

Academiejaar: 2011 – 2012
Eerste examenperiode

Waarom zijn sommige leerlingen prestatiegericht en andere taakgericht? De relatie tussen doelen, motieven en leeruitkomsten.

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van master in de psychologie, afstudeerrichting onderwijs door Lies Deschacht.

Promotor: Prof. Dr. Maarten Vansteenkiste.

Academiejaar: 2011 – 2012
Eerste examenperiode

Waarom zijn sommige leerlingen prestatiegericht en andere taakgericht? De relatie tussen doelen, motieven en leeruitkomsten.

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van master in de psychologie, afstudeerrichting onderwijs door Lies Deschacht.

Promotor: Prof. Dr. Maarten Vansteenkiste.

Ondergetekende, Deschacht Lies, geeft toelating tot raadplegen van de masterproef door derden.

DANKWOORD

In eerste plaats wil ik mijn promotor bedanken voor de deskundige hulp, feedback en natuurlijk ook de motiverende aanmoedigingen.

Daarnaast wil ik mijn speciale dank uiten aan de directies van de deelnemende scholen en alle leerlingen, zonder jullie medewerking was dit niet mogelijk geweest.

Tot slot wil ik ook mijn ouders en Brecht bedanken voor alle steun die ze mij gegeven hebben gedurende mijn hele opleiding. Jullie waren steeds een luisterend oor wanneer ik dit nodig had. Dank ook voor alle praktische hulp bij deze masterproef zoals het afzetten en ophalen van vragenlijsten, het helpen ordenen van de vele vele cijfers, nalezen van de masterproef, enzovoort.

ABSTRACT

In deze cross-sectionele studie bij leerlingen uit het secundair onderwijs (N = 868) werd de relatie tussen prestatiedoelen, onderliggende motieven en leeruitkomsten onderzocht. Op basis van de Prestatiedoeltheorie (Elliot & McGregor, 2001) werden vier types prestatiedoelen onderscheiden, namelijk intratoenaderingsdoelen, intravermijdingsdoelen, prestatietoenaderingsdoelen en prestatievermijdingsdoelen. Daarnaast werden, op basis van de Zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000a), de onderliggende autonome en gecontroleerde motieven gemeten. Uit de resultaten bleek dat de meeste leerlingen een intratoenaderingsdoel als dominant prestatiedoel verkozen, terwijl de minst bevolkte dominante groepen de twee prestatiegroepen waren. Leerlingen met een dominant prestatietoenaderingsdoel vertoonden het meest aangepaste leerpatroon, terwijl de leerlingen die tot de dominante prestatievermijdingsdoelgroep behoorden het minst gunstige leerpatroon vertoonden. Verder gaven multiple regressieanalyses aan dat (1) de onderliggende motieven een significante bijdrage leveren in het voorspellen van leeruitkomsten en dat (2) er geen interactie is tussen motieven en doelen. Autonome motieven gaan gepaard met een meer aangepast leerpatroon, terwijl het omgekeerde geldt voor gecontroleerde motieven, en dit voor alle jongeren, los van hun dominant prestatiedoel. Er wordt besproken hoe deze studie past in de literatuur rond Zelfdeterminatietheorie en Prestatiedoeltheorie.

INHOUDSTAFEL

DANKWOORD	5
ABSTRACT	6
INHOUDSTAFEL.....	7
INLEIDING.....	9
1. Prestatiedoeltheorie	10
1.1. Uitbreiding van het aantal doelen.....	10
1.1.1. Het dichotoom model	10
1.1.2. Het trichotome model.....	13
1.1.3. Het 2 x 2 model	16
1.1.4. Het 3 x 2 model	20
1.2. Conceptuele verfijning	21
2. Zelfdeterminatietheorie	25
2.1. Autonome en gecontroleerde studiemotieven	26
2.1.1. Verschillende types motieven	26
2.1.2. Resultaten	27
2.2. Redenen onderliggend aan de prestatiedoelen	29
2.2.1. Toepassingen.....	29
2.2.2. Empirisch onderzoek.....	31
3. Huidig onderzoek	34
3.1. Meerwaarde.....	35
3.2. Hypotheses en onderzoeksvragen	36
METHODE	39
1. Participanten en procedure	39
2. Meetinstrumenten.....	40
2.1. Prestatiedoelen en motieven.....	40

2.2.	Leeruitkomsten	42
2.2.1.	Attitude	42
2.2.2.	Interesse	42
2.2.3.	Vorbereidingsfase	42
2.2.4.	Leerfase	43
2.2.5.	Testfase	44
RESULTATEN		45
1.	Vorbereidende analyses	45
1.1.	Factoranalyses	45
1.2.	Correlaties	46
1.3.	Effect van achtergrondvariabelen geslacht, leerjaar en opleidingsvorm	48
2.	Hoofdanalyses	51
2.1.	Verskil tussen de dominante prestatiedoelen	51
2.1.1.	Frequentie prestatiedoelen	51
2.1.2.	Samenhang tussen de dominante prestatiedoelen en de leeruitkomsten	52
2.1.3.	Rangschikking: wat met het tweede keuze doel	58
2.2.	Hoofdeffecten en interactie- effecten van de onderliggende motieven	59
2.3.	Clusteranalyse	60
BESPREKING EN CONCLUSIE		65
1.	Bespreking van de resultaten	65
2.	Beperkingen en aanbevelingen voor verder onderzoek	71
2.1.	Beperkingen binnen huidig onderzoek	71
2.2.	Toekomstig onderzoek	72
3.	Implicaties voor de praktijk	73
REFERENTIES		75
BIJLAGEN		82

INLEIDING

De laatste jaren wordt motivatie als een “hot topic” beschouwd bij leerkrachten, directies, ouders en onderzoekers. Het wordt gezien als een belangrijke factor bij het al of niet succesvol presteren op school (Steinmayr & Spinath, 2009). Maar wat verstaan we onder motivatie en wanneer spreken we van goede motivatie?

Motivatie kan algemeen gedefinieerd worden als *“een proces waardoor doelgericht gedrag wordt uitgelokt en onderhouden”* (Schunck, Pintrich & Meece, 2008, pp. 4-5). Wanneer we gemotiveerd zijn, streven we bepaalde doelen na. Één van de meest prominente theorieën binnen motivatieonderzoek namelijk de Prestatiedoeltheorie biedt ons een model waarin verschillende soorten doelen worden onderscheiden (Elliot, 2005). In de beginperiode maakte men een onderscheid tussen prestatiedoelen¹ aan de ene kant en taakdoelen aan de andere kant (Ames & Archer, 1987). Later kwam er ook nog de dimensie toenadering versus vermijding bij, waardoor men tegenwoordig spreekt van een 2 x 2 model (Elliot & McGregor, 2001). De focus van prestatiedoelen ligt vooral op het demonstreren van de eigen competentie. In het geval van prestatietoeneringsdoelen uit dit zich door het beter te willen doen dan anderen. Bij prestatievermijdingsdoelen is dit door het niet slechter te willen doen dan anderen. Taakdoelen zijn eerder gericht op het beheersen van de taak en het ontwikkelen van de eigen competentie. Bij een taaktoeneringsdoel ligt de focus op het beter willen doen dan de vorige keer. Terwijl bij taakvermijdingsdoelen het niet slechter willen doen dan de vorige keer centraal staat. Deze vier mogelijke doelen brengen ons terug bij de tweede vraag, namelijk wanneer spreken we van goede motivatie? Of anders gezegd: welk doel kunnen we het best nastreven? Taakdoelen of prestatiedoelen en zijn die dan beter vermijdings- of toeneringsgericht?

Er wordt vanuit gegaan dat het doel dat de leerling best kan nastreven afhankelijk is van hun onderliggende motieven om dit doel te ambiëren. Om onze motieven te definiëren wordt een beroep gedaan op de Zelfdeterminatietheorie, waarbinnen een onderscheid gemaakt wordt tussen gecontroleerde motieven en autonome motieven (Ryan & Deci, 2002). In dit onderzoek wordt het dominante doel bij de leerling bevraagd en worden de

¹ In het Nederlands heeft de term “prestatiedoelen” een dubbele betekenis. Enerzijds verwijst het naar het specifiek doel (“performance goals”) zoals geformuleerd in de beginperiode van de Prestatiedoeltheorie, anderzijds doelt men naar het algemeen construct (“achievement goals”).

onderliggende motieven hiervan in kaart gebracht om vervolgens de relatie tussen de doelen, motieven en leeruitkomsten te onderzoeken. Deze kennis kan nuttig zijn om te begrijpen waarom leerlingen doen wat ze doen en hoe je als leerkracht het best kan inspelen op leerlingen, afhankelijk van hun doelen en motieven.

1. Prestatiedoeltheorie

De Prestatiedoeltheorie is een vaak gebruikt model binnen de onderwijspsychologie. De theorie is oorspronkelijk uitgewerkt om adaptieve en maladaptieve gedragingen van leerlingen in prestatiesituaties te begrijpen. In een prestatiesituatie formuleren leerlingen prestatiedoelen, die het ideale bekwaamheidsniveau representeren dat leerlingen willen bereiken (Elliot, 1999). Voor sommige leerlingen betekent een ideaal bekwaamheidsniveau beter presteren dan hun klasgenoten, terwijl het voor anderen misschien belangrijker is om het beter te doen dan voorheen. In wat volgt wordt er dieper ingaan op de graduele uitbreiding van het aantal prestatiedoelen en de conceptuele verfijning tussen doelen en motieven.

1.1. Uitbreiding van het aantal doelen

1.1.1. Het dichotoom model

De Prestatiedoeltheorie is gegroeid vanuit de volgende twee visies (Elliot, 2005). Ten eerste zijn er de opvattingen van Carol S. Dweck (1975). Ze stelde vast dat sommige kinderen zich hulpeloos voelden in prestatiesituaties en uitdagende prestaties vermeden. Bij deze kinderen merkte ze prestatievermindering op bij confrontatie met moeilijkheden. Het omgekeerde van deze responsen, vond ze ook. Het opzoeken van uitdagende taken en volhouden ondanks moeilijkheden werden als typerend beschouwd voor een taakgeoriënteerde visie (Diener & Dweck, 1980). Deze vaststellingen inspireerden haar om meer globalere doelen te conceptualiseren want de doelen die iemand nastreeft, beïnvloeden de manier waarop hij de situatie interpreteert en erop reageert (Dweck & Leggett, 1988).

Als eerste onderscheidde Dweck doelen die erop gericht zijn de taak te beheersen en bepaalde competenties te ontwikkelen, de zogenaamde *leerdoelen*. Bij het nastreven van leerdoelen wordt falen opgevat als constructieve feedback. Het “tekort schieten” wordt eerder toegeschreven aan een lage inzet maar mits wat meer inspanning kan het de volgende keer beter lukken. Nieuwe uitdagingen worden, bij het nastreven van deze doelen, meestal niet uit de weg gegaan. De opvatting dat vermogen iets is wat zich kan ontwikkelen stimuleert het nastreven van leerdoelen.

Gelooft men echter dat vermogen iets stabiel is, dan is men eerder geneigd de tweede soort doelen na te streven namelijk de *prestatiedoelen*. De achterliggende reden van deze doelen is de eigen competentie tentoon te stellen of de eigen incompetentie te verbergen. Falen lokt eerder een hulpeloosheidsrespons uit. Slechte resultaten worden vooral toegeschreven aan een gebrekkig vermogen. Nieuwe uitdagingen worden dan ook meestal vermeden. Dit is vooral van toepassing wanneer er een gebrekkig geloof is in het eigen kunnen. Diegene die geloven dat ze over een groot vermogen beschikken, zullen wel uitdagende taken uitproberen en beter reageren op tegenslag.

Een tweede belangrijke invalshoek binnen de Prestatiedoeltheorie komt van John G. Nicholls. Hij raakte geïnteresseerd in prestatiedoelen dankzij zijn onderzoek naar de conceptualisatie van bekwaamheid bij kinderen (Nicholls, 1976). Hij schoof twee conceptualisaties van bekwaamheid naar voor. Ten eerste: bekwaamheidsniveau en taakmoeilijkheid als te beoordelen concepten ten opzichte van de eigen kennis, begrip en capaciteit. Hoe meer een individu het gevoel heeft iets te hebben bijgeleerd, hoe bekwaamer men zich voelt. Bekwaamheid kan beschouwd worden als iets dat zich ontwikkelt. Ten tweede: bekwaamheidsniveau en taakmoeilijkheid als concepten die beoordeeld worden door het te vergelijken met de bekwaamheid van een geschikte referentiegroep. Een individu kan veel hebben bijgeleerd maar toch falen in het demonstreren van zijn bekwaamheid ten opzichte van anderen. Leren op zich laat dan niet toe een beeld te vormen van bekwaamheid (Nicholls, 1984).

De manier waarop men bekwaamheid benadert, hangt samen met de twee prestatiedoelen die Nicholls heeft geformuleerd (Nicholls, 1984). Een eerste prestatiedoel benoemde hij als *egobetrokkenheid*. Personen die deze doelen ambiëren zijn er vooral op gericht hun capaciteiten te tonen door het beter te doen dan anderen. Men zal het “ego” of anders gezegd z'n eigen kunde, wat beschouwd wordt als een vaststaand vermogen, gaan

vergelijken met anderen. Beter presteren dan anderen wordt gezien als een succeservaring. Verwacht wordt dat deze doelen in combinatie met een hoog gepercipieerd vermogen zullen leiden tot positieve uitkomsten, in combinatie met een laag gepercipieerd vermogen zullen ze leiden tot negatieve uitkomsten.

Bij *taakbetrokkenheid*, een tweede soort doel, is men er op uit om bepaalde vaardigheden te ontwikkelen door een taak te leren beheersen. Zelfevaluatie gebeurt aan de hand van intrapersonlijke standaarden. Er wordt dus niet vergeleken met een sociale norm. Kunde wordt hier niet gelijkgesteld met een vaststaand vermogen maar met inzet. Wat op zijn beurt een indicatie is van competentie. Nicholls (1984) verwachtte dat personen die taakbetrokken zijn meer intrinsiek gemotiveerd zullen zijn dan personen die egobetrokken zijn omdat leren bij taakbetrokkenheid een einddoel op zich vormt. Mensen zijn gefocust op het beheersen van de taak. Ze doen dus wat ze verlangen te doen. Bij egobetrokkenheid wordt leren dan weer gezien als een manier om het einddoel, namelijk beter doen dan anderen, te bereiken. Van taakbetrokkenheid verwacht men positieve uitkomsten ongeacht een hoog of laag gepercipieerd vermogen.

Het belangrijkste verschil tussen de visie van Dweck en de visie van Nicholls schuilt in de rol van sociale vergelijking bij prestatiedoelen en egobetrokkenheid. Het essentiële kenmerk van de prestatiedoelen van Dweck, is het bevestigen van iemands vermogen. Sociale vergelijking (het beter doen dan anderen) is een interessant gegeven, maar niet de kern (Grant & Dweck, 2003). Iemand kan zijn vermogen ook bevestigd zien door een absolute standaard te gebruiken, zoals het behalen van een perfecte score. Egobetrokkenheid bevat wel een expliciete verwijzing naar sociale vergelijking.

De overeenkomsten tussen de twee visies zijn echter talrijker (Elliot, 2005). Zo definiëren zowel Dweck als Nicholls een doel in termen van een reden of motivatie voor het stellen van een bepaald gedrag in een prestatiesituatie. Het begrip “reden” kan op twee manieren ingevuld worden. Als eerste: waarom iets gebeurt, waarom een bepaald gedrag gesteld wordt. Dweck en Nicholls vullen dit in met het willen ontwikkelen of demonstreren van de capaciteit. Als tweede: de gewenste uitkomst in een prestatiesituatie. Dit sluit aan bij normatieve kijk op capaciteit (beter willen doen dan anderen) of de eerder intrapersonlijke kijk (zichzelf verder ontwikkelen). Een tweede gelijkenis is dat leerdoelen en taakbetrokkenheid allebei worden geassocieerd met positieve processen en uitkomsten terwijl prestatiedoelen en egobetrokkenheid eerder geassocieerd worden met negatieve

processen en uitkomsten. Ten derde is het ook zo dat beiden een moderatie-effect van perceptie van competentie veronderstellen met betrekking tot egobetrokkenheid en prestatiedoelen. Bij een lage perceptie van competentie wordt een negatiever verband van prestatiedoelen en egobetrokkenheid verwacht. Een hoge perceptie van competentie kan dan weer positievere resultaten opleveren. Leerdoelen en taakbetrokkenheid hebben altijd dezelfde positieve associaties ongeacht de perceptie van competentie.

Uiteindelijk zijn het Carole Ames en Jennifer Archer (1987) die de visies van Dweck, Nicholls en nog andere theoretici samengebracht hebben tot één integratief prestatiedoel concept. De uitkomst is een *dichotoom* model met taakdoelen aan de ene kant en prestatiedoelen aan de andere kant.

1.1.2. Het trichotome model

De veronderstelling dat taakdoelen geassocieerd zijn met positieve uitkomsten en prestatiedoelen leiden tot negatieve uitkomsten blijkt iets te simplistisch. Dit toonde het veronderstelde moderatie-effect van perceptie van competentie op prestatiedoelen reeds aan (Dweck, 1991 in Gentry, Dickinson, Burns, McGinnis & Park, 2006; Nicholls, 1984). In onderzoeken naar prestatiedoelen vond men gemengde resultaten. Soms vond men negatieve of nulcorrelaties met positieve uitkomsten zoals attitude ten opzichte van de klas, zelfcompetentie en leerstrategieën (Ames & Archer, 1988). Soms vond men ook positieve verbanden tussen prestatiedoelen en gewenste uitkomsten zoals academische prestatie, zelfregulatie en intrinsieke motivatie (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Bouffard, Vezeau & Bordeleau, 1998; Harackiewicz & Elliot, 1993).

Elliot (1999) claimde dat de vraag of prestatiedoelen toenaderings- dan wel vermijdingsgericht waren de variantie in de resultaten van prestatiedoelen kon helpen verklaren. De toenaderingsdimensie richt de aandacht op een mogelijke positieve uitkomst. Bij prestatietoeneringsdoelen zijn individuen dan ook geneigd hun competentie te gaan tonen. De vermijdingsdimensie richt de aandacht naar mogelijke negatieve uitkomsten. Individuen die prestatievermijdingsdoelen nastreven zijn eerder gericht op het vermijden van incompetentie. Uit veldonderzoek blijkt het mogelijk te zijn een onderscheid te maken tussen prestatietoeneringsdoelen en prestatievermijdingsdoelen (Elliot, 2005). De eerder gevonden positieve verbanden tussen prestatiedoelen en leeruitkomsten werden vastgesteld

bij de prestatietoeneringsdoelen. De relatie tussen prestatiedoelen en minder gunstige leeruitkomsten werd dan weer teruggevonden bij de prestatievermijdingsdoelen.

Dit brengt ons bij het trichotome model, waarin drie prestatiedoelen worden onderscheiden. De taakdoelen zijn hetzelfde gebleven. De focus ligt nog altijd op het zich meester maken van een taak en het ontwikkelen van vaardigheden. Ten tweede zijn er de prestatietoeneringsdoelen. Het doel hier is het demonstreren van meer vaardigheden in vergelijking met anderen. Ten slotte zijn er prestatievermijdingsdoelen, waarbij men vooral de bedoeling heeft onkunde te vermijden in vergelijking met anderen.

In dezelfde periode dat het trichotome model werd geïntroduceerd ontstond het debat tussen de aanhangers van het taakdoelperspectief en aanhangers van het meervoudig doelperspectief (Barron & Harackiewicz, 2001). Binnen het taakdoelperspectief worden beide prestatiedoelen als maladaptief beschouwd. Er wordt dus aangeraden enkel te focussen op taakdoelen, terwijl de aanhangers van het meervoudig doelperspectief geloven dat zowel taakdoelen als prestatietoeneringsdoelen voordelig kunnen zijn. Zij adviseren om beide type doelen na te streven (Pintrich, 2000a). Het meervoudige doelperspectief kan rekenen op drie assumpties (Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011). Ten eerste veronderstelt men dat sommige uitkomsten betrouwbaarder worden voorspeld door prestatietoeneringsdoelen dan door taakdoelen. Ten tweede gaat men ervan uit dat studenten beide doelen simultaan kunnen nastreven en een laatste assumptie houdt in dat studenten genieten van de voordelen van elk doel door ze beide na te streven.

De aanhangers van het taakdoelperspectief zagen dit anders en formuleerden enkele opmerkingen (Senko et al., 2011). Ten eerste worden prestatiedoelen volgens hen niet spontaan gegeneerd. Een overzicht van kwalitatieve studies, waarin studenten in eigen woorden hun doelen moesten beschrijven, toonde aan dat prestatietoeneringsdoelen zelden spontaan vernoemd werden (Brophy, 2005). Aanhangers van het meervoudig doelperspectief onderzochten ook een aantal kwalitatieve studies en vonden dat sommige studenten in sommige contexten wel spontaan prestatietoeneringsdoelen formuleerden (Senko et al., 2011).

Een tweede kritiek is de “capaciteit confound hypothese”. Aanhangers van het taakdoelperspectief geloven dat studenten die telkens goede resultaten halen vlugger normatieve prestatietoeneringsdoelen zullen nastreven. In de relatie tussen normatieve prestatietoeneringsdoelen en academische prestatie is er dus een overlap met capaciteit

(Brophy, 2005). Aanhangers van het meervoudig doelperspectief hebben echter evidentie gevonden die de hypothese tegenspreekt. Immers als de onderliggende capaciteit van studenten verklaart waarom normatieve prestatietoeneringsdoelen academische prestatie betrouwbaarder voorspellen dan taakdoelen, dan zou de baseline meting van capaciteit ook significant moeten correleren met normatieve prestatietoeneringsdoelen en de correlatie zou sterker moeten zijn dan met taakdoelen. Noch in vragenlijst onderzoek noch in experimenteel onderzoek vond men bevestiging voor deze hypothese (Senko et al., 2011).

Een derde kritiek houdt in dat normatieve prestatietoeneringsdoelen interfereren met taakfocus. In zijn artikel haalt Brophy (2005) aan dat verschillende onderzoeken de contraproductiviteit van de wissel van taakfocus naar peercompetitie ondersteunen. Het onderliggende idee is dat de gedachte van het beter willen doen dan de ander intrusief werkt en de aandacht wegtrekt van de taak. Deze “taak distractie hypothese” is reeds op verschillende manier onderzocht, maar er werd geen evidentie voor gevonden.

Een voorlaatste kritiek is de “doel switching hypothese”. Men gelooft dat prestatietoeneringsdoelen op korte termijn misschien voordelen opleveren maar naarmate studenten vorderen, worden taken uitdagender en stijgt de kans dat ze met falen worden geconfronteerd. Hierdoor vergroot de kans dat ze overstappen naar prestatievermijdingsdoelen (Brophy, 2005).

Een laatste kritiek is dat prestatietoeneringsdoelen sociale implicaties met zich meedragen (Levy-Tossman, Kaplan & Assor, 2007; Harris, Yuill & Luckin, 2008). Prestatietoeneringsdoelen zouden o.a. spiekgedrag verhogen. Gemengde evidentie werd gevonden. Een aantal recente experimenten toonden aan dat spiekgedrag meer voorkwam bij prestatietoeneringsdoelen dan taakdoelen (Sage & Kavussanu, 2007; Van Yperen, Hamstra & van der Klauw, 2011). Andere studies vonden dan weer geen relatie tussen prestatietoeneringsdoelen en de mate waarin spieken als verantwoordbaar wordt gezien (Kavussanu & Roberts, 2001). Misschien dat het in rekening brengen van de motieven onderliggend aan de prestatiedoelen een nieuwe kijk kan bieden op bovenstaande kritieken.

1.1.3. Het 2 x 2 model

Een volgende stap in de ontwikkeling van de Prestatiedoeltheorie is om de opsplitsing vermijding – toenadering ook toe te passen binnen de taakdoelen. Het waren Elliot en McGregor (2001) die een 2 x 2 model voorstelden.

Binnen dit model wordt er gebruik gemaakt van twee fundamentele dimensies. Een eerste dimensie is de *definiëring* van competentie. Hiervoor schoven Elliot en McGregor twee mogelijkheden naar voor. Een absolute/ intrapersonlijke definitie, waarbij de prestatie geëvalueerd wordt afhankelijk van hoe goed men de taak begrepen heeft en een normatieve definitie. Hier gebeurt de evaluatie door de prestatie te vergelijken met anderen. De tweede fundamentele dimensie is de *valentie*. Deze kan positief ingevuld worden in termen van een gewenste uitkomst of negatief in termen van een te vermijden uitkomst. Binnen het 2 x 2 model situeren we de taak component onder de intrapersonlijke/ absolute definitie. De prestatie component valt onder de normatieve definitie. Positieve valentie kan gezien worden als de toenaderingscomponent en negatieve valentie als de vermijdingscomponent.

Wanneer we dit alles samenvoegen kunnen we vier types doelen onderscheiden. De prestatietoenaaderingsdoelen en de prestatievermijdingsdoelen hebben dezelfde betekenis zoals in het trichotome model. Indien men gericht is op het ontwikkelen van vaardigheden via het beheersen van een taak, streeft men taaktoenaaderingsdoelen na. Bij taakvermijdingsdoelen ligt de focus op het vermijden van verlies van vaardigheden door het onvoldoende beheersen van een taak. Elliot en McGregor (2001) hebben aan de hand van drie studies aangetoond dat deze vier doelen onafhankelijk zijn en elk hun eigen empirisch profiel hebben. Hierbij heeft het nieuwst geïntroduceerde doel, namelijk de taakvermijdingsdoelen, een negatiever profiel dan taaktoenaaderingsdoelen maar een positiever profiel dan prestatievermijdingsdoelen.

Bij deze is het historisch overzicht voltooid en gaan we nu dieper in op de empirische bevindingen rond deze vier doelen. Prestatiedoelen zijn over de tijd heen vaak onderwerp van onderzoek geweest. Ook voor het 2 x 2 model, die heden ten dage vaak gebruikt wordt, is er empirische evidentie. Zo zijn er reeds een aantal interessante uitkomstvariabelen geïdentificeerd (Moller & Elliot, 2006). Een overzicht met de verschillende uitkomstvariabelen is terug te vinden in tabel 1.

Op vlak van motivatie vindt men dat intrinsieke motivatie, de mate waarin men van nature uit gemotiveerd is om iets te doen, positief gecorreleerd is met taaktoenaderingsdoelen. Het verband met prestatietoenaderingsdoelen is niet consistent. Sommige studies vinden een positief verband, andere vinden een nul verband. Prestatievermijdingsdoelen en intrinsieke motivatie hangen dan weer negatief samen (Lopez, 1999; Church, Elliot & Gable, 2001).

We hebben acht leeruitkomsten gevonden die we onder de leerfase van het leerproces kunnen plaatsen. Ten eerste disorganisatie of moeite hebben om op een gestructureerde manier te studeren. Deze leeruitkomst is positief gecorreleerd met taakvermijdingsdoelen en prestatievermijdingsdoelen. Dit kan een reden zijn voor eventuele slechte prestaties (Elliot & McGregor, 2001). Een tweede variabele zijn de adaptieve leerstrategieën. Deze hangen positief samen met taaktoenaderingsdoelen (Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007, in Baranik, Stanley, Bynum, 2010). Diepere informatieverwerking of elaboratie omvat het integreren van nieuwe informatie met bestaande kennis. Deze derde uitkomstvariabele is positief geassocieerd met taaktoenaderingsdoelen. De relatie met prestatievermijdingsdoelen is negatief. Ten vierde vonden we oppervlakkige informatieverwerking of memorisatie. Dit hangt positief samen met prestatievermijdingsdoelen en taakvermijdingsdoelen. De correlatie met prestatietoenaderingsdoelen is niet eenduidig. In sommige studies vindt men een positief verband in andere studies is er een nulcorrelatie (Elliot & McGregor, 2001; Payne, 2007, in Baranik et al., 2010). Ook volharding kunnen we situeren binnen de leerfase. Zich vastbijten in de materie ook al gaat het moeilijk is positief gecorreleerd met prestatietoenaderingsdoelen en taaktoenaderingsdoelen (Elliot, McGregor & Gable, 1999). Volharding kan gezien worden als een adaptieve variabele. Het is belangrijk om vol te houden, ook al is het moeilijk. Wanneer men te snel zou opgeven of om hulp vraagt mist men de kans om zelf tot een succeservaring te komen. Maar blijven persevereren zonder enig succes kan ook disfunctioneel zijn. In dergelijk geval is het beter om hulp te vragen zodat men terug verder kan (Butler & Neuman, 1995). Dit brengt ons bij de zesde leeruitkomst: adaptief hulp zoeken. Men zoekt adaptief hulp wanneer men enkel hulp vraagt wanneer het nodig is en juist voldoende info verkrijgt om de taak te kunnen voltooien en om zelf iets bij te leren (Karabenick, 2003). Deze vorm van hulp zoeken is positief gecorreleerd met taaktoenaderingsdoelen. De maladaptieve variant van hulp

zoeken, tevens de zevende leeruitkomst, is wanneer men de taak laat oplossen door iemand anders en op die manier zelf niets bijleert. Prestatievermijdingsdoelen, taakvermijdingsdoelen en prestatietoeneringsdoelen zijn hiermee positief verbonden. Deze drie doelen zijn ook positief gecorreleerd met de achtste uitkomstvariabele: het vermijden van hulp zoeken, terwijl taaktoeneringsdoelen hiermee negatief samenhangen (Karabenick, 2003; Karabenick, 2004).

Binnen de testfase van het leerproces vonden we uiteraard de variabele objectieve prestatie terug. Ondanks de link tussen taaktoeneringsdoelen en adaptieve leerstrategieën wordt er zelden een verband gevonden tussen taaktoeneringsdoelen en objectieve prestatie. Prestatietoeneringsdoelen blijken hiervoor wel een positieve voorspeller te zijn. Prestatievermijdingsdoelen zijn dan weer een negatieve voorspeller van objectieve prestatie (Elliot & McGregor, 2001). Een andere uitkomstvariabele binnen de testfase is testangst. Men vindt een positieve relatie met prestatievermijdingsdoelen en taakvermijdingsdoelen. De relatie met prestatietoeneringsdoelen verschilt naargelang de studie. Sommige onderzoekers vinden geen verband, andere vinden een positief verband (Elliot & McGregor, 2001; Middleton & Midgley, 1997). Ook de intentie om te spieken en daadwerkelijk spieken vinden we terug binnen de testfase. Bij het nastreven van prestatietoeneringsdoelen en prestatievermijdingsdoelen is er een sterkere intentie om te spieken dan bij taaktoeneringsdoelen en taakvermijdingsdoelen. Hetzelfde geldt voor daadwerkelijk spieken (Van Yperen et al., 2011). Tot slot vonden we dat binnen de testfase een uitdagende kijk op examens positief gecorreleerd is met prestatietoeneringsdoelen en taaktoeneringsdoelen. Het ervaren van examens als bedreigend hangt dan weer positief samen met prestatievermijdingsdoelen en prestatietoeneringsdoelen (McGregor & Elliot, 2002).

Op basis van al deze studies kunnen we besluiten dat taaktoeneringsdoelen naar voor komen als best na te streven doel. Prestatietoeneringsdoelen zijn geassocieerd met een aantal positieve vaardigheden maar voornamelijk binnen de leerfase is er een samenhang met negatieve leeruitkomsten. Het minst gunstige doel om na te streven zijn de prestatievermijdingsdoelen.

Tabel 1. Uitkomstvariabelen van de Prestatiedoelen.

	Prestatiedoelen		Taakdoelen	
	Vermijding	Toenadering	Vermijding	Toenadering
Intrinsieke motivatie	-	+/0		+
<i>Leerfase:</i>				
Disorganisatie	+		+	
Adaptieve leerstrategieën				+
Elaboratie	-			+
Memorisatie	+	+/0	+	
Volharding		+		+
Adaptief hulp zoeken				+
Maladaptief hulp zoeken	+	+	+	
Vermijden van hulp zoeken	+	+	+	-
<i>Testfase:</i>				
Objectieve prestatie	-	+		0
Testangst	+	+/0	+	
Intentie om te spieken	+	+		
Daadwerkelijk spieken	+	+		
Uitdagende kijk op examens		+		+
Bedreigende kijk op examens	+	+		

Verschillende studies, o.a. ook de meeste die we hierboven hebben besproken, maken gebruik van een dimensionele benadering om de prestatiedoelen te meten. Via likertschalen worden de diverse prestatiedoelen in kaart gebracht. Wij zullen echter gebruik maken van een nieuwe meetmethode namelijk de dominante doel benadering. Van Yperen (2006) heeft veel onderzoek verricht naar deze benadering en is hierbij vertrokken van het 2 x 2 model. In tegenstelling tot de dimensionele benadering, worden de taakdoelen hier vanuit een pure intrapersoonlijke definitie bevraagd (huidige prestaties worden vergeleken met de eigen prestaties van vorige keer). Van Yperen gaf een aantal voordelen bij het gebruik van dergelijke benadering. Ten eerste kan men het dominant doel van individuen gaan vaststellen en nagaan of een verschillend dominant doel gekoppeld is met een

verschillend profiel. Vervolgens kan men het effect van een dominant doel zoals vrij gekozen door individuen gaan vergelijken met dominante doelen zoals opgelegd in experimenten. Ten slotte kan ook worden aangetoond dat het merendeel van de bevolking een dominant doel heeft.

Het dominante doel van de leerling wordt via een Round Robin meting nagegaan. Het is de bedoeling dat zes items ingevuld worden waarbij de persoon telkens kan kiezen tussen optie A of optie B. Elk doel binnen het 2 x 2 model wordt paarsgewijs vergeleken met de andere drie doelen. Wanneer een leerling één bepaald doel systematisch verkiest boven de drie andere doelen dan wordt dit doel beschouwd als zijn of haar dominante doel. Het kan voorkomen dat mensen niet consistent kiezen voor één bepaald doel, bij hen wordt dan aangenomen dat ze geen dominant doel hebben. We zien dat over 85% van de mensen een dominant doel heeft (Van Yperen, 2006). De verschillende profielen voor de verschillende dominante doelen zagen er als volgt uit: een dominante taaktoenaderingsdoel bestaat uit associaties met positieve variabelen zoals prestatiebehoefte, eigen effectiviteit, positieve affectiviteit, zelfgeoriënteerd perfectionisme en intrinsieke motivatie. Een dominante prestatievermijdingsdoel hangt samen met negatieve variabelen zoals negatieve affectiviteit, sociaal perfectionisme, extrinsieke motivatie en amotivatie. Een dominante prestatietoenaderingsdoel scoorde hoog op zowel positieve als negatieve variabelen en een dominante taakvermijdingsdoel scoorde laag op zowel positieve als negatieve variabelen.

1.1.4. Het 3 x 2 model

In de meest recente literatuur wordt een verdere verfijning van het 2 x 2 model voorgesteld. Elliot, Murayama en Pekrun (2011) introduceren in hun artikel een nieuw model met zes verschillende doelen, het 3 x 2 model. De dimensie valentie is voor beide modellen hetzelfde. Hetgeen het 3 x 2 model innovatief maakt, is de verfijning van de criteria waarmee competentie wordt gedefinieerd. Een verdere opsplitsing van de taakdoelen wordt voorgesteld. Het absolute criterium (prestatie is afhankelijk van hoe goed men de taak begrepen heeft) en het intrapersoonlijke criterium (resultaat vergelijken met de eigen prestaties) zijn conceptueel misschien gelijkend maar worden toch beter onderscheiden omdat ze een andere impact blijken te hebben op het doelregulerend proces (Elliot et al., 2011). Binnen het 3 x 2 model wordt er bijgevolg een onderscheid gemaakt

tussen taakgebaseerde doelen, intrapersonlijke doelen (in het artikel van Elliot en collega's gebruikt men de term zelfgebaseerde doelen) en andergeoriënteerde doelen.

Elliot en collega's (2011) onderzochten aan de hand van twee studies bij studenten de structurele validiteit van het nieuwe model. Ze vonden dat het 3 x 2 model een betere fit opleverde voor de data dan alternatieve modellen, waaronder het 2 x 2 en trichotome model. In studie twee werden ook antecedenten en uitkomstvariabelen bevraagd. Men vond positieve associaties tussen taaktoenaderingsdoelen en intrinsieke motivatie, doeltreffendheid van het leren en informatieopname in de klas. Unieke correlaten voor intrapersonlijke doelen werden vastgesteld voor energie in de klas. Intrapersonlijke toenaderingsdoelen waren een positieve voorspeller van de mate van energie die een leerling heeft in de klas. Intrapersonlijke vermijdingsdoelen waren een negatieve voorspeller.

1.2. Conceptuele verfijning

Zoals reeds vermeld, is het doel van deze masterproef niet enkel het nagaan van dominante doelen bij leerlingen uit het secundair onderwijs. Dit is slechts een eerste stap. We willen ook de onderliggende motieven van het dominante doel in kaart brengen. Op deze manier kan er worden nagegaan of leerlingen die dezelfde doelen nastreven, maar dit doen omwille van verschillende onderliggende motieven een ander leerpatroon vertonen. Om de rol van doelen ("wat") en motieven ("waarom") te onderzoeken, is het noodzakelijk om beide conceptueel van elkaar te onderscheiden. Dit is binnen de Prestatiedoeltheorie niet steeds het geval geweest omdat volgens sommige auteurs de motieven een inherent aspect van de definitie van prestatiedoelen vormen.

We zullen beginnen met de algemene term "doel". Wat verstaan we nu precies onder dit concept? Pintrich (2000b) schuift drie mogelijke invullingen naar voor, twee hiervan zijn relevant binnen deze masterproef en worden besproken.

Ten eerste kan er een onderscheid gemaakt worden tussen het doel en de reden waarom een bepaalde standaard wordt gekozen dan spreken we over de doelcomplex conceptualisatie (Elliot & Trash, 2002). Een tweede interpretatie is het doeloriëntatie model. Hierin wordt een prestatiedoel omschreven als een doel dat gedrag leidt, met focus

op de toekomst. Het wordt cognitief gerepresenteerd en is gericht op toenadering of vermijding van een competentie gerelateerd einddoel (Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz, 2010). Prestatie gerelateerde processen zoals attributies van succes of falen, emotionele reacties, interesses en volharding worden ook opgenomen. Elliot (1999) pleitte er als eerste voor om enkel de definitie van prestatiedoel te gebruiken, zoals geformuleerd binnen het doeloriëntatie model en de gerelateerde processen te schrappen. Dit kan misschien een vereenvoudiging zijn van de werkelijkheid maar volgens hem en andere collega's (Hulleman et al., 2010) levert het een aantal voordelen op. Ten eerste wordt er een grote overlap vastgesteld tussen items die taakdoelen bevragen op basis van de gerelateerde processen zoals interesse en intrinsieke motivatie en items die interesse en intrinsieke motivatie op zich willen meten. De items behoren elk tot verschillende vragenlijsten die tot doel hebben hetzij taakdoelen hetzij interesse of intrinsieke motivatie te bevragen maar de inhoud van de items zijn quasi identiek. Ten tweede wanneer geassocieerde processen opgenomen zijn, is het moeilijk om na te gaan of het effect komt van de geassocieerde processen of doelen op zichzelf.

Hoe de algemene term “doel” geconceptualiseerd wordt, zal een impact hebben op de conceptvorming van de vier prestatiedoelen. Immers taaktoenaderingsdoelen, taakvermijdingsdoelen, prestatietoenaderingsdoelen en prestatievermijdingsdoelen kunnen omschreven worden op basis van pure standaarden zijnde de definitie van prestatiedoel zoals geformuleerd binnen het doeloriëntatie model zonder de gerelateerde processen. Of de conceptualisatie kan gebaseerd zijn op de gerelateerde processen. Hullman, Schrager, Bodmann en Harackiewicz (2010) gingen in hun meta-analytisch overzicht op zoek naar de effecten van deze verschillende operationalisaties. Tabellen 2 en 3 bieden een overzicht van de gevonden constructen voor de vier prestatiedoelen.

Tabel 2. *Standaard Operationalisatie Van de Vier Prestatiedoelen* (Hullman et al., 2010).

Taaktoenaderingsdoelen:		
Taak construct	De vereisten van een taak willen beheersen.	“Begrijpen hoe ik een nieuwe techniek moet toepassen, is belangrijk voor mij” (Barron & Harackiewicz, 2001).
<i>Competentie construct</i>	Beter willen doen dan voorheen.	“Ik streef ernaar constant bij te leren en te verbeteren in mijn vakken” (Grant & Dweck, 2003).
Taakvermijdingsdoelen:		
Taak construct	Vermijden van het niet kunnen beheersen van een taak.	“Ik streef ernaar een onvolledig begrip van de leerstof te vermijden” (Elliot & Murayama, 2008).
<i>Competentie construct</i>	Het niet slechter willen doen dan voorheen.	“Op werk, focus ik mij erop het niet slechter te doen dan ikzelf in het verleden heb gedaan” (Baranik, Barron & Finney, 2007).
Prestatietoenaderingsdoel:		
<i>Normatieve construct</i>	Beter willen doen dan de anderen op basis van objectieve standaarden.	“Mijn doel in de klas is het beter te doen dan anderen” (Elliot & McGregor, 2001).
Prestatievermijdingsdoelen:		
<i>Normatieve construct</i>	Vermijden slechter te doen dan de anderen op basis van objectieve standaarden.	“Mijn doel dit semester is vermijden om het slechter te doen dan mijn klasgenoten” (Elliot & McGregor, 2001).

Noot. De cursieve constructen worden gebruikt in huidig onderzoek.

Tabel 3. *Operationalisaties o.b.v. De Gerelateerde Processen Van de Vier Prestatiedoelen* (Hullman et al., 2010).

Taaktoenaderingsdoelen:		
Interesse construct	Stellen van een taak omwille van interesse.	“Ik doe mijn werk omdat ik erin geïnteresseerd ben” (Midgley et al., 1998).
Nieuwsgierigheid construct	Stellen van een taak uit nieuwsgierigheid.	“Een belangrijke reden waarom ik mijn huiswerk doe, is omdat ik graag nieuwe dingen leer” (Midgley et al., 1998).
Potentieel construct	Invullen van aanwezig potentieel via zoveel mogelijk te leren.	“Ik wil zoveel mogelijk leren van dit vak” (Elliot & McGregor, 2001).
Uitdagingsconstruct	Verkiezen van uitdagende activiteiten.	“Het is belangrijk voor mij dat mijn huiswerk een echte uitdaging betekent” (Grant & Dweck, 2003).
Taakvermijdingsdoelen:		
Potentieel construct	Vermijden om potentieel niet te bereiken.	“Mijn doel dit semester is te vermijden dat ik minder leer dan ik aankan” (Cury et al., 2006).
Negatief affect	Mogelijke zorgen of angsten omtrent slecht presteren.	“Ik maak me zorgen dat ik niet alles kan leren wat ik mogelijks zou kunnen” (Elliot & McGregor, 2001).
Prestatietoenaderingsdoel:		
Verschijningsconstruct	Tonen van eigen competentie aan anderen zonder te vergelijken.	“Huiswerk waarin ik kan tonen hoe slim ik ben, vind ik leuk” (Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996).
Evaluatief construct	Beter willen geëvalueerd worden door leerkracht of peers in vergelijking met anderen.	“Ik toon mijn leerkracht graag dat ik slimmer ben dan de andere kinderen” (Midgley et al., 1996).
Prestatievermijdingsdoelen:		
Verschijningsconstruct	Incompetentie willen vermijden zonder te vergelijken met anderen.	“Ik voel me succesvol als ik niets stom doe” (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985).
Evaluatief construct	Niet als incompetent willen beoordeeld worden door anderen in vergelijking met de rest.	“De reden waarom ik mijn wiskunde huiswerk maak, is zodat de leerkracht niet zou denken dat ik minder weet dan anderen” (Midgley et al., 1998).
Negatief affect	Mogelijke zorgen of angsten omtrent slecht presteren.	“Mijn angst om slecht te presteren motiveert me in de klas” (Elliot & McGregor, 2001).

De resultaten uit hun onderzoek tonen aan dat prestatieonderzoekers vaak hetzelfde label gebruiken, terwijl de operationalisatie heel erg verschillend is. De conceptualisatie en operationalisatie van prestatiedoelen is dus complexer dan verwacht. Het verband tussen een prestatiedoel en een uitkomstvariabele varieert naargelang de gekozen operationalisatie. Zo blijken prestatietoenaderingsdoelen, geoperationaliseerd aan de hand van een normatieve component, positief te correleren met resultaten. Prestatietoenaderingsdoelen gemeten via overwegend evaluatieve en verschijningsitems correleren daarentegen negatief met resultaten (Hullman et al., 2010). Het is dus belangrijk om goed te weten op basis van welke componenten de prestatiedoelen geoperationaliseerd worden. In de vragenlijst, gebruikt voor dit onderzoek, wordt de pure standaard operationalisatie gebruikt om de prestatiedoelen in kaart te brengen.

Het tweede centrale concept zijn de motieven. Dit zijn de antwoorden op de vraag waarom men een bepaald prestatiedoel nastreeft. De invulling van de motieven gebeurt aan de hand van de Zelfdeterminatietheorie, waarbij we een onderscheid maken tussen autonome motieven en gecontroleerde motieven. Elk van de vier prestatiedoelen kunnen nagestreefd worden omwille van autonome motieven, zoals leerlingen vinden dergelijke doelen persoonlijk belangrijk. Of het doel kan nagestreefd worden omwille van gecontroleerde motieven, zoals leerlingen worden gedwongen dit te doen door hun ouders. De associaties van het onderliggende motief bovenop het verband tussen een prestatiedoel en een uitkomstvariabele zal een belangrijke onderzoeksvraag zijn.

2. Zelfdeterminatietheorie

Leerlingen verschillen niet alleen van elkaar in hun hoeveelheid motivatie. Ze verschillen ook in hun soort motivatie. Er zijn verschillende redenen waarom iemand een bepaald doel nastreeft. De Zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985) maakt een onderscheid tussen deze motieven op basis van de onderliggende attitudes en redenen om tot actie over te gaan. Een algemene opdeling is intrinsieke motivatie aan de ene kant en extrinsieke motivatie aan de andere kant. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen zullen een taak uitvoeren omdat ze het leuk vinden. Ze vinden het interessant en de uitvoering ervan is voor hen inherent bevredigend. Extrinsiek gemotiveerde leerlingen zullen de taak ook uitvoeren maar zij zien het als een manier om een bepaalde uitkomst

te bereiken die buiten de opdracht zelf ligt. Het uitvoeren van de taak wordt dus gezien als een middel om een ander doel te realiseren. Het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie is niet zwart wit. Intrinsieke motivatie gelijkstellen aan goed en extrinsieke motivatie gelijkstellen aan slecht zou de complexiteit binnen de extrinsieke motivatie ondermijnen. Er kunnen immers verschillende types extrinsieke motivatie onderscheiden worden, gaande van passief en controlerend (geïntrojecteerde en externe motivatie) tot actief en vrijwillig (geïdentificeerde motivatie). Voor leerkrachten kan het interessant zijn om de soorten extrinsieke motivatie te kennen en te weten hoe ze de meer actieve en vrijwillige types kunnen stimuleren, want de kans op een klas vol intrinsiek gemotiveerde leerlingen is klein (Ryan & Deci, 2000a). In wat volgt zullen we dieper ingaan op deze verschillende motieven.

2.1. Autonome en gecontroleerde studiemotieven

2.1.1. Verschillende types motieven

Binnen de Zelfdeterminatietheorie wordt er een onderscheid gemaakt tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Autonome motivatie wordt gekenmerkt door welwillendheid of psychologische vrijheid. Of anders verwoord, autonoom gemotiveerde leerlingen zullen een taak uitvoeren met een gevoel van vrijheid en keuze. Intrinsieke motivatie en geïdentificeerde motivatie vallen onder de noemer autonome motivatie.

Intrinsieke motivatie wordt gedefinieerd als het uitoefenen van een taak omdat dit als inherent bevredigend wordt ervaren (Deci & Ryan, 1985). Er is sprake van een intern gepercipieerde causaliteitslocus. Deze vorm van motivatie is belangrijk voor de cognitieve, sociale en fysieke ontwikkeling van kinderen want via exploratie en het ontwikkelen van ontluikende interesses nemen kennis en vaardigheden toe (Ryan & Deci, 2000b). Het tweede motief die we onder autonome gedragsregulatie kunnen plaatsen is geïdentificeerde motivatie. Kenmerkend hiervoor is dat het gedrag als persoonlijk relevant wordt ervaren. Leerlingen streven een bepaalde leeractiviteit na omdat ze zich geïdentificeerd hebben met de waarde van die activiteit. Ze begrijpen

waarom dergelijke kennis belangrijk is om hun andere doelen te kunnen bereiken en daardoor zullen ze het ook uitvoeren met een gevoel van welwillendheid en vrijheid. Ook hier is sprake van een intern gepercipieerde causaliteitslocus.

Tegenover autonome motivatie staat gecontroleerde motivatie. Typerend hiervoor zijn gevoelens van druk, spanning en plicht. Gecontroleerd gemotiveerde leerlingen zullen geen gevoelens van vrijheid en keuze ervaren bij het uitvoeren van een taak maar eerder gevoelens van druk en verplichting. De twee types van motivatie die hieronder vallen zijn geïntrojecteerde en externe motivatie.

In het geval van externe motivatie zullen leerlingen een bepaald doel nastreven om aan extern opgelegde regels te kunnen voldoen, straf te vermijden of een beloning te verkrijgen. Leerlingen zullen zich onder druk gezet voelen om bepaalde studiegedragingen na te streven. Bijgevolg is er een extern gepercipieerde causaliteitslocus aanwezig. Bij geïntrojecteerde motivatie is er ook sprake van een extern gepercipieerde causaliteitslocus. Ook hier zullen de leerlingen zich onder druk gezet voelen om een bepaald doel na te streven, alleen komt de druk ditmaal vanuit henzelf. Ze zullen zich beschaamd, schuldig of angstig voelen bij het niet halen van hun doel. Slagen ze echter wel in hun doel dan zullen ze zich trots voelen (Ryan & Deci, 2000b).

2.1.2. Resultaten

Er zijn reeds verschillende variabelengerichte onderzoeken gepubliceerd waarin men op zoek gaat naar de relatie tussen autonome of gecontroleerde studiemotivatie en allerhande leeruitkomsten. Uit deze onderzoeken kwam naar voor dat autonome motivatie op een positieve manier samenhangt met een hoger psychologisch en persoonlijk welzijn (Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004; Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005). Wanneer er gekeken werd naar belangrijke vaardigheden binnen de voorbereidingsfase van het leerproces vond men dat autonome motivatie geassocieerd was met beter gebruik van adaptieve metacognitieve vaardigheden zoals plannen en tijdsbeheer (Vansteenkiste, Zhou et al., 2005). Senécal, Julien en Guay (2003) vonden in hun studie ook minder uitstelgedrag bij autonoom gemotiveerde universiteitsstudenten. Ook binnen de leerfase van het leerprocessen loont het om

autonoom gemotiveerd te zijn. Autonome motivatie blijkt immers een positieve samenhang te vertonen met het leerproces en het volhouden van verworven studiegedrag (Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005). Verder vond men associaties tussen autonome motivatie en een betere cognitieve verwerking waarbij men begrijpend gaat leren (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens & Matos, 2005) alsook een hogere mate van volharding. Deze laatste vaststelling werd onderzocht aan de hand van verschillende indicatoren. In een studie van Pelletier, Fortier, Vallerand en Brière (2001) vond men meer effectief persisterend gedrag bij competitiezwimmers die autonoom gemotiveerd waren. Hardre en Reeve (2003) vonden dan weer een hogere intentie tot volharding bij leerlingen uit landelijk gebied en Ryan en Connell (1989) stelden vast dat autonoom gemotiveerde jongeren meer inspanning leverden. Wat de testfase van het leerproces betreft, stelde men vast dat autonome motivatie een positief verband had met resultaten (Soenens & Vansteenkiste, 2005).

Gecontroleerde motivatie bleek uit onderzoek eerder een voorspeller te zijn van negatieve uitkomsten. Binnen de voorbereidingsfase van het leerproces vond men een associatie tussen gecontroleerde motivatie en een minder goed gebruik van tijdsbeheer en meer uitstelgedrag (Vansteenkiste, Zhou et al., 2005; Sénécal, Julien & Guay, 2003). Binnen de leerfase bleken gecontroleerd gemotiveerde leerlingen vaker oppervlakkig te leren en zich minder goed te concentreren (Reeve, Deci & Ryan, 2004 in Vansteenkiste, Smeets, et al., 2010; Vansteenkiste, Zhou et al., 2005). Onderzochte leeruitkomsten, relevant binnen de testfase, waren testangst en prestatie. Gecontroleerde motivatie hing samen met meer testangst en minder goede prestaties (Reeve, Deci & Ryan, 2004 in Vansteenkiste, Smeets et al., 2010; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Tot slot werden er ook een aantal reacties op de resultaten onderzocht. Men vond dat gecontroleerde motivatie samenhang met maladaptieve copingstrategieën en meer drop-out (Reeve, Deci & Ryan, 2004 in Vansteenkiste, Smeets et al., 2010).

De kwaliteit van motivatie doet er wel degelijk toe. Tot deze vaststelling kwam men ook in het onderzoek van Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens (2009). Via een persoonsgerichte analyse ging men op zoek naar motivatieprofielen waarin zowel rekening werd gehouden met de kwaliteit als de kwantiteit van motivatie. Via clusteranalyses kon men uiteindelijk vier motivatieprofielen identificeren: goede kwalitatieve motivationele groep (hoge score autonome motivatie, lage score

gecontroleerde motivatie), slechte kwalitatieve motivationele groep (lage score autonome motivatie, hoge score gecontroleerde motivatie), hoge kwantitatieve motivationele groep (hoge score autonome motivatie, hoge score gecontroleerde motivatie) en lage kwantitatieve motivationele groep (lage score autonome motivatie, lage score gecontroleerde motivatie). Wanneer deze vier groepen, aan de hand van twee studies, met elkaar vergeleken werden bleek de goede kwalitatieve groep te beschikken over het meest adaptieve leerprofiel. Op sommige leeruitkomsten scoorden ze evenwel analoog aan de hoge kwantitatieve groep. Op vlak van vaardigheden relevant binnen de voorbereidingsfase, maakten beide groepen beter gebruik van hun tijd en omgeving. Binnen de leerfase bleken de twee groepen het beter te doen op vlak van cognitieve verwerking, gebruik van metacognitieve strategieën en inspanningsregulatie. Voor vaardigheden binnen de testfase scoorden de goede kwalitatieve en hoge kwantitatieve groep het laagst op spiekgedrag. De vaardigheden waarop de leerlingen binnen de goede kwalitatieve groep het beter deden dan de hoge kwantitatieve groep zijn binnen de voorbereidingsfase: minder uitstelgedrag; binnen de testfase: minder testangst, negatievere attitude t.o.v. spieken en betere resultaten.

2.2. Redenen onderliggend aan de prestatiedoelen

2.2.1. Toepassingen

In huidig onderzoek besteden we aandacht aan hoe bovenstaande motieven worden toegepast in het streven naar verschillende prestatiedoelen. Wij zullen ons focussen op het dominante prestatiedoel van de leerlingen en nagaan of dit doel vanuit een onderliggende autonome of gecontroleerde motivatie kan bekeken worden. We vermoeden dat afhankelijk van de onderliggende motivatie het nagestreefde prestatiedoel op een andere manier zal samenhangen met verschillende leeruitkomsten. Een concreet overzicht van de verschillende prestatiedoelen in termen van onderliggende motieven is terug te vinden in tabel 4.

Tabel 4. *Overzicht Van de Soorten Prestatiedoelen In Termen Van Onderliggende Motieven.*

	Prestatie- toenaderingsdoelen	Prestatie- vermijdingsdoelen	Taak- Toenaderingsdoelen	Taak- vermijdingsdoelen
Intrinsieke motivatie	<i>Ik geniet ervan om het beter proberen te doen dan anderen.</i>	<i>Het doel niet slechter te doen dan anderen vind ik uitdagend om na te streven.</i>	<i>Het doel beter proberen te doen dan voorheen vind ik leuk om na te streven.</i>	<i>Het doel niet slechter te doen dan voorheen vind ik plezierig om na te streven.</i>
Geïdentificeerde motivatie	<i>Ik kan me helemaal achter het doel: beter proberen te doen dan anderen, stellen.</i>	<i>Het doel proberen niet slechter te doen dan anderen sluit aan bij mijn idealen.</i>	<i>Het doel beter proberen te doen dan voorheen, is een uitdrukking van mijn persoonlijke waarden.</i>	<i>Het doel niet slechter te doen dan voorheen vind ik persoonlijk belangrijk.</i>
Geïntrojecteerde motivatie	<i>Ik voel me pas waardevol en speciaal wanneer ik het beter probeer te doen dan anderen.</i>	<i>Ik focus mij op niet slechter te doen dan anderen om gevoelens van schuld te vermijden.</i>	<i>Ik focus mij op beter te doen dan voorheen omdat ik anderen de indruk moet geven dat ik een goeie leerling ben.</i>	<i>Ik probeer het niet slechter te doen dan voorheen om gevoelens van schaamte te vermijden.</i>
Externe motivatie	<i>Ik probeer beter te doen dan anderen omdat mijn ouders me hiertoe dwingen.</i>	<i>Ik probeer het niet slechter te doen dan anderen omdat ik verondersteld wordt dit te doen.</i>	<i>Ik focus me op het beter doen dan voorheen omdat anderen me dan pas waarderen.</i>	<i>Ik focus me op het niet slechter te doen dan voorheen omdat anderen me anders zouden bekritisieren.</i>

2.2.2. Empirisch onderzoek

Algemeen zijn er nog maar weinig studies gepubliceerd omtrent deze topic. In wat volgt bespreken we vier studies die reeds onderzoeken hebben gedaan naar de relatie tussen doelen en onderliggende motieven.

In een eerste onderzoek gingen Vansteenkiste, Smeets en collega's (2010) na of prestatietoeneringsdoelen met onderliggend autonome motivatie anders samenhangen met onderwijsgerelateerde uitkomsten dan prestatietoeneringsdoelen die gevoed worden door onderliggend gecontroleerde motieven. Het opzet bestond uit een cross-sectionele studie bij Vlaamse leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde middelbaar. De gebruikte vragenlijst peilde naar de mate waarin prestatietoeneringsdoelen nagestreefd worden. Daarnaast waren er nog items opgenomen omtrent autonome en gecontroleerde gedragsregulatie en leer- en studiestrategieën. Het onderzoek leverde een aantal belangrijke bevindingen op. Ten eerste vond men dat de onderliggende motivatie een significant deel van de uitkomstvariantie kon voorspellen. Men vond dat prestatietoeneringsdoelen, gereguleerd vanuit een autonome motivatie, positief geassocieerd waren met cognitieve verwerking, metacognitieve processen en betrokkenheid. Prestatietoeneringsdoelen met onderliggend gecontroleerde motieven waren positief geassocieerd met testangst en hingen negatief samen met concentratie en positieve schoolse attitude. Een tweede vaststelling was dat onderliggende motieven sterker samenhangen met de leerervaringen van de leerlingen dan de prestatietoeneringsdoelen. Met andere woorden het doel dat de leerling nastreeft zal op zich niet veel vertellen over de leerervaringen, het is belangrijk om ook de onderliggende motivatie hiervan in rekening te brengen. Een laatste bevinding was dat er geen interactie werd gevonden tussen motieven onderliggend aan prestatietoeneringsdoelen en de sterkte van prestatietoeneringsdoelen. Hieruit kunnen we afleiden dat ongeacht de sterkte waarmee een prestatietoeneringsdoel wordt nagestreefd, zolang ze autonoom gereguleerd zijn, betere leerervaringen zullen volgen.

Naast onderzoek binnen de schoolse context onderzochten Vansteenkiste, Mouratidis en Lens (2010) ook binnen de sportcontext de samenhang van het onderliggend motief bij het nastreven van prestatietoeneringsdoelen. Aan de hand van

twee cross-sectionele studies bij mannelijke voetballers gingen ze na of het welzijn en het morele functioneren gerelateerd was aan het nastreven van prestatietoeneringsdoelen en de onderliggende autonome en gecontroleerde motieven. Via een vragenlijst werd er gepeild naar de mate waarin prestatietoeneringsdoelen werden nagestreefd. Men bevroeg de onderliggende motieven alsook de subjectieve vitaliteit, positief en negatief affect, prosociaal en antisociaal gedrag en tot slot de sportieve attitude van de spelers. De twee studies toonden zoals verwacht aan dat autonome en gecontroleerde motivatie op een verschillende wijze samenhangen met welzijn en sportieve attitudes. Autonome motivatie hangt positief samen met vitaliteit en positief affect, terwijl gecontroleerde motivatie positief bleek samen te hangen met negatief affect. Men vond ook evidentie dat de onderliggende motieven van voetballers weleens belangrijker kunnen zijn in het voorspellen van welzijn dan de mate waarin ze een prestatietoeneringsdoel nastreven. Tot slot vroeg men zich af of het verband tussen prestatietoeneringsdoelen en moreel functioneren of het verband tussen de onderliggende motieven en moreel functioneren gemedieerd werd door de mate waarin spelers hun tegenstanders depersonaliseren. Men vond dergelijke mediatie terug bij een onderliggende gecontroleerde motivatie. Spelers die vanuit een gecontroleerde motivatie prestatietoeneringsdoelen nastreven zullen tegenstanders vaker depersonaliseren. Het depersonaliseren van tegenstanders hangt dan weer positief samen met immoreel of unfair gedrag.

Bovenstaande studies hebben onderzoekers aangezet verder op zoek te gaan naar de impact van het “waarom” op het “wat”. Goudreau (in druk) is gaan kijken of de associaties tussen taak- en prestatietoeneringsdoelen met schoolse aanpassingen gemodereerd werden door de onderliggende motieven. Een vragenlijst werd afgenomen bij studenten tussen 16 en 28 jaar. De mate waarin men taak- en prestatietoeneringsdoelen nastreefde werd bevraagd alsook de onderliggende autonome of gecontroleerde motieven voor beide doelen. Tot slot peilde men naar schoolse tevredenheid, testangst en resultaten. In overeenstemming met de verwachtingen werd vastgesteld dat de relatie tussen taak- en prestatietoeneringsdoelen met schoolse tevredenheid, testangst en resultaten gemodereerd werd door hun onderliggende motieven. Meer specifiek werd een positieve associatie teruggevonden voor taaktoeneringsdoelen met schoolse

tevredenheid en prestatie bij onderliggend autonome motieven. Indien de onderliggende motieven gecontroleerd van aard waren, stelde men een positieve associatie vast met testangst. Een sterke positieve relatie werd gevonden tussen prestatietoeneringsdoelen en resultaten, dit voor individuen met onderliggend autonome motieven. Meer testangst en mindere mate van schoolse tevredenheid werd vastgesteld wanneer de prestatietoeneringsdoelen werden nagestreefd vanuit een onderliggende gecontroleerde motivatie. Deze bevindingen illustreren het belang van het onderscheid tussen “wat” en “waarom” te maken en geven aan dat het effect van het “wat” afhankelijk is van het onderliggende type “waarom”.

Michou, Mouratidis, Vansteenkiste en Lens (in druk) onderzochten op hun beurt de medierende rol van prestatiedoelen en hun onderliggende motieven binnen het hiërarchisch model. Een aantal van hun bevindingen zijn relevant om hier te bespreken. In een eerste cross-sectionele studie bij atleten werden o.a. de taak- en prestatietoeneringsdoelen bevraagd alsook onderliggende motieven van beide doelen. Daarnaast werd gepeild naar agressief gedrag, pro- en antisociaal gedrag. Uit onderzoek bleek dat wanneer de taak- en prestatietoeneringsdoelen autonoom gemotiveerd waren, deze positief geassocieerd waren met prosociaal gedrag. Indien de onderliggende motieven gecontroleerd waren, werd er een positief verband vastgesteld met antisociaal gedrag. Een tweede cross-sectionele studie vond plaats bij Griekse leerlingen uit het secundair onderwijs. Deze keer werden zowel taak- en prestatietoeneringsdoelen bevraagd als prestatievermijdingsdoelen. Er werd o.a. ook nog gepeild naar de onderliggende motieven van deze drie prestatiedoelen en gemotiveerde leerstrategieën (kritisch denken, metacognitieve zelfregulatie en inspanningsregulatie). Een positieve associatie met deze drie leerstrategieën werd teruggevonden indien de drie prestatiedoelen onderliggend autonoom gemotiveerd waren. Er werden geen significante verbanden gevonden indien de prestatiedoelen gecontroleerd gemotiveerd waren.

Deze studies zijn een belangrijke aanzet geweest om aan te tonen dat het belangrijk is om onderliggende motieven van een prestatiedoel in rekening te brengen. Hierop willen we in huidige masterproef verder bouwen.

3. Huidig onderzoek

In huidig onderzoek willen we de Zelfdeterminatietheorie als het ware samenvoegen met de Prestatiedoeltheorie. Via deze weg willen we een stapje dichterbij komen bij het ontrafelen van de relatie tussen dominante doelen, motieven en leeruitkomsten. Tabel 5 geeft een visuele voorstelling van de samensmelting van de twee theorieën.

Om tot een goed onderzoek te komen is het van belang een duidelijk operationalisatie te kiezen voor de prestatiedoelen. In huidig onderzoek hebben we ervoor gekozen de taaktoenaderings- en taakvermijdingsdoelen niet te operationaliseren volgens zuivere taakdoelen (prestatie is afhankelijk van hoe goed men de taak begrepen heeft), zoals besproken binnen het 3 x 2 model. We opteerden voor een intrapersonlijke definitie (resultaat wordt vergeleken met eigen prestaties) omdat deze traditioneel gebruikt worden binnen de dominante doelbenadering en om meer heterogeniteit te verkrijgen in de dominante doelgroepen. Indien we zuivere taakdoelen hadden gebruikt, zouden de meeste leerlingen waarschijnlijk voor deze doelen gekozen hebben. In het vervolg zal er dan ook verwezen worden naar intratoenaderingsdoelen en intravermijdingsdoelen in plaats van taaktoenaderingsdoelen en taakvermijdingsdoelen. De prestatietoenaderings- en prestatievermijdingsdoelen worden geoperationaliseerd volgens de normatieve definitie.

Tabel 5. *Prestatiedoeltheorie en Zelfdeterminatietheorie Gecombineerd.*

		Definitie			
		Intra		Inter	
		Gecontroleerde motivatie	Autonome motivatie	Gecontroleerde motivatie	Autonome motivatie
Valentie	+
	-

3.1. Meerwaarde

Een eerste meerwaarde van huidig onderzoek zijn de gebruikte meetmethoden. In de studies besproken in punt 2.2.2 bekijkt men nooit de relaties tussen alle prestatiedoelen en hun onderliggende motieven. Men focust zich op één of maximum drie prestatiedoelen. Het zou interessant zijn om na te gaan of de onderliggende motieven bij alle vier de prestatiedoelen een verschillend effect hebben op de uitkomstvariabelen. Verder is het ook zo dat alle deelnemers verplicht waren hun motivatie op te geven voor het onderzochte prestatiedoel, ook individuen voor wie dit doel minder relevant was. In huidig onderzoek willen we deze beperkingen omzeilen door het gebruik van twee meetmethoden.

Ten eerste maken we gebruik van de dominante doel benadering (Van Yperen, 2006). Via paarsgewijze vergelijking wordt het dominant doel op een subtiele, niet dwingende wijze bevestigd. Intratoenaderingsdoelen, intravermijdingsdoelen, prestatietoetaderingsdoelen en prestatievermijdingsdoelen worden per twee met elkaar vergeleken. Er wordt dus niet gefocust op één doel in het bijzonder. Het nadeel van deze methode is de kans op een restgroep. Sommige leerlingen zullen één bepaald doel niet systematisch verkiezen boven de drie andere doelen en bijgevolg geen dominant doel uitkomen. Er zijn verschillende mogelijkheden waarom leerlingen in de restgroep belanden. Ten eerste kunnen ze ambigu zijn in hun antwoorden waardoor ze daadwerkelijk geen uitgesproken keuze kunnen maken. Ten tweede kunnen de leerlingen de paarsgewijze vergelijkingen op een willekeurige manier hebben ingevuld. Om van zoveel mogelijk leerlingen toch het dominant doel te bekomen hebben we besloten om een tweede meetmethode, namelijk de rangordemethode te gebruiken. Via deze methode wordt aan de leerlingen gevraagd de vier prestatiedoelen te rangschikken met op nummer één het doel die het meest bij hen past. Deze meetmethode is dwingender dan de paarsgewijze vergelijking maar de leerlingen zijn zich ook bewuster van hun keuze. Op deze manier wordt het tweede nadeel uit de vorige studies, namelijk de kans dat we de onderliggende motieven gaan bevragen van een voor de leerling irrelevant doel, verkleind doordat we enkel de motieven zullen bevragen van het door de leerling aangewezen dominant doel. We opteerden voor deze meetmethode niet enkel vanuit pragmatische overwegingen maar het was ook een inhoudelijke keuze. Ten eerste

kunnen we op deze manier nagaan of we aan de hand van de twee metingen hetzelfde dominant doel bekomen. Ten tweede laat een rangorde ons ook toe het doel dat men op de tweede plaats zette van dichterbij te bekijken.

Hoe het tweede keuze doel samenhangt met de leeruitkomsten sluit aan bij het debat taakdoel versus meervoudig doelperspectief. Hierin schuilt dan ook de tweede meerwaarde van dit thesisonderzoek. Op een indirecte manier zullen we een licht proberen te werpen op een aantal kritieken die aanhangers van het taakdoel perspectief hadden op het meervoudig doelperspectief. Binnen het taakdoel perspectief twijfelt men of prestatietoeneringsdoelen wel spontaan gegenereerd worden (Brophy, 2005). Binnen onze studie zal het mogelijk zijn om de percentages in elke dominante doelgroep te vergelijken. Als prestatietoeneringsdoelen niet spontaan voorkomen dan zullen ook maar weinig leerlingen dit doel als hun dominant doel zien. We moeten echter opmerken dat het inzicht verkregen via percentages beperkt is omwille van het ontbreken van zuivere taakdoelen. Een andere kritiek, geuit door aanhangers van het taakdoel perspectief, is dat prestatietoeneringsdoelen sociale implicaties met zich meebrengen meer bepaald op vlak van ethisch gedrag. Spiekgedrag zou meer voorkomen bij prestatietoeneringsdoelen dan taaktoeneringsdoelen (Sage & Kavussanu, 2007; Van Yperen et al, 2011). In andere studies werd er dan niet altijd een duidelijk verband gevonden. In huidig onderzoek zou kunnen gekeken worden of de associaties tussen prestatietoeneringsdoelen en spiekattitude en spiekgedrag afhankelijk is van de onderliggende motieven.

3.2. Hypotheses en onderzoeksvragen

Binnen dit onderzoek worden drie meer exploratieve onderzoeksvragen en vier hypothesen geformuleerd en getoetst. In tabel 6 is een overzicht terug te vinden van de verschillende onderzoeksvragen en hypothesen. In onderzoeksvraag één worden de percentuele toewijzing van leerlingen over de gekozen dominante doelen heen nagegaan.

In een tweede onderzoeksvraag wordt de rangordemethode en de paarsgewijze vergelijking met elkaar vergeleken en nagegaan of er discrepanties optreden. We zullen tevens de leerlingen selecteren die volgens beide methoden hetzelfde dominante doel

bekomen en nagaan wat dit voor gevolgen heeft voor het aantal leerlingen binnen de verschillende dominante doelgroepen.

In onze eerste hypothese stellen we de vraag of leerlingen die een verschillend dominant doel ambiëren ook een verschillend leerpatroon vertonen. Algemeen genomen verwachten we dat het nastreven van vermijdingsdoelen zal samenhangen met negatieve leeruitkomsten en het nastreven van toenaderingsdoelen met positieve leeruitkomsten. Meer specifiek veronderstellen we dat leerlingen behorende tot de dominante intratoenaderingsgroep meer interesse zullen tonen, terwijl leerlingen met als dominant doel prestatietoenaderingsdoelen betere resultaten zullen halen.

Binnen onze laatste onderzoeksvraag zullen we de rangschikking zoals opgesteld door de leerlingen van naderbij bekijken. Het gebruik van de rangordemethode biedt ons de mogelijkheid om op een indirecte en voorzichtige manier te gaan kijken naar het meervoudig doelperspectief. Onze nieuwsgierigheid werd meerbepaald gewekt door de vraag: wat met het tweede keuze doel? Levert het meer voordeel op om intratoenaderings- en prestatietoenaderingsdoelen in je top twee te hebben staan dan wanneer één van beide op plaats drie of vier staat?

In onze tweede hypothese zullen we binnen elk van de vier prestatiedoelen een onderscheid maken op basis van de onderliggende motivatie. In een eerste fase zullen we het hoofdeffect van autonome en gecontroleerde motivatie op de leeruitkomsten nagaan. We verwachten dat autonome motivatie met meer positieve leeruitkomsten zal samenhangen dan gecontroleerde motivatie. Vervolgens kijken we naar de interactie-effecten tussen de motieven en de doelen op de leeruitkomsten. Wij veronderstellen dat autonome motivatie beter zal zijn dan gecontroleerde motivatie, ongeacht welk doel men nastreeft.

Voor onze laatste hypothese zullen we verder gaan verfijnen en een meer gedifferentieerde persoonsgerichte aanpak hanteren. Indien het aantal leerlingen voldoende groot is binnen de vier dominante doelgroepen, kunnen we binnen iedere groep de vier motivationele profielen gaan onderscheiden zijnde hoog op zowel autonome als gecontroleerde motivatie (hoge kwantitatieve motivationele groep), laag op zowel autonome als gecontroleerde motivatie (lage kwantitatieve motivationele groep), hoog op autonome motivatie en laag op gecontroleerde motivatie (goede kwalitatieve motivationele groep) of laag op autonome motivatie en hoog op

gecontroleerde motivatie (slechte kwalitatieve motivationele groep) (Vansteenkiste et al., 2009). We kunnen nagaan welk motivatieprofiel het beste is door te gaan kijken hoe de profielen samenhangen met de leeruitkomsten. Wij veronderstellen dat vooral een hoge score op autonome motivatie belangrijk is om tot een goed leerpatroon te leiden. Dit betekent dat we verwachten dat de goede kwalitatieve motivationele groep en de hoge kwantitatieve motivationele groep tot betere uitkomsten zullen leiden dan de twee overige profielen. Omdat de hoge kwantitatieve motivationele groep ook hoog scoort op gecontroleerde motivatie verwachten we dat de goede kwalitatieve motivationele groep met meerdere positieve leeruitkomsten zal samenhangen dan de hoge kwantitatieve motivationele groep.

Tabel 6. *Overzicht Onderzoeksvragen en Hypothesen.*

Prestatiedoeltheorie	
Het toegewezen percentage leerlingen over doelen heen.	Onderzoeksvraag 1
Impact van operationalisatie: paarsgewijze vergelijking versus rangorde.	Onderzoeksvraag 2
Vergelijking van de dominante doelen in functie van de leeruitkomsten.	Hypothese 1
Rangschikking: wat is de impact van de tweede keuze.	Onderzoeksvraag 3
Zelfdeterminatietheorie en Prestatiedoeltheorie	
Het hoofdeffect van de onderliggende motieven.	Hypothese 2
Het interactie- effect tussen de onderliggende motieven en dominante prestatiedoelen.	Hypothese 3
Persoonsgerichte analyses: de motivationele profielen.	Hypothese 4

METHODE

1. Participanten en procedure

Eind maart 2011 werden een aantal directies van scholen uit West- Vlaanderen telefonisch gecontacteerd met de vraag mee te werken aan ons onderzoek bedoeld voor de leerlingen uit het vierde, vijfde, zesde en zevende middelbaar. Vier van de elf scholen weigerden omwille van overbevraging. De zeven andere scholen werden verder geïnformeerd via een inlichtingsbrief. In samenspraak met de directies werd het tijdstip waarop de leerlingen bevroegd konden worden overlegd. Er werd ook gevraagd of men wenste te werken met informed consents, slechts één school ging hier op in. De vragenlijsten werden bezorgd aan de scholen eind april. Er werd ook een begeleidende brief meegegeven voor de leerkrachten, het was de bedoeling dat de leerlingen de vragenlijst zelfstandig gingen invullen. Indien aangevraagd werden ook de informed consents meegegeven.

Vooraleer het eigenlijke onderzoek van start ging, werd begin april de eigen ontworpen vragenlijst getest bij een vijftal jongens en meisjes uit de tweede en derde graad secundair onderwijs. Alle onderwijsniveaus waren vertegenwoordigd. Als gevolg van de proefafname werden nog een aantal wijzigingen doorgevoerd in de vraagstelling.

De vragenlijsten werden bij de zeven scholen begin juni terug opgehaald. Tijdens de maanden juli en augustus werd de verzamelde data doornomen. Er bleek nog niet voldaan te zijn aan ons vooropgesteld steekproefaantal, een tweede oproep werd gelanceerd midden september 2011. Directies van zeven scholen in West- Vlaanderen werden opgebeld met de vraag deel te nemen aan ons onderzoek. Drie scholen weigerden onmiddellijk. Naar de vier andere scholen werd een inlichtingsbrief gestuurd, uiteindelijk namen er twee scholen deel aan het onderzoek. Er werd opnieuw in samenspraak met de directies een periode afgesproken waarop de leerlingen bevroegd konden worden. Beide directies wensten geen informed consents. De vragenlijsten werden eind september bezorgd samen met een begeleidende brief voor de leerkrachten. Eind oktober werden de vragenlijsten terug opgehaald. Naast de medewerking van de scholen gebeurden er ook losse bevragingen van jongeren via de muziekschool, speelpleinwerking, familie,

In het totaal werden 1231 vragenlijsten rondgedeeld, 363 hiervan waren niet bruikbaar omwille van incorrect of onvolledig ingevuld. In het totaal werden 868 leerlingen in het onderzoek opgenomen, waarvan 423 meisjes (48.7%) en 445 jongens (51.3%). De gemiddelde leeftijd was 16,8 jaar en de meeste leerlingen hadden de Belgische nationaliteit (97.2%). Slechts 24 leerlingen hadden een andere nationaliteit. Van de 868 leerlingen zaten er 406 (46.8%) in het vierde middelbaar, 229 (26.4%) in het vijfde middelbaar, 206 (23.7%) in het zesde middelbaar en 27 (3.1%) in het zevende middelbaar. De bevroagde leerlingen kwamen zowel uit het algemeen secundair onderwijs (435 leerlingen; 50.1%), technisch secundair onderwijs (291 leerlingen; 33.5%) en beroepssecundair onderwijs (142 leerlingen; 16.4%). De leerlingen kwamen uit 22 verschillende scholen, verspreid over de provincie West- Vlaanderen. Er was één school uit de provincie Oost- Vlaanderen. Er behoorden 16 scholen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs en 6 tot het gemeenschapsonderwijs.

2. Meetinstrumenten

2.1. Prestatiedoelen en motieven

Een belangrijk onderdeel van ons onderzoek was het bevragen van het dominant prestatiedoel van de participanten. We hebben hiervoor twee verschillende methodes gebruikt. Ten eerste werd gebruik gemaakt van de dominante doel benadering van Van Yperen (2006). De vier prestatiedoelen werden omschreven als “beter te doen dan voorheen”, “niet slechter te doen dan voorheen”, “beter te doen dan anderen” en “niet slechter te doen dan anderen”. Ze werden paarsgewijs met elkaar vergeleken. In het totaal dienden de participanten zes vergelijkingen te maken waarbij men telkens verplicht werd te kiezen tussen optie A of optie B (vb. “A. in mijn studie vind ik het meest belangrijk om het *beter* te doen dan anderen of B. in mijn studie vind ik het meest belangrijk om *niet slechter* te doen dan anderen). Op deze manier werd op een subtiële manier gepolst naar hun dominant doel. Immers wanneer een bepaald doel systematisch verkozen werd boven de drie andere doelen werd dit beschouwd als het dominante doel. Het nadeel bij deze methode is dat sommige participanten geen dominant doel hebben.

Dit is het geval wanneer geen enkel doel systematisch verkozen werd boven de andere doelen. Dit kan het gevolg zijn van ambiguïteit of van inconsistent antwoorden.

De tweede, weliswaar meer dwingende meetmethode, was de rangordemethode. De participanten kregen dezelfde omschrijving van de vier doelen en werden verplicht deze te rangschikken in termen van belangrijkheid. Het cijfer één moest men plaatsen bij het doel dat het meeste bij hen paste en het cijfer vier bij het doel dat het minste bij hen paste. Bij de twee overblijvende doelen schreef men het nummer twee of drie. Op deze manier kregen we voor elke participant een rangorde van de vier prestatiedoelen met op de eerste plaats het dominante doel.

Nadat de participanten de vier prestatiedoelen hadden geordend, werd hen gevraagd waarom ze hun nummer één doel nastreefden. Dit gebeurde via de Zelf-Regulatie Vragenlijst- Leren (Donche, Van Petegem & Vansteenkiste, 2007) wat een aangepaste versie is van de Academic Self- Regulation Questionnaire (SRQ-a) van Ryan en Connell (1989). Deze vragenlijst bestaat uit zestien items en meet vier verschillende motivatietypes. Vier items peilden naar externe regulatie (vb. “ik ben gemotiveerd om ... na te streven omdat anderen (ouders, vrienden, leerkrachten) me dan pas waarderen), vier items bevroegen geïntrojecteerde regulatie (vb. ik ben gemotiveerd om ... na te streven omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen), vier items voor geïdentificeerde regulatie (vb. ik ben gemotiveerd om ... na te streven omdat ik me helemaal achter dit doel kan scharen of stellen) en tot slot vier items voor intrinsieke motivatie (vb. ik ben gemotiveerd om ... na te streven omdat ik het uitdagend vind dit doel na te streven). De items werden beantwoord aan de hand van een vijfpunt likertschaal met 1 = helemaal niet akkoord, 2 = eerder niet akkoord, 3 = neutraal, 4 = akkoord en 5 = helemaal wel akkoord. De score voor autonome motivatie kan bekomen worden door het gemiddelde te nemen van de subschalen intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie. Voor gecontroleerde motivatie neemt men het gemiddelde van de subschalen geïntojecteerde en externe regulatie ($\alpha = .80$). Uit onderzoek is gebleken dat via een principale factoranalyse autonome en gecontroleerde motivatie van elkaar te onderscheiden zijn (Vansteenkiste et al., 2009).

2.2. Leeruitkomsten

2.2.1. Attitude

Attitude werd gemeten aan de hand van een subtest van de gevalideerde Nederlandstalige versie (De Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011) van de Learning and Study Strategy Inventory (LASSI) (Weinstein & Palmer, 1987). Via het bevragen van attitude peilden we naar de interesse van de leerling op gebied van schoolopleiding en schoolse prestaties (vb. “Ik voel me verward en onzeker over wat ik wil bereiken met mijn schoolopleiding”). De items werden gescoord op een vijfpunt likertschaal met 1 = helemaal niet akkoord, 2 = eerder niet akkoord, 3 = neutraal, 4 = akkoord en 5 = helemaal wel akkoord. In het totaal werden hierover acht items afgenomen ($\alpha = .61$).

2.2.2. Interesse

Vervolgens besloten we ook de redenen te bevragen waarom leerlingen geïnteresseerd waren in wat ze leerden in klas (vb. “Wat we in klas leren fascineert mij”). We baseerden ons hiervoor op de zestien item vragenlijst van Hulleman, Barron, Flake & Daniel (2011). In samenspraak met Christopher Hulleman selecteerden we zes items. Alle items werden gescoord op een vijfpunt likertschaal. Één stond voor helemaal niet akkoord, vijf stond voor helemaal wel akkoord ($\alpha = .62$).

2.2.3. Voorbereidingsfase

Via een subschaal van de gevalideerde Nederlandstalige versie (De Bilde et al., 2011) van de Learning and Study Strategy Inventory (LASSI) (Weinstein & Palmer, 1987) bevroegen we tijdsbeheer. Een vaardigheid van belang binnen de voorbereidingsfase van het leerproces. Er werd gekeken in welke mate leerlingen tijdsbeheer strategieën gebruiken (vb. “Als ik beslis te studeren, bepaal ik op voorhand hoelang ik zal studeren, en ik houd me daaraan”). Er kon geantwoord worden aan de

hand van een vijfpunt likertschaal met 1 = helemaal niet akkoord en 5 = helemaal wel akkoord. In het totaal werden zeven items afgenomen ($\alpha = .52$). Uit betrouwbaarheidsanalyse bleek het beter te zijn om het item “uiteindelijk moet ik mij “volproppen” (erin pompen) met leerstof, voor bijna elke toets” weg te laten. Hierdoor konden we α verhogen tot .59.

2.2.4. Leerfase

Na de voorbereidingsfase volgt de leerfase binnen het leerproces. Vier subschalen van de gevalideerde Nederlandstalige versie (De Bilde et al., 2011) van de LASSI (Weinstein & Palmer, 1987) kunnen we bij deze fase plaatsen. Alle items werden gescoord op een vijfpunt likertschaal met 1 = helemaal niet akkoord, 2 = eerder niet akkoord, 3 = neutraal, 4 = akkoord en 5 = helemaal wel akkoord.

Als eerste is er de subschaal volharding. We keken naar de mate van zelfdiscipline en bereidheid die een leerling had om de nodige inzet te leveren om zo succesvolle schoolse prestaties te behalen (vb. “Zelfs als ik vervelende en oninteressante dingen moet leren, slaag ik erin door te werken tot het einde”). Acht items peilden naar persistentie ($\alpha = .73$).

De subschaal selecteren van hoofdideeën ging na hoe goed leerlingen in staat waren een onderscheid te maken tussen relevante informatie om te studeren en minder relevante informatie of details (vb. “Ik kan tijdens de les het onderscheid maken tussen belangrijke en minder belangrijke informatie”). De participanten moesten in het totaal vijf items hieromtrent invullen ($\alpha = .62$).

Het vermogen van de leerling om zijn of haar aandacht gericht te houden op schoolse taken, werd bevraagd via de subschaal concentratie (vb. “Sommige delen van de leerstof versta ik niet, omdat ik niet goed genoeg luisterde”). In het totaal peilden acht items naar concentratie ($\alpha = .76$).

De subschaal informatieverwerking peilde naar de mate waarin leerlingen verbanden leggen tussen reeds verworven kennis en nieuw te leren informatie en de mate waarin ze gebruik maken van beeldspraak, organisatiestrategieën, mondelinge ondersteuning en redeneervaardigheden bij het opdoen van nieuwe kennis (vb. “Ik leer

nieuwe woorden of ideeën door mij een situatie voor te stellen waarin ze voorkomen”). Er werden acht items afgenomen ($\alpha = .75$).

2.2.5. Testfase

Tot slot is er nog de testfase. Ten eerste werd een laatste subschaal van de gevalideerde Nederlandstalige versie (De Bilde et al., 2011) van de LASSI (Weinstein & Palmer, 1987) afgenomen om (test)angst te bevragen. De subschaal ging de mate na waarin leerlingen zich zorgen maakten over school en hun schools presteren (vb. “Ik ben erg paniekerig als ik een belangrijke toets heb”). Er kon geantwoord worden aan de hand van een vijfpunt likertschaal met 1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal wel akkoord. Er werden acht items afgenomen ($\alpha = .74$).

Ten tweede bevroegen we twee aspecten van spieken. Ten eerste de mate waarin leerlingen effectief spieken tijdens testen of examens (vb. “Ik gebruik wel eens spiekbriefjes wanneer ik een toets of een examen maak”). Er werden vijf items afgenomen. Men kon antwoorden op een vijfpunt likertschaal van helemaal niet akkoord tot helemaal wel akkoord ($\alpha = .82$). Ten tweede werd hun attitude ten opzichte van spieken bevraagd aan de hand van volgende items: “Hoe erg vind je het wanneer iemand spiekt?” (1 = heel erg, 2 = eerder erg, 3 = neutraal, 4 = niet erg en 5 = helemaal niet erg), “Als je er helemaal zeker van zou zijn dat je niet betrapt zou worden, zou je dan spieken?” (1 = zeker en vast niet, 2 = eerder niet, 3 = ik weet het niet, 4 = eerder wel en 5 = zeker en vast wel) en “Het is ... ok om te spieken” (1 = nooit, 2 = eerder nooit, 3 = soms, 4 = eerder wel en 5 = altijd) ($\alpha = .72$). De items werden gehaald vanuit het onderzoek van Anderman, Griesinger en Westerfield (1998).

De mate waarin leerlingen examens beschouwden als hetzij uitdagend (vb. “Voor mij vormen examens een positieve uitdaging”) ($\alpha = .78$), hetzij bedreigend (vb. “Ik zie examens als een bedreiging”) ($\alpha = .79$) werd vervolgens bevraagd aan de hand van twee items elk. We gebruikten hiervoor de twee- item versie van McGregor en Elliot’s (2002) task construal measures, zoals gebruikt in het onderzoek van Elliot en Reis (2003). De participanten konden zichzelf scoren op een vijfpunt likertschaal met 1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal wel akkoord. Uit het onderzoek van McGregor

en Elliot (2002) bleken de vier items het hoogste te laden op hun respectievelijke factoren: uitdagende perceptie versus bedreigende perceptie. Elliot en Reis (2003) stelden vast dat deze vier items een efficiënte en face valide meting opleverden van het construct. Factor analytische en intern consistente data wezen op de bruikbaarheid van deze korte itemset.

Naast de leerlingen hun perceptie op examens, werd ook de prestatie op examens bevraagd. De participanten dienden hun totaalpercentage in te vullen van hun laatst afgelegde trimestriële examens.

RESULTATEN

1. Voorbereidende analyses

1.1. Factoranalyses

Er werden factoranalyses uitgevoerd om na te gaan of de items voor de onderliggende motieven konden gereduceerd worden tot een aantal achterliggende factoren. De resultaten zijn terug te vinden in tabel 7. Over alle data heen vonden we de verwachte tweefactoren oplossing terug (Vansteenkiste et al., 2009). Waarbij een onderscheid kan gemaakt worden tussen autonome motieven aan de ene kant en gecontroleerde motieven aan de andere kant. De factoranalyses werden nogmaals uitgevoerd per dominant doel. Hier vonden we niet altijd het verwachte patroon terug. De items "... ik me dan pas waardevol en speciaal vind" en "... ik anderen de indruk moet geven dat ik een goede leerling ben" werden niet als een interne druk ervaren door leerlingen die prestatietoeneringsdoelen nastreefden. Deze items leken ze eerder welwillend na te streven. Uit factoranalyse, uitgevoerd bij de prestatievermijdingsdoelen, bleek het item "... ik me helemaal achter dit doel kan stellen of scharen" op geen enkele factor te laden. Het item "... dit doel aansluit bij mijn idealen" werd dan weer als verplichtend ervaren. De eigenwaarden van de motieven onderliggend aan de prestatiedoelen waren allen groter dan één. Er waren geen items

met een significant dubbele lading. De interne consistentie van de onderliggende motieven werd nagegaan aan de hand van Cronbach's alpha (α). De alpha's lagen allen tussen de .74 en .81 wat wijst op een goeie betrouwbaarheid (Cortina, 1993).

1.2. Correlaties

Tabel 8 geeft een overzicht van de correlaties tussen de variabelen zoals gemeten aan de hand van onze vragenlijst. Het is interessant om na te gaan hoe autonome en gecontroleerde motivatie correleren met de verschillende leeruitkomsten. Eerst en vooral konden we vaststellen dat autonome en gecontroleerde motivatie alvast positief met elkaar bleken samen te hangen.

Wanneer we verder inzoomden op de verbanden tussen autonome motivatie en de verschillende leeruitkomsten vonden we, zoals verwacht, een positief profiel (Ryan & Connel, 1989; Vansteenkiste, simons et al., 2005; Vansteenkiste, Zhou et al., 2005; Soenens en Vansteenkiste, 2005). We stelden vast dat autonome motivatie geassocieerd is met een (a) betere attitude en een hoge mate van interesse; (b) beter gebruik van tijdsbeheer wat belangrijk is in de voorbereidingsfase van het leerproces; (c) binnen de leerfase van het leerproces was er een verband met meer volharding, betere concentratie en betere informatieverwerking; (d) tijdens de testfase vonden we een associatie met een meer uitdagende perceptie op examens, mindere mate van spiekattitude en spiekgedrag en betere resultaten.

Tabel 7. *Factoranalyse en Betrouwbaarheid Van de Onderliggende Motieven.*

Dominante doel	Taakdoel						Prestatiedoel			
	Gloobaal		Toenadering		Vermijding		Toenadering		Vermijding	
Onderliggende motieven	Autonoom	Gecontroleerd	Autonoom	Gecontroleerd	Autonoom	Gecontroleerd	Autonoom	Gecontroleerd	Autonoom	Gecontroleerd
1. ... omdat ik het plezant vind om dit doel na te streven	.69		.65		.72		.72		.70	
2. ... omdat ik het uitdagend vind om dit doel na te streven	.66		.68		.66		.61		.62	
3. ... omdat ik het leuk vind om dit doel na te streven	.78		.77		.72		.80		.89	
4. ... omdat ik er van geniet om dit doel na te streven	.74		.76		.72		.64		.73	
5. ... ik me helemaal achter dit doel kan stellen of scharen	.47		.52		.51		.52			
6. ... dit doel aansluit bij mijn idealen	.63		.66		.63		.64			.56
7. ... dit doel een uitdrukking is van mijn persoonlijke waarden	.55		.53		.55		.56		.63	
8. ... ik dit een persoonlijk belangrijk doel vind	.64		.62		.68		.65		.49	
9. ... ik me dan pas waardevol en speciaal vind		.32		.40	.38		.39			.41
10. ... ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen		.48		.47		.43		.50		.64
11. ... ik me zou schamen als ik het niet zou doen		.49		.42		.50		.50		.61
12. ... ik anderen de indruk moet geven dat ik een goede leerling ben		.49		.57		.46	.46			.57
13. ... ik verondersteld word dit te doen		.71		.65		.75		.79		.70
14. ... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me dwingen dit te doen		.76		.75		.79		.76		.66
15. ... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me anders bekritisieren		.71		.67		.77		.75		.70
16. ... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me dan pas waarderen		.70		.72		.62		.70		.68
Eigenwaarde	4.12	2.49	3.97	2.62	4.11	2.60	4.28	2.50	2.27	4.54
% verklaarde variantie	25.76	15.58	24.84	16.35	25.70	16.27	26.72	15.65	14.19	28.35
α	.81	.75	.81	.74	.81	.74	.81	.74	.76	.79

Sommige verbanden tussen gecontroleerde motivatie en de leeruitkomsten waren zoals verwacht minder adaptief (Vansteenkiste, Zhou et al., 2005). Andere verbanden bleken wel positief. We stelden vast dat gecontroleerde motivatie geassocieerd is met (a) slechtere attitude maar toch een hoge mate van interesse; (b) binnen de leerfase was er een verband met minder toepassen van selecteren van hoofdideeën, slechtere concentratie, meer volharding en betere informatieverwerking; (c) binnen de testfase, tot slot, was er een associatie met meer (test)angst en een meer bedreigende perceptie op examens. We vonden dus ook verbanden terug tussen gecontroleerde motivatie en gewenste uitkomsten.

1.3. Effect van achtergrondvariabelen geslacht, leerjaar en opleidingsvorm

Een MANOVA werd uitgevoerd om de invloed van het geslacht, het leerjaar en de opleidingsvorm na te gaan op de verschillende variabelen binnen het onderzoek. We vonden een significant multivariaat verband van zowel geslacht (Wilk's Lambda = .93; $F(15, 664) = 3.58$; $p < .001$), leerjaar (Wilk's Lambda = .89; $F(45, 1973.36) = 1.75$; $p < .01$) als opleidingsvorm (Wilk's Lambda = .86; $F(30, 1328) = 3.44$; $p < .001$). De interactie tussen leerjaar en opleidingsvorm was ook significant (Wilk's Lambda = .85; $F(75, 3184.69) = 1.51$; $p < .01$). Het interactie-effect leverde echter geen significante verschillen op met betrekking tot de leeruitkomsten of de onderliggende motieven bij alpha-niveau .01.

Globaal gezien werden weinig geslachtsverschillen gevonden. Meisjes ($M = 3.15$; $SD = .72$) bleken zich meer zorgen te maken over hun school en hun schools presteren dan jongens ($M = 3.00$; $SD = .71$), $F(1, 678) = 14.07$; $p < .001$. Jongens ($M = 3.26$; $SD = .95$) bleken vervolgens een positievere attitude te hebben ten opzichte van spieken dan meisjes ($M = 3.03$; $SD = .087$), $F(1, 678) = 10.96$; $p < .01$. Er was weliswaar geen significant verschil in effectief spiekgedrag tussen jongens en meisjes. Tot slot bleken jongens ($M = 2.56$; $SD = .66$) in mindere mate tijdsbeheer strategieën toe te passen dan meisjes ($M = 2.89$; $SD = .62$), $F(1, 678) = 10.33$; $p < .01$.

Tabel 8. *Correlaties Tussen de Gemeten Variabelen.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Motivatie:															
1. Autonome motivatie	-														
2. Gecontroleerde motivatie	.27 **	-													
Leeruitkomsten:															
3. Attitude	.15 **	-.17 **	-												
4. Interesse	.37 **	.13 **	.38 **												
<i>Vorbereidingsfase</i>															
5. Tijdsbeheer	.25 **	-.03	.35 **	.34 **											
<i>Leerfase</i>															
6. Volharding	.36 **	.36 **	.45 **	.41 **	.61 **	-									
7. Selecteren van hoofdideeën	.05	-.16 **	.41 **	.09 *	.12 **	.22 **	-								
8. Concentratie	.16 **	-.20 **	.54 **	.36 **	.52 **	.50 **	.46 **	-							
9. Informatieverwerking	.36 **	.18 **	.14 **	.45 **	.16 **	.35 **	.19 **	.11 *	-						
<i>Testfase</i>															
10. (Test)angst	.03	.29 **	-.29 **	.01	-.02	.01	-.48 **	-.44 **	.06	-					
11. Spiekattitude	-.18 **	.02	-.25 **	-.35 **	-.32 **	-.37 **	-.04	-.27 **	-.17 **	-.05	-				
12. Spiekgedrag	-.10 *	.08	-.22 **	-.21 **	-.32 **	-.32 **	-.07	-.31 **	-.07	.10 *	.61 **	-			
13. Uitdagende perceptie op examens	.32 **	-.02	.20 **	.36 **	.20 **	.26 **	.19 **	.27 **	.33 **	-.22 **	-.18 **	-.11 **	-		
14. Bedreigende perceptie op examens	-.07	.19 **	-.39 **	-.18 **	-.18 **	-.20 **	-.37 **	-.43 **	-.10 *	.53 **	.14 **	.20 **	-.49 **	-	
15. Resultaten	.18 **	.01	.17 **	.15 **	.14 **	.28 **	.15 **	.21 **	.12 *	-.17 **	-.11 *	-.08	.15 **	-.17 **	-

Noot. * $p < .01$. ** $p < .001$.

Wanneer we de verschillende leerjaren tegenover elkaar plaatsten bleken de leerlingen uit het zevende middelbaar ($M = 3.47$; $SD = .58$) het meest geïnteresseerd te zijn in wat ze leren in de klas dit ten opzichte van het zesde middelbaar ($M = 3.00$; $SD = .71$), het vijfde middelbaar ($M = 2.86$; $SD = .67$) en het vierde middelbaar ($M = 2.88$; $SD = .66$), $F(3, 678) = 4.39$; $p < .01$. Binnen de leerfase vonden we slecht één significant effect. De leerlingen uit het zesde middelbaar ($M = 3.58$; $SD = .71$) bleken het best in staat te zijn een onderscheid te maken tussen relevante informatie om te studeren en minder relevante info. Leerlingen uit het vierde middelbaar ($M = 3.21$; $SD = .71$) waren het minst in het selecteren van hoofdideeën. Leerlingen uit het vijfde middelbaar ($M = 3.38$; $SD = .78$) en uit het zevende middelbaar ($M = 3.28$; $SD = .60$) bevonden zich er tussenin, $F(3, 678) = 4.86$; $p < .01$. Tot slot bleek er ook een significant verschil te zijn tussen de leerjaren binnen de testfase. Meer bepaald op gebied van effectief spiekgedrag. Leerlingen uit het zesde middelbaar ($M = 2.92$, $SD = .97$) spieken meer dan leerlingen uit het zevende middelbaar ($M = 1.80$; $SD = .92$), leerlingen uit het vijfde middelbaar ($M = 2.79$; $SD = .96$) en leerlingen uit het vierde middelbaar ($M = 2.69$; $SD = .90$), $F(3, 678) = 6.87$; $p < .001$.

Bij het vergelijken van de drie opleidingsvormen vonden we slechts significante verschillen op vlak van attitude en binnen de leerfase. Er werden geen verschillen gevonden binnen de voorbereidings- of testfase. Wat attitude betrof scoorden de leerlingen uit het ASO ($M = 3.41$; $SD = .49$) hoger dan leerlingen uit het TSO ($M = 3.23$; $SD = .58$) of BSO ($M = 3.13$; $SD = .63$), $F(2, 678) = 16.03$; $p < .001$. Met betrekking tot het selecteren van hoofdideeën bleken de leerlingen in het ASO het beter te doen dan leerlingen uit het TSO ($M = 3.25$; $SD = .78$) en leerlingen uit het BSO ($M = 3.21$; $SD = .70$), $F(2, 678) = 9.03$; $p < .001$. We vonden ook terug dat de volharding bij leerlingen uit het ASO ($M = 3.31$; $SD = .61$) hoger lag dan bij leerlingen uit het TSO ($M = 3.08$; $SD = .64$) en BSO ($M = 3.02$; $SD = .63$), $F(2, 678) = 8.83$; $p < .001$.

2. Hoofdanalyses

2.1. Verschil tussen de dominante prestatiedoelen

2.1.1. Frequentie prestatiedoelen

Het dominant doel van elke leerling werd bevraagd via twee meetmethoden. De effectieve verdeling in dominante doelgroepen kan echter op drie verschillende manieren. Ten eerste kan gekeken worden welk doel de leerling in zijn of haar eigen rangorde op nummer één plaatste. Ten tweede kan achterhaald worden welk doel systematisch naar voor komt vanuit de paarsgewijze vergelijking van de vier doelen. Ten derde kan er ook worden nagegaan welke leerlingen een duidelijk prestatiedoelprofiel hebben. Dit zijn de leerlingen die hetzelfde dominante doel bekomen in beide meetmethoden. In tabel 9 is een overzicht terug te vinden van het aantal leerlingen per dominant doel zoals bepaald aan de hand van deze drie verdelingen. Bij de paarsgewijze vergelijkingmethode stelden we vast dat 15.4 % van de leerlingen geen dominant doel had. Volgens de gecombineerde methode had 43.2 % van de leerlingen geen duidelijk prestatiedoelprofiel. In alle drie de meetmethoden bekwamen we het meeste aantal leerlingen in de intratoenaderingsdoelen gevolgd door de intravermijdingsdoelen. De minst bevolkte groepen waren de prestatievermijdings- en prestatietoenaderingsdoelen.

Tabel 9. *(Percentage) Aantal Leerlingen Per Dominant Doel Volgens de Drie Meetmethoden.*

Meetmethode	Rangorde		Paarsgewijze vergelijking		Gecombineerde methode	
	N	%	N	%	N	%
Dominant doel:						
Intratoenaderingsdoel	456	52.4	402	46.3	309	35.5
Intravermijdingsdoel	174	20.0	166	19.1	84	9.7
Prestatietoenaderingsdoel	118	13.8	80	9.2	60	6.9
Prestatievermijdingsdoel	120	13.8	87	10.0	40	4.6
Restcategorie			133	15.4	375	43.2

2.1.2. Samenhang tussen de dominante prestatiedoelen en de leeruitkomsten

Om na te gaan hoe de diverse dominante doelgroepen van elkaar verschillen op gebied van de onderzochte leeruitkomsten en motieven werd een MANOVA uitgevoerd. Deze multivariate analysetechniek werd zowel bij de rangordemethode, de paarsgewijze vergelijkingsmethode als de gecombineerde methode toegepast. In tabel 10 zijn de F waarden en effectgroottes: Partial Eta squared (Levine & Hullett, 2002) van de leeruitkomsten per methode terug te vinden. Algemeen genomen vonden we weinig verschil afhankelijk van de gekozen methode. We besloten niet alle drie de meetmethoden verder uit te werken omdat dit een overdaad aan informatie zou geven zonder relevante bijdrage. We kozen ervoor om de rangordemethode verder uit te werken omwille van het aantal significante effecten en de gecombineerde methode aangezien we hier de meeste verklaarde variantie terugvonden. We kunnen veronderstellen dat grosso modo dezelfde verschillen terug te vinden zullen zijn bij de paarsgewijze vergelijkingsmethode.

De MANOVA analyse, uitgewerkt op basis van de rangordemethode, leverde een significante invloed op voor de vier prestatiedoelen (Wilk's Lambda = .87; $F(42, 2486.68) = 2.88$; $p < .001$). In tabel 11 is een overzicht terug te vinden van de gemiddelde scores op de motieven en de leeruitkomsten voor de vier dominante doelen. Algemeen bleken de toenaderingsdoelen vaker significant samen te hangen met positieve leeruitkomsten dan de vermijdingsdoelen. Onze verwachting was dat de leerlingen met als dominant doel intratoenaderingsdoelen meer interesse zouden tonen dan de andere dominante doelgroepen. We vonden hier echter geen uitgesproken evidentie voor. In onze tweede veronderstelling gingen we ervan uit dat de dominante prestatietoenaderingsgroep hoger zou scoren op resultaten. De uitkomstvariabele resultaten was in deze analyse echter niet significant. Naast interesse vonden we nog significante verschillen voor autonome motivatie, tijdsbeheer, volharding, selecteren van hoofdideeën, (test)angst, spiekattitude, spiekgedrag en uitdagende perceptie op examens.

Tabel 10. *Effectgroottes en Samenhang Dominant Doel Met Onderliggende Motieven en Leeruitkomsten. Overzicht Volgens de Drie Meetmethoden.*

	Rangorde			Paarsgewijze vergelijking			Gecombineerde methode		
	$F(3, 851) =$		ES	$F(3, 720) =$		ES	$F(3, 489) =$		ES
Motieven:									
Autonome motivatie		7.88 **	.03		13.81 **	.05		8.68 **	.05
Gecontroleerde motivatie		2.22	.01		4.14 *	.02		3.15	.02
Leeruitkomsten:									
Attitude		3.03	.01		1.71	.01		1.42	.01
Interesse		4.56 *	.02		2.63	.01		.94	.01
<i>Vorbereidingsfase</i>									
Tijdsbeheer		5.75 *	.02		6.91 **	.03		5.11 **	.03
<i>Leerfase</i>									
Volharding		11.84 **	.04		7.46 **	.03		6.73 **	.04
Selecteren van hoofdideeën		4.91 *	.02		3.73	.02		3.33	.02
Concentratie		3.45	.01		1.28	.01		.62	.00
Informatieverwerking		1.59	.01		2.66	.01		1.67	.01
<i>Testfase</i>									
(Test)angst		6.28 **	.02		6.62 **	.03		7.30 **	.04
Spiekattitude		4.85 *	.02		3.18	.01		3.46	.02
Spiekgedrag		4.04 *	.01		2.59	.01		3.17	.02
Uitdagende perceptie op examens		5.74 *	.02		5.70 *	.02		5.62 *	.03
Bedreigende perceptie op examens		1.79	.01		1.35	.01		1.70	.01
Resultaten	$F(3, 708) =$	2.45	.01	$F(3, 604) =$	3.94	.02	$F(3, 412) =$	5.57 *	.04

Noot. * $p < .01$. ** $p < .001$.

De leerlingen behorende tot de dominante prestatietoeneringsgroep waren meer autonoom gemotiveerd en hadden een uitdagendere perceptie op examens dan de leerlingen uit de dominante prestatievermijdingsgroep en dominante intravermijdingsgroep. Ze toonden ook meer interesse in vergelijking met de dominante prestatievermijdingsgroep.

De dominante intratoeneringsgroep en de dominante prestatietoeneringsgroep maakten meer gebruik van tijdsbeherende strategieën dan de leerlingen uit de dominante prestatievermijdingsgroep. Hetzelfde patroon vonden we terug voor volharding. Beide groepen volhardden niet alleen meer dan de dominante prestatievermijdingsgroep maar ook meer dan de dominante intravermijdingsgroep.

Leerlingen behorende tot de dominante intratoeneringsgroep rapporteerden meer (test)angst dan leerlingen uit de dominante prestatietoeneringsgroep of de dominante prestatievermijdingsgroep. De leerlingen uit de dominante intravermijdingsgroep gaven op hun beurt hogere scores voor (test)angst dan de leerlingen uit de dominante prestatievermijdingsgroep.

Wat het selecteren van hoofdideeën betreft scoorde de dominante intravermijdingsgroep hier minder goed op dan de dominante prestatietoeneringsgroep of dominante prestatievermijdingsgroep.

Tot slot stelden we nog vast dat de dominante prestatievermijdingsgroep een positievere attitude had ten opzichte van spieken in vergelijking met de andere dominante groepen. Ook wat effectief spiekgedrag betrof scoorde de dominante prestatievermijdingsgroep hoger dan de dominante intravermijdingsgroep en dominante prestatietoeneringsgroep.

Wanneer we keken naar de resultaten op basis van de gecombineerde methode vonden we ook hier significante invloeden van de vier prestatiedoelen ($Wilk's\ Lambda = .80; F(42, 1412.81) = 2.66; p < .001$). Algemeen konden we opnieuw vaststellen dat de toeneringsdoelen vaker samenhangen met positieve leeruitkomsten dan de vermijdingsdoelen. Meer specifiek werden er significante verschillen gevonden op gebied van volharding, (test)angst, tijdsbeheer, uitdagende perceptie op examens, resultaten en autonome motivatie. Onze verwachting dat leerlingen met een intratoeneringsdoel hoger zouden scoren op interesse werd ook in deze analyse niet

bevestigd. In tabel 12 zijn de gemiddelde scores op de motieven en de leeruitkomsten voor elk van de vier dominante doelen terug te vinden.

Dezelfde resultaten als in de analyse volgens de rangschikking methode werden teruggevonden voor tijdsbeheer en uitdagende perceptie op examens. Leerlingen met als dominant doel intratoenaderingdoelen of prestatietoenaderingsdoelen maakten meer gebruik van strategieën voor tijdsbeheer dan leerlingen uit de dominante prestatievermijdingsgroep. Wat uitdagende perceptie op examens betreft bleek ook hier de dominante prestatietoenaderingsgroep hoger te scoren dan de dominante intravermijdingsgroep of dominante prestatievermijdingsgroep.

Voor autonome motivatie en de leeruitkomsten: volharding en (test)angst werden bijna dezelfde resultaten gevonden. Zo bleek de dominante prestatietoenaderingsgroep meer autonome motivatie te rapporteren dan de dominante intravermijdingsgroep én de dominante prestatievermijdingsgroep. Ook uit deze analyses bleken de leerlingen behorende tot de dominante intratoenaderingsgroep en prestatietoenaderingsgroep meer volharding te tonen dan leerlingen uit de dominante prestatievermijdingsgroep. Er werd echter niet langer een significant verschil gevonden met de dominante intravermijdingsgroep. De leerlingen met als dominant doel intratoenaderingsdoelen maakten zich meer zorgen over school en hun schools presteren dan leerlingen uit de dominante prestatietoenaderingsgroep of dominante prestatievermijdingsgroep. De bevinding dat leerlingen uit de dominante intravermijdingsgroep meer (test)angst vertoonden dan leerlingen uit de dominante prestatievermijdingsgroep werd niet meer bevestigd.

Tot slot stelden we ook verschillen vast op gebied van examenresultaten. We stelden zoals verwacht vast dat de dominante prestatietoenaderingsgroep goed scoorde. Deze groep leerlingen verschilde significant van de dominante intratoenaderingsgroep en de dominante intravermijdingsgroep. We vonden geen significant verschil terug tussen de prestatietoenaderingsgroep en de prestatievermijdingsgroep.

Tabel 11. *Overzicht Verschillen Tussen de Dominante Doelen Volgens de Rangordemethode.*

	Dominante doelgroepen							
	Intratoenadering		Intravermijding		Prestatietoenadering		Prestatievermijding	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Motivatie:								
Autonome motivatie**	3.27ab	.64	3.13a	.64	3.45b	.72	3.11a	.61
Gecontroleerde motivatie	3.04a	.66	2.97a	.67	3.17a	.73	3.11a	.69
Leeruitkomsten:								
Attitude	3.31ab	.57	3.28ab	.51	3.39b	.59	3.17a	.54
Interesse*	2.94ab	.67	2.91ab	.65	3.10b	.75	2.77a	.65
<i>Vorbereidingsfase</i>								
Tijdsbeheer*	2.81a	.63	2.66ab	.66	2.79a	.70	2.57b	.63
<i>Leerfase</i>								
Volharding**	3.26a	.58	3.08b	.65	3.31a	.65	2.94b	.64
Selecteren van hoofdideeën*	3.31ab	.73	3.15a	.77	3.44b	.72	3.42b	.68
Concentratie	2.97ab	.68	2.81a	.64	3.03b	.76	2.89ab	.55
Informatieverwerking	3.30a	.55	3.28a	.58	3.36a	.59	3.21a	.59
<i>Testfase</i>								
(Test)angst**	3.09a	.67	3.06ab	.68	2.87bc	.76	2.84c	.68
Spiekattitude*	3.12a	.90	3.10a	.93	2.99a	1.04	3.42b	.85
Spiekgedrag*	2.73ab	.93	2.68a	.95	2.57a	1.02	2.98b	.88
Uitdagende perceptie op examens*	2.86ab	1.00	2.61a	.95	3.09b	1.07	2.73a	1.00
Bedreigende perceptie op examens	2.72a	1.07	2.82a	1.09	2.55a	1.09	2.82a	1.07
Resultaten	68.36ab	9.23	68.51ab	9.05	71.05b	15.19	66.94a	14.05

Noot. Een verschillend subscript per rij betekent een significant verschil op * $p < .01$. ** $p < .001$ niveau.

Tabel 12. *Overzicht Verschillen Tussen de Dominante Doelen Volgens de Gecombineerde Methode.*

	Dominante doelgroepen							
	Intratoenadering		Intravermijding		Prestatietoenadering		Prestatievermijding	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Motivatie:								
Autonome motivatie**	3.29ab	.65	3.03a	.61	3.56b	.71	3.08a	.70
Gecontroleerde motivatie	3.03a	.64	2.90a	.65	3.16ab	.73	3.23b	.63
Leeruitkomsten:								
Attitude	3.31a	.56	3.37a	.48	3.43a	.64	3.22a	.59
Interesse	2.94a	.64	2.93a	.63	3.08a	.73	2.88a	.65
<i>Vorbereidingsfase</i>								
Tijdsbeheer**	2.84b	.63	2.65ab	.67	2.78b	.76	2.46a	.54
<i>Leerfase</i>								
Volharding**	3.29b	.58	3.05ab	.68	3.28b	.68	2.93a	.67
Selecteren van hoofdideeën	3.27ab	.75	3.18a	.73	3.51b	.72	3.47ab	.72
Concentratie	2.95a	.68	2.89a	.72	2.99a	.79	2.82a	.45
Informatieverwerking	3.30a	.56	3.24a	.58	3.44a	.67	3.23a	.63
<i>Testfase</i>								
(Test)angst**	3.14b	.67	2.96ab	.73	2.81a	.85	2.72a	.68
Spiekattitude	3.09a	.88	3.03a	.85	3.00a	1.02	3.53b	.86
Spiekgedrag	2.64a	.87	2.58a	.89	2.51a	1.00	3.04b	.94
Uitdagende perceptie op examens*	2.86ab	1.01	2.58a	.88	3.21b	1.05	2.58a	1.06
Bedreigende perceptie op examens	2.75a	1.08	2.73a	1.07	2.42a	1.13	2.79a	1.02
Resultaten*	68.13a	10.08	67.59a	10.26	73.75b	7.28	70.59ab	9.01

Noot. Een verschillend subscript per rij betekent een significant verschil op * $p < .01$. ** $p < .001$ niveau.

2.1.3. Rangschikking: wat met het tweede keuze doel

Om de samenhang tussen het tweede keuze doel en de leeruitkomsten en motieven na te gaan werd een nieuwe variabele opgemaakt waarbij vier nieuwe groepen werden onderscheiden. De eerste groep waren de leerlingen die voor zichzelf prestatietoeneringsdoelen op één hadden geplaatst en intratoeneringsdoelen op twee. Groep twee bestond uit de leerlingen met prestatietoeneringsdoelen op één en intratoeneringsdoelen op plaats drie of vier. In de voorlaatste groep zaten de leerlingen met intratoeneringsdoelen op één en prestatietoeneringsdoelen op twee. De laatste groep bestond uit de leerlingen die intratoeneringsdoelen op één hadden geplaatst en prestatietoeneringsdoelen op drie of vier in hun rangorde. We kozen ervoor om enkel de doelen met het toeneringscomponent te onderzoeken omdat deze doelen een voorname rol spelen in het taakdoel versus meervoudig doel debat (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002).

We besloten een paar groepen met elkaar te vergelijken aan de hand van een t- toets voor onafhankelijke steekproeven. Algemeen vonden we weinig significante verschillen tussen de groepen. Als eerste plaatsten we groep één tegenover groep twee. Uit de analyse kwamen er geen significante verschillen tussen de twee groepen naar voor. Of men intratoeneringsdoelen als tweede doel nastreeft of als derde of vierde doel maakt dus geen verschil uit op gebied van motivatie of leeruitkomsten. De positie van de prestatietoeneringsdoelen bleek wel een verband te hebben, meer bepaald met de resultaten. Leerlingen met intratoeneringsdoelen op nummer één en prestatietoeneringsdoelen op nummer twee ($M = 71.70$; $SD = 8.74$) halen gemiddeld betere resultaten dan leerlingen met als dominant doel intratoeneringsdoelen en prestatietoeneringsdoelen op positie drie of vier ($M = 67.92$; $SD = 9.53$), $t(375) = 2.91$, $p < .01$. Tot slot vergeleken we de groep prestatietoeneringsdoelen op één en intratoeneringsdoelen op twee met de groep intratoeneringsdoelen als dominant doel en prestatietoeneringsdoelen op de tweede plaats. We vonden een significant verschil op gebied van autonome motivatie. Leerlingen die in een eerste plaats intratoeneringsdoelen nastreefden ($M = 3.45$; $SD = .63$) zijn gemiddeld meer autonoom gemotiveerd dan leerlingen met prestatietoeneringsdoelen op de eerste plaats ($M = 3.06$; $SD = .66$), $t(138) = -3.52$, $p < .01$.

2.2. Hoofdeffecten en interactie- effecten van de onderliggende motieven

We voerden een aantal meervoudige hiërarchische regressie analyses uit om de hoofd- en interactie-effecten van de onderliggende motieven na te gaan. In stap één keken we naar de samenhang tussen de achtergrondvariabelen en de leeruitkomsten. Er werden ook vier verschillende contrasten aangemaakt door telkens de leerlingen die een specifiek dominant doel onderschreven (nl., intratoenaderingsdoelen, intravermijdingsdoelen, prestatietoenaderingsdoelen en prestatievermijdingsdoelen) te contrasteren met de rest van de leerlingen die dit niet deden. Deze contrasten werden opgesteld op basis van de rangordemethode. We voerden dus in totaal vier meervoudige hiërarchische regressie analyses uit. Autonome en gecontroleerde motivatie werden toegevoegd als additionele predictoren in stap twee om te onderzoeken of deze motieven zorgden voor een stijging in de verklaarde variantie van de leeruitkomsten. Om na te gaan of de motieven een zelfde relatie vertoonden met de leeruitkomsten, onafhankelijk van het gekozen dominant doel, werd deze reeks regressieanalyse herhaald, waarbij in stap drie een interactieterm werd toegevoegd. Acht verschillende interactietermen werden aangemaakt door de motieven en de contrastgecodeerde dominante doelen te standaardiseren en te vermenigvuldigen. De resultaten van de eerste twee stappen zijn terug te vinden in tabellen (zie bijlage). Enkel tabel 13, waarbij gecontroleerd werd voor een dominant prestatietoenaderingsdoelen, werd opgenomen in de resultatensectie. Bij deze analyse werden het meest aantal significante effecten gevonden van het prestatiedoel. De gevonden effecten van de onderliggende motieven hebben hier dus een extra waarde aangezien deze significant zijn bovenop de significante effecten van het prestatiedoel. Stap drie werd niet opgenomen in de tabellen omdat geen enkel van de interacties significant waren.

In de eerste stap zijn er telkens significante relaties terug te vinden tussen de leeruitkomsten en één of meerdere achtergrondvariabele(n). Voor vijf leeruitkomsten werd een associatie teruggevonden met het contrastgecodeerde dominant doel. Toevoeging van autonome en gecontroleerde motieven in stap twee resulteerde in een significante toename in verklaarde variantie voor alle uitkomsten. Autonome motivatie bleek zoals verwacht o.a. samen te hangen met verschillende positieve leeruitkomsten zoals tijdsbeheer, volharding, interesse, concentratie, informatieverwerking, uitdagende

kijk op examens en resultaten. Er was een significant negatieve samenhang met spiekattitude, spiekgedrag en bedreigende perceptie op examens. We vonden geen significante verbanden terug tussen autonome motivatie en selecteren van hoofdideeën en (test)angst. Gecontroleerde motivatie bleek dan weer significant samen te hangen met negatieve leeruitkomsten zoals (test)angst, spiekgedrag en bedreigende perceptie van examens. Verder werd er een negatieve samenhang vastgesteld tussen gecontroleerde motivatie en o.a. tijdsbeheer, selecteren van hoofdideeën, concentratie en een uitdagende perceptie op examens. Er werd geen significant verband gevonden met volharding, interesse, informatieverwerking, spiekattitude en examenresultaten. We stelden vast dat indien het contrastgecodeerde dominant doel een significant effect had in stap één, dit effect afnam of verdween wanneer autonome motivatie significant was in stap twee. Indien enkel gecontroleerde motivatie significant was in stap twee nam het effect meestal toe.

Algemeen kan geconcludeerd worden dat de onderliggende motieven een extra rol spelen naast het dominant doel dat een leerling nastreeft. Ten tweede kan er vastgesteld worden dat er geen interactie is tussen de onderliggende motieven en de dominante doelen, wat aangeeft dat de motieven een rol spelen bij het reguleren van elk van de gemeten prestatiedoelen.

2.3. Clusteranalyse

In onze laatste hypothese willen we nagaan welk motivatieprofiel (goede kwalitatieve groep, hoge kwantitatieve groep, slechte kwalitatieve groep of lage kwantitatieve groep) het beste leerprofiel weergeeft. We kunnen dit opnieuw doen voor elk van de vier dominante prestatiedoelen. We hebben er echter voor gekozen deze clusteranalyse enkel uit te voeren bij de dominante intratoenaderingsgroep, bekomen via de rangordemethode, omdat we te weinig leerlingen hebben in de andere dominante groepen om kwaliteitsvolle uitkomsten te bekomen.

Tabel 13. Beta Coëfficiënten Van de Meervoudige Hiërarchische Regressie Analyse Met Achtergrondvariabelen, Dominant prestatietoeneringsdoel en Motieven Als Predictoren Voor de Leeruitkomsten.

	Attitude		Interesse		Vorbereidingsfase				Leerfase							
					Tijdsbeheer		Volharding		Selecteren van hoofdeideën		Concentratie		Informatieverwerking			
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
Geslacht	-.15 **	-.14 **	-.04	-.03	-.23 **	-.22 **	-.18 **	-.17 **	.06	.06	-.04	-.03	.01	.02		
Leerjaar	.12 *	.09 *	.09	.06	.04	.01	.07	.03	.19 **	.17 **	.12 **	.09 *	.08	.05		
Opleidingsvorm	.23 **	.23 **	.02	-.01	-.01	-.02	.20 **	.18 **	.22 **	.22 **	.14 **	.13 **	.14 **	.12 *		
Dominant Prestatie-toeneringsdoel	.10 *	.10 *	.09 *	.05	.05	.02	.12 **	.08	.08	.09 *	.07	.07	.06	.01		
Autonome motivatie		.18 **		.34 **		.27 **		.34 **		.07		.21 **		.33 **		
Gecontroleerde motivatie		-.23 **		.04		-.10 *		-.03		-.19 **		-.26 **		.08		
R ²	.09	.14	.02	.14	.06	.12	.08	.19	.07	.10	.03	.11	.02	.15		
R ² verandering	.09 **	.06 **	.02 *	.12 **	.06 **	.07 **	.08 **	.11 **	.07 **	.03 **	.03 **	.08 **	.02 **	.13 **		

	Testfase											
	Testangst		Spiekattitude		Spiekgedrag		Uitdagende perceptie op examens		Bedreigende perceptie op examens		Resultaten	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Geslacht	-.19 **	-.19 **	.13 **	.12 *	.08	.07	.08	.10 *	-.01	-.02	-.07	-.06
Leerjaar	-.15 **	-.13 **	-.02	.00	.02	.03	.15 **	.11 *	-.10 *	-.08	.10 *	.09
Opleidingsvorm	.01	-.01	.01	.02	.10 *	.10 *	.03	.01	-.05	-.06	.05	.04
Dominant Prestatie-toeneringsdoel	-.06	-.07	-.07	-.05	-.06	-.05	.10 *	.05	-.07	-.07	.15 **	.13 *
Autonome motivatie		-.03		-.19 **		-.13 **		.33 **		-.12 *		.16 **
Gecontroleerde motivatie		.30 **		.07		.11 *		-.11 *		.22 **		-.04
R ²	.06	.14	.02	.05	.02	.04	.04	.13	.02	.06	.04	.06
R ² verandering	.06 **	.08 **	.02 *	.03 **	.02 *	.02 **	.04 **	.10 **	.02	.05 **	.04 **	.02 **

Noot. * $p < .01$. ** $p < .001$.

Om de vier vooropgestelde motivationele profielen te gaan onderscheiden maakten we gebruik van een twee-stappen analyse waarin we zowel beroep deden op hiërarchische en niet hiërarchische clusteranalyses. Door het gebruik van een cluster methode werden de motivatiescores onderverdeeld in groepen op basis van verschillende kenmerken zodanig dat de tussengroep heterogeniteit en de binnengroep homogeniteit gemaximaliseerd werd.

In onze eerste stap maakten we gebruik van Ward's methode om een hiërarchisch clusteranalyse uit te voeren. Eerst en vooral verwijderden we de outliers in data, aangezien hiërarchische clusteranalyse hier gevoelig voor is en deze outliers kunnen zorgen voor ongewenste combinaties van clusters. We verwijderden zes multivariate outliers en zeven univariate outliers. Drie leerlingen werden verwijderd wegens ontbrekende data voor motivatie. Dit resulteerde in een steekproef van 440 leerlingen. Dankzij de hiërarchische methode identificeerden en vergeleken we verschillende mogelijke clusteroplossingen. De clusteroplossing die we uiteindelijk gingen gebruiken in onze tweede stap moest ongeveer 50% van de variantie in de dimensies: autonome motivatie en gecontroleerde motivatie verklaren (Milligan & Cooper, 1985). Onze vier- clusteroplossing verklaarde 61% en 65% van de variantie.

De initiële clusterwaarden zoals bekomen via Ward's hiërarchische methode werden gebruikt als vertrekpunt in een iteratieve, niet hiërarchische k- mean clusteranalyse. Het aantal clusters dat we wilden bekomen was reeds op voorhand bepaald via de eerste fase. Alle leerlingen werden op basis van hun afstand tot de vier clusterwaarden opgedeeld. De hiërarchische clusteranalyse werd gebruikt om het optimaal aantal clusters te zoeken. De niet hiërarchische clusteranalyse was bedoeld om dit eerste proces nog verder te gaan verfijnen via iteratieve procedure.

Om de externe validiteit van de clusteroplossing na te gaan, onderzochten we of de vier clusters van elkaar verschilden op gebied van motivatie en leeruitkomsten. We voerden hiervoor een meervoudige variantie analyse (Wilk's Lambda = .11; $F(42, 1249.65) = 33.70$; $p < .001$) uit. In tabel 17 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties op de motieven en leeruitkomsten per motivatieprofiel terug te vinden alsook de F waarden en effectgroottes. Zoals verwacht vonden we het meest optimale leerpatroon terug bij de goede kwalitatieve groep (hoge score autonome motivatie, lage score gecontroleerde motivatie).

Tabel 14. *Gemiddelde Scores en Standaarddeviaties Op de Motieven en de Leeruitkomsten Voor de Vier Clusters Op Basis Van de Dominante Intratoenaderingsgroep Samen Met de F Waarden en Effectgroottes.*

	Goede kwalitatieve groep		Hoge kwantitatieve groep		Slechte kwalitatieve groep		Lage kwantitatieve groep		F		η^2
	n = 130 (30%)		n = 75 (17%)		n = 143 (33%)		n = 90 (20%)		F (3, 434) =		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Motieven:											
Autonome motivatie	3.78a	.35	3.84a	.34	3.00b	.32	2.71c	.43	252.21	***	.64
Gecontroleerde motivatie	2.77a	.37	3.84b	.33	3.38c	.33	2.36d	.38	312.89	***	.68
Leeruitkomsten:											
Attitude	3.49a	.54	3.20b	.59	3.17b	.52	3.34ab	.56	8.93	***	.06
Interesse	3.18a	.62	3.17a	.60	2.84b	.66	2.69b	.60	15.28	***	.10
<i>Vorbereidingsfase</i>											
Tijdsbeheer	3.00a	.55	2.89a	.67	2.64b	.63	2.78ab	.64	7.90	***	.05
<i>Leerfase</i>											
Volharding	3.40a	.50	3.43a	.55	3.12b	.58	3.16b	.59	9.03	***	.06
Selecteren van hoofdideeën	3.46a	.62	3.11b	.76	3.20b	.80	3.33ab	.66	4.93	**	.03
Concentratie	3.12a	.63	2.84b	.70	2.80b	.65	3.11a	.64	7.82	***	.05
Informatieverwerking	3.50a	.49	3.55a	.48	3.18b	.51	3.05b	.56	22.53	***	.14
<i>Testfase</i>											
(Test)angst	3.02ab	.65	3.36c	.57	3.16bc	.63	2.90a	.70	8.06	***	.05
Spiekattitude	2.92a	.89	3.06ab	.90	3.25b	.84	3.20ab	.94	3.53	*	.02
Spiekgedrag	2.51a	.93	2.79ab	.95	2.91b	.84	2.66ab	.95	4.66	**	.03
Uitdagende perceptie op examens	3.22a	.96	2.99ab	.93	2.68bc	.94	2.58c	.96	10.80	***	.07
Bedreigende perceptie op examens	2.56a	1.11	2.96b	1.06	2.86ab	1.00	2.62ab	1.07	3.34	*	.02
Resultaten	68.90a	7.00	69.40a	6.82	66.94a	11.11	67.99a	10.54	F (3, 353) = 1.29		.01

Noot. Een verschillend subscript per rij betekent een significant verschil op * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$ niveau.

Wanneer we de leerlingen uit de goede kwalitatieve groep tegenover de leerlingen uit de lage kwantitatieve groep (lage score autonome motivatie, lage score gecontroleerde motivatie) plaatsten zagen we dat de goede kwalitatieve groep niet enkel meer autonoom en gecontroleerd gemotiveerd was dan de lage kwalitatieve groep maar ook beter scoorde op gebied van interesse, volharding, informatieverwerking en uitdagende perceptie op examens. Vergeleken we de slechte kwalitatieve groep (lage score autonome motivatie, hoge score gecontroleerde motivatie) met de goede kwalitatieve groep stelden we, zoals verwacht, vast dat de goede kwalitatieve groep hoger scoorde op autonome motivatie en de slechte kwalitatieve groep hoger op gecontroleerde motivatie. De goede kwalitatieve groep deed het op tal van leeruitkomsten beter dan de slechte kwalitatieve groep. Leerlingen behorende tot de goede kwalitatieve groep hadden een betere attitude, toonden meer interesse, maakten meer gebruik van tijdsbeherende strategieën, volhardden langer, waren beter in het selecteren van hoofdideeën, waren meer geconcentreerd, waren beter in informatieverwerking en hadden een uitdagendere kijk op examens. Leerlingen behorende tot de slechte kwalitatieve hadden een positiever attitude ten opzichte van spieken en stelden meer spiekgedrag. Tot slot konden we de goede kwalitatieve groep ook nog afwegen ten opzichte van de hoge kwantitatieve groep (hoge score autonome motivatie, hoge score gecontroleerde motivatie). Deze twee groepen waren vaker geassocieerd met positieve leeruitkomsten. Zo stelden we vast dat beide groepen even hoog scoorden op autonome motivatie en het allebei goed deden op vlak van interesse, volharding en informatieverwerking. Toch konden we ook een aantal verschillen vaststellen waarin de hoge kwantitatieve groep aan het kortste eind trok ten opzichte van de goede kwalitatieve groep. Deze laatste groep bleek het immers beter te doen op vlak van attitude, selecteren van hoofdideeën en concentratie. Ook stelden we vast dat de hoge kwantitatieve groep meer last had van (test)angst en een bedreigende perceptie op examens.

Omdat de hoge kwantitatieve groep ook samenhang met een aantal positieve leeruitkomsten, vergeleken we deze groep ook eens met de slechte kwalitatieve groep en de lage kwantitatieve groep. Wanneer we de hoge kwantitatief groep tegenover de slechte kwalitatieve groep plaatsten vonden we zoals verwacht hogere scores op autonome en gecontroleerde motivatie. Verder bleek de hoge kwantitatieve groep meer

interesse te tonen, meer gebruik te maken van tijdsbeherende strategieën, langer te volharden en beter informatie te verwerken. Ook bij de hoge versus lage kwantitatieve groep vonden we hogere scores voor autonome en gecontroleerde motivatie bij de hoge kwantitatieve groep. De hoge kwantitatieve groep scoorde bovendien beter op vlak van interesse, volharding, informatieverwerking en uitdagende perceptie op examens. De lage kwantitatieve groep scoorde dan weer beter op concentratie.

De laatste twee groepen die we nog niet met elkaar hebben vergeleken zijn de slechte kwalitatieve groep en de lage kwantitatieve groep. De slechte kwantitatieve groep scoorde hoger op autonome en gecontroleerde motivatie dan lage kwantitatieve groep. Deze laatste groep scoorde dan weer hoger op concentratie en had minder last van (test)angst.

BESPREKING EN CONCLUSIE

De Prestatiedoeltheorie en de Zelfdeterminatietheorie zijn op zich twee sterke peilers binnen de theoretische wereld. Vanuit recentelijk onderzoek (Vansteenkiste, Smeets et al., 2010) heeft men de twee theorieën proberen samenvoegen door een expliciet onderscheid te maken tussen “wat” en “waarom”. In de eerste plaats schonk men voornamelijk aandacht aan de prestatietoeneringsdoelen en hun onderliggende autonome of gecontroleerde motieven omdat deze doelen zowel theoretisch (Brophy, 2005) als empirisch (Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade & Hulleman, 2009) sterk aanbod kwamen in de literatuur. Onze betrachting met deze masterproef was om hierop verder te bouwen en aandacht te schenken aan alle prestatiedoelen en hun onderliggende motieven.

1. Bespreking van de resultaten

In onderzoeksvraag één werd de vraag gesteld naar het percentage leerlingen binnen elk van de dominante prestatiedoelgroepen. In elke dominante doelgroep vonden we alvast leerlingen terug. De kritiek, geuit door aanhangers van het taakdoel perspectief (Brophy, 2005), dat prestatietoeneringsdoelen niet spontaan worden

gegenereerd, werd dus niet bevestigd in het huidige onderzoek. Er moeten echter twee belangrijke kanttekeningen vermeld worden. Ten eerste hebben we niet te maken met kwalitatief onderzoek waarin het spontaan beschrijven van prestatietoeneringsdoelen beter onderzocht kan worden (Lemos, 1996; Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2007). Er werd echter uitgegaan van de veronderstelling dat indien leerlingen prestatietoeneringsdoelen niet spontaan genereren, ze ook minder geneigd zullen zijn deze te kiezen als dominant doel ten opzichte van de andere prestatiedoelen. Ten tweede werden er in onze bevraging geen zuivere taakdoelen opgenomen (Elliot et al., 2011). Indien leerlingen de kans zouden krijgen ook voor deze doelen te kiezen zou het percentage leerlingen in elke dominante doelgroep waarschijnlijk afnemen waardoor er misschien geen leerlingen meer zouden overblijven in de dominante prestatietoeneringsgroep. Een extra bevraging van zuivere taakdoelen zou echter een grote impact hebben op de cognitieve belasting bij de leerlingen. Indien we de dominante doel benadering baseren op het 3 x 2 model (Elliot et al., 2011) zouden de leerlingen tussen vijftien paarsgewijze vergelijkingen moeten kiezen in plaats van zes.

Op basis van de dominante doel benadering, zoals gehanteerd in huidig onderzoek, konden 84.6% van de leerlingen toegewezen worden aan een dominante doelgroep. Dit percentage verschilt niet veel de percentages bekomen in het initieel onderzoek van Van Yperen (2006). In de eerste studie vond hij bij 83.8% van de participanten een dominant doel, in studie 2 was het bij 86.4%. Ook de pikorde van de dominante doelen zoals bekomen in huidige studie komt overeen met de studies van Van Yperen. De intratoeneringsgroep was het drukst bevolkt, gevolgd door de intravermijdingsgroep. De minst gekozen groepen waren respectievelijk de prestatievermijdingsgroep en prestatietoeneringsgroep. Op vlak van absolute percentages leerlingen was er wel een verschil vast te stellen. In huidig onderzoek werden de intravermijdingsdoelen minder vaak gekozen als dominant doel (19.1% versus 26.2% en 29% in het onderzoek van Van Yperen) terwijl de intratoeneringsdoelen vaker geselecteerd werden als dominant doel (46.3% versus 33.6% en 29.7% in het onderzoek van Van Yperen).

In de tweede onderzoeksvraag werd nagegaan of er verschillen optraden in de toegewezen leerlingen per dominant doel, afhankelijk van de meetmethode. Naast de dominante doel benadering werd ook de rangordemethode gebruikt. Het voordeel van

deze methode is dat alle leerlingen toegewezen worden aan een dominante doelgroep. Er was bijgevolg geen restgroep, hierdoor lag het absolute percentage leerlingen per dominant doel hoger dan bij de dominante doel benadering. Er was echter geen verschil in pikorde (zie tabel 9). Als beide methoden werden gecombineerd vonden we dat 43.2% van de leerlingen geen consistente dominante doel keuze maakte. Qua pikorde konden we vaststellen dat de dominante prestatietoeneringsgroep ditmaal meer leerlingen bevatte dan de dominante prestatievermijdingsgroep (zie tabel 9). Hierin verschilde de gecombineerde methode van de twee deelmethodes.

Het voordeel van de gecombineerde methode is de “zuivere” toewijzing aan een dominante doelgroep geverifieerd via twee verschillende metingen. Bij het onderzoeken van de eerste hypothese, namelijk of leerlingen met verschillende dominante doelen een verschillend leerpatroon vertoonden, bekwamen we dan ook de grootste effectgroottes en het meeste verklaarde variantie op basis van deze meting. Het nadeel aan deze methode is dat we een groot deel van onze steekproefgrootte verliezen waardoor onze power afneemt om significante verschillen tussen de dominante doelgroepen vast te stellen. Het meeste power en dus ook de meeste significante verschillen verkregen we via de rangordemethode. We kozen er dan ook voor om hypothese één uit te werken op basis van deze twee methoden.

De effectgroottes, bekomen bij het onderzoeken van hypothese één, waren eerder beperkt. Ze bevonden zich weliswaar in dezelfde orde als de effectgroottes bekomen in het onderzoek van Van Yperen (2006). De gevonden verschillen tussen leerlingen die andere prestatiedoelen ambieerden, voldeden niet volledig aan onze verwachtingen. Algemeen vonden we, zoals verwacht, dat leerlingen die toeneringsdoelen nastreefden een positiever leerpatroon bekwamen dan leerlingen die vermijdingsdoelen nastreefden. Toeneringsdoelen waren positief geassocieerd met tijdsbeheer en volharding, terwijl vermijdingsdoelen geassocieerd waren met een mindere uitdagende perceptie op examens en minder autonome motivatie. Meer specifiek vonden we echter geen beter leerpatroon terug bij leerlingen die intratoeneringsdoelen nastreefden in vergelijking met leerlingen die prestatietoeneringsdoelen ambieerden. In vorige studies vond men dat prestatietoeneringsdoelen weliswaar positief geassocieerd waren met resultaten maar tevens vond men een samenhang met meer intentie om te spieken, daadwerkelijk

spieken en een bedreigende kijk op examens (Van Yperen et al., 2011; McGregor & Elliot, 2002). In huidig onderzoek vonden we deze samenhang met maladaptieve leeruitkomsten niet terug. De leerlingen uit de dominante prestatietoenderingsgroep scoorden goed op vaardigheden belangrijk binnen de voorbereidingsfase (beter gebruik van strategieën voor tijdsbeheer), de leerfase (meer volharding) en de testfase (minder testangst, uitdagende perceptie op examens en betere resultaten). Er werden ook hoge scores op autonome motivatie gevonden. De leerlingen die dominante intratoenderingsdoelen ambieerden verschilden niet van bovenstaande groep op gebied van vaardigheden binnen de voorbereidingsfase en leerfase. Wat de testfase betrof scoorden ze hoger op (test)angst en behaalden ze minder goede resultaten. Op gebied van uitdagende perceptie op examens was er geen verschil met leerlingen uit de dominante prestatietoenderingsgroep alsook voor de scores op autonome motivatie. Waarom zijn de bekomen resultaten niet zoals verwacht? Ten eerste hebben we in huidig onderzoek intrapersoonlijke doelen gemeten. Deze resultaten kunnen dus niet zomaar vergeleken worden met de resultaten bekomen voor taakdoelen. Immers, afhankelijk van onderzoek tot onderzoek zullen deze taakdoelen eerder geoperationaliseerd zijn met referentie naar een absoluut dan wel intrapersoonlijk criterium. Ten tweede werd een persoongerichte aanpak gehanteerd. We vertrokken van leerlingen die een specifiek dominant doel ambieerden. Dit is een volledige andere aanpak dan wanneer men op zoek gaat naar de associaties tussen een prestatiedoel en een leeruitkomst. Tot slot kan men de vraag stellen waarom in het onderzoek van Van Yperen (2006) de dominante intratoenderingsgroep wel duidelijk naar voor komt als de groep met de meest positieve uitkomsten. In voornoemd onderzoek heeft men ervoor gekozen om in studie één uitkomstvariabelen (o.a., affectiviteit, perfectionisme) op te nemen die minder in lijn zijn met de traditionele leeruitkomsten. Het zou dus kunnen dat op deze uitkomstvariabelen de dominante intratoenderingsgroep wel de scores behaalt zoals verwacht op basis van de traditionele literatuur. Op de meer traditionele leeruitkomsten in studie twee, namelijk interesse en prestatie, werden geen verschillen gevonden tussen de intratoenderingsgroep en prestatietoenderingsgroep.

In onderzoeksvraag drie werd de samenhang tussen het tweede keuze doel en de leeruitkomsten en motieven bekeken. De gevonden effecten waren eerder beperkt. Voor leerlingen die op de eerste plaats prestatietoenderingsdoelen nastreven, maakt het niet

uit of intratoenaderingsdoelen op een tweede, derde of vierde positie staan. Het heeft geen verschil op de leeruitkomsten. De groep leerlingen met intratoenaderingsdoelen op één en prestatietoenaderingsdoelen op twee rapporteerden wel meer autonome motivatie dan hun tegenhangers. Ambieëren leerlingen in eerste plaats intratoenaderingsdoelen dan maakt de plaats van prestatietoenaderingsdoelen een verschil uit. De groep waarbij prestatietoenaderingsdoelen op de tweede plaats staan, geeft aan betere resultaten te behalen dan de groep waarbij prestatietoenaderingsdoelen op een derde of vierde plaats staan. We hebben hier echter te maken met de “capaciteit confound hypothese”, zoals geuit door aanhangers van het taakdoelperspectief (Brophy, 2005). Er kan geen uitspraak worden gedaan omtrent causaliteit. Zijn het prestatietoenaderingsdoelen die zorgen voor betere resultaten of behaalde de leerling eerst goede resultaten en gaat hij daarom meer prestatietoenaderingsdoelen nastreven? Merk op: deze bevindingen verwijzen slechts op een indirecte manier naar het debat taakdoel versus meervoudig doel perspectief. Leerlingen hebben op basis van een rangorde moeten aanduiden in welke volgorde men de prestatiedoelen nastreeft. Er kunnen dus geen uitspraken gedaan worden omtrent hoe hoog of laag men scoort op het nastreven van de vier prestatiedoelen.

In hypothese twee werden de hoofdeffecten van de onderliggende motieven nader bekeken. Zoals verwacht op basis van vorige onderzoeken (Vansteenkiste, Smeets et al., 2010), vonden we in huidig onderzoek positieve associaties tussen autonome motivatie en vaardigheden belangrijk voor de voorbereidingsfase van het leerproces (beter gebruik van tijdsbeheer strategieën), de leerfase (meer volharding, concentratie en betere informatieverwerking) en de testfase (uitdagendere kijk op examens, betere resultaten, negatieve spiekattitude, minder spiekgedrag en minder bedreigende perceptie op examens). Tot slot was er nog een positieve associatie met interesse. Ook de bevindingen m.b.t. gecontroleerde motivatie voldeden aan de verwachtingen. We vonden negatieve associaties met leeruitkomsten binnen de voorbereidingsfase (minder gebruik tijdsbeheer strategieën) en de leerfase (minder selecteren van hoofdideeën en minder concentratie). Zowel positieve als negatieve associaties werden gevonden met leeruitkomsten binnen de testfase (meer (test)angst, meer spiekgedrag, bedreigende perceptie op examens en minder uitdagende perceptie op examens). De onderliggende motieven spelen dus een extra rol, naast het dominant doel dat een leerling nastreeft.

Deze bevinding kan interessant zijn om een nieuw licht te werpen op de taak distractie hypothese (Brophy, 2005). Er wordt verondersteld dat prestatietoeneringsdoelen de aandacht sneller zullen afleiden van de taak dan wanneer men taaktoeneringsdoelen nastreeft. De onderliggend motieven voor het nastreven van het prestatiedoel zou echter een impact kunnen hebben. We veronderstellen dat de distractie minder zal zijn wanneer prestatietoeneringsdoelen nagestreefd worden vanuit onderliggende autonome motieven. Aangezien we in huidige studie konden vaststellen dat autonome motivatie positief geassocieerd is met concentratie, terwijl gecontroleerde motivatie negatief geassocieerd is.

Tot slot moeten we nog opmerken dat het in huidige studie niet volledig eerlijk zou zijn om de dominante doelen en de onderliggende motieven tegen elkaar af te wegen op gebied van meeste predictieve validiteit omdat de meting van de prestatiedoelen categoriaal was, terwijl het een continue meting betrof voor de motieven. Dit betekent dat de variantie voor de prestatiedoelen ook beperkter is, wat de predictieve validiteit ondermijnt.

Het interactie-effect tussen de onderliggende motieven en het dominant doel werd dieper onderzocht in hypothese drie. We stelden, zoals verwacht, geen significant interactie-effect vast. Leerlingen kunnen dus beter autonome motieven nastreven in plaats van gecontroleerde motieven en dit ongeacht hun dominant prestatiedoel.

In onze vierde en laatste hypothese werd er via clusteranalyses op zoek gegaan naar de vier motivatieprofielen binnen de dominante prestatiedoelen. Helaas hebben we deze analyse enkel kunnen uitvoeren bij de dominante intratoeneringsgroep (gemeten volgens de rangordemethode). In de andere dominante doelgroepen hadden we een te kleine steekproefgrootte waardoor we niet beschikten over genoeg power en de kans op contaminatie (bv. autonome motivatie is hoger bij hoge kwantitatieve groep dan de goede kwalitatieve groep) te groot was.

De bevindingen voor de motivatieprofielen binnen de dominante intratoeneringsgroep voldeden aan onze verwachtingen. In eerste instantie werden de verwachte vier motivatieprofielen onderscheiden. De goede kwalitatieve groep vertoonde het beste leerprofiel waarbij zowel positieve associaties gevonden werden met vaardigheden van belang bij de voorbereidingsfase, de leerfase en de testfase van het leerproces. De goede kwalitatieve groep en hoge kwantitatieve groepen hadden een

aantal positieve leeruitkomsten gemeenschappelijk zoals: een hoge mate van interesse, meer volharding en betere informatieverwerking. De hoge kwantitatieve groep deed het echter minder goed binnen de testfase (meer (test)angst, bedreigendere perceptie op examens).

2. Beperkingen en aanbevelingen voor verder onderzoek

2.1. Beperkingen binnen huidig onderzoek

Een eerste beperking betreft het onderzoeksopzet. Op een eenmalig tijdstip werden vragenlijsten afgenomen bij leerlingen uit het vierde, vijfde, zesde en zevende secundair. We hebben dus te maken met een cross-sectioneel onderzoek en correlationeel design bijgevolg kunnen er geen uitspraken gedaan worden omtrent causaliteit. Een longitudinale studie zou hiervoor een oplossing kunnen bieden.

Een tweede beperking van vragenlijstonderzoek is het gevaar op sociale wenselijkheid. Via zelfrapportage werd het dominante doel, de onderliggende motieven en de leeruitkomsten bij de leerlingen bevestigd. Onder andere spiekattitude en effectief spiekgedrag zou gevoelig kunnen zijn voor sociaal wenselijke antwoorden. De resultaten werden bevestigd aan de hand van het totaal percentage behaald tijdens de laatste examenperiode. Twintig procent van de leerlingen heeft dit niet ingevuld en waarschijnlijk waren er ook leerlingen die hun exact percentage niet meer wisten en dus invulden wat ze dachten te hebben gehaald. Gebruik van objectieve data zoals gebruikt in het onderzoek van Vansteenkiste, Smeets en collega's (2010) zou een oplossing kunnen zijn. Puntenlijsten zouden kunnen worden opgevraagd of bij leerkrachten zou men kunnen nagaan hoeveel keer een leerling betrapt is op spieken. Binnen dit onderzoek was het gebruik van objectieve data of observatie onmogelijk aangezien dit zeer tijdrovend is. Omwille van onze vooropgestelde onderzoeksvragen hadden we ook een voldoende grote steekproef nodig. Wegens de drukke agenda's van directie en leerkrachten zou het dan ook moeilijk geweest zijn om hun medewerking te bekomen.

Ten derde kunnen we ons afvragen in welke mate leerlingen zich bewust zijn van hun onderliggende motieven. In huidige onderzoek hebben we gekozen voor een

gestandaardiseerde afname van de motieven. Onafhankelijk van welk doel de leerlingen bovenaan zijn rangschikking plaatste, iedereen kreeg dezelfde motivatie items. Misschien zijn sommige items afhankelijk van het dominante doel beter om de onderliggende motivatie te bevragen dan andere items.

Een vierde beperking aan dit onderzoek is het ontbreken van antecedenten in de uitkomstvariabelen. In het hiërarchisch model opgesteld voor het trichotoom model (Elliot & Church, 1997) worden prestatiebehoefte, faalangst en competentieverwachting naar voren geschoven als antecedenten van de prestatiedoelen. Men heeft dit model onderzocht bij universiteitsstudenten en vond dat taakdoelen voorafgegaan worden door prestatiebehoefte en hoge competentieverwachting. Prestatievermijdingsdoelen worden gekenmerkt door faalangst en lage competentieverwachting. Prestatietoenaderingsdoelen worden dan weer ingebed in prestatiebehoefte, faalangst en hoge competentieverwachting.

2.2. Toekomstig onderzoek

Aansluitend bij de laatste beperking is het interessant om in toekomstig onderzoek na te gaan of er een verband is tussen onderliggende motieven, prestatiedoelen en antecedenten. Studies toonden reeds aan dat er een samenhang is tussen prestatiedoelen en de antecedenten: prestatiebehoefte en faalangst (Elliot & McGregor, 2001), gepercipieerde competentie (Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006), objectieve meting van competentie en de impliciete theorie die iemand hanteert omtrent de flexibiliteit van intelligentie (Moller & Elliot, 2006).

In de studie van Michou en collega's (in druk) heeft men de relatie tussen onderliggende motieven, prestatiedoelen en de antecedenten prestatiebehoefte en faalangst reeds nagegaan. Men vond dat prestatiebehoefte en faalangst samenhangen met hetzelfde "wat" (meer bepaald: taaktoenaderingsdoelen, prestatietoenaderingsdoelen en prestatievermijdingsdoelen) maar vanuit een ander "waarom". Prestatiebehoefte was geassocieerd met deze prestatiedoelen vanuit een onderliggende autonome motivatie terwijl faalangst geassocieerd was met deze doelen vanuit een onderliggende gecontroleerde motivatie.

Hetzelfde zou men kunnen onderzoeken voor de andere antecedenten. Stel nu de impliciete intelligentietheorie die iemand hanteert. Een eerste mogelijk denkbeeld is dat intelligentie vastligt, het is niet vormbaar (entity theorie). De tweede impliciete theorie is dat men gelooft in de veranderbaarheid, de kneedbaarheid van intelligentie (incremental theorie) (Da Fonseca, Cury, Bailly & Rufo, 2004). Een mogelijke hypothese is dat de entity theorie samenhangt met prestatiedoelen vanuit een onderliggende gecontroleerde motivatie, terwijl de incremental theorie geassocieerd is met prestatiedoelen vanuit een onderliggende autonome motivatie.

Een tweede interessante piste voor eventueel verder onderzoek leunt aan bij een kritiek geuit door aanhangers van het taakdoel perspectief, namelijk dat prestatietoeneringsdoelen kunnen transformeren naar prestatievermijdingsdoelen. Deze “doel switching hypothese” gaat in op de vraag naar stabiliteit versus veranderbaarheid van dominante doelen. Hoewel men in het overzichtsartikel van Senko en collega's (2011) meer evidentie vond voor doelstabiliteit dan doelverandering, werd deze kritiek nog niet bekeken vanuit huidig standpunt namelijk de onderliggende motieven voor het nastreven van prestatietoeneringsdoelen zou een invloed kunnen hebben op de kans om te veranderen naar prestatievermijdingsdoelen.

3. Implicaties voor de praktijk

In dit onderzoek werd verder gebouwd op de recente onderzoeksliteratuur (Vansteenkiste, Smeets et al., 2010; Vansteenkiste, Mouratidis et al., 2010) waarin men de Zelfdeterminatietheorie integreert binnen de Prestatiedoeltheorie. De betrachting was om de onderliggende motieven van alle vier de prestatiedoelen in kaart te brengen om op die manier de relatie tussen doelen, motieven en leeruitkomsten na te gaan. Voor huidig onderzoek was het dus van groot belang dat er voldoende leerlingen waren binnen elk van de dominante doelgroepen. Er werd een grote inspanning geleverd om zoveel mogelijk leerlingen uit het secundair onderwijs te contacteren en aan te sporen deel te nemen aan het onderzoek. Waarom al die moeite?

Eerst en vooral is motivatie een belangrijke factor binnen de schoolcontext (Vrtacnik, Jurisevic & Savec, 2010). Het is een thema dat leeft bij directies en leerkrachten. Een goede overdracht van wetenschappelijk onderzoek naar de praktijk zal

van belang zijn. Maar zoals Kurt Lewin reeds zei: “er is niets zo praktisch als een goede theorie”. Praktische conclusies kunnen gevormd worden eens er een goede theorie is. Huidig onderzoek draagt voornamelijk bij tot verdere toetsing van deze nieuwe theoretische inzichten waarin het “wat” en het “waarom” duidelijker onderzocht worden.

Met concrete implicaties voor de praktijk moet voorzichtig worden omgesprongen. De relatie tussen de motieven, alle vier de prestatiedoelen en leeruitkomsten werd nog niet vaak onderzocht. We kunnen echter een aantal voorzichtige bevindingen formuleren op basis van huidig onderzoek. Op vlak van prestatiedoelen blijken leerlingen die prestatietoeneringsdoelen nastreven het niet slechter te doen dan leerlingen die intratoeneringsdoelen nastreven. Leerlingen behorende tot de dominante prestatievermijdingsgroep daarentegen bekomen het minst adaptieve leerprofiel. De onderliggende motieven, op hun beurt, vertonen een samenhang met leeruitkomsten onafhankelijk van het dominante doel. Autonome motivatie is geassocieerd met allerlei positieve leeruitkomsten. Een leerkracht doet er dus goed aan om dergelijke motivatie te stimuleren.

REFERENTIES

- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 79*, 409- 414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90*, 84–93.
- Baranik, L.E., Barron, K.E., & Finney, S.J. (2007). Measuring goal orientation in a work domain: Construct validity evidence for the 2 x 2 framework. *Educational and Psychological Measurement, 67*, 697- 718.
- Baranik, L.E., Stanley, L.J., & Bynum, B.H. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance, 23*, 265-282.
- Barron, K.E., & Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706- 722.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 309- 319.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40*, 167- 176.
- Butler, R. & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 87*, 261- 271.
- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43- 54.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and application. *Journal of Applied Psychology, 78*, 98- 104.
- Cury, F., Elliot, J.A., Da Fonseca, D., & Moller, A.C. (2006). The social- cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 666- 679.

- Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Role of the implicit theories of intelligence in learning situations. *Encephale Revue de Psychiatrie Clinique Biologique et Therapeutique*, 30, 456- 463.
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Hulleman, C.S. (2009). “Too complex for me!?”: Why do performance- approach and performance- avoidance goals predict exam performance? *European Journal of Psychology of Education*, 24, 423- 434.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and selfregulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332- 344.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940- 952.
- Donche, V., Van Petegem, P., & Vansteenkiste, M. (2007). De Nederlandse Academische Zelfregulatie- vragenlijst (Secundair Onderwijs). Antwerpen, België: Universiteit Antwerpen.
- Dweck, C. (1991). Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development. *Book Series: Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 199- 235.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674- 685.
- Elliot, A.J., & Reis, H.J. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 317-331
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychology*, 34, 169- 189.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52- 72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A.J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218- 232.

- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A., Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a meditational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.
- Elliot, A.J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613- 628.
- Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002). Approach- avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804- 818.
- Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632- 648.
- Gentry, J., Dickinson, J.R., Burns, A.C., McGinnis, L., Park, J. (2006). *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 33, 79- 84.
- Goudreau, J. (in druk). Achievement goals and goal self- concordance. Goal self- concordance moderates the relationship between achievement goals and indicators of academic adjustment. *Learning and Individual Differences*.
- Grant, H., & Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-533.
- Harackiewicz, J.M., & Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904- 915.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., & Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284- 1295.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638- 645.
- Hardre, P.L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, or drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347- 356.
- Harris, A., Yuill, N., & Luckin, R. (2008). The influence of context- specific and dispositional achievement goals on children's paired collaborative interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 355- 374.

- Hijzen, D., Boekaerts, M., & Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction, 17*, 673-687.
- Hulleman, C.S., Barron, K.E., Flake, J., & Daniel, D. (2011). *Situational and individual interest in academic topics*. Unpublished data. James Madison University.
- Hulleman, C.S., Schragger, S.M., Bodmann, S.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.
- Karabenick, S.A. (2003). Seeking help in large college classes: a person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 37- 58.
- Karabenick, S.A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*, 569- 581.
- Kavussanu, M., & Roberts, G.C. (2001). Moral functioning in sports: an achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 37- 54.
- Lemos, M. (1996). Student's and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction, 6*, 151- 171.
- Levesque, C., Zuehlke, A.N., Stanek, L.R., & Ryan, R.M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 96*, 69-84.
- Levine, T.R. & Hullett, C.R. (2002). Eta squared, partial eta squared and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research, 28*, 612- 625.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 231- 252.
- Lopez, D.F. (1999). Social cognitive influences on self-regulated learning: the impact of action-control beliefs and academic goals on achievement-related outcomes. *Learning and Individual Differences, 11*, 301- 319.
- McGregor, H.A., & Elliot, A.J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381- 395.
- Michou, A., Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. (in review). Reasons underlying achievement goals. Enriching the hierarchical model of achievement

motivation: autonomous and controlling reasons underlying achievement goals.
Manuscript submitted for publication.

- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381- 395.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*, 423- 434.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M.L., Hicks Anderman, L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Milligan, G.W., & Cooper, M.C. (1985). An examination of procedures for determining the number of clusters in data. *Psychometrika, 50*, 159- 179.
- Moller, A.C., & Elliot, A.J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework: an overview of empirical research. In A. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology* (pp. 307- 326). NY:Nova Science Publishers, Inc.
- Nicholls, J.G. (1976). Effort is virtuous, but it's better to have ability: evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 306- 315.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., & Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683- 692.
- Payne, S.C., Youngcourt, S.S., & Beaubien, M.J. (2007). A meta-analytic investigation of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology, 92*, 128- 150.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Brière, N.M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279- 306.
- Pintrich, P.R. (2000 a). The role multiple goals, multiple pathways of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544- 555.
- Pintrich, P.R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92- 104.

- Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31–60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749- 761.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68- 78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: E. L. Deci & R.M. Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp. 3- 33). Rochester, NY: Rochester University Press.
- Sage, L., & Kavussanu, M. (2007). The effects of goal involvement on moral behavior in an experimentally manipulated competitive setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *29*, 190- 207.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education – Theory, Research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, *33*, 135- 145.
- Senko, C., Hulleman, C.S., & Harackiewicz, J.M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, *46*, 26- 47.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 589- 604.
- Steinmayr, R., Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, *19*, 80- 90.
- Van Yperen, N.W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 x 2 framework: identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*, 1432-1445.

- Van Yperen, N.W., Hamstra, M.R.W., & van der Klauw, M. (2011). To win, or not to lose, at any cost: the impact of achievement goals on cheating. *British Journal of Management*, 22, 5-15.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483- 501.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: fair play and well- being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 32, 217- 242.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self- determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational psychology*, 101, 671- 688.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E.L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333- 353.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie- ondersteunend versus contolerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18- 25.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468- 483.
- Vrtacnik, M., Jurisevic, M., & Savec, V.F. (2010). Motivational profiles of Slovenian high school students and their academic performance outcomes. *Acta Chimica Slovenica*, 57, 733-740.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (1987). *Learning and study strategies inventory (LASSI)*. Clearwater: H & H Publishing Company.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Tabel 15. *Beta Coëfficiënten Van de Meervoudige Hiërarchische Regressie Analyse Met Achtergrondvariabelen, Dominant Intratoenaderingsdoel en Motieven Als Predictoren Voor de Leeruitkomsten.*

	Attitude		Interesse		Vorbereidingsfase				Leerfase																			
					Tijdsbeheer		Volharding		Selecteren van hoofdideeën		Concentratie		Informatieverwerking															
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2														
Geslacht	-.14	**	-.14	**	-.03		-.22	**	-.21	**	-.16	**	-.15	**	.07		.07		-.03		-.02		.02		.02			
Leerjaar	.12	**	.09	*	.10	*	.06		.05		.01		.08		.04		.19	**	.17	**	.13	**	.09	*	.09		.05	
Opleidingsvorm	.22	**	.22	**	.01		-.01		-.02		-.03		.19	**	.17	**	.21	**	.21	**	.13	**	.13	**	.14	**	.11	*
Dominant	-.00		-.01		.02		.00		.09	*	.08		.10	*	.08	*	.01		.00		.05		.04		.02		.00	
Intratoenaderingsdoel																												
Autonome motivatie			.19				.35	**			.27	**			.35	**			.08				.22	**			.33	**
Gecontroleerde motivatie			-.22				.04				-.09	*			-.02				-.18	**			-.25	**			.08	
R ²	.07		.14		.01		.14		.06		.13		.08		.19		.06		.09		.03		.11		.02		.15	
R ² verandering	.07	**	.06	**	.01		.13	**	.06	**	.07	**	.08	**	.12	**	.06	**	.03	**	.03	**	.08	**	.02	*	.13	**
Testfase																												
	Testangst		Spiekattitude		Spiekgedrag		Uitdagende perceptie op examens		Bedreigende perceptie op examens		Resultaten																	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2																
Geslacht	-.19	**	-.20	**	.12	*	.11	*	.07		.07		.10	*	.11	*	-.02		-.03		-.06		-.06					
Leerjaar	-.15	**	-.13	**	-.03		-.00		.02		.04		.16	**	.11	*	-.11	**	-.08		.11	*	.09					
Opleidingsvorm	.01		-.00		.02		.03		.10	*	.11	*	.02		.01		-.04		-.05		.03		.03					
Dominant	.07		.08		-.01		-.00		.01		.01		.05		.04		-.02		-.01		-.05		-.05					
Intratoenaderingsdoel																												
Autonome motivatie			-.05				-.20	**			-.13	**			.33	**			-.12	**			.18	**				
Gecontroleerde motivatie			.30	**			.07				.11	*			-.10	*			.22	**			-.03					
R ²	.06		.15		.02		.05		.02		.04		.03		.13		.01		.06		.02		.05					
R ² verandering	.06	**	.08	**	.02	*	.04	**	.02		.02	**	.03	**	.10	**	.01		.05	**	.02		.03	**				

Noot. * $p < .01$. ** $p < .001$.

Bijlage 2: Tabel 16. *Beta Coëfficiënten Van de Meervoudige Hiërarchische Regressie Analyse Met Achtergrondvariabelen, Dominant Intravermijdingsdoel en Motieven Als Predictoren Voor de Leeruitkomsten.*

	Attitude		Interesse		Voorbereidingsfase				Leerfase					
					Tijdsbeheer		Volharding		Selecteren van hoofdideeën		Concentratie		Informatieverwerking	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Geslacht	-.14 **	-.13 **	-.03	-.02	-.23 **	-.22 **	-.17 **	-.16 **	.07	.07	-.03	-.02	.02	.02
Leerjaar	.12 **	.09 *	.10 *	.06	.04	.01	.08	.04	.19 **	.17 **	.13 **	.09 **	.09	.05
Opleidingsvorm	.22 **	.22 **	.01	-.01	-.01	-.02	.19 **	.18 **	.22 **	.22 **	.14 **	.13 **	.14 **	.11 *
Dominant	-.02	-.02	-.02	.02	-.07	-.05	-.09 *	-.06	-.11 *	-.12 **	-.10 *	-.09 *	-.02	.02
Intravermijdingsdoel														
Autonome motivatie		.19 **		.35 **		.27 **		.35 **		.07		.21 **		.33 **
Gecontroleerde motivatie		-.22 **		.04		-.10 *		-.03		-.19 **		-.26 **		.08
R ²	.08	.14	.01	.14	.06	.13	.08	.19	.08	.11	.04	.12	.02	.15
R ² verandering	.08 **	.06 **	.01	.13 **	.06 **	.07 **	.08 **	.11 **	.08 **	.03 **	.04 **	.08 **	.02 *	.13 **
Testfase														
	Testangst		Spiekattitude		Spiekgedrag		Uitdagende perceptie op examens		Bedreigende perceptie op examens		Resultaten			
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
Geslacht	-.20 **	-.21 **	.12 *	.11 *	.07	.07	.09 *	.10 *	-.02	-.03	-.06	-.05		
Leerjaar	-.15 **	-.13 **	-.03	-.00	.01	.03	.15 **	.11 *	-.10	-.08	.11 *	.09		
Opleidingsvorm	.01	.00	.02	.03	.11 *	.11 *	.03	.01	-.05	-.05	.03	.03		
Dominant	.02	.04	-.03	-.04	-.03	-.04	-.10 *	-.08	.04	.04	-.01	.01		
Intravermijdingsdoel														
Autonome motivatie		-.04		-.20 **		-.14 **		.33 **		-.12 *		.18 **		
Gecontroleerde motivatie		.30 **		.07		.10 *		-.11 *		.22 **		-.03		
R ²	.06	.14	.02	.05	.02	.04	.09	.14	.01	.06	.02	.05		
R ² verandering	.06 **	.08 **	.02 *	.04 **	.02 *	.02 **	.04 **	.10 **	.01	.05 **	.02	.03 **		

Noot. * $p < .01$. ** $p < .001$.

Bijlage 3: Tabel 17. *Beta Coëfficiënten Van de Meervoudige Hiërarchische Regressie Analyse Met Achtergrondvariabelen, Dominant prestatievermijdingsdoel en Motieven Als Predictoren Voor de Leeruitkomsten.*

	Attitude		Interesse		Vorbereidingsfase				Leerfase							
					Tijdsbeheer		Volharding		Selecteren van hoofdideeën		Concentratie		Informatieverwerking			
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
Geslacht	-.14 **	-.13 **	-.02	-.02	-.22 **	-.21 **	-.15 **	-.15 **	.06	.07	-.03	-.02	.02	.03		
Leerjaar	.13 **	.10 *	.10 *	.07	.05	.01	.10 *	.05	.19 **	.17 **	.13 **	.09 *	.09	.06		
Opleidingsvorm	.22 **	.22 **	.01	-.01	-.01	-.03	.19 **	.17 **	.21 **	.21 **	.13 **	.13 **	.14 **	.12 **		
Dominant Prestatie- vermijdingsdoel	-.08	-.06	-.10 *	-.07	-.09 *	-.06	-.15 **	-.12 **	.04	.06	-.03	-.01	-.07	-.04		
Autonome motivatie		.18 **		.34 **		.26 **		.34 **		.08		.22 **		.33 **		
Gecontroleerde motivatie		-.22 **		.05		-.09 *		-.02		-.19 **		-.25 **		.09		
R ²	.08	.14	.02	.15	.06	.13	.10	.20	.06	.10	.03	.11	.03	.15		
R ² verandering	.08 **	.06 **	.02 *	.13 **	.06 **	.06 **	.10 **	.11 **	.06 **	.03 **	.03 **	.08 **	.03 **	.13 **		

	Testfase													
	Testangst		Spiekattitude		Spiekgedrag		Uitdagende perceptie op examens		Bedreigende perceptie op examens		Resultaten			
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
Geslacht	-.19 **	-.20 **	.11 *	.10 *	.06	.06	.10 *	.10 *	-.02	-.03	-.05	-.04		
Leerjaar	-.15 **	-.13 **	-.04	-.01	.01	.03	.16 **	.11 *	-.11 *	-.08	.12 *	.10		
Opleidingsvorm	.01	.00	.02	.03	.10 *	.11 *	.02	.01	-.05	-.05	.03	.03		
Dominant Prestatie- vermijdingsdoel	-.08	-.09 *	.12 *	.10 *	.10 *	.09	-.05	-.02	.04	.02	-.07	-.05		
Autonome motivatie		-.05		-.19 **		-.12 **		.33 **		-.12 *		.17 **		
Gecontroleerde motivatie		.30 **		.06		.10 *		-.10 *		.22 **		-.03		
R ²	.07	.15	.03	.06	.03	.04	.03	.13	.01	.06	.02	.05		
R ² verandering	.07 **	.08 **	.03 **	.03 **	.03 **	.02 **	.03 **	.10 **	.01	.05 **	.02 *	.03 **		

Noot. * $p < .01$. ** $p < .001$.