduct as one of the primary problems of education today, and particularly of secondary education'. Ook in België en in Nederland (zie o.m. De Groot, 1980) stelt het motivatieprobleem zich de laatste jaren acuut. Dit fenomeen kan weliswaar niet zo uitvoerig met harde onderzoeksgegevens geïllustreerd worden, maar er zijn des te meer andere indicatoren aanwezig die tot uiting komen bijv. in praktijkgerichte onderwijstijdschriften, in persoonlijke contacten met leraren, in mededelingen van ouders en in gesprekken met de leerlingen zelf. De ernst van het probleem wordt bovendien aanzienlijk vergroot, doordat er ook reeds bij de leraren symptomen van demotivering merkbaar zijn.

Deze gang van zaken is in diverse opzichten verontrustend. Allereerst kan men stellen dat het gebrek aan leermotivatie de behoefte aan permanent leren die in onze Westerse samenleving meer en meer noodzakelijk geworden is, afremt. In dit verband moet er trouwens op gewezen worden dat het teruglopen van de motivatie voor het leren kan beschouwd worden als een aanduiding dat de school op dit stuk in haar taak tekortschiet. Immers: 'Motivation kann unter pädagogischer Perspektive nicht nur Mittel zum Zweck oder Selbstzweck sein, sondern ist in erster Linie selbst Erziehungs- und Bildungsziel (Weinert, 1980, p. 5). In de tweede plaats worden de minder bevoorrechte sociale groepen het sterkst door de kwaal bedreigd, hetgeen de echte democratisering van het onderwijs ondermijnt (vgl. De Groot, 1980, p. 107).

Tegenover de vaststelling dat het algemeen klimaat met betrekking tot de leermotivatie dus ongunstig is, staat een duidelijk tekort aan onderzoeksgegevens die bijdragen tot een gefundeerd inzicht in het verschijnsel. Een voor enkele jaren beëindigde literatuurstudie over het verband tussen motivatie en leren op school

\* De auteurs houden eraan Dr. Willy Lens (Onderzoekscentrum voor Motivatie en Tijdspectief, K.U. Leuven) te danken voor zijn commentaar op een vorige versie van dit artikel.

(Van Helder, 1977), leidde o.m. tot de conclusie dat, alhoewel er zeer veel psychologisch onderzoek over motivatie verricht is, men toch nog vrij weinig weet over de motivatie in het onderwijs. Voor zover er toch onderwijsrelevant onderzoek uitgevoerd werd, heeft men zich meestal gericht op één bepaald aspect van de motivatie, zoals prestatie-motivatie en faalangst (zie bijv. Hermans, 1971; Gaudry & Spielberger, 1971; De Bruyn, 1979). Het ontbreekt evenwel aan een meer globale, geïntegreerde visie op de leermotivatie, hetgeen voor het onderwijs van groot belang is. Derhalve onderschrijven we de conclusie van Ball (1977, p. 192): 'One motivational construct studied to the exclusion of others is not likely to provide educators with the information they need'. In het onderzoek waarover hierna verslag wordt uitgebracht, hadden we expliciet een meer globale aanpak op het oog. Het nadeel hiervan was dat niet kon aangesloten worden bij een daaraan beantwoordend globaal conceptueel raamwerk met betrekking tot de leermotivatie, omdat een dergelijk theoretisch kader niet voorhanden was. Er is dan maar geopteerd voor een directe benadering van de leermotivatie in de reële onderwijssituatie en het onderzoek heeft derhalve een exploratief karakter. Zo'n aanpak die niet expliciet vanuit een theorie vertrekt, biedt potentieel ook mogelijkheden om nicuwe gezichtspunten op het spoor te komen.

De directe betrokkenheid op de praktijk blijkt ook uit de oorsprong van dit onderzoek dat gestart werd mede op initiatief van een groep leraren van het secundair onderwijs, georganiseerd in het Pedagogisch Comité van West-Vlaanderen. In het voorjaar van 1978 zocht deze groep met ons contact teneinde wetenschappelijke ondersteuning te verkrijgen bij hun pogingen om het probleem van de leermotivatie te analyseren als uitgangspunt om er wat aan te doen. Uit de contacten met deze actieve lerengroep groeide deze studie die tot doel had beter inzicht te krijgen in de leermotivatie – misschien beter op het gebrek aan leermotivatie – bij secundaire scholieren. In het kader van het onderzoek werd zeer nauw en constructief samengewerkt tussen deze groep leraren en de auteurs van dit artikel.

## 2 Constructie en afname van het onderzoeksinstrument: de leermotivatievragenlijst (LMV)

Als achtergrond bij de constructie van de vragenlijst is wel uitgegaan van het thans vrij algemeen aanvaarde onderscheid tussen motief en motivatie, dat reeds in 1956 door Atkinson & Reitman geïntroduceerd werd (zie o.m. ook Van Dam, 1974). Een motief wordt dan opgevat als een onderliggende, latente dispositie die iemand tot een bepaald gedrag aanzet. Het gedrag wordt evenwel niet enkel bepaald door motieven maar evenzeer door de situatie waarin men zich bevindt. Dit betekent dat motieven zich niet in elke situatie in het gedrag uiten, maar enkel wanneer de situatie er appel aan doet. We spreken dan van motivatie wanneer de motieven zich onder invloed van bepaalde situatiekenmerken in het gedrag manifesteren. Toegepast op het leren op school betekent dit dat leerlingen zich pas zullen inzetten voor het leren (gedrag) als de school (situatie) erin slaagt de bij leerlingen in potentie aanwezige leermotieven te actualiseren (motivatie). Zoals hierna zal blijken werd gepoogd om via de vragenlijst ook informatie te verkrijgen over de mate van inzet die de leerlingen onder de huidige omstandigheden bereid zijn in het schoolwerk te investeren.

De leermotivatievragenlijst werd samengesteld op grond van drie bronnen van materiaal. De belangrijkste bron vormden de gegevens verkregen door inhoudsanalyse van 24 intensieve groeps gesprekken (twee lestijden) met 10 à 15 leerlingen over hun motieven en hun inzet voor het leren. Verder werd gebruik gemaakt van de bevindingen van een literatuurstudie, evenals van de resultaten van een tentatieve vragenlijst die door het Pedagogisch Comité West-Vlaanderen vóór de aanvang van deze studie werd toegepast. De LMV die daaruit resulteerde omvat, naast enkele vragen naar identificatiegegevens, drie onderdelen: 1. een reeks vragen over leermotieven; 2. een reeks items over de inzet voor het leren; 3. een reeks vragen over de invloed van situationele factoren op de leermotivatie. Na een proefafname bij een 50-tal leerlingen werd de vragenlijst bijgewerkt en zo ontstond de definitieve versie die we hierna bespreken met uitzondering nochtans van het onderdeel over situatiefactoren. Dit derde gedeelte van de vragenlijst bleek weinig geslaagd te zijn en wordt daarom in dit artikel verder buiten beschouwing gelaten.

## 2.1 Leermotieven

Uit het bronnenmateriaal kwamen 11 leermotieven naar voren, die elk geoperationaliseerd werden in drie items; elk van de drie items beklemtoint een ander aspect van het motief. Bij de formulering van deze items werd zo nauw mogelijk aangesloten bij uitspraken van de leerlingen zelf tijdens de groepsgesprekken. De leerlingen dienen bij elk item met behulp van een numerische zespuntenschaal aan te geven in welke mate het op hen van toepassing is (6 = helemaal akkoord; 1 = helemaal niet akkoord). De 11 leermotieven zijn:

1. leren onder dwang (van ouders of leerkracht);
2. leren om het schooljaar met succes te beëindigen en om het diploma te behalen;
3. leren omwille van het nut (wat geleerd wordt komt in één of andere levenssituatie van pas);
4. leren omwille van de algemene ontwikkeling (algemene vorming);
5. leren uit interesse voor de leerstof (het z.g. intrinsieke leermotief);

6. leren omwille van de leeractiviteit (leren is a.h.w. een hobby);
7. leren om uit te blinken tussen de anderen;
8. leren op basis van een affiliatiemotief (om ouders of leerkrachten genoeg te doen);
9. leren bij gebrek aan een alternatief (niet weten wat men anders zou kunnen doen);
10. leren uit plichtsgevoel (in orde zijn met zijn geweten);
11. schoolgebonden prestatiemotief (zijn best willen doen op school).

## 2.2 Inzet voor het leren

Tijdens de groepsgesprekken kwamen niet alleen de redenen aan bod waarom de leerlingen leren (= leermotieven), maar ook hun inzet voor het leren, d.w.z. wat ze effectief doen voor het leren op school. Het leek ons belangrijk dit eveneens in het onderzoek te betrekken, omdat we vermoedden dat de aard en de intensiteit van de inzet zal verschillen in functie van de leermotieven bij de leerlingen. Deze inzet voor het leren werd geoperationaliseerd in 24 items die allerlei vormen van inzet vertegenwoordi-

Tabel 1 Overzicht van de onderzoeksgroep

	Jongens		Meisjes		Totaal
	3de jaar	5de jaar	3de jaar	5de jaar	
Secund. onderw. Type 1*	11	9	59	38	117
Secund. onderw. Type 2: moderne humaniora	194	140	150	133	617
Secund. onderw. Type 2: klassiek humaniora	86	68	47	65	266
Totaal	291	217	256	236	1000

\* Het secundair onderwijs, type 1 is het z.g. Vernieuwd Secundair Onderwijs (V.S.O.) van het comprehensieve type. Het secundair onderwijs, type 2 is het traditionele categoriale systeem dat op het ogenblik van het onderzoek nog bestond in het overgrote deel van de West-Vlaamse katholieke instellingen. De klassieke en de moderne humaniora uit dit type kan men ruwweg vergelijken met wat in Nederland resp. gymnasium en atheneum genoemd wordt.

gen en die tot twee hoofdcategorieën behoren, m.n. inzet tijdens de les (12 items) en inzet buiten de lestijden (bijhouden van de leerinhouden, voorbereiden van lessen, voorbereiding op overhoringen en examens) (eveneens 12 items). Uit de groepsgesprekken was ook gebleken dat de leerlingen niet alleen onderling verschillen wat hun inzet voor het leren betreft, maar dat bij eenzelfde leerling deze inzet eveneens variatie vertoont, afhankelijk vooral van de diverse vakken. Daarom moesten de leerlingen de 24 items tweemaal beantwoorden, nl. een keer voor een vak dat ze graag studeren en een keer voor een vak dat ze niet graag studeren. Het beantwoorden door de leerlingen bestaat erin aan te duiden in welke mate (intensiteit) de 24 vormen van inzet (= aard) bij hen voorkomen. Ook hier gebeurt dit op een numerieke zespuntenschaal (6 = altijd; 1 = nooit).

De definitieve versie van de LMV werd afgenomen van 1000 leerlingen uit het derde en het vijfde studiejaar van het algemeen vormend secundair onderwijs, verdeeld over 18 vrije katholieke scholen in de provincie West-Vlaanderen. Tabel 1 geeft een overzicht van deze onderzoeksgroep.

### 3 Statistische reductie van de gegevens

In deze fase van het onderzoek werd de vraag beantwoord hoe de veelheid van verzamelde gegevens zinvol gereduceerd kan worden, zodat voor de verdere verwerking met een beperkt aantal groepen van leerlingen en met groepen van items gewerkt kan worden; daarvoor werden resp. multiple regressie-analyses

en factoranalyses toegepast.

#### 3.1 Multiple regressie-analyses

Multiple regressie-analyse is een techniek waarmee we de gezamenlijke en de afzonderlijke bijdrage kunnen bepalen van een aantal onafhankelijke variabelen tot de variantie van een afhankelijke variabele, in dit geval de score (variërend van 1 tot 6) op een item. Er werden vier onafhankelijke variabelen in de regressie-analyses betrokken, m.n.

- geslacht (jongens versus meisjes);
- studiejaar (derde versus vijfde jaar);
- studierichting in het secundair onderwijs type 2 (moderne versus klassieke humaniora);
- type van secundair onderwijs (type 1 versus type 2).

Dit gaf aanleiding tot 12 subgroepen van leerlingen: jongens uit het vijfde jaar van de moderne humaniora, jongens uit het vijfde jaar van de klassieke humaniora, jongens uit het vijfde jaar van het S.O. type 1, . . . De regressie-analyses per item uit de LMV werden uitgevoerd op de antwoorden van een aselechte steekproef van 108 leerlingen uit de onderzoeksgroep, m.n. 9 per subgroep; dit laatste aantal werd bepaald door het feit dat er in de totale onderzoeksgroep slechts 9 jongens voorkwamen uit het vijfde jaar van type 1.

In Tabel 2 wordt per onderdeel van de LMV en per onafhankelijke variabele een overzicht gegeven van het aantal items waarbij de overeenkomstige onafhankelijke variabele een niet-significante (n.s.), een significante bijdrage op het 5%- en op het 1%-niveau levert tot de verklaring van de itemvariantie<sup>1</sup>. In deze tabel

Tabel 2 Overzicht per onderdeel van de LMV en per onafhankelijke variabele van het aantal items waarbij de overeenkomstige onafhankelijke variabele een al of niet significante bijdrage tot de variantie levert

Onderdeel van de LMV	Geslacht			Studiejaar			Studierichting, type 2			Type S.O.		
	n.s.	5%	1%	n.s.	5%	1%	n.s.	5%	1%	n.s.	5%	1%
Leermotieven (33 items)	29	3	1	18	6	9	25	4	4 *	28	3	2
Inzet I (24 items)	20 <sup>o</sup>	3	1	18	4	2	21	2	1	23	1	-
Inzet II (24 items)	21	3	-	17	6	1	19	4	1	22	2	-

wordt met Inzet I en Inzet II resp. bedoeld de inzet voor een vak dat men graag en voor een vak dat men niet graag studeert.

Uit deze tabel blijkt dat de hier op hun belangrijkheid getoetste onafhankelijke variabelen globaal genomen slechts een gering gedeelte van de antwoordspreiding van de items verklaren en anderzijds dat van deze variabelen het studiejaar en de studierichting in het type 2 secundair onderwijs nog het meest betekenisvol bijdragen tot deze variantie. We hebben dan beslist deze beide variabelen te weerhouden in verband met verdere verwerking van de gegevens. Met het geslacht wordt verder geen rekening gehouden, terwijl de 117 type 1 leerlingen in de verdere analyses niet meer betrokken worden, mede omwille van het eerder kleine aantal.

### 3.2 Factoranalyses

De techniek van de factoranalyse werd toegepast om na te gaan hoe de items binnen elk onderdeel van de LMV zich onderling verhouden. De bedoeling daarbij was te komen tot een beperkt aantal itemgroepen zodat verder met factorscores kan gewerkt worden in plaats van met scores op afzonderlijke items.

Per studiejaar en per studierichting werden telkens vier factoranalyses uitgevoerd: voor de leermotieven, voor inzet I, voor inzet II en voor inzet I + II. Dit geeft in het totaal 16 factoranalyses. We wijzen er uitdrukkelijk op dat er tussen de vier betrokken subgroepen van leerlingen wel een zekere overlapping bestaat; zo werden de antwoorden van een leerling uit het derde jaar van de moderne humaniora zowel gebruikt in de vier factoranalyses voor het derde jaar als in deze voor de moderne humaniora. De reden hiervoor ligt in het feit dat het aantal leerlingen van het derde en het vijfde jaar van de klassieke humaniora te klein was om de factoranalyses op deze groepen afzonderlijk uit te voeren.

Elke analyse verliep in twee stappen. In de eerste stap werden uit de intercorrelatiematrices een aantal hoofdassen getrokken. De hoofdassen of factoren met een eigenwaarde groter dan 1 werden daarna geroteerd volgens de Varimaxprocedure. Per onderdeel van de vragenlijst was het aantal factoren met een eigenwaarde groter dan 1 voor de vier subgroepen meestal gelijk; er waren twee uitzonderingen. In één geval werd de factor met de hoogste eigenwaarde kleiner dan 1 toegevoegd, in het

andere geval lieten we de factor met een eigenwaarde net groter dan 1 vallen. Aldus was het aantal factoren dat per deel van de vragenlijst in de rotatie betrokken werd voor alle subgroepen gelijk. Per deel van de vragenlijst komt de geroteerde factoroplossing voor de vier groepen goed overeen, in die zin dat we voor elke factor bij een bepaalde groep een gelijkwaardige factor bij de andere groepen vinden. Hoewel dit ongetwijfeld door de overlapping van de groepen mede in de hand gewerkt is, pleit het toch ook voor de validiteit van de geïdentificeerde factoren.

Hierna geven we nu per onderdeel van de vragenlijst de belangrijkste meer specifieke resultaten van de factoranalyses. Daarbij beperken we ons tot het vermelden van de items die uiteindelijk tot de diverse factoren gerekend worden. Centraal staan daarin de z.g. 'kernitems', waarmee we hier deze items bedoelen die in de vier subgroepen van leerlingen hoge ladingen op een factor vertonen<sup>2</sup>.

#### 3.2.1 Factoranalyse op de leermotieven

Bij de constructie van de LMV was er eigenlijk een soort a priori samenhang tussen de items over de leermotieven ingebouwd. We vertrokken immers van elf leermotieven die elk in drie items geoperationaliseerd werden (zie 2). Uit de factoranalyse komen evenwel geen elf maar slechts vier factoren naar voren, die elk meerdere van de aanvankelijke elf motieven bevatten. De drie items van eenzelfde a priori motief blijven wel meestal samen, m.a.w. ze vertonen significante ladingen op eenzelfde factor.

Factor 1: *Intrinsieke leermotieven (INLEMO)*  
Vijf items hebben op deze eerste factor een hoge lading in de vier subgroepen. Hierna vermelden we deze items met tussen haakjes de ladingen ervan op de factor INLEMO in de vier subgroepen, resp. derde studiejaar, vijfde studiejaar, moderne humaniora, klassieke humaniora. Het getal vóór elk item duidt het volgnummer ervan aan in de LMV.

11. Mijn interesse voor de leerstof is de belangrijkste reden waarom ik mij inzet (.43 / .47 / .40 / .56).
21. Ik zet mij in voor de vakken waarvan de werkwijze om ze te leren mij ligt (.59 / .48 / .54 / .57).
22. Ik zet mij in omdat de leerstof mij boeit (.55 / .55 / .51 / .62).

23. Ik zet mij in voor de zaken die ik later nog kan gebruiken (.56 / .46 / .54 / .46).
33. Ik leer vooral die vakken waarvan de leerstof me boeit (.64 / .68 / .70 / .62).

We spreken bij deze factor van intrinsieke leermotieven, omdat bij deze items het leren en de leerinhoud doel op zich zijn. De leerstof wordt ervaren als boeiend of interessant en de motivatie om te leren komt uit de leerinhoud zelf voort. Weliswaar kan men opmerken dat in item 23 dit intrinsieke aspect niet duidelijk aanwezig is. Het gaat in dit item inderdaad meer om het utilitaire karakter van de leerinhoud. Het nuttigheidsaspect wordt er echter zeer vaag gehouden en kan ook geïnterpreteerd worden in termen van de bruikbaarheid om zich verder te verdiepen in een domein waarin men intrinsiek geïnteresseerd is.

#### Factor 2: *Ik-gerichte leermotieven (IKLEMO)*

Naast de zeven kernitems worden bij deze factor ook twee items gerekend die slechts in drie van de vier subgroepen een hoge lading hebben.

5. Ik zet mij in omdat ik studeren beschouw als een beroep dat we plichtsbewust moeten vervullen (.37 / .33 / .34 / -).
7. Het leren spreekt mij werkelijk aan, het ligt in mij (.74 / .68 / .74 / .47).
8. Daar ik de kans gekregen heb om te studeren, zet ik mij plichtsbewust in (.73 / .68 / .71 / .58).
17. Ik zet mij in omdat ik vanuit mezelf goed wil presteren op school (.60 / .57 / .58 / .40).
19. Ik zet mij in omdat ik hoop dat wat ik nu leer later van pas zal komen (.54 / .60 / .60 / .52).
24. Ik zet mij in voor elk vak omdat ik een ontwikkeld mens wil worden (.67 / .60 / .65 / .58).
26. Studeren voor school is voor mij een prettige bezigheid (.68 / .63 / .69 / .43).
27. Ik zet mij in voor dingen waarvan ik denk dat ze mijn verstand ontwikkelen (.45 / .50 / .47 / -).
30. Ik leer omdat ik op de hoogte wil zijn van wat er in onze samenleving gebeurt (.43 / .51 / .50 / .48).

We benoemen deze factor als ik-gerichte leermotieven omdat in de items het accent ligt op het zelfbeeld van de leerling. Daarin kunnen

dan nog een tweetal aspecten onderscheiden worden, m.n. leren als een soort morele plicht en leren ter bevestiging en ter bevordering van het zelfbeeld. Het leren wordt a.h.w. beschouwd als iets wat aansluit bij de eigenheid van de leerling (Fend, 1976). De inzet wordt van binnenuit bepaald door geïnterioriseerde normen. We komen hier in de sfeer van wat Van Parreren (1976, p. 69) de extrinsieke motivatie door aanvaarding van een leertaak genoemd heeft. 'Taken hebben het eigenaardige, dat men, indien men ze eenmaal voor zichzelf gesteld of aanvaard heeft, ermee *geïdentificeerd* is. De aanvaarde taak is een deel van onszelf, het is niet iets wat alleen maar van buitenaf komt'.

#### Factor 3: *Sociale leermotieven (SOLEMO)*

De volgende items maken deel uit van de derde factor.

3. Ik zet mij in om mijn plaats in de klas te behouden (.56 / .60 / .58 / .65).
9. Ik zet mij in voor een vak om door de leraar gewaardeerd te worden (.54 / .58 / .57 / .58).
14. Ik studeer om goede punten te behalen (.57 / .57 / .60 / .63).
15. Ik zet mij in voor een bepaald vak omdat ik in dat vak wil uitblinken (.57 / .64 / .61 / .41).
18. Ik leer veel (of: ik leer weinig) om in de groep van de harde werkers (of: in de groep van de leerlingen die weinig werken) opgenomen te worden (.41 / .40 / .48 / .37).
20. Ik zet mij in om beter te zijn dan bepaalde leerlingen van de klas (.73 / .75 / .75 / .67).
28. Ik zet mij in om goed te kunnen opschieten met mijn ouders (.39 / .46 / .49 / .33).
29. Ik zet mij in omdat het zo hoort op school (.38 / .49 / .48 / .50).
32. Ik zet mij in omdat ik mezelf voortdurend wil overtreffen (.38 / .47 / .45 / .50).

We spreken hier van sociale leermotieven, omdat de klemtoon ligt op het leren als middel om door anderen gewaardeerd te worden en/of om zichzelf in de sociale omgeving te bevestigen. Item 32 lijkt hier op het eerste gezicht minder in te passen. Men zou allicht geneigd zijn te verwachten dat dit item bij de factor IKLEMO hoort; op deze factor laadt het trouwens significant in twee subgroepen. Vanuit een bepaald standpunt bekeken kan het overtreffen van

zichzelf evenwel ook een middel tot sociale affirmatie zijn. Hetzelfde geldt trouwens voor de items 14 en 15.

#### Factor 4: Vermijdingsleermotieven (VELEMO)

Deze laatste factor wordt geconstitueerd door zes kernitems.

1. Alhoewel ik het leren niet erg interessant vind, zet ik mij toch in: ik wil door mijn humaniora geraken en daarvoor moet gewerkt worden (.70 / .64 / .66 / .65).
2. Ik zet mij in voor een vak omdat de leraar van elke leerling eist dat hij (of zij) zich inzet (.48 / .37 / .43 / .43).
4. Het leren op school vind ik nu niet zo aantrekkelijk. Toch zet ik mij in omdat je het diploma van het secundair onderwijs nodig hebt als je verder wilt studeren (.68 / .61 / .66 / .72).
12. Ik studeer alleen maar omdat ik liever nog niet ga werken (.32 / .40 / .35 / .31).
16. Ik zet mij vooral in om over te kunnen gaan naar het volgend leerjaar en niet omdat de vakken mij echt interesseren (.45 / .63 / .48 / .63).
25. Ik zet mij in omdat ik niet graag van studierichting zou veranderen (.42 / .42 / .37 / .46).

Deze items hebben dit gemeenschappelijk, dat het leren er impliciet voorgesteld wordt als een middel om een object met een negatieve valentie te vermijden: afkeuring of straf van leerkrachten of ouders, zittenblijven, niet behalen van het diploma, gaan werken, veranderen van studierichting. De motivatie komt hier dus niet voort vanuit een positieve houding voor het leren, maar vanuit een afkeer voor mogelijke negatieve gevolgen van het niet leren.

#### 3.2.2 Factoranalyse op de inzet

Zoals reeds eerder gezegd, werden in verband met de items over de inzet drie factoranalyses per subgroep van leerlingen uitgevoerd, m.n. op de items voor een vak dat men graag studeert (inzet I), op dezelfde items voor een vak dat men niet graag studeert (inzet II) en daarenboven nog eens op de 48 items van inzet I + II samen. Bij het bepalen van de factoren hebben we ons laten leiden door de twaalf factorladingen per item (4 groepen  $\times$  3 factoranalyses). De clusters van items die naar voren kwamen, waren in grote lijnen dezelfde voor

elk van de drie factoranalyses. We konden drie factoren identificeren.

#### Factor 1: Elementaire inzet voor het leren (ELEM)

De volgende items hebben een hoge lading op deze eerste factor. Bij elk item vermelden we per subgroep (resp. derde jaar, vijfde jaar, moderne humaniora en klassieke humaniora) de lading voor inzet I en inzet II.

1. Ik ben aandachtig tijdens de les (I: .63 / .62 / .61 / .61 / .61; II: .65 / .74 / .77 / .53).
2. Ik probeer te begrijpen wat de leraar zegt (I: .45 / .54 / .47 / .47; II: .52 / .61 / .63 / .39).
3. Als de leraar mij een vraag stelt, weet ik waarover het gaat (ik val niet uit de lucht) (I: .51 / .48 / .48 / .51; II: .38 / .56 / .54 / .32).
5. Tijdens de les babbel ik (niet) met andere leerlingen over iets dat niet met de les te maken heeft (I: .66 / .64 / .66 / .67; II: .78 / .71 / .72 / .74).
7. Wanneer de leraar een vraag stelt aan een andere leerling, zal ik ook over deze vraag nadenken (I: - / .48 / .34 / .37; II: .40 / .53 / .57 / -).
8. Ik stoor de les (niet) (I: .70 / .68 / .75 / .64; II: .75 / .76 / .77 / .76).
14. Ik zorg ervoor dat ik de leerstof van de laatste lessen ken (I: .32 / .46 / .42 / .38; II: .36 / .57 / .56 / .30).
16. Als ik tijdens het instuderen iets niet begrijp, zal ik de leraar, andere leerlingen of mijn ouders om uitleg vragen (I: - / .33 / - / -; II: - / .38 / .31 / -).
21. Ik verspil (geen) tijd tijdens het instuderen van de leerstof (I: .50 / .36 / .44 / .44; II: .39 / .35 / .44 / -).
23. Ik lever mijn taken op tijd in (I: .31 / .47 / .42 / .39; II: .46 / .51 / .52 / .50).

Bij factor 1 gaat het om de meest elementaire vormen van inzet tijdens en buiten de lessen. Zelfs een leerkracht die geen hoge eisen stelt, zal toch verwachten dat leerlingen die vormen van inzet vertonen. Item 16 wordt, ondanks het beperkt aantal significante ladingen, toch bij deze factor opgenomen, omdat het er inhoudelijk goed in thuishoort.

#### Factor 2: Actieve vormen van inzet tijdens de lesuren (ACTT)

Deze factor wordt geconstitueerd door de vol-

gende vier items.

4. Na de les heb ik de hoofdzaken onthouden (I: .40 / .39 / .45 / -; II: .56 / .41 / - / .65).
6. Als ik tijdens de les iets niet begrijp, zal ik de leraar om uitleg vragen (I: .64 / .68 / .71 / .78; II: .63 / .64 / .58 / .67).
9. Als ik iets meer weet over het onderwerp, zal ik het tijdens de les ter sprake brengen (I: .62 / .55 / .52 / .57; II: .42 / .57 / .40 / .41).
10. Als de leraar een vrijwilliger vraagt om een opdracht in verband met de leerstof uit te voeren, zal ik mij spontaan aanbieden (I: .55 / .63 / .58 / .53; II: - / .33 / - / .36).

Het gaat bij deze items om vormen van inzet tijdens de lessen die niet meer zo vanzelfsprekend zijn en die wijzen op een zeker initiatief en een actieve betrokkenheid van de leerling op het lesgebeuren.

**Factor 3: Actieve vormen van inzet buiten de lesuren (ACTB)**

Zes items werden bij deze derde factor weerhouden.

10. Als de leraar een vrijwilliger vraagt om een opdracht in verband met de leerstof uit te voeren, zal ik mij spontaan aanbieden (I: .30 / .32 / .35 / .41; II: .58 / .59 / .62 / .60).
13. Ik zoek uit eigen beweging documentatie op over de les (I: .78 / .70 / .78 / .58; II: .75 / .75 / .81 / .69).
15. Ik bereid de volgende les voor (I: .48 / .38 / .45 / .41; II: .47 / .47 / .42 / .56).
19. Ik probeer meer te kunnen dan wat strikt vereist is (I: - / .55 / .31 / .50; II: .55 / .67 / .54 / .64).

22. Wanneer een hoofdstuk afgesloten is, zet ik mij aan het werk om het volledig in te studeren (I: .46 / .49 / .45 / .57; II: .45 / .48 / .49 / .44).
24. Ik zoek zelf iets op in verband met de leerstof (I: .69 / .77 / .79 / .67; II: .76 / .70 / .73 / .79).

Het gaat hier om vormen van inzet buiten de lesuren die volledig van het initiatief van de leerling afhangen. We vestigen er de aandacht op dat item 10 ook bij factor 2 voorkomt. Het is het enige item dat bij twee factoren werd opgenomen. Dit lijkt ons verantwoord daar het om een actieve vorm van inzet gaat die zowel tijdens als buiten de lesuren kan plaatsvinden en het item op beide factoren significante ladingen heeft.

**3.2.3 Intercorrelaties tussen de factoren**

Na de voorafgaande reductie van de gegevens werden voor de onderdelen leermotieven, inzet I en inzet II uit de LMV per leerling resp. 4 (INLEMO, IKLEMO, SOLEMO en VELEMO), 3 (ELEM I, ACTT I en ACTB I) en 3 (ELEM II, ACTT II en ACTB II) factorscores berekend. Vervolgens werden opnieuw per studiejaar en per studierichting de intercorrelaties tussen de factorscores berekend, waaruit men een idee kan krijgen van het divergerend vermogen tussen de factoren. De tendensen in de correlatiecoëfficiënten zijn zeer gelijklopend in de vier subgroepen. We beperken ons derhalve tot het weergeven in Tabel 3 van de intercorrelaties tussen de tien factorscores in het vijfde jaar.

Wat de verbanden tussen de leermotieven

Tabel 3 Intercorrelaties tussen de tien factoren in het vijfde studiejaar (N = 402)

	INLEMO	IKLEMO	SOLEMO	VELEMO	ELEM I	ACTT I	ACTB I	ELEM II	ACTT II	ACTB II
IKLEMO	.39** <sup>(1)</sup>									
SOLEMO	.17**	.30**								
VELEMO	.03	-.12*	.34**							
ELEM I	.21**	.55**	.17**	-.14**						
ACTT I	.22**	.27**	-.05	-.13**	.33**					
ACTB I	.28**	.48**	.15**	-.15**	.48**	.56**				
ELEM II	.10*	.53**	.10*	-.13**	.71**	.20**	.40**			
ACTT II	.04	.35**	-.04	-.17**	.32**	.57**	.38**	.54**		
ACTB II	.05	.43**	.06	-.15**	.34**	.29**	.56**	.56**	.63**	

(1)\*\* = significant op het 1%-niveau; \* = significant op het 5%-niveau.



betreft, stellen we in Tabel 3 vast dat de hoogste correlatie zich voordoet tussen INLEMO en IKLEMO. Er is dus een tendens dat bij leerlingen bij wie de intrinsieke motieven een rol spelen, ook de ik-gerichte leermotieven van betekenis zijn. Een dergelijk verband hoeft ons overigens niet te verwonderen, aangezien in beide factoren sprake is van een persoonlijke betrokkenheid op het leren. Verder blijkt dat de factor VELEMO resp. niet en licht negatief correleert met INLEMO en IKLEMO, wat evenmin verwonderlijk is. De sociale motieven van hun kant vertonen positieve correlaties met de andere drie motievenfactoren. Naar INLEMO en IKLEMO toe kan dit wellicht begrepen worden op grond van het feit dat SOLEMO ook een positieve gerichtheid op leren inhoudt; met VELEMO heeft deze factor evenwel gemeenschappelijk dat er geen persoonlijke betrokkenheid is op het leren.

Bij de inzetfactoren zijn alle onderlinge correlaties significant en positief. De positieve verbanden tussen de drie factoren van inzet I en tussen deze van inzet II wijzen erop, dat de leerlingen die voor een vak dat ze graag of niet graag studeren ijverig zijn op het niveau van de elementaire inzet, zich ook het meest toeleggen op supplementaire vormen van inzet tijdens en buiten de lessen. De positieve correlaties tussen de drie factoren van inzet I en van inzet II onderling tonen verder aan dat de leerlingen die een hoge score behalen op de drie factoren voor een vak dat ze graag studeren, zich doorgaans ook aan de top bevinden bij de factoren voor een vak dat ze niet graag studeren. De hoogste correlaties zijn overigens deze tussen de overeenkomstige factoren van inzet I en II. Het is wel mogelijk dat deze correlaties enigszins artificieel opgedreven werden doordat de leerlingen dezelfde reeks items, weliswaar in omgekeerde volgorde, twee keer na elkaar beantwoord hebben. Samenvattend kan gesteld worden dat de inzet voor het leren naar voren komt als een betrekkelijk stabiele eigenschap, in deze zin dat de inzet zich onder diverse omstandigheden op een min of meer analoge wijze manifesteert. Uit de volgende paragraaf zal evenwel blijken dat dit nog geen reden is om verder geen onderscheid te maken tussen de gevonden vormen van inzet; immers er doen zich aanzienlijke verschillen voor tussen het absolute niveau van inzet in diverse situaties.

Op de intercorrelaties tussen de motieven- en de inzetfactoren gaan we hier niet in, omdat

deze verbanden in de volgende paragraaf verder geanalyseerd worden (zie 4.3).

#### *4 Resultaten op de twee onderdelen van de Leermotivatievragenlijst*

In onderhavige paragraaf bespreken we eerst voor de motievenfactoren en voor de inzetfactoren het antwoordniveau in de vier subgroepen van leerlingen; daarbij komen tevens de verschillen tussen de subgroepen (derde vs. vijfde studiejaar; moderne vs. klassieke humaniora) aan de orde. Vervolgens gaan we in op het verband tussen leermotieven en inzet enerzijds en op de relatie van beide met schooluitlagen anderzijds.

##### *4.1 Resultaten in verband met leermotieven*

Het bovenste gedeelte van Tabel 4 geeft een overzicht van de gemiddelden en de standaarddeviaties per subgroep op de vier motievenfactoren; tevens is vermeld of het verschil tussen derde en vijfde jaar en tussen moderne en klassieke humaniora significant is. Ter aanvulling van de gegevens in de tabel vermelden we dat in elke subgroep alle verschillen tussen de gemiddelden van de vier motieven (INLEMO – IKLEMO, INLEMO – SOLEMO, . . .) significant zijn op het 1%-niveau.

Wanneer we de gemiddelden rangschikken volgens grootte komen de vier factoren in de vier subgroepen in dezelfde volgorde voor, nl. intrinsieke leermotieven, ik-gerichte leermotieven, vermijdingsleermotieven en tenslotte sociale leermotieven. M.a.w. volgens de antwoorden van de onderzochte leerlingen vormen de intrinsieke leermotieven de belangrijkste reden waarom zij leren op school; op de tweede plaats en significant van minder betekenis dan INLEMO komen de ik-gerichte motieven; daarna volgen de vermijdingsleermotieven en de sociale leermotieven die op hun beurt telkens significant van minder betekenis zijn dan de eraan voorafgaande factor.

Positief is hier alvast de constatering dat gunstige leermotieven als INLEMO en IKLEMO door de leerlingen als de belangrijkste redenen aangegeven worden voor hun leren op school. Anderzijds moet evenwel aangestipt worden dat het absoluut niveau van hun uitspraken toch eerder aan de lage kant is, m.n. gelegen tussen 4.50 en 3.90, hetgeen in kwalitatieve termen van de gebruikte antwoordschaal over-

Tabel 4 *Gemiddelden en standaarddeviaties op de tien factoren voor de vier subgroepen (met aanduiding van de significantie van de verschillen tussen de gemiddelden van 3de en 5de jaar en van moderne en klassieke humaniora) (max. score = 6)*

Factoren	Derde jaar		Vijfde jaar		Verschil $\bar{X}_3 - \bar{X}_5$	Moderne		Klassieke		Verschil $\bar{X}_m - \bar{X}_k$
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
INLEMO	4.41	.85	4.28	.85	.13* (1)	4.32	.86	4.41	.83	-.09 n.s.
IKLEMO	4.06	.80	3.91	.75	.15**	3.96	.81	4.07	.70	-.11 n.s.
SOLEMO	3.23	.86	2.70	.81	.53**	3.02	.91	2.89	.80	.13*
VELEMO	3.89	.85	3.51	.86	.38**	3.82	.85	3.48	.88	.34**
ELEM I	4.88	.53	4.70	.55	.18**	4.75	.57	4.89	.47	-.14**
ACTT I	4.31	.80	3.96	.82	.35**	4.11	.83	4.24	.82	-.13*
ACTB I	3.66	.80	3.25	.83	.41**	3.43	.86	3.55	.80	-.12 n.s.
ELEM II	4.42	.70	4.14	.77	.28**	4.26	.77	4.35	.68	-.09 n.s.
ACTT II	3.56	.92	3.03	.90	.53**	3.31	.95	3.33	.97	-.02 n.s.
ACTB II	2.63	.86	2.15	.76	.48**	2.42	.86	2.37	.82	.05 n.s.

(1) \* = significant op 5%-niveau; \*\* = significant op 1%-niveau; n.s. = niet significant.

eenkomt met 'eerder akkoord' met de betreffende items. Dit kan o.i. een aanduiding zijn in de richting van het vertrekpunt van onderhavige studie, m.n. dat er een reëel motivatieprobleem is. Beide vaststellingen samennemend zouden we als hypothese voor voortgezet onderzoek willen stellen dat er bij de leerlingen positieve leermotieven in potentie aanwezig zijn, maar dat de school er wellicht in onvoldoende mate in slaagt om deze motieven te actualiseren.

Het voorafgaande dient trouwens nog in tweeërlei opzichten genuanceerd te worden.

In de eerste plaats moet de relatief hoge score op INLEMO enigszins gerelativeerd worden. Geen enkele leerling zal door het gehele leerstofpakket intrinsiek gemotiveerd worden, maar dit zal hoogstens voor een min of meer groot gedeelte ervan gelden; de huidige vragenlijst kon evenwel geen gegevens aanbrengen over aard en omvang van dit gedeelte.

In de tweede plaats moet erop gewezen worden dat ook de vermijdingsleermotieven, die we vanuit pedagogisch standpunt negatief waarderen, bij de leerlingen een rol lijken te spelen.

Tenslotte vestigen we er de aandacht op dat de sociale leermotieven als weinig betekenisvol naar voren komen. Het lijkt er dus op dat het leren niet zozeer gedragen wordt door het streven naar sociale waardering of affirmatie.

Bij vergelijking van de resultaten van de twee studie jaren, stellen we vast dat er zich bij

de vier factoren een significante daling voordoet van het derde naar het vijfde jaar. Er bestaat dus blijkbaar een negatief verband tussen de sterkte van de leermotieven en het aantal jaren onderwijs dat men achter de rug heeft. Wat de vermijdingsmotieven betreft, zou men dit verschijnsel kunnen interpreteren als een gunstige ontwikkeling. Omdat de daling op deze negatieve leermotieven evenwel niet gepaard gaat met een stijging van de positieve motieven, vragen we ons af of we niet eerder moeten spreken van een geringere leermotivatie in het algemeen bij de leerlingen van het vijfde jaar. Deze verklaring convergeert ook met de ervaring van veel onderwijspractici; daarom zijn we geneigd een mogelijke alternatieve interpretatie in termen van sociale wenselijkheid bij het beantwoorden van de vragenlijst af te wijzen. Deze bevinding betreffende het dalen van de motivatie van het derde naar het vijfde jaar zou trouwens ook begrepen kunnen worden vanuit de meer specifieke prestatiemotivatietheorie van Atkinson (Atkinson & Birch, 1970). Als we aannemen dat er bij de leerlingen slechts een geringe toekomstoriëntatie bij de studie aanwezig is, d.w.z. dat geen of slechts weinig verderliggende doelen het leren meebepalen, dan zal overeenkomstig de theorie van Atkinson de motivatie in de loop van de humaniora afnemen, omdat de subjectieve probabiteit van succes groter wordt naarmate men vordert in de studies. Verder kan ook gerefereerd worden aan Raynors (1969) uit-

breiding van Atkinsons theorie. De humaniorastudies als prestatietaak kunnen in de visie van Raynor opgevat worden als een contingent gesloten pad, d.w.z. een taak bestaande uit een reeks opeenvolgende stappen met een duidelijk eindpunt en waarbij succes in een bepaalde stap noodzakelijk is om te kunnen overgaan naar een volgende stap (zie ook Lens, 1979). Na elk studiejaar wordt de lengte van het pad met één eenheid ingekort en als er geen diep toekomstperspectief is, zal de motivatie bij de positief gemotiveerden progressief dalen.

Tussen de moderne en de klassieke humaniora doen er zich alleen significante verschillen voor op de factoren VELEMO en SOLEMO. Vooral de vermijdingsleermotieven komen significant sterker aan bod in de moderne dan in de klassieke humaniora. We zien twee verklaringsmogelijkheden voor deze vaststelling: ofwel is het zo dat er meer leerlingen met vermijdingsleermotieven naar de moderne humaniora doorstromen; ofwel is het beginniveau inzake leermotieven gelijk, maar is de aard van het onderwijs er oorzaak van dat er zich bij de leerlingen van de moderne humaniora meer vermijdingsmotieven ontwikkelen. De resultaten van dit onderzoek laten niet toe zich voor één van beide mogelijkheden uit te spreken. Wat de sociale leermotieven betreft, blijkt dat ze nog van minder betekenis zijn in de klassieke dan in de moderne humaniora.

#### 4.2 Resultaten in verband met de inzet voor het leren

Tabel 4 geeft ook een overzicht van de gemiddelden en de standaarddeviaties per subgroep op de zes inzetfactoren, met aanduiding van de significantie van de verschillen tussen de studiejaren en tussen de studierichtingen. Aanvullend vermelden we nog volgende gegevens: 1. alle verschillen tussen de gemiddelden van overeenkomstige factoren van inzet I en inzet II (bijv. ELEM I vs. ELEM II) zijn in de vier subgroepen significant op het 1%-niveau en in het voordeel van inzet I; 2. in elke subgroep zijn alle verschillen tussen de gemiddelden van de drie factoren van inzet I (bijv. ELEM I vs. ACTT I, . . .) significant op het 1%-niveau en hetzelfde geldt voor inzet II.

Wanneer we de gemiddelde scores ordenen volgens grootte komen zowel voor inzet I als voor inzet II ook hier de drie factoren in de vier subgroepen steeds in dezelfde volgorde voor: de elementaire inzet komt significant meer

voor dan de actieve inzet binnen de lessen en dit laatste komt op zijn beurt significant meer frequent voor dan de actieve inzet buiten de lessen.

Zowel voor een vak dat de leerlingen graag studeren als voor een vak dat ze niet graag studeren ligt de gemiddelde score voor elementaire inzet redelijk hoog; in kwalitatieve termen van de gebruikte antwoordschaal komen de gemiddelden voor ELEM I overeen met 'meestal' en voor ELEM II met 'dikwijls'. Dit hoeft ons niet te verwonderen daar het hier gaat om vormen van inzet die zo minimaal zijn, dat men er niet buiten kan. Overigens ligt, zoals blijkt uit de hiervoor vermelde aanvullende gegevens bij de tabel, ELEM I significant hoger dan ELEM II, hetgeen eveneens in de lijn van de verwachtingen ligt.

Met de actieve inzet voor het leren lijkt het minder goed gesteld te zijn. Voor een vak dat ze graag studeren komen de leerlingen gemiddeld weliswaar nog 'dikwijls' tot actieve inzet tijdens de lessen, maar slechts 'weinig' buiten de lessen. Voor een vak dat de leerlingen niet graag studeren, komen ze zelfs tijdens de lessen eerder 'weinig' tot actieve inzet en buiten de lessen 'bijna nooit'. Als het gaat om vormen van inzet die niet meer tot het strikte minimum behoren, stellen we dus een significante daling vast. Deze daling is nog sterker voor een vak dat men niet graag studeert dan voor een vak dat men graag studeert. Om de draagwijdte van deze bevinding ten volle te kunnen beoordelen, zouden we wel moeten weten hoeveel vakken de leerlingen graag en niet graag studeren. Via de huidige versie van LMV kunnen we deze informatie evenwel niet achterhalen.

Alles samengenomen lijken de voorafgaande gegevens erop te wijzen dat het met de inzet van de leerlingen voor het leren eerder problematisch gesteld is. Men krijgt de indruk dat de mate van inzet gedoseerd wordt op grond van het bedenkelijk principe 'ik doe wat ik minimaal moet doen, maar ook niet meer dan dat'. Toch moeten we ook dit weer onmiddellijk relativiseren. Allereerst kunnen we ons afvragen of het niet altijd zo geweest is dat leerlingen niet veel meer deden dan strikt nodig is. Een tweede, en wellicht belangrijker bedenking is, dat het leerprogramma wel eens zo overladen zou kunnen zijn dat er weinig tijd overblijft voor actieve inzet buiten de lessen. M.a.w. ook met betrekking tot de inzet voor het leren is voortgezet onderzoek nodig.

Bij vergelijking van de twee studie jaren stellen we opnieuw vast dat de inzet over de gehele lijn significant lager ligt in het vijfde dan in het derde studiejaar, en dit zowel voor inzet I als II. M.a.w. er is een negatief verband tussen het aantal jaren secundair onderwijs dat men achter de rug heeft en de mate van inzet voor het leren. Dit convergeert met dezelfde vaststelling bij de leermotieven, een convergentie die samen met andere reeds vermelde bevindingen die elkaar ondersteunen, o.i. pleit voor de validiteit van de gegevens verzameld met de LMV. Bij nader toekijken is er niet zo'n groot verschil tussen beide studie jaren wat de elementaire inzet betreft. Dit is ook begrijpelijk; immers ook de vijfdejaars kunnen niet buiten een zeker minimum aan inspanningen. Deze oudere leerlingen blijken evenwel vooral nog minder bereid dan de derdejaars om tijd en energie te investeren in vormen van inzet die van hun eigen initiatief afhangen. Toch moet men zich hierbij afvragen of het misschien zo is dat naarmate de leerlingen in de hogere leerjaren van het secundair onderwijs komen, er meer elementaire inzet nodig is om aan de minimumeisen te voldoen; er zou dan a.h.w. minder ruimte zijn voor actieve inzet.

De variabele studierichting heeft blijkbaar weinig invloed op de inzet van de leerlingen. Deze vaststelling ligt eveneens in de lijn van

hetgeen bij de leermotieven geconstateerd werd. Alleen voor ELEM I en ACTT I behalen de leerlingen uit de klassieke humaniora een iets betere score. Voor het overige noteren we geen significante verschillen.

#### 4.3 Verband tussen leermotieven en inzet

Om het verband na te gaan tussen de leermotieven en de inzet voor het leren werden een aantal regressie-analyses uitgevoerd op de intercorrelatiematrix van de vier motievenfactoren en de zes inzetfactoren in de vier subgroepen. Tabel 5 geeft een samenvatting van de verkregen resultaten. De meervoudige regressiecoëfficiënt  $R^2$  in deze tabel geeft aan welk percentage van de variantie van de scores op de inzetfactoren kan toegeschreven worden aan de gecombineerde werking van de vier motievenfactoren.

Voor de vier subgroepen geldt dat  $R^2$  steeds significant is op het 1%-niveau, hoewel de coëfficiënten in het algemeen eerder aan de lage kant liggen (schoonmelend van .10 tot .39). M.a.w. een groot gedeelte van de variantie in inzet is het gevolg van onbekende factoren en van toeval, en de inzet kan niet volledig verklaard worden op basis van het al dan niet aanwezig zijn van de betreffende vier motievenfactoren. Omdat aan de basis van elk menselijk gedrag steeds een complex van beweeg-

Tabel 5 *Regressie van de vier motievenfactoren op de zes inzetfactoren in het derde en het vijfde studiejaar en in de moderne en de klassieke humaniora*

Derde jaar (N=472)						Vijfde jaar (N=402)					
Inzetfactoren	$R^2$	Motievenfactor				Inzetfactoren	$R^2$	Motievenfactor			
		INLEMO	IKLEMO	SOLEMO	VELEMO			INLEMO	IKLEMO	SOLEMO	VELEMO
ELEM I	.37 1%	-	1%	-	5%	ELEM I	.31 1%	-	1%	-	5%
ACTT I	.17 1%	1%	1%	-	5%	ACTT I	.11 1%	1%	1%	5%	-
ACTB I	.20 1%	-	1%	-	-	ACTB I	.25 1%	5%	1%	-	5%
ELEM II	.30 1%	-	1%	-	5%	ELEM II	.30 1%	1%	1%	-	-
ACTT II	.20 1%	-	1%	-	1%	ACTT II	.16 1%	-	1%	1%	-
ACTB II	.17 1%	1%	1%	-	-	ACTB II	.21 1%	1%	1%	-	-

  

Moderne humaniora (N=611)						Klassieke humaniora (N=263)					
Inzetfactoren	$R^2$	Motievenfactor				Inzetfactoren	$R^2$	Motievenfactor			
		INLEMO	IKLEMO	SOLEMO	VELEMO			INLEMO	IKLEMO	SOLEMO	VELEMO
ELEM I	.39 1%	-	1%	-	-	ELEM I	.22 1%	-	1%	-	-
ACTT I	.14 1%	5%	1%	-	-	ACTT I	.13 1%	1%	1%	1%	-
ACTB I	.24 1%	-	1%	1%	-	ACTB I	.20 1%	5%	1%	-	-
ELEM II	.34 1%	-	1%	-	-	ELEM II	.19 1%	5%	1%	-	-
ACTT II	.20 1%	-	1%	-	-	ACTT II	.10 1%	-	1%	-	-
ACTB II	.22 1%	5%	1%	5%	-	ACTB II	.13 1%	-	1%	-	-

5% = significant op het 5%-niveau; 1% = significant op het 1%-niveau



tijd die de scholen voor het onderzoek beschikbaar konden stellen, konden we zelf geen intelligentietest afnemen. De deelnemende leerlingen waren weliswaar in de voorgaande jaren allen aan een intelligentiemeting onderworpen in het raam van het schoolpsychologisch onderzoek. Deze gegevens waren evenwel niet voor alle leerlingen te achterhalen. Bovendien zouden ze wegens de diversiteit van de intelligentietests die in de praktijk toegepast worden, ook weinig bruikbaar geweest zijn.

In Tabel 6 constateren we dat in elk van de vier groepen de ik-gerichte leermotieven significant correleren met de schooluitslagen; de intrinsieke motieven daarentegen vertonen weinig samenhang met de leerprestaties.

Bij het verklaren van deze resultaten moet er rekening mee gehouden worden dat de hier geobserveerde schooluitslag een aanduiding is van de mate waarin de leerlingen de leerinhoud beheersen van *alle* vakken die op hun programma voorkomen. Eerder hebben we er al op gewezen dat de leerlingen ongetwijfeld niet door het gehele leerstofpakket intrinsiek gemotiveerd worden (zie 4.1) en we hebben ook vastgesteld dat INLEMO alleen significant cor-

releert met de inzet voor een vak dat men graag studeert (zie 4.3). De ik-gerichte leermotieven daarentegen vertonen een positieve samenhang zowel met de inzet voor een vak dat men graag studeert als met inzet II (zie eveneens 4.3); IKLEMO zijn dus a.h.w. meer gericht op het leren in het algemeen. Van hieruit is het niet verwonderlijk dat de schooluitslagen sterker correleren met IKLEMO dan met INLEMO. In zekere zin ondersteunen deze gegevens ook de validiteit van de LMV.

De correlatie tussen schooluitslagen en vermijdingsleermotieven is in de vier groepen significant negatief. Dit ligt in de lijn van de eerder vastgestelde negatieve verbanden (zij het niet significant) tussen VELEMO en de inzetfactoren. Ook deze convergerende bevindingen verlenen o.i. steun aan de validiteit van de LMV. Tussen de schooluitslagen en de sociale leermotieven is er vrijwel geen verband.

Wat het significante verband van de schooluitslagen met IKLEMO en VELEMO betreft, merken we nog op dat uit de gegevens van dit onderzoek niets kan afgeleid worden omtrent de richting van deze verbanden, m.a.w. het is niet uit te maken of een hoge schooluitslag

Tabel 6 *Correlaties tussen de scores op de motieven- en de inzetfactoren enerzijds en de schooluitslagen omgezet in Z-scores anderzijds*

Factoren	Derde jaar	Vijfde jaar	Derde jaar	Vijfde jaar
	mod. hum. (N=344)	mod. hum. (N=273)	klass.hum. (N=133)	klass.hum. (N=133)
INLEMO	.10*	-.01	-.04	.03
IKLEMO	.28**	.24**	.16*	.30**
SOLEMO	.08	.07	-.05	.17*
VELEMO	-.17**	-.19**	-.28**	-.25**
<hr/>				
ELEM I	.21**	.23**	.13	.20*
ACTT I	.06	.06	.07	.06
ACTB I	.04	.14*	.07	.07
<hr/>				
ELEM II	.20**	.19**	.13	.25**
ACTT II	.11*	.14*	.00	.17*
ACTB II	.00	.13*	.00	.14

\* = significant op het 5%-niveau; \*\* = significant op het 1%-niveau

oorzaak dan wel gevolg is van de sterke ik-gerichte motieven of de zwakke vermijdingsmotieven. Het lijkt ons trouwens het meest plausibel om hier een interactief verband te onderstellen.

#### 4.5 *Verband tussen inzet en schooluitslagen*

De correlaties tussen de zes inzetfactoren en de schooluitslagen leren ons iets over de betekenis van de schooluitslag als maat voor de leerinspanningen van de leerlingen.

De correlatiecoëfficiënten die eveneens weergegeven zijn in Tabel 6, liggen aan de lage kant. Dit lijkt erop te wijzen dat de schooluitslagen slechts in geringe mate bepaald worden door de inzet zoals die in de LMV geoperationaliseerd is. Dit hoeft ons overigens niet erg te verwonderen. Leerlingen die het meest werken voor de school, behalen niet noodzakelijk de beste resultaten. Immers iemands schooluitslag wordt voor een groot stuk bepaald door zijn intellectuele capaciteiten; zo komen zeer intelligente leerlingen vaak tot hoge prestaties zonder veel inzet aan de dag te leggen.

De correlaties tussen uitslagen en elementaire vormen van inzet zijn nog het meest significant, maar blijven laag. Ook dit kan men begrijpen. Het is inderdaad veelal zo dat leerlingen die zich tijdens het schooljaar vrij weinig inzetten, maar enkele weken voor de proefwerken ernstig studeren, toch nog een goede uitslag behalen. We vestigen wel de aandacht op het feit dat de correlatiecoëfficiënten zeer gelijklopend zijn voor ELEM I en II; dit gegeven kan ook weer als een indicatie ten gunste van de validiteit van de inzet-vragenlijst beschouwd worden.

De verbanden tussen uitslagen en actieve vormen van inzet liggen lager dan deze bij elementaire inzet en ze zijn ook in mindere mate significant; de coëfficiënten bij ACTT II vormen in zekere zin een uitzondering, maar blijven toch laag. Derhalve schijnen de bevindingen erop te wijzen dat actieve inzet niet noodzakelijk resulteert in betere leerprestaties. Dit zou mede kunnen verklaren waarom het met actieve vormen van inzet voor het leren op school eerder bedenkelijk gesteld is, zoals de gegevens uit 4.2 suggereren.

Samenvattend: de schooluitslag, c.q. het totale rapportcijfer, lijkt geen goede indicator te zijn van de inzet van de leerlingen op school. Actieve vormen van inzet worden er wellicht niet in gehonoreerd en ook de elementaire in-

zet speelt blijkbaar een eerder geringe rol in het tot stand komen ervan. Het zou dus kunnen dat de schooluitslag hoofdzakelijk een weerspiegeling is van de intellectuele capaciteiten van de leerling enerzijds en van zijn inzet tijdens de periode van de proefwerken anderzijds. Een regelmatige inzet over het ganze schooljaar lijkt van minder groot belang te zijn. Als dit door verder onderzoek geconfirméerd wordt, doet het o.i. ook vragen rijzen ten aanzien van het gangbare evaluatiesysteem in het onderwijs.

#### 5 *Besluiten en discussie*

In onderhavige studie werd een leermotivatievragenlijst geconstrueerd en toegepast op een groep van 1000 leerlingen uit het derde en het vijfde jaar van het algemeen vormend secundair onderwijs. Op een steekproef uit de antwoorden van de leerlingen werden per item regressie-analyses uitgevoerd met het doel zinvolle dimensies voor de verdere verwerking op het spoor te komen. Daarbij kwam aan het licht dat vooral twee variabelen een significant gedeelte van de variantie in de antwoorden verklaren, m.n. de variabele studiejaar (derde versus vijfde jaar) en de variabele studierichting (moderne versus klassieke humaniora). Vervolgens werden factoranalyses uitgevoerd per studiejaar en per studierichting.

Wat de leermotieven betreft, konden over de vier subgroepen heen vier motievenfactoren geïdentificeerd worden, m.n. intrinsieke leermotieven, ik-gerichte leermotieven, vermijdingsleermotieven en sociale leermotieven. Inzake antwoordniveau uitgedrukt in gemiddelde factorscores, werd vastgesteld dat: 1. deze scores eerder aan de lage kant zijn, hetgeen de mening ondersteunt dat er inderdaad een motivatieprobleem is; 2. de rangorde naar grootte van deze gemiddelde scores bij elke subgroep gelijk is en overeenkomt met de volgorde van opsomming hiervoor, nl. de hoogste en de laagste score bij resp. de intrinsieke en de sociale leermotieven; 3. de score voor elk van de vier motievenfactoren significant daalt van het derde naar het vijfde studiejaar.

Wat de inzet voor het leren betreft, werden eveneens over de vier subgroepen heen en zowel voor een vak dat de leerlingen graag studeren als voor een vak dat ze niet graag studeren, telkens drie factoren geïdentificeerd, m.n. ele-

mentaire inzet voor het leren, actieve inzet tijdens de lessen en actieve inzet buiten de lessen. Bij het bepalen van de gemiddelde factorscores werden volgende vaststellingen gedaan: 1. ook hier liggen de scores aan de lage kant; 2. de rangorde naar grootte van deze scores is bij elke groep gelijk en wel overeenkomstig de opsomming van de factoren hiervoor; 3. de scores zijn hoger bij een vak dat men graag studeert dan voor een vak dat men niet graag studeert, vooral wat de actieve vormen van inzet betreft; 4. de scores vertonen een significante daling van het derde naar het vijfde jaar toe.

De correlaties tussen de leermotieven en de inzet werden met behulp van regressie-analyse nader geanalyseerd. Daarbij bleek dat de vier motievenfactoren gezamenlijk wel een significant, maar toch slechts een beperkt gedeelte van de variantie op de inzetfactoren verklaren. Bij de interpretatie hiervan moet men ermee rekening houden dat de inzet niet alleen bepaald wordt door de intensiteit van de leermotieven, maar vooral door de onderlinge verhouding van deze intensiteit tot de sterkte van motieven die tot andere gedragingen aanzetten. Verder werd vastgesteld: 1. dat de vier motievenfactoren in sterkere mate bepalend zijn voor elementaire vormen van inzet dan voor actieve inzet tijdens en buiten de lessen en 2. dat vooral de ik-gerichte leermotieven een algemene en positieve invloed hebben op de inzet van de leerlingen.

Tenslotte werd ook het verband nagegaan tussen de totale schooluitslag en de leermotieven enerzijds en tussen de totale schooluitslag en de inzet anderzijds. De ik-gerichte leermotieven correleren in de vier subgroepen significant positief, de vermijdingsleermotieven significant negatief met de schooluitslagen. De inzetfactoren vertonen in het algemeen een laag verband met de schooluitslagen.

Alles bij elkaar genomen menen we dat de resultaten van dit exploratief onderzoek betekenisvol zijn. Immers, ze geven aanleiding tot het stellen van enkele hypothesen die in verder onderzoek getoetst kunnen worden. Deze hypothesen komen erop neer: 1. dat er bij de leerlingen van het secundair onderwijs positieve leermotieven (intrinsicke en ik-gerichte motieven) in potentie aanwezig zijn en 2. dat de leerlingen onderscheid maken tussen diverse vormen van inzet voor het leren die in verschillende mate tot uiting komen naargelang ze een

vak graag of minder graag studeren. De leermotivatiecrisis zou er dan vooral in bestaan dat de huidige middelbare school er niet of althans in onvoldoende mate in slaagt om de potentiële motieven bij de leerlingen te actualiseren (vgl. Bates, 1979, p. 557). In dit verband is ook de vastgestelde tendens belangrijk dat de motieven- en de inzetcores dalen van het derde naar het vijfde studiejaar.

Het is verder wenselijk om, parallel met eventueel toetsingsonderzoek, ook de ontwikkelde leermotivatievragenlijst nader op zijn waarde te bestuderen en op basis daarvan dit instrument zo mogelijk nog te verbeteren. Daarnaast zou er o.i. toch ook reeds enig exploratief speurwerk kunnen opgezet worden, dat gericht is op het ontwerpen en uitproberen van verantwoorde en praktisch bruikbare procedures voor het stimuleren van de leermotivatie bij leerlingen van het secundair onderwijs. Het belang hiervan wordt ook aangetoond door een recente studie van Lehr (1979), waarin aan 404 leraren van 10 'high schools' gevraagd werd mogelijke thema's voor in-service-training te beoordelen volgens wenselijkheid. Technieken voor het motiveren van de leerlingen behaalden daarbij de hoogste score. Het gaat hier weliswaar om een Amerikaanse studie, maar uit contacten met de praktijk blijkt al vlug dat ook ten onzent een gelijkaardige behoefte bestaat.

Bij het ontwerpen van motivatiebevorderende procedures kan men vertrekken van volgende gegevens. 1. De voorlopige vaststelling uit deze studie dat bij de leerlingen van het secundair onderwijs gunstige leermotieven en inzetbereidheid in potentie aanwezig zijn. 2. De algemene bevinding uit motivatie-onderzoek, dat motieven geen energiebronnen zijn die zich onder alle omstandigheden in het gedrag manifesteren, maar dat ze zich slechts actualiseren wanneer de situatie aan deze motieven appel doet. Indien de veel gehoorde klacht dat de motivatie van de leerlingen bedenkelijk laag is – een klacht die onderhavige studie alvast niet tegensprekt –, terecht is, dan volgt uit beide voorafgaande gegevens dat, zoals al eerder gesuggereerd werd, de leersituaties in de huidige school allicht van die aard zijn dat de leermotieven er onvoldoende door opgewekt worden. Methoden die het stimuleren van de motivatie beogen, zullen dan moeten gericht zijn op het verbeteren van de leersituaties in het bijzonder en van het schoolklimaat in het al-



gemeen. Deze opvatting vinden we ook terug bij Klausmeier (1980, p. 11) die schrijft: 'At the high school level particularly, many changes in the curricular-instructional-advising arrangements are needed'. We vermelden enkele mogelijke richtinggevendende ideeën in dit verband, die vooral tot doel hebben meer te appelleren aan de intrinsieke en ik-gerichte motieven bij de leerlingen. 1. Het onderwijs meer levensecht maken enerzijds door uit te gaan van vragen en problemen die bij de leerlingen leven en aldus beter aan te knopen bij hun eigen interesses en ervaringsachtergrond en anderzijds door expliciet te streven naar integratie van de inhoud die aan bod komen, bijvoorbeeld via het inschakelen van project- en synthese-activiteiten (beide aspecten zullen trouwens ongetwijfeld nauw samengaan). 2. Het onderwijs meer oriënteren op zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren van de leerlingen door het stimuleren van de zelfactiviteit en het eigen initiatief. 3. Streven naar meer geïndividualiseerd onderwijs door rekening te houden met de individuele mogelijkheden van de leerlingen, door hen te leren realistische doelen en aspiratieniveaus voor zichzelf te stellen en het studeren te zien als een adequaat middel om de vooropgezette doelen in de toekomst te realiseren (zie o.m. Bergen, 1979; Klausmeier e.a., 1975; Veenman & Bergen, 1979; Wang, 1979). Het verwezenlijken van deze ideeën dient overigens o.i. wel te gebeuren op een geïntegreerde wijze in het kader van een curriculum, dat gericht is op de realisatie van bepaalde wenselijk geachte doelstellingen bij de leerlingen.

Het eigene van onderhavige studie ligt in de poging om tot een meer globale benadering van de leermotivatie te komen. In de verdere uitwerking hiervan kunnen ongetwijfeld aanknopingspunten gevonden worden bij het onderzoekswerk dat in het recente verleden verricht werd over de prestatiemotivatie en dit zowel op het vlak van de theorievorming als in verband met het ontwikkelen van motivatiestimulerende methoden. In de voorafgaande paragrafen zijn trouwens enkele aanknopingspunten aan bod gekomen. Toch zijn er anderzijds ook voldoende argumenten die ervoor pleiten om de meer globale aanpak van de problematiek voort te zetten. Immers, de leermotivatie is ongetwijfeld de actualisering van een complexe verzameling van motieven. En verder is er o.i. tot nog toe eerder weinig invloed uitgegaan van

het prestatiemotivatie-onderzoek op het onderwijs, terwijl het motivatieprobleem zich daar sinds een aantal jaren nochtans levensgroot blijkt te stellen.

#### Noten

1. De meer gedetailleerde resultaten van de regressie-analyse zijn ter inzage beschikbaar bij E. De Corte. Wel vermelden we hier dat de interactie-effecten tussen de onafhankelijke variabelen te wisselvallig en te beperkt waren om er bij de verdere verwerking nog rekening mee te houden.
2. De resultaten van de factoranalyses vertonen vanzelfsprekend ook een aantal inconsistenties, in die zin dat enerzijds er items voorkomen die niet in de vier subgroepen een significante lading hebben op een bepaalde factor en dat er anderzijds items zijn die significante ladingen vertonen op meer dan één factor. Bij de uiteindelijke besluitvorming gingen we er vanuit dat een item slechts tot één factor mocht gerekend worden. De kernitems werden onmiddellijk bij de overeenkomstige factor ingedeeld; er waren geen items die bij meer dan één factor als kernitem naar voren kwamen. Voor de andere items lieten we ons leiden door het aantal subgroepen waarin een item op een bepaalde factor significant laadt en door de sterkte van de ladingen.

#### Literatuur

- Atkinson, J. W. & D. Birch, *The dynamics of action*. New York: Wiley, 1970.
- Atkinson, J. W. & W. R. Reitman, Performance as a function of motive strength and expectancy of goal attainment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956, 53, 361-366.
- Ball, S. (Ed.), *Motivation in education*. New York: Academic Press, 1977.
- Bates, J. A., Extrinsic reward and intrinsic motivation: A review with implications for the classroom. *Review of Educational Research*, 1979, 49, 557-576.
- Bergen, Th. C. M., De veranderbaarheid van taakgebonden motieven in onderwijsleersituaties. In: E. E. J. De Bruyn (Ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar de prestatiemotivatie. Theorie, meetmethoden en toepassing in het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979, p. 233-264.
- Bruyn, E. E. J. De (Ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar de prestatiemotivatie. Theorie, meetmethode en toepassing in het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979.
- Dam, van G., De leermotivatie. In: C. F. van Parrenen & J. Peeck (Eds.), *Informatie over leren en onderwijzen*. (Leerpsychologie en onderwijs, 1.) Groningen: Wolters-Noordhoff, 1974, p. 8-33.

- Fend, H. e.a., *Sozialisatieeffekte der Schule*. Weinheim: Beltz, 1976.
- Gaudry, E. & Ch. D. Spielberger (Eds), *Anxiety and educational achievement*. New York: Wiley, 1971.
- Groot, A. D. de, Motivatie van de schoolbevolking. In: A. D. de Groot & J. C. Traas, *Onderwijs van binnen en van buiten. Kritische en constructieve bijdragen tot de onderwijsdiscussie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980, p. 99-116.
- Hermans, H. J. M., *Prestatiemotivatie en faalangst in gezin en onderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1971.
- Helder, M. Van, *Motivatie en leren op school: literatuurstudie*. Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling, 1978.
- Klausmeier, H. J., *Motivational procedures in school settings*. Paper presented as part of a symposium entitled: 'Motivation in education: State of the art'. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 1980.
- Klausmeier, H. J., J. T. Jeter, M. R. Quilling, D. A. Frayer & P. S. Allen, *Individually Guided Motivation*. Madison: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, 1975.
- Lehr, J. B., *Staff development needs in middle and junior high schools that individualize instruction*. (Technical Report, no. 519). Madison: Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling, 1979.
- Lens, W., Vaardigheden en motivationele variabelen als determinanten van prestaties: een theoretische analyse. In: E. E. J. De Bruyn (Ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar de prestatiemotivatie. Theorie, meetmethoden en toepassing in het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979, p. 29-56.
- Parreren, C. F. van, *Leren op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1976 (tiende herziene druk).
- Raynor, J. O., Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 1969, 76, 606-610.
- Veenman, S. A. M. & Th. C. M. Bergen, Mogelijkheden voor beïnvloeding van taakgebonden motieven in het onderwijs. In: E. E. J. De Bruyn (Ed.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar de prestatie-*
- motivatie. Theorie, meetmethoden en toepassing in het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979, p. 173-231.
- Wang, M. C., *The development of student self-management skills: Implications for effective use of instruction and learning time*. Pittsburgh: Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, 1979.
- Weinert, F. E., Thema: Lernmotivation: Einführung. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung in Schule und Weiterbildung*, 1980, 8, 3-6.

### Curricula vitae

E. De Corte (1941), doctor in de pedagogische wetenschappen (1970), gewoon hoogleraar aan de K.U. Leuven in het Departement Pedagogische Wetenschappen, Afdeling Didactiek & Psychopedagogiek met als belangrijkste onderwijsopdrachten pedagogische psychologie (bij pedagogiek- en psychologiestudenten) en didactiek (in de universitaire lerarenopleiding).

Adres: Pedagogisch Instituut, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven.

D. Van De Velde, licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Onderwijskunde, K.U. Leuven (1980); thans leraar Pedagogiek in het Pedagogisch Hoger Onderwijs.

Adres: Kloosterstraat 16, 8340 Damme (Sijsele)

M. J. Vanwijnsberghe, licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Onderwijskunde (1980); thans leraar Pedagogiek in het Pedagogisch Hoger Onderwijs.

Adres: Boomgaardstraat 91, 8720 Kuurne

Manuscript aanvaard 6-10-'81