



Universiteit Utrecht

Masterscriptie

Een studie naar het motivatieprofiel van honoursstudenten.

Rogier Heezemans

Studentnummer: 3566749

Studiejaar: 2014 - 2015

Begeleidend docent: Dr. Anne Khaled

Tweede beoordelaar: Eghe Osagie MSc

Master Onderwijskundig Ontwerp & Advisering

Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen

Martinus J. Langeveldgebouw

Heidelberglaan 1

3584 CS Utrecht

Aantal woorden: 7949

Abstract

De Nederlandse overheid heeft de ambitie om als kenniseconomie in de top vijf van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD) te komen. Om dat te veranderen worden op universiteiten honoursprogramma's ontwikkeld om gemotiveerde en talentvolle studenten meer uit te dagen. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat intrinsieke motivatie een belangrijke factor is voor studiesucces, maar er is nog weinig onderzoek gedaan naar studiemotivatie onder studenten van honoursprogramma's. In dit onderzoek is onderzocht hoede motivatieprofielen van studenten van het Von Humboldt college eruit zien. In het onderzoek is gebruik gemaakt van een mixed-method design voor het opstellen van motivatie profielen. Studenten zijn aan de hand van de *Academic Self-Regulation Scale*-vragenlijst verdeeld over de verschillende typologieën uit de *Self-determination theory*. Aan de vragenlijst hebben (N=57) participanten mee gedaan. Middels een clusteranalyse zijn de participanten verdeeld over drie verschillende clusters. In totaal zijn negen interviews afgenomen om begrip te krijgen van de motivatie van honoursstudenten.

Op basis van de clusters en interviews zijn een drietal profielschetsen gemaakt van de student van het Von Humboldt College namelijk; Gedreven-Nadenkende, Bevlogen-Geestdriftige Resultaatgericht- Onderscheidende. Waarbij een hoge intrinsieke motivatie kenmerkend is voor de gedreven-nadenkende en bevlogen-geestdriftige student. De resultaatgericht-onderscheidende student wordt gekenmerkt door een lagere motivatie.

Keywords: *Self-determination theory, intrinsieke en extrinsieke motivatie, honoursstudenten*

Inleiding

De Nederlandse overheid heeft de ambitie om tot de top vijf kenniseconomieën van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD) te behoren (Veerman, 2010; Van Eijl, Wolfensberger, Schreve-Brinkman, & Pilot, 2007). Kennis is voor Nederland de concurrentiefactor en om dat te realiseren is er behoefte aan hoogopgeleid personeel met innovatieve ideeën (Cremonini, Leisyte, Weyer, & Vossensteyn, 2011; Van den Broek, Wartenbergh, Wermink, Sijbers, Thomassen, van Klingeren, & Hogeling, 2007; Van Eijl et al. 2007). Het hoger en wetenschappelijk onderwijs in Nederland vervullen een sleutelrol bij het bereiken van dat doel. Volgens de commissie Veerman (2010) moet er echter een kwaliteitsslag worden gemaakt in het onderwijs. Daarvoor is intensiever onderwijs nodig en een grotere motivatie en betrokkenheid van studenten (Cremonini, et al, 2011; Veerman, 2010). Het probleem met de Nederlandse onderwijscultuur is dat de motivatie om te excelleren niet erg dominant is; studenten zijn veel minder prestatiegericht dan studenten in de Verenigde Staten (Scager, Akkerman, Pilot & Wubbels, 2012). Volgens Van den Broek et al. (2007) neemt de motivatie van de helft van de studenten gedurende de studie af. Gebrek aan interesse is het meest gehoorde argument (Van den Broek et al. 2007; Van Eijl, et al. 2007). Het huidige Nederlandse onderwijs wordt gekenmerkt door haar zesjescultuur (LSVB, 2013; Van den Broek et al. 2007; Veerman, 2010). Universiteiten zijn echter op zoek naar gedreven, nieuwsgierige en gemotiveerde studenten (Scager, et al. 2012). Volgens de commissie Veerman (2010) wordt talent in Nederland te weinig uitgedaagd. Universiteiten in veel andere landen hebben meer waardering voor hun talentvolle studenten, en ontwikkelen speciale honoursprogramma's voor hun topstudenten (Scager, et al. 2012; Van Eijl, et al. 2007). Het doel van deze programma's is om te voorzien in de mogelijkheden voor studenten om hun talenten volledig tot ontplooiing te laten komen (Scager, et al. 2012).

Ook de Universiteit Utrecht heeft honoursprogramma's voor goed presterende en gemotiveerde studenten. De Sociale Faculteit heeft het Von Humboldt college, studenten volgen dat programma náást het tweede en derde jaar van hun bachelor opleiding. De studenten ronden het programma af in het derdejaar van hun bachelor opleiding.

Ondanks de toename van honoursprogramma's bij universiteiten in Nederland is er nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar de studiemotivatie van studenten die een dergelijk

honoursprogramma's volgen (Scager, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2013; Van Eijl, & Wolfensberger, 2008). In onderzoek bij honoursstudenten zijn volgens Scager et al. (2012) kenmerken met betrekking tot intelligentie, intrinsieke motivatie en creativiteit belangrijke voorspellers voor academisch succes. Het is belangrijk om te onderzoeken hoe honoursstudenten gemotiveerd zijn zodat het programma beter afgestemd kan worden op de doelgroep en daardoor succesvoller worden.

Eccles en Wigfield (2002) suggereren dat een hoge motivatie optimale studieresultaten moet opleveren. Het begrip studiemotivatie kan onderscheiden worden in twee concepten: intrinsieke en extrinsieke motivatie (Reiser & Dempsey, 2012; Ryan & Deci, 2000;).

Intrinsieke motivatie is de drijfveer waarin de taak op zichzelf leuk of bevredigend is, een gevoel van binnenuit (Lin, McKeachie, & Kim, 2001). Volgens Walls en Little (2005) en Martens en Broekaerts (2007) leveren studenten die intrinsiek gemotiveerd zijn voor de studie betere prestaties – hoger dan een zes – omdat de studenten meer plezier beleven aan het benutten van hun capaciteiten.

Extrinsieke motivatie is de drijfveer die wordt veroorzaakt door beloning of straf, afhankelijk van succes of falen in de taak (Lin, McKeachie, & Kim, 2001), een prikkel van buiten af. De studenten die extrinsiek gemotiveerd zijn en studeren voor een voldoende resultaat presteren daarentegen minder, omdat voor studenten alleen het resultaat belangrijk is – het behalen van een voldoende – (Martens & Boekaerts, 2007).

Studenten die willen deelnemen aan het Von Humboldt College moeten aan bepaalde voorwaarden voldoen. De studenten moeten een gemiddeld cijfer hebben van een 7,5 en geen studieovertraging hebben opgelopen. De studenten moeten meer willen weten over verschillende onderwerpen. Daarnaast moeten ze een motivatiebrief schrijven en kiezen de studenten zelf om deel te nemen aan het traject wat duidt op intrinsieke motivatie van de studenten. Uit onderzoek van Scager, et al. (2012) blijkt dat autonomie en zelfregulering in een cursus van het honoursprogramma intrinsiek motiverende factoren zijn voor studenten.

Een bekende motivatie theorie is de *Self-determination theory* (SDT) van Ryan en Deci (2000). De SDT van Deci en Ryan (2000) suggereert dat wanneer de studiemotivatie extrinsiek en gecontroleerd is, een hogere motivatie geen betere studieresultaten oplevert. Echter, wanneer de motivatie intrinsiek is en er sprake is van een autonome karakter – keuzevrijheid – dan voorspelt de theorie betere prestaties.

De SDT gaat er van uit dat mensen intrinsiek gemotiveerd zijn om nieuwe dingen te leren. Het is echter de vraag in hoeverre honoursprogramma's de intrinsieke motivatie van deelnemende studenten aanspreekt. Het honoursprogramma heeft namelijk vooral gecontroleerde extrinsieke motivationele factoren zoals een extra uitdagend programma en de mogelijkheid tot het verkrijgen van extra beurs.

De doelstelling van dit mixed-method onderzoek is om in kaart te brengen wat de motivatieprofielen zijn van de tweedejaars studenten die deelnemen aan het Von Humboldt College. Dit motivatieprofiel bestaat uit twee elementen. Eerst wordt de *Academic Self-Regulation Scale* (ASRS) voorgelegd aan studenten, waarmee autonome en gecontroleerde studiemotivatie wordt gemeten, zoals wordt beschreven in de *self-determination theory* (SDT) (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Vervolgens worden de scores van de honoursstudenten op de ASRS door middel van individuele, kwalitatieve interviews uitgediept.

Probleemstelling

Universiteiten ontwikkelen honoursprogramma's om gemotiveerde en talentvolle studenten meer uitdaging te bieden, maar naar dergelijke programma's is nog weinig empirisch onderzoek gedaan. Omdat intrinsieke motivatie een belangrijker voorspeller is voor studiesucces is het belangrijk om onderzoek naar motivatie te doen binnen het domein van een honoursprogramma. Er is meer inzicht nodig in hetgeen dat honoursstudenten motiveert. Door inzicht te krijgen in de profielen van honoursstudenten wordt duidelijk of de studenten intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd zijn en hoe zij daar zelf over denken.

Theoretisch kader

Honoursprogramma's

Honoursonderwijs is een proeftuin voor onderwijsvernieuwing. Nieuwe inhoud en methodieken worden in deze programma's ontwikkeld en uitgetest. Onderdelen die succesvol zijn, worden daarna weer 'vertaald' naar het reguliere onderwijsprogramma (Scager, et al. 2012; Van Eijl, et al. 2007). Het zijn programma's die als gemeenschappelijk kenmerk hebben dat ze uitdagend en verzwarend onderwijs bieden aan studenten die meer willen en kunnen dan het reguliere programma hen biedt (Van Eijl, et al. 2007). Uit onderzoek van Wolfensberger, Sweijen, van Eijl, Hartog en van der Vaart, (2010) blijkt dat een honoursprogramma een meerwaarde biedt voor studenten, als de studenten keuzevrijheid hebben binnen het programma, maar waarbij de nadruk op studentverantwoordelijkheid ligt, met ruimte voor eigen interesse en zelfstandige planning.

Studenten die het Von Humboldt College volgen hebben diverse bijeenkomsten waarin verdiepende literatuur wordt besproken. Daarnaast moeten de studenten een congres organiseren. De studenten krijgen tevens een cursus Academisch Engels. De studenten krijgen ook het vak "de Creative Challenge". Aan de Creative Challenge moeten studenten zelf invulling geven. Studenten kunnen een onderzoek doen naar een onderwerp naar keuze. Het zijn dus diverse activiteiten die studenten naast het regulierenprogramma doen.

Studiemotivatie

Gemotiveerd zijn betekent dat een persoon bepaalde beweegredenen heeft om iets te doen. Een persoon die geen impuls of inspiratie heeft om iets te doen wordt gekenmerkt als ongemotiveerd, terwijl iemand die wordt geactiveerd in de richting van een doel wordt beschouwd als gemotiveerd (Eccles & Wigfield, 2002; Ryan & Deci, 2000). Studiemotivatie zorgt ervoor dat een student zich wil inzetten om een bepaald doel te bereiken (Boekaerts & Cascallar, 2006; Ryan & Deci 2000). Studiemotivatie kan omschreven worden als de redenen om te studeren en een doel te bereiken.

De meeste motivatie psychologen, docenten en ouders zijn het eens dat de studiemotivatie van studenten wordt bepaald door meerdere redenen, zoals een spontane interesse in de leerstof, een verlangen om zichzelf te bewijzen door het verkrijgen van hoge cijfers, externe verwachtingen, of

toekomstige professionele doelen (Vansteenkiste, et al. 2009). In de literatuur wordt er onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Intrinsieke studiemotivatie

Intrinsieke motivatie ontstaat wanneer men zich bezig houdt met een taak, waarvoor geen duidelijke beloning bestaat, anders dan onder andere het genoegen van het uitvoeren van de activiteit - het plezier bij een activiteit - (Gagné, & Deci, 2005; Reiser & Dempsey, 2012; Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie behelst interesse in het onderwerp, het genot van de uitdaging of een gevoel van vooruitgang en toenemende beheersing (Lin, McKeachie, & Kim, 2001).

Volgens Reiser en Dempsey (2012) hebben studenten diverse redenen om intrinsiek gemotiveerd te zijn om te leren. Een reden kan zijn nieuwsgierigheid en interesse, of omdat er een kloof bestaat tussen de huidige kennis en de gewenste kennis van de studenten. De studenten komen in beweging door de uitdaging die de nieuwe kennis met zich meebrengt.

Nieuwsgierigheid naar nieuwe kennis is een intrinsieke prikkel om te leren voor studenten (Deci & Ryan 2000). De meeste studenten studeren voornamelijk om meer kennis op te doen, omdat een bepaald onderwerp hun interesse wekt.

Intrinsieke motivatie resulteert in een hoge kwaliteit van leren en in creativiteit (Ryan & Deci, 2000). Door intrinsieke motivatie zullen studenten meer willen leren uit eigen beweging over het onderwerp (Ryan & Deci, 2000). Door de intrinsieke motivatie gaat het leren en begrijpen gemakkelijker omdat het volledig autonoom en zelfbepalend is (Ryan & Deci, 2000).

Extrinsieke studiemotivatie

Extrinsieke motivatie vindt plaats wanneer studenten studeren, omdat een externe prikkel de reden is om te studeren. Het levert de student wat op dat niet direct te herleiden is tot het studeren. Dit kan door de waardering zijn die een leerkracht uitspreekt (Verkuyten & Brug, 2003), bijvoorbeeld het geven van een compliment of een goed cijfer voor een tentamen (Henderlong & Lepper, 2002).

Studenten die extrinsiek gemotiveerd zijn voor hun studie presteren minder, omdat studenten de beloning willen behalen en niet zozeer nieuwe kennis willen vergaren (Martens & Boekaerts, 2007). Een consequentie hiervan is dat studenten zich in mindere mate verantwoordelijk voelen voor het leren

of eigen maken van de kennis, maar de beloning, het halen van een voldoende, als doel zien (Deci, Koestner, & Ryan, 2001).

Self-Determination theory (SDT)

De *Self-determination theory* (SDT) van Ryan en Deci (2000) gaat er vanuit dat mensen intrinsiek gemotiveerd zijn om nieuwe dingen te leren. Mensen zijn van nature nieuwsgierig en gemotiveerd om dingen te ontdekken, te leren en zichzelf te ontplooien (Reiser & Dempsey, 2012; Ryan & Deci, 2000; Walls & Little, 2005).

Binnen de SDT van Ryan en Deci (2000) worden drie basisbehoeften met betrekking tot motivatie onderscheiden; autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Deze drie basisbehoeften blijken van essentieel belang te zijn voor het persoonlijk welbevinden en het leren en integreren (Ryan & Deci, 2000). Volgens Scager, et al. (2012) blijkt dat autonomie en zelfregulering in een cursus van het honoursprogramma intrinsieke motiverende factoren zijn.

De viertal typologieën van de SDT van Ryan en Deci (2000), zijn afgeleid van twee componenten: intrinsieke motivatie en eigen gemaakte extrinsieke motivatie. Ryan en Deci (2000) onderscheiden binnen de SDT een viertal typering van motivatie. Namelijk; *external regulation*; *introjected regulation*; *identified regulation* en *intrinsic motivation*.

Bij *external regulation* komt de motivatie voort uit een sterke controle van buitenaf (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, et al. 2009). Dit kan zijn doordat er een beloning tegenover staat of omdat de studenten iemand anders niet willen teleurstellen. Externe regulatie vertegenwoordigt het meest onder druk gezette en gecontroleerde soort motivatie. Als er sprake is van externe regulatie, studeren studenten om straffen te vermijden, om beloningen te verkrijgen, of om aan externe verwachtingen te voldoen (Vansteenkiste, et al. 2009). Studenten hebben het gevoel dat ze geen andere keuze hebben dan te studeren en door die extern druk inspanning te leveren voor hun studie.

Bij het tweede type extrinsieke motivatie, de *geïntrojecteerde regulatie*, doet de student de opdracht omdat de student niet zijn eigenwaarde tekort wil doen. De student ervaart een bepaalde druk die de student zichzelf inmiddels heeft opgelegd die voorheen van buitenaf kwam (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, et al. 2009). De student wil trots zijn op de prestatie door een

goed cijfer halen. De prikkel kwam vooraf van buiten, het behalen van een goed cijfer maar vervolgens legt de studenten de druk voor een goed cijfer bij zichzelf intrinsiek neer.

Het derde type extrinsieke motivatie is de *identified regulation*. Dit type motivatie houdt in dat de student inziet dat een doel belangrijk is en de student zich identificeert met het relevante doel (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000). De student moet een opdracht doen om het doel te bereiken. Als studenten niet spontaan aangetrokken worden tot hun studie, kunnen studenten toch nog steeds op een relatief autonome wijze studeren, gezien het feit dat het studeren voorziet in de persoonlijke relevantie. Studenten kunnen zich identificeren met het persoonlijke belang van de leeractiviteit, het leren leidt naar een persoonlijk onderschreven doel (Vansteenkiste, et al. 2009).

Tot slot wordt er door Ryan en Deci (2000) een vierde typologie beschreven. De *intrinsic motivation* houdt in dat de drijfveer van binnenuit komt (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie verwijst naar de vaststelling van de activiteit voor het eigen belang. Dat wil zeggen, voor opwinding, plezier, die inherent is aan het leren zelf (Vansteenkiste, et al. 2009).

Onderzoeksvraag

Hoe zien de motivationele profielen van tweedejaars universitaire studenten die deelnemen aan het Von Humboldt College eruit?

Deelvragen

1. Hoe is de studiemotivatie van tweedejaars studenten die het Von Humboldt College volgen verdeeld over de vier typering van de SDT?
2. Wat typeert de intrinsieke en extrinsieke motivatie van tweedejaars studenten van het Von Humboldt college?

Methode

Onderzoeksdesign

Het onderzoek had een mixed-method karakter en bestond uit een kwantitatief en een kwalitatief deel. De vragenlijst werd gebruikt om beschrijvende statistieken te achterhalen over de doelgroep aangaande verschillende typologieën van studiemotivatie. Middels diepte interviews werd getracht meer begrip te krijgen van de typologieën waarin studenten zijn ingedeeld. De studenten kregen de kans om bij het

interview te reflecteren op hun scores, de bijbehorende typologie en de verschillende motivationele aspecten.

Onderzoekscontext

Het Von Humboldt College is het honoursprogramma van de Faculteit Sociale Wetenschappen. Het onderwijs is multidisciplinair van aard en heeft betrekking op verschillende gebieden binnen de sociale wetenschap. Het programma van het Von Humboldt College is bedoeld voor bovengemiddelde studenten die gemotiveerd zijn om meer uit zichzelf te halen, en méér willen weten over een onderwerp. De studenten die participeerden in het honoursprogramma moeten aan diverse selectievoorwaarden voldoen om te mogen deelnemen aan het programma. De studenten worden geselecteerd op hoge motivatie, het gemiddelde eindcijfer na het eerste jaar, ze moeten doorzettingsvermogen hebben, makkelijk studeren en ze mogen geen studievertraging hebben.

Procedure

Alle tweedejaars studenten van het Von Humboldt College werden per e-mail benaderd om deel te nemen aan het onderzoek en de ASRS-vragenlijst in te vullen. Voorafgaand is eerst een pilot-test uitgevoerd om te testen of dat de vragenlijst helder was. De studenten werden aan het einde van de vragenlijst gevraagd of ze wilden participeren aan verdiepende interviews. De vragenlijst is door middel van een clusteranalyse geanalyseerd en op basis daarvan zijn een drietal clusters gemaakt die de studenten groepeerd. Om meer inzicht te krijgen in de verschillende typologieën uit de clusteranalyse zijn er vervolgens semi-gestructureerde interviews afgenomen onder negen studenten. Afhankelijk van de grootte van het cluster werd verhoudingsgewijs een aantal interviews afgenomen. Voor cluster 1 zijn drie interviews afgenomen. Voor het grootste cluster- cluster 2- zijn een vijftal interviews afgenomen. Voor het kleinste cluster- cluster 3- is één interview afgenomen. Het doel van het interview werd bij de start van het interview mondeling herhaald. Van de interviews zijn audio-opnamen gemaakt. De geïnterviewde mocht ten alle tijden het interview beëindigen of vragen om de recorder te stoppen. Bij de dataverwerking is rekening gehouden met de anonimiteit van de student.

Participanten

De participanten zijn tweedejaars studenten van het Von Humboldt college te Utrecht. De studenten die geselecteerd zijn volgen een bacheloropleiding aan de Faculteit Sociale Wetenschappen. De doelgroep voor het onderzoek telt 62 studenten. De vragenlijst is uiteindelijk door 57 honoursstudenten van het Von Humboldt college ingevuld waarvan 8 mannen (14%) en 49 vrouwen (86%). De gemiddelde leeftijd van de doelgroep is 21,47. Aan de interviews hebben 9 studenten deelgenomen, alle geïnterviewde participanten zijn vrouw, waarvan 6 Psychologie en 3 Algemene Sociale Wetenschap studeren. De gemiddelde leeftijd van de geïnterviewde is 20,67.

Instrumenten

Middels de *Academic Self-Regulation Scale* (ASRS) werden de typologieën van studiemotivatie gemeten. De ASRS meet de motivatie van studenten verdeeld over 16 items, waarvan 4 items per categorie. De categorieën zijn *external regulation*; *introjected regulation*; *identified regulation* en *intrinsic motivation*. In de vragenlijst zijn demografische gegevens opgenomen. De vragenlijst bevindt zich in Bijlage 3. Een vraag is: *Ik studeer aan het Von Humboldt omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen*. De ASRS is een bestaande valide en betrouwbare vragenlijst (Vansteenkiste, et al. 2009). De antwoorden zijn geformuleerd in een vijfpunts Likertschaal (1 = helemaal niet belangrijk, 5 = heel erg belangrijk). De vragenlijst is in meerdere onderzoeken gebruikt waaronder in het onderzoek van Vansteenkiste, et al. (2009). De interne consistentie, zoals geïndexeerd door Cronbach's alpha is in het onderzoek van Vansteenkiste, et al. (2009) en in deze studie bevredigend zie Tabel 1.

Tabel 1

Betrouwbaarheid vragenlijst

	Vansteenkiste, et al. (2009)	Huidig onderzoek
<i>Intrinsieke motivatie</i>	$\alpha = .89$	$\alpha = .90$
<i>Identified regulation</i>	$\alpha = .79$	$\alpha = .79$
<i>Introjected regulation</i>	$\alpha = .69$	$\alpha = .75$
<i>External regulation</i>	$\alpha = .77$	$\alpha = .79$
Gehele vragenlijst		$\alpha = .86$

Het interview is aan de hand van een *topiclist* vorm gegeven zie bijlage 4. Studenten werden specifiek per typologie geselecteerd. Tijdens de interviews is er doorgevraagd op antwoorden die studenten gaven op de topics. Door de diepte-interviews is er kwalitatieve invulling gegeven aan de scores van de ASRS. De student legde uit waarom bepaalde aspecten belangrijk zijn. De student gaf zo een onderbouwing van de scores. De studenten beschreven kenmerken en eigenschappen die bij een specifieke typologie horen. Doordat verschillende studenten kenmerken beschrijven ontstaat er consensus over de eigenschappen binnen een typologie. De diverse onderbouwingen die studenten hebben gegeven, vormen samen met de scores van de ASRS het motivatieprofiel.

Analyses

De ASRS vragenlijst werd gebruikt om een antwoord te geven op de eerste deelvraag. Vervolgens is een clusteranalyse uitgevoerd om de studenten te clusteren. Het doel van deze analyse is om homogene groepen te definiëren op basis van de vier verschillende typologieën van de SDT. Binnen de verschillende clusters die uit de analyse naar voren kwamen gaven studenten een kwalitatieve onderbouwing van de scores.

De teksten zijn geanalyseerd door middel van open codering. Zoals Boeije (2010) adviseert zijn de teksten op onderwerp en beleving geanalyseerd. In Bijlage 5 is de codeboom weergegeven. Per typologie zijn labels en sublabels beschreven die kenmerkend zijn voor de typologie binnen de SDT en die zijn benoemd door de studenten. De tekstfragmenten zijn gecodeerd met de verschillende labels. De labels zijn op basis van de theorie en door datgene wat studenten beschreven vorm gegeven. Bepaalde bewoordingen zoals plezier, interesse en leuk, hebben vanuit de SDT betrekking op intrinsieke motivatie. Fragmenten waarin studenten die bewoordingen gebruikten, zijn vervolgens gelabeld onder de categorie intrinsieke motivatie. Het sublabel verdieping heeft betrekking op intrinsieke motivatie maar gaat in op het feit dat studenten behoefte hebben aan meer kennis en uitdieping van de stof en daar plezier aan beleven. De bewoordingen zijn door meerdere studenten binnen de verschillende clusters benoemd. Na het coderen van 9 interviews werd verzadiging bereikt met een codelijst met 4 labels en 6 sublabels. De frequentie waarin bepaalde labels of sublabels voorkomen geeft een onderbouwing aan een typologie en kenmerkt hierdoor ontstaat er een profielschets van de student.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is gewaarborgd, omdat een tweede onafhankelijke onderzoekers drie interviews heeft gecodeerd. De codering is vervolgens vergeleken en daar kwam een gemiddelde $\kappa = 0,62$ uit. Wat volgens de criteria van Landis en Koch (1977) een wezenlijke betrouwbaarheid is. Volgens Fleiss (1971) is een Kappa van $\kappa = 0,62$ redelijk betrouwbaar. Als analyse software is Nvivo gebruikt.

Resultaten

Deelvraag 1: Hoe is de studiemotivatie van tweedejaars studenten die het Von Humboldt College volgen verdeeld over de vier typeringen van de SDT?

In Tabel 2 zijn de resultaten van de analyses weergegeven. Met de gemiddelde scores uit de categorieën is een clusteranalyse uitgevoerd onder de $N=57$ participanten. Volgens de Ward-methode is een hiërarchische clusteranalyse gemaakt waarbij de euclidische afstanden tussen de respondenten is berekend. De cluster analyse produceert drie clusters op basis van die euclidische afstand. In eerste instantie zijn 57 Clusteroplossingen tot 1 clusteroplossing berekend, op basis van agglomeratie coëfficiënten is bepaald wat het beste aantal clusters is. In Bijlage 6 staat een tabel waarin de coëfficiënten van de clusteranalyse zijn weergegeven. Naar aanleiding van de coëfficiënten is tot de 3 clusteroplossingen gekomen.

Het eerste cluster bevat $n=14$ participanten. Op drie typologieën scoren de studenten gemiddeld hoger dan een drie. Dat geldt voor; *introjected regulation*, *identified regulation* en intrinsieke motivatie. Bij het typologie *external regulation* scoort het eerste cluster gemiddeld lager op de typologie. In Tabel 2 zijn de resultaten weergegeven.

Het tweede cluster is het grootste cluster met $n=35$ participanten. In Tabel 2 staan de gemiddelde scores op de vier typologieën voor het cluster weergegeven. Opvallend is dat de gemiddelde scores op de typologie *identified regulation* en intrinsieke motivatie een hoge gemiddelde score is. Op de andere twee typologieën *external regulation* en *introjected regulation* is de gemiddelde score laag.

Het derde cluster en tevens het kleinste cluster met $n=8$ participanten heeft op alle vier de typologieën lage gemiddelde scores. In Tabel 2 staan de gemiddelde scores per typologie van het cluster weergegeven.

Tabel 2
Resultaten Clusteranalyse

Ward Method					
Cluster	type motivatie	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	<i>Intrinsieke motivatie</i>	1.50	4.50	3.55	0.86
	<i>Identified regulation</i>	3.00	4.75	3.93	0.47
	<i>Introjected regulation</i>	2.50	4.00	3.45	0.44
	<i>External regulation</i>	1.50	3,75	2.46	0.60
2	<i>Intrinsieke motivatie</i>	2.50	5.00	4.23	0.59
	<i>Identified regulation</i>	3.25	5.00	4.14	0.49
	<i>Introjected regulation</i>	1.00	3.75	2.20	0.69
	<i>External regulation</i>	1.00	2.00	1.36	0.33
3	<i>Intrinsieke motivatie</i>	1.75	3.25	2.66	0.52
	<i>Identified regulation</i>	2.00	2.75	2.41	0.27
	<i>Introjected regulation</i>	1.00	3.00	1.94	0.70
	<i>External regulation</i>	1.00	1.50	1.13	0.23

De drie verschillende clusters kunnen als volgt worden geïnterpreteerd. Cluster 1 scoort relatief hoog op alle vier de typologieën. De studenten zijn zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd voor het Von Humboldt College. In bepaalde mate zijn de studenten meer intrinsiek gemotiveerd dan extrinsiek. De score geeft ook aan dat studenten zich laten beïnvloeden door extrinsieke factoren.

Cluster 2 scoort gemiddeld hoog op twee typologieën. Bij dit cluster kan worden gesteld dat de studenten een hoge mate hebben van intrinsieke motivatie. De studenten hebben ook een hoog gemiddelde op de *identified regulation*. Dit houdt in dat de student inziet dat een doel belangrijk is en de student zich identificeert met de relevantie van het doel. De *external regulation* en *introjected*

regulation is laag bij dit cluster. De studenten in dit cluster zijn voornamelijk intrinsiek gemotiveerd en nieuwsgierig om nieuwe dingen te leren omdat ze daar plezier uit halen.

Cluster 3 heeft gemiddeld de laagste scores op alle vier de typologieën. Bij cluster 3 is niet één specifieke typologie toe te kennen. Het cluster wordt gekenmerkt door een lage motivatie. Het is lastig te bepalen wat dit type student motiveert om het honoursprogramma te volgen. Studenten binnen dit cluster worden niet gemotiveerd door beïnvloeding van andere personen. Maar zijn ook niet intrinsiek gemotiveerd. De studenten hebben in mindere mate plezier en zijn minder betrokken bij het honoursprogramma.

Deelvraag 2: Wat typeert de intrinsieke en extrinsieke motivatie van tweedejaars studenten van het Von Humboldt college?

Om antwoord te geven op de tweede deelvraag zijn per cluster verdiepende interviews afgenomen. Op kwalitatieve wijze is onderzocht wat de studenten motiveert per typologie en wat de studenten kenmerkt. Afhankelijk van de grootte van het cluster is verhoudingsgewijs een aantal interviews afgenomen. In Tabel 3 is te zien hoe vaak bepaalde labels uit de codeboom (Bijlage 5) per cluster voorkomen.

In Tabel 3 is te zien hoeveel studenten per cluster zijn geïnterviewd. In cluster 1 zijn drie studenten geïnterviewd. In Cluster 2 zijn vijf studenten geïnterviewd en in clusters 3 is één student bereid gevonden om deel te nemen aan de interviews. Per cluster worden de scores uitgelegd. Ter illustratie zijn per cluster enkele citaten uit de verdiepende interviews opgenomen die kenmerkend zijn voor het cluster.

Tabel 3

Kwalitatieve resultaten

Labels	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
	<i>n</i> =3 Aantal	%	<i>n</i> =5 Aantal	%	<i>n</i> =1 Aantal	%
Intrinsic motivation	17	21.52	41	29.71	5	18.52
<i>Ontwikkeling</i>	15	18.99	13	9.42	0	0.00
<i>Uitdaging</i>	5	6.33	10	7.25	2	7.41
<i>Verdieping</i>	2	2.53	14	10.14	5	18.52
Identified regulation	1	1.27	4	2.90	2	7.41

<i>Onderscheiden</i>	5	6.33	8	5.80	6	22.22
Introjected regulation	4	3.80	11	7.97	1	3.70
<i>Goede cijfers halen</i>	2	2.53	4	2.90	0	0.00
External regulation	22	27.85	25	18.12	3	11.11
<i>Curriculum Vitae</i>	7	8.86	8	5.80	3	11.11
Totaal	79	100	138	100	27	100

Cluster 1

Het type student in cluster 1 is intrinsiek gemotiveerd voor de studie en wil zoveel mogelijk leren en kennis opdoen. Dit type student haalt plezier uit nieuwe dingen en is breed geïnteresseerd. Uit tabel 3 is dan ook af te leiden dat 49,37% van de labels; ontwikkeling, uitdaging, verdieping en *intrinsic motivation* betrekking hebben op de intrinsieke motivatie van de student. De studenten willen het maximale uit hun studie halen. R18 zegt het volgende over de intrinsieke motivatie.

Ik heb voor mezelf zoiets ik ga studeren. Ik ga er dus alles uithalen en zoveel mogelijk doen.(R18)

De studenten zien het Von Humboldt College als een middel om zoveel mogelijk uit de studie te kunnen halen, maar ook om zich te kunnen onderscheiden ten opzichte van hun medestudenten. Uit Tabel 3 is dan ook af te leiden dat 7,60% van de labels; onderscheiden en *identified regulation* betrekking hebben op de *identified regulation* van de student. De student ziet het Von Humboldt als belangrijk doel en middel om zich te kunnen onderscheiden ten opzichte van medestudenten. R20 en R18 zeggen het volgende over de *identified regulation*:

Ik denk gewoon om het meeste uit mijn opleiding te halen wat er aangeboden wordt. Er zijn heelveel studenten die sociale wetenschappen studeren en je moet je daar toch een beetje van onderscheiden.(R20)

Ik vond het wel belangrijk om mijn best te doen om mijzelf te onderscheiden en om zoveel mogelijk uit mijn studie te halen omdat het gewoon een korte tijd is wat mij betreft. Ik hoorde wel van veel mensen je moet je best doen want je moet er boven uitsteken omdat we met veel

zijn. Het was niet expliciet. Maar iedereen doet er veel naast en ik had zoiets van wow dat moet ik ook doen. (R18)

De studenten willen het maximale uit de studie halen en zoveel als mogelijk leren. De studenten ervaren het honoursprogramma als middel om zich te kunnen ontwikkelen. Uit de Tabel is dan ook af te leiden 6,33% van de labels; *introject regulation* en “goede cijfers halen” betrekking hebben op de eigenwaarde –*introject regulation*- van de student. R26 en R18 zeggen het volgende over de *introjected regulation*:

Ik wil zo goed mogelijk dingen doen en zo veel mogelijk uit mijzelf te halen. Het zijn een soort eisen die ik aan mijzelf stel. Ik wil de lat zo hoog mogelijk leggen. Ik denk dat dat ook een reden is om honours te kiezen. Ik had wel toen ik het afwoog om het wel of niet te doen dat ik wel spijt zou hebben als ik het niet zou hebben gedaan. (R26)

Ik ben wel serieus voor mijn studie. Ik wil mijn vakken gewoon goed halen. (R18)

In bepaalde mate hebben andere studenten wel degelijk invloed op de honoursstudenten om voor een honoursprogramma te kiezen. Uit de tabel is dan ook af te leiden dat 36,71% van de labels; Curriculum Vitae en *external regulation* betrekking hebben op de extrinsieke motivatie van de student. Honoursstudenten worden door andere studenten beïnvloed, om het honoursprogramma te volgen. De studenten geven aan dat andere studenten niet de belangrijkste drijfveer zijn, maar studenten vinden het wel degelijk belangrijk om anderen de indruk te geven dat ze serieuze studenten zijn. R08 en R18 zeggen het volgende over de *External regulation*:

Maar toen ging een vriendinnetje van mij het doen en toen dacht ik dit is eigenlijk wel een kans een mogelijkheid. Ik word hiervoor gevraagd. (R08)

Ik vind het wel belangrijk omdat veel van mijn vrienden een lage dunk hebben van psychologie. Over het algemeen zijn het Bèta- studenten. Een honoursprogramma draagt daar wel aan bij dat ik veel doe voor mijn studie. Ik vind dat vooral belangrijk bij de mensen die mij wat beter kennen. (R18)

Cluster 2

Het type student in cluster 2 wordt gekenmerkt door de hoge scores op intrinsieke motivatie en *identified regulation*. Uit de tabel is af te leiden dat 56,63% van de labels; ontwikkeling, uitdaging, verdieping en *intrinsieke motivatie* betrekking hebben op de intrinsieke motivatie van de student. De studenten geven in de interviews veelal aan dat ze plezier beleven aan het leren van nieuwe dingen. De studenten willen meer verdieping in hun studie en zich zo breed mogelijk ontwikkelen. R23 en R22 zeggen het volgende over de *intrinsieke motivatie*:

Ik ben altijd al erg gedreven geweest. Maar dat is ook een van de redenen dat ik een honoursprogramma ben gaan doen. (R23)

Ik vind het leuk om lekker bezig te zijn. Ik wilde meer verdieping in mijn studie. Je zit bij normale college heel veel stof en gewoon theorie stampen. (R22)

De cluster 2 student wordt gekenmerkt doordat het studenten zijn die de lat zo hoog mogelijk leggen voor zichzelf. De student haalt voldoening “uit aan het op doen van kennis”. “Maar wil het maximale uit zichzelf halen”. Uit tabel 3 is dan ook af te leiden dat 10,87% van de labels; *introjected regulation* en goede cijfers halen betrekking hebben de motivatie van de student. De student wil zijn eigenwaarde niet te kort doen en goed presteren. R23 en R45 zeggen het volgende over de *introjected regulation*:

Het is meer voor mijzelf. Ik heb voor mijzelf intern de lat zo hoog mogelijk gelegd. Ik wil een acht gemiddeld halen om mezelf te kunnen uitdagen. Ik wil geen zesjescultuur. (R23)

Ik vind het wel heel erg zonde als mensen het niet doen. Het is wel een manier om je verder te ontwikkelen. Om er meer uit te halen dan dat er inzit. (R45)

De studenten uit cluster 2 ervaren het honoursprogramma als middel om zich te kunnen ontwikkelen. De studenten vinden het zonde als ze niet het maximale uit hun studententijd halen. Uit tabel 3 is dan ook af te leiden dat de labels; *identified regulation* en onderscheiden 8,70% van de motivatie verklaard van de student. Het lage percentage geeft aan dat studenten voornamelijk studeren om het maximale uit zichzelf te halen. R35 en R22 zeggen het volgende over de *identified regulation*:

Omdat ik zoiets heb van als je het honoursprogramma kan dan moet je het ook doen. Ik vind het meer zonde van je capaciteiten als je die niet maximaal benut. Ik probeer het maximale eruit te halen. (R35)

De mogelijkheid om het van Humboldt te doen is er. Ik vind dat je zoveel mogelijk je talenten moet benutten.(R22)

De studenten in dit cluster worden gekenmerkt door het feit dat andere personen geen invloed hebben op de keuze om het honoursprogramma te volgen. De studenten geven voornamelijk aan dat het een keuze voor de student zelf is om een honoursprogramma te volgen. Echter zijn ze zich wel bewust welke voordelen een honoursprogramma met zich meebrengt. In de tabel is af te lezen dat 23,92% van de labels; Curriculum Vitae en *external regulation* betrekking hebben op de extrinsieke motivatie van de student. De studenten benadrukken dat andere personen niet doorslaggevend zijn om het honoursprogramma te volgen. R22 en R45 zeggen het volgende over de *external regulation*:

Ik denk niet dat andere mensen daar invloed op hebben gehad.(R22)

In principe hebben mijn ouders een klein beetje invloed op gehad. Ze verwachten het wel een beetje.(R45)

Cluster 3

De studenten in het kleinste cluster 3 worden op basis van de kwantitatieve analyse getypeerd als studenten met een lage motivatie. De motivatie wordt voornamelijk gevoed door extrinsieke factoren zo blijkt uit de kwalitatieve analyse. De student uit het interview ziet het Von Humboldt College als middel om zich te onderscheiden ten op zichte van andere studenten. Dit wordt onderbouwd door 51,63% van de labels; *external regulation*, Curriculum Vitae, *identified regulation* en onderscheiden. Die labels hebben voornamelijk betrekking op extrinsieke motivatie. De student wordt gekenmerkt doordat de labels voor meer dan de helft extrinsieke van aard zijn. De student is in mindere mate intrinsiek gemotiveerd. Uit de kwalitatieve analyse kenmerkt het volgende citaat de doelgroep. R12 zegt het volgende over de motivatie:

Nou ik wil sowieso een honoursprogramma doen, in ieder geval toen die mogelijkheid zich voor deed. Het leek mij wel een goed idee om me zo te onderscheiden van alle vijfhonderd andere psychologie studenten. En eigenlijk was dat de belangrijkste reden een manier om me te onderscheiden. Het is toch iets extra's. (R12)

Ik ben misschien niet de meest enthousiaste Von Humboldt student. Mijn naam staat nog steeds verkeerd gespeld. Ik vind dat het van twee kanten moet komen en als dat dan niet gebeurt. Dan denk ik ook van laat maar. Dat motiveert niet.(R12)

Hoofdvraag: Hoe zien de motivationele profielen van tweedejaars universitaire studenten die deelnemen aan het Von Humboldt College eruit?

Tabel 4

Beschrijving van motivatie profielen van studenten van het Von Humboldt College

Profiel benaming per cluster	Profiel beschrijvingen
Cluster 1: Gedreven-Nadenkend	Deze studenten zijn intrinsiek gemotiveerd voor de studie die ze volgen en willen zich graag verdiepen en nieuwe dingen leren. Studenten die zich er van bewust zijn dat ze zich middels het honoursprogramma kunnen onderscheiden. Andere personen hebben in bepaalde mate dan ook invloed op de motivatie.
Cluster 2: Bevlogen-Geestdriftig	Deze studenten zijn bevlogen, hebben passie voor de studie en willen zich zoveel mogelijk ontwikkelen. Studenten zien het honoursprogramma als middel om meer diepgang en uitdaging te krijgen in de studie. Studenten willen het maximale uit hun studie halen en beleven hier plezier aan. Deze studenten vinden het zonde om niet het maximale uit zichzelf halen.
Cluster 3: Resultaatgericht- Onderscheidend	Deze studenten zijn in mindere mate gemotiveerd voor het honoursprogramma en zijn voornamelijk extrinsiek gemotiveerd. Ze zien het Von Humboldt college als middel om zich te onderscheiden ten opzichte van andere studenten. Het onderscheidende karakter van een honoursprogramma is extrinsiek van aard. De studenten halen in mindere mate plezier uit het honoursprogramma.

In Tabel 4 zijn de clusters vertaald naar een bijpassende profielbeschrijving en –benaming. Honoursstudenten zijn over het algemeen studenten die plezier halen uit het opdoen van zoveel mogelijk kennis. Dit sluit aan bij de intrinsieke motivatie van de studenten. De studenten willen zich verdiepen in de stof. De honoursstudenten willen zich zoveel mogelijk ontwikkelen. Zij voelen zich van nature aangetrokken om zoveel mogelijk te leren.

De studenten uit de clusters “bevlogen-geestdriftig” en “gedreven-nadenkend” hebben wat betreft motivatie veel raakvlakken met elkaar. De studenten willen in beide clusters zoveel mogelijk uit

hun studie halen, zoveel mogelijk leren en zich zo breed mogelijk ontwikkelen. De studenten zien het honoursprogramma als middel om dit te realiseren. De studenten beleven plezier aan het opdoen van nieuwe kennis. De “gedreven-nadenkende” studenten in cluster 1 laten zich in bepaalde mate meer beïnvloeden door andere personen. Andere personen zijn echter niet bepalend in de motivatie voor de gedreven-nadenkende studenten, maar het beïnvloedt de student gedeeltelijk.

Bevlogen-geestdriftige studenten studeren voornamelijk omdat ze daar plezier aan beleven. De bevlogen-geestdriftige studenten uit cluster 2 worden gekenmerkt als studenten die intrinsiek gemotiveerd zijn en de lat hoog leggen voor zichzelf. De lat hoog leggen heeft betrekking op de *introjected regulation* van de studenten. De student wil zijn eigenwaarde niet te kort doen en haalt voldoening uit het halen van hoge cijfers en het zo goed mogelijk bestuderen van de stof.

Echter wat de honoursstudenten in alle drie de clusters typeert is dat de studenten zich in bepaalde mate willen onderscheiden ten opzichte van andere studenten die een vergelijkbare studie doen. De studenten zijn zich bewust dat middels het honoursprogramma de kansen op de arbeidsmarkt worden vergroot. De studenten zien het honoursprogramma als middel om zich te kunnen onderscheiden dit sluit aan bij *identified regulation*. Middels het honoursprogramma kunnen de studenten zich profileren als betere studenten ten opzichte van niet honoursstudenten. Het onderscheiden door middel van het honoursprogramma is niet leidend voor de studenten, maar heeft wel degelijk invloed op de studenten. Deze drijfveer heeft echter het minste betrekking op de bevlogen-geestdriftige studenten.

Studenten in cluster 3 kunnen benoemd worden als “resultaatgericht-onderscheidende” studenten. In dat cluster is de motivatie het laagst. Het is moeilijk kwalitatieve kenmerken toe te schrijven aan het resultaatgericht-onderscheidende profiel aangezien maar één persoon is geïnterviewd. De kwalitatieve resultaten zijn niet representatief voor het gehele cluster. Uit het ene interview kan worden gehaald dat de voornaamste reden om het honoursprogramma te volgen extrinsiek is. De student vond het onderscheidende karakter erg belangrijk.

Alle drie de profielen onderschreven dat het honoursprogramma extrinsieke voordelen heeft, zoals dat het goed staat op het Curriculum Vitae. Het is gedeeltelijk een motivatie om het honoursprogramma te volgen. In bepaalde mate voelen studenten een bepaalde druk om zich te onderscheiden van alle andere studenten. Maar studenten geven aan dat het onderscheiden niet het meest

bepalende motief is om het honoursprogramma te volgen. Het opdoen van nieuwe en verdiepende kennis is wat de studenten nieuwsgierig maakt en motiveert.

Conclusie en Discussie

In deze studie is gekeken naar de motivatieprofielen van de studenten van het Von Humboldt College. Wat karakteriseert honoursstudenten aan het Von Humboldt College?

Uit de analyses zijn een drietal profielen gekomen die de studenten typeert namelijk: gedreven-nadenkend, bevlogen-geestdriftig en resultaatgericht-onderscheidend. De gedreven-nadenkende studenten zijn intrinsiek gemotiveerd voor hun studie. De studenten vinden het leuk om meer uit hun studie te halen. De honoursstudenten zijn daarnaast gevoelig voor wat andere personen vinden. De mening van andere personen heeft invloed op de gedreven-nadenkende studenten. Gedreven-nadenkende honoursstudenten geven ook aan dat het volgen van het programma een manier is om zich te kunnen onderscheiden van de vele andere studenten die een vergelijkbare studie doen. Dat is echter niet de voornaamste reden voor het volgen van het programma. De voornaamste reden voor studenten voor het volgen van het honoursprogramma is om nieuwe kennis en vaardigheden te leren.

Elliot en McGregor (2001) typeert de meer extrinsiek gemotiveerde student als *performance goal learners*. Studenten die op deze manier gemotiveerd zijn, zijn voornamelijk gemotiveerd om beter te presteren dan andere studenten.

De “bevlogen-geestdriftige” studenten, zijn studenten die het maximale uit hun studietijd willen halen, die plezier beleven aan het opdoen van nieuwe kennis en die graag onderwerpen uitdiepen. Deze studenten zijn op zoek zijn naar uitdaging. Volgens Schaufeli en Bakker (2004) zijn bevlogen studenten toegewijd, betrokken en gaan ze volledig op in hun studie. Ze worden erdoor geabsorbeerd. Volgens Hesseling (2014) is een bevlogen student iemand die trots is op hetgeen hij doet, vol energie opgaat in zijn studie en zijn studie als inspirerend ervaart. Het enthousiasme voor de studie karakteriseert de bevlogen student. Elliot en McGregor (2001) typeren studenten die nieuwe kennis willen opdoen en meer willen weten over het onderwerp dan wordt aangeboden als *mastery goal learners*. Studenten die op deze manier gemotiveerd zijn, zijn bereid zichzelf meer uit te dagen, hebben een positievere houding ten opzichte van leren en zijn intrinsiek gemotiveerd. De bevlogen-geestdriftige studenten van het Von Humboldt college kunnen ook als *mastery goal learners* worden gekenmerkt.

“Resultaatgericht-onderscheidende” studenten hebben een lagere motivatie dan de gedreven-nadenkende en de bevlogen-geestdriftige student. De student ziet het honoursprogramma als manier om zich te kunnen profileren en te onderscheiden ten op zichten van niet honoursstudenten. Bij resultaatgerichte-onderscheidende studenten ontbreekt de intentie om het maximale uit het honoursprogramma te halen. Binnen de SDT van Ryan en Deci (2000) wordt de student die geen intrinsieke intentie heeft om in actie te komen beschreven als a-gemotiveerd. Bij de persoon ontbreekt de intentie en een gevoel van persoonlijke noodzaak om in actie te komen (Ryan & Deci, 2000). De a-motivatie resulteert in het niet op waarde schatten van een activiteit of niet willen geloven dat de activiteit het gewenste resultaat oplevert (Ryan & Deci, 2000).

Wat kenmerkend is voor de gedreven-nadenkende en bevlogen-geestdriftige student is dat de intrinsieke motivatie hoog is. Bij beide profielen hebben studenten een hoge gemiddelde score op intrinsieke motivatie en dit wordt ook bevestigd in de diepte interviews. De studenten geven aan plezier te blijven aan het leren van nieuwe kennis en zij willen verdieping op de stof die aangeboden wordt in het reguliere programma. Uit de theorie van Lin, McKeachie en Kim (2001) is intrinsieke motivatie de drijfveer waarbij de taak op zichzelf leuk of bevredigend is, een gevoel van binnenuit dat vreugde geeft. In beide profielen zijn de studenten uit op meer verdieping en uitdaging in hun studie om zich zoveel mogelijk te kunnen ontwikkelen. De honoursstudenten zijn leergierige, nieuwsgierige en enthousiaste studenten. In het onderzoek van Scager et al. (2012) wordt het verlangen om te leren gedefinieerd als het plezier van het leren van uitdagende nieuwe kennis en nieuwsgierigheid. Die definitie worden bevestigd in deze studie. De bevlogen-geestdriftige en gedreven-nadenkende studenten zijn nieuwsgierig naar nieuwe kennis en de uitdaging die nieuwe kennis met zich meebrengt. De gedreven-nadenkende en bevlogen-geestdriftige studenten willen graag meer dan dat er in het reguliere traject wordt aangeboden. De studenten zijn zich bewust van de positieve bijeffecten die een honoursprogramma heeft op toelatingen of baankansen in de toekomst. De gedreven-nadenkende en resultaatgericht-onderscheidende studenten worden hier meer door getypeerd dan de bevlogen-geestdriftige studenten.

Honoursonderwijs is volgens Elton (2004) een onderdeel van een classificatiesysteem. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de studenten binnen de verschillende profielen het honoursprogramma

als een middel zien om zich te onderscheiden. Het onderscheidende karakter dat een honoursprogramma heeft ten opzichte van reguliere studenten, kan invloed hebben op de motivatie van studenten om een honoursprogramma te volgen. De intrinsieke drive om te excelleren en plezier te beleven aan het opdoen van kennis kan in het gedrang komen als de drive om te onderscheiden belangrijker wordt voor het volgen van een honoursprogramma. Een probleem dat dit kan opleveren is dat de intrinsieke motivatie, het plezier om veel te leren en het jezelf ontwikkelen afneemt. Door het onderscheidende aspect van een honoursprogramma ontstaat de kans dat de motivatie meer extrinsiek van aard kan zijn. Volgens Ryan en Deci (2000) hebben extrinsiek gemotiveerde studenten een lagere kwaliteit van leren dan intrinsieke gemotiveerde studenten. Als onderscheiden belangrijker wordt dan veel leren zal het honoursprogramma haar doel voorbij schieten.

In verschillende onderzoeken wordt beschreven dat tentamens en deadlines de autonomie van de intrinsieke motivatie ondermijnd (Ryan & Deci, 2000; Scager et al. 2012). Maar Scager et al. (2012) beschrijven in hun onderzoek dat honourssstudenten de motivatie hebben om te excelleren, goed te scoren op externe succesindicatoren, zoals het behalen van cijfers. Het beoordelen is een belangrijke motivator van honoursstudenten. Deze motiverende factor wordt ook beschreven als 'externe motivatie' en 'performance motivatie'. In hoeverre is het autonome aspect in het gedrang als honoursstudenten voornamelijk op zoek zijn naar de uitdaging en dit middels tentamens gerealiseerd wordt. Harackiewicz et al. (2000) suggereren dat het optimale motiverende patroon voor studenten doelen omvat op basis van zowel beheersing (het verlangen om te leren) als prestatie (de drive om te excelleren). Tentamens kunnen voor honoursstudenten de gewilde uitdaging bieden. Honoursstudenten worden uitgedaagd om hoge cijfers te halen. Het afnemen van tentamens vormt een interessant spanningsveld tussen de intrinsieke en extrinsieke motivatie. Aangezien extrinsieke middelen afbreuk kunnen doen aan de intrinsieke motivatie.

Limitaties

Hoewel dit onderzoek inzicht geeft in de motivatieprofielen van studenten van het Von Humboldt college zijn er enkele limitaties ten aanzien van de interpretatie van de resultaten van de vragenlijst. Ten eerste, het onderzoek is specifiek voor de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht

waardoor de resultaten niet generaliseerbaar zijn. Het is interessant om een vervolgonderzoek te doen naar andere honoursstudenten bij vergelijkbaar programma's.

Een ander aspect dat moet worden meegenomen is de vragenlijst. De vragenlijst belicht bij het aspect van extrinsieke motivatie vooral de invloed en druk die andere mensen hebben op de motivatie van de student. Op de vragenlijst scoren alle clusters laag op dit onderdeel. De studenten geven echter in de interviews aan dat een honoursprogramma wel degelijk invloed heeft om de motivatie van hen omdat studenten zich er mee kunnen onderscheiden ten opzichte van andere studenten. Studenten in dit onderzoek zijn dus meer extrinsiek gemotiveerd dan dat uit de vragenlijst blijkt. Andere mensen, in dit geval medestudenten, hebben wel degelijk invloed op de motivatie van honoursstudenten. Een onderzoek naar de beïnvloeding van de motivatie van honoursstudenten door reguliere studenten op het volgen van een honoursprogramma zou interessant zijn.

Tot slot moet worden meegenomen dat voor het resultaatgericht-onderscheidende profiel is maar één student geïnterviewd. Hierdoor is het resultaatgericht-onderscheidende profiel lastig te karakteriseren. In dat geval is het aan te raden om meer studenten te interviewen.

Implicaties

De eerste implicatie van de resultaten is dat een drietal motivatieprofielen aan het Von Humboldt zichtbaar is geworden. De motivatieprofielen gedreven-nadenkend en bevlogen-geestdriftig worden gekenmerkt als studenten die plezier halen uit het leren van nieuwe dingen. Hoewel in studies de behoefte aan uitdaging vaak wordt genoemd als motivatie voor het leren van honoursstudenten, is dit nog niet als zodanig gedefinieerd (Scager, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2014). De uitdaging is kenmerkend voor de motivatieprofielen gedreven-nadenkend en bevlogen-geestdriftig, deze willen meer verdieping en uitdaging dan dat wordt geboden in het reguliere programma. Het is interessant om onderzoek te doen wat honoursstudenten verstaan onder verdieping en uitdaging, zodat het honoursprogramma voldoende uitdaging en verdieping kan bieden aan de honoursstudenten.

Kort samengevat worden de honoursstudenten die aan het Von Humboldt College studeren gecategoriseerd in een drietal profielen. De gedreven-nadenkend en bevlogen-geestdriftig profielen worden gekenmerkt als studenten die intrinsiek gemotiveerd zijn. Studenten met die profielen zijn op

zoek naar verdieping, uitdaging en een mogelijkheid om zich zelf verder te ontwikkelen. Het karakteriseert de studenten dat ze zoveel mogelijk uit hun studie willen halen. De drie profielen van de honoursstudenten hebben diverse kenmerken. De resultaatgericht-onderscheidende studenten worden gekenmerkt doordat de studenten voornamelijk extrinsiek gemotiveerd zijn. De student volgt het honoursprogramma voor het onderscheidende karakter. Daarentegen kenmerkt de bevlogen-geestdriftige studente zich vooral door de hunkering naar zoveel mogelijke nieuwe en verdiepende kennis en ligt intern de lat om de presteren hoog. De gedreven-nadenkende student kenmerkt zich doordat zij intrinsiek gemotiveerd zijn, maar waarbij andere personen wel degelijk invloed hebben op de motivatie. Het Von Humboldt College heeft voornamelijk studenten met intrinsiek hoog motivatie profiel. Dat is wenselijk want volgens Martens en Broekaerts (2007) leveren studenten die intrinsiek gemotiveerd zijn voor de studie betere prestaties.

Literatuurlijst

- Allan, C. (2011). Exploring the experience of ten Australian Honours students. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 421-433.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260. doi: 0022-0663/88/500.75
- Berk, L. (2003). *Child Development*. Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Boeije, H. (2010). *Analyses in Qualitative Research*. Sage Publications.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. doi:0729-4360/99/010057-19
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration Of Theory And Practice In Self-Regulation? *Educational Psychological Review*, 18, 199-210.
- Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of educational psychology*, 78(3), 210. doi: 0022-0663/86/\$00.75
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation—A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71(1), 29-42.
- Cameron, J., Pierce, W. D., Banko, K. M., & Gear, A. (2005). Achievement-Based Rewards and Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 641. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.641
- Cremonini, L., Leisyte, L., Weyer, E., & Vossensteyn, H. (2011). Selection and matching in higher education. *An International Comparative Study. Report for the Ministry of Education Culture and Science of the Netherlands (Ministerie van Onderwijs, Cultuur)*
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: 38, Perspectives on motivation* 237–288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27. doi: 10.3102/00346543071001001
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627. doi: 0033-2909/99\$3.00
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040. Doi: 0003-066X/86/\$00.75
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. Doi: 0084-6570/02/0201-0109\$14.00
- Eisenberger, R., Rhoades, L., & Cameron, J. (1999). Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation?. *Journal of personality and social psychology*, 77(5), 1026. Doi: 0022-3514/99/\$3.00
- Elliot, A., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519
- Elton*, L. (2004). Should classification of the UK honours degree have a future?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(4), 415-422.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (third ed.). London: SAGE.
- Fisher, R. A. (1936). The use of multiple measurements in taxonomic problems. *Annals of eugenics*, 7(2), 179-188.
- Frith, C. (1997). Motivation to learn. *Educational Communications and Technology*, 2-11.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological bulletin*, 76(5), 378. Doi:10.1037/h0031619
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Hamner, W. C., & Foster, L. W. (1975). Are intrinsic and extrinsic rewards additive: A test of Deci's cognitive evaluation theory of task motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 14(3), 398-415.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and longterm consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 216-230.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 788-799.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39(2), 98-108.

- Hermans, H. J. M. (2004). PMT: prestatie motivatie test: handleiding. Pearson Assessment and Information BV.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774. doi: 10.1037//0033-2909.128.5.774
- Hesseling, D. B., (2014). Studiebevlogenheid van Pabostudenten: de Bijdrage van Persoonlijke Hulpbronnen. *Materthesis*.
- Hunt, J. M. V. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. *Nebraska Symposium on Motivation*, 13, 189-282.
- Kruglanski, A. W., Riter A., Amitai, A., Margolin, B., Shabtai, L., & Zaksh, D., (1975). Can money enhance intrinsic motivation? : A test of the content consequence hypothesis. *Journal of personality and Social Psychology*, 31(4), 744-750.
- Landelijke studenten vakbond. (2013). Herschaling van cijfers, weg met de zesjescultuur!
- Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the " overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and social Psychology*, 28(1), 129.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2001). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258. doi:10.1016/S1041-6080(02)00092-4
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3).
- Marra, R, and B. Palmer. 2004. Encouraging intellectual growth: Senior college student profiles. *Journal of Adult Development* 11, no. 2: 111–22.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Martens, R. L., & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs: theorie en interventies*. Wolters Noordhoff.
- McCarty, C., Molina, J. L., Aguilar, C., & Rota, L. (2007). A comparison of social network mapping and personal network visualization. *Field Methods*, 19(2), 145-162.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.77
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84(2), 678-692. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.
- Reiser, R. R., & Dempsey, J. V., (2012) *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Third edition. Pearson
- 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. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 115–149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Academic Press.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Keesen, F., Mainhard, M. T., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives?. *Higher Education*, 64(1), 19-39. doi 10.1007/s10734-011-9478-z
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2013). How to persuade honors students to go the extra mile: creating a challenging learning environment. *High Ability Studies*, 24(2), 115-134. doi: 10.1080/13598139.2013.841092
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2014). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, 39(4), 659-679.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Bevlogenheid: een begrip gemeten 1.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Rogers, K.B. 2007. Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly* 51: 382–96.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Van Eijl, P., & Wolfensberger, M. (2008). Sterke en zwakke kanten uit de praktijk van Honoursprogramma's in de VS.
- Van Eijl, P., Wolfensberger, M., Schreve-Brinkman, L., & Pilot, (2007) A. Honours, tool for promoting excellence. *Eindrapport van het project 'Talentontwikkeling in honoursprogramma's en de meerwaarde die dat oplevert'*. 2-131.
- Van den Broek, A., Wartenbergh, F., Wermink, I., Sijbers, R., Thomassen, M., van Klinger, M., & Hogeling, L. (2007). *Studentenmonitor 2006. Studeren in Nederland: kernindicatoren*,

motieven bij masterkeuze, studievoortgang, studenttypen en de bijzonder gemotiveerde student. Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek.

- Van Etten, S., Pressley, M., Freebern, G., & Echevarria, M. (1998). An interview study of college freshmen's beliefs about their academic motivation. *European Journal of Psychology and Education*, 13, 105–130.
- Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2009). The development in self-regulated learning behaviour of first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual differences*, 19(1), 34-46.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- 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(3), 671. DOI: 10.1037/a0015083
- Veerman, C. P. (2010). Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs. Koninklijke Broese & Peereboom.
- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations Among Personal Agency, Motivation, and School Adjustment in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 23. doi: 10.1037/0022-0663.97.1.23
- Wolfensberger, M. V. C., Sweijen, S., van Eijl, P. J., Hartog, M., & van der Vaart, R. J. F. M. (2010). Honoursalumni over de meerwaarde van hun honoursonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28(4), 199-216.

Bijlage 1 Planning

Wanneer (altijd op woensdag tussen 13:15 en 15:00 uur, tenzij anders aangeven)	Wat
3 september 2014	Studenten ontvangen voorlichting over de masterthesis en oriënteren zich op een thesisonderwerp en potentieel themagebied.
Derde week september	Studenten melden zich aan via een digitaal inschrijvingsformulier op de masterthesis cursus site, inclusief een inhoudelijke motivatie voor het thema.
Eerste week november	Indeling van studenten bij studenten en begeleiders is bekend.
12/11/2014	Plenaire kick-off meeting in het themagebied.
3/12/2014	Thesisgroep. over probleemstelling, literatuurkeuze, instrumentselectie. Round table outline onderzoeksplan. Het betreft concept onderzoeksplannen van 3000 woorden.
17/12/2014, 19:00 – 21:00	In thesisgroep. Bespreking concept onderzoeksplan.
14/1/2015	In thesisgroep. Onderzoeksplan en vooruitblik dataverzameling.
16/1/2015	Deadline inleveren onderzoeksplan. Safe assignments en via mail Anne
1/2/2015	Contact opnemen met Bernadette van de Rijt (projectleiding) tel. (030) 253 3706 Harriet Luijendijk-Jungerius(projectcoördinatie) tel. (030) 253 4486.
11/2/2015	Thesisgroep. Methode.
18/2/2015	Enquête uitzetten onder Honoursstudenten
25/2/2015	Reminder uitsturen voor enquête
28/2/2015	Studenten selecteren voor interviews en vragen
5/3/2015	Eerste interviews met studenten
11/3/2015	Thesisgroep. Data-analyse.
18/3/2015	Verzamelde data analyseren.
25/3/2015	Resultaten beschrijven
8/4/2015	Thesisgroep. Rapporteren van resultaten en discussie.
15/4/2015	Resultaten, conclusie en discussie beschrijven.
13/5/2015	Thesisgroep. Peer review concept thesis en oefenen presentatie
1/6/2015	Deadline indienen abstract voor conferentiebundel
12/6/2014 10.00 (ochtend)	Deadline indienen masterthesis; via safe assignments op Blackboard en per email Anne
Eind juni	Masterthesisconferentie; presentatie van de thesis.

Bijlage 2

Risicoanalyse

Aan het onderzoek zitten enkele risico's in het onderstaande schema worden risico's kort beschreven. Daarnaast worden eventuele oplossingen beschreven.

Risico	Oplossing
De deelnemers worden per e-mail gevraagd om deel te nemen aan de vragenlijst. Maar het kan zijn dat er te weinig deelnemers participeren aan het onderzoek.	Mochten er te weinig deelnemers participeren aan de vragenlijst wordt er voor gekozen om de vragenlijst hard-copy uit te reiken tijdens voorafgaand aan een bijeenkomst van het honoursprogramma.
In het kwantitatieve deel van het onderzoek is voor studenten mogelijk dat ze aangeven of ze willen deelnemen aan het kwalitatieve deel. Het is echter maar de vraag of dat studenten dit doen.	Om eventueel studenten te selecteren voor het kwalitatieve deel van het onderzoek wordt er voor gekozen om naar een bijeenkomst te gaan van het honoursprogramma en daar diverse studenten te benaderen om deel te nemen.
Te weinig participanten van het van Humboldt college die deelnemen aan het kwantitatieve deel.	Om dit probleem op te lossen kunnen er studenten van andere honoursprogramma's worden benaderd om deel te nemen aan het kwantitatieve deel.

Bijlage 3 *The Academic Self-Regulation Scale (ASRS)*

Beste student,

Middels de onderstaande link kom je bij de Academic Self-Regulation vragenlijst die ik wil gebruiken bij mijn onderzoek naar motivatieprofielen onder studenten van het Humboldt college. Het onderzoek is voor mijn master “Onderwijskundig ontwerp en advisering” aan de Universiteit Utrecht. Ik verdiep me in de motivatieprofielen van een honoursstudenten. Fijn dat je de tijd wilt nemen om te participeren in het onderzoek.

Het onderzoek bestaat uit twee onderdelen:

Het eerste onderdeel betreft een korte vragenlijst die ongeveer 5 á 10 minuten tijd kost. De verkregen antwoorden en resultaten worden vertrouwelijk behandeld. Alleen ik, als onderzoeker van de Universiteit Utrecht, krijg jouw gegevens te zien.

Het tweede deel richt zich op een selectieve groep studenten waarmee ik een interview ga houden. In dit gesprek zal jouw score op de vragenlijst ter sprake komen en het begrip motivatie worden besproken. Het gesprek zal ongeveer 30 minuten duren. Indien je toestemming geeft om hiervoor benaderd te kunnen worden, wil ik je vragen je emailadres en/of telefoonnummer te vermelden in de vragenlijst. Vervolgens neem ik contact met je op om in gesprek te gaan. Naast het feit dat je door het gesprek jezelf een stukje beter zal leren kennen, kun je een kleine tegemoetkoming verwachten.

Hartelijk dank voor je medewerking!

Met vriendelijke groet,

Rogier Heezemans

Tel.nr.: 06101110113

Email: r.j.a.heezemans@students.uu.nl

Vooraf:

- Lees de instructies vooraf aan de verschillende onderdelen zorgvuldig door.
- Voor het slagen van het onderzoek is het van belang dat alle vragen worden beantwoord. Bij twijfel graag toch een keuze maken uit de antwoordmogelijkheden.

Demografische gegevens.

Geslacht

Leeftijd

LET OP: Indien je **niet** benaderd wilt worden voor vervolgonderzoek, vul dan **niet** je emailadres in!

E-mail adres:

De volgende vragenlijst meet je motivatie voor het studeren aan het Von Humboldt College. Geef aan hoe belangrijk een van de volgende motieven voor jou is door het nummer aan te kruisen tussen 1 (*Helemaal niet belangrijk*) en 5 (*Helemaal wel belangrijk*).

Waarom studeer je aan het Von Humboldt College? Ik studeer aan het Von Humboldt omdat

Ext1	1.	ik verondersteld word dit te doen.
Ext2	2.	andere (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me dwingen om dit te doen.
Ext3	3.	andere (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me hiertoe verplichten.
Ext4	4.	andere (ouders, vrienden, leerkrachten,...) dit van mij verwachten.
Introj1	5.	ik wil dat andere denken dat ik verstandig ben.
Introj2	6.	ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.
Introj3	7.	ik me zou schamen als ik het niet zou doen.
Introj4	8.	ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede student ben.
Ident1	9.	ik nieuwe dingen wil bijleren.
Ident2	10.	ik het van Humboldt College zeer waardevol vind.
Ident3	11.	dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.
Ident4	12.	ik dit een belangrijk levensdoel vind.
Intr1	13.	het studeren aan het van Humboldt College me erg interesseert.
Intr2	14.	het studeren aan van Humboldt College leuk is.
Intr3	15.	ik het studeren aan het van Humboldt College boeiend vind.
Intr4	16.	ik het studeren aan het van Humboldt College een aangename bezigheid vind

Note. ext _ external regulation; introj _ introjected regulation; ident _ identified regulation; itr _ intrinsic motivation.

Bijlage 4: *Topiclist*

Opzet topiclist (let op: ter illustratie, nog niet volledig uitgewerkt)

Studiemotivatie van studenten van het Humboldt College

Introductie: Student bedanken voor deelnamen. Uitleggen dat het interview vertrouwelijk en anoniem is. Het kader schetsen van intrinsieke en extrinsieke studiemotivatie.

Verdiepende vragen omtrent de scores op de ASRS vragenlijst.

- In welke typologie zal je zitten?
 - Waarom denk je dat je in de categorie zit?
- Op wat voor manier ben je gemotiveerd?
 - Wat vind je belangrijk aan je studie?
 - Hoe belangrijk vind je dat de omgeving weet dat je studeert aan het van Humboldt College?
 - Wilde je altijd al een honours-programmahonoursprogramma doen? Heb je er bewust voor gekozen?
 - Welke verschillen zijn er tussen het regulieren traject en het honoursprogramma en wat spreekt je daarin in aan?
 - Waarom wilde je iets extra's dan alleen het regulieretraject?
 - Wat maakt het studeren aan het Humboldt College interessant?
 - Heb je het gevoel dat je meer uit jezelf haalt?
 - Wat motiveert jou als studenten hierin?
- Wat vind je belangrijk aan je studie?
 - Sluit het studeren aan het Humboldt College hier beter bij aan? En waarom?

Dankjewel voor je deelname. Je krijgt het verslag ter controle opgestuurd of datgene wat ik heb opgeschreven overeenkomt met wat je vertelde en bedoelde.

Bijlage 5: Codeboom

Codeboom:

Label	Toelichting	Sublabels
<i>external regulation</i>	Dit kan zijn doordat er een beloning tegenover staat of omdat de studenten iemand anders niet willen teleurstellen.	
Curriculum Vitae	De student begrijpt dat het honoursprogramma voordelen heeft voor op het CV of andere toelatingen.	Toekomstige werkgevers, toelating research master
<i>Introjected regulation</i>	De student ervaart een bepaalde druk die de student zichzelf inmiddels heeft opgelegd die voorheen van buitenaf	
Goede cijfers halen	De student wil trots zijn op de prestatie door een goed cijfer halen.	
<i>identified regulation</i>	Dit type motivatie houdt in dat de student inziet dat een doel belangrijk is en de student zich identificeert met het relevante doel. Het is een middel om meer te leren.	
onderscheiden	Het is een manier om me te onderscheiden ten op zichten van andere studenten.	Andere studenten
<i>intrinsic motivation</i>	De <i>intrinsic motivation</i> houdt in dat de drijfveer van binnenuit komt	Plezier, leuk, interesse in meerdere dingen
Verdieping	De student wil zich meer verdiepen in zijn of haar studie, meer kennis op doen.	
Ontwikkeling	De student studeert om zich zoveel mogelijk te ontwikkelen, meer vaardigheden.	
Uitdaging	De studenten wil meer uitdaging dan het regulierenprogramma biedt, meer moeilijke dingen.	

Bijlage 6: Coëfficiënten Tabel

Agglomeration Schedule						
Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	3	9	,000	0	0	26
2	2	11	,031	0	0	18
3	15	49	,094	0	0	7
4	25	37	,156	0	0	20
5	20	27	,219	0	0	34
6	39	44	,313	0	0	27
7	14	15	,417	0	3	22
8	17	53	,542	0	0	40
9	40	45	,667	0	0	10
10	31	40	,792	0	9	21
11	23	38	,917	0	0	26
12	6	22	1,042	0	0	27
13	41	54	1,198	0	0	33
14	10	42	1,354	0	0	36
15	4	13	1,510	0	0	39
16	16	32	1,698	0	0	17
17	7	16	1,885	0	16	35
18	2	36	2,104	2	0	30
19	12	34	2,323	0	0	42
20	25	46	2,552	4	0	46
21	31	50	2,818	10	0	43
22	14	30	3,089	7	0	47
23	28	52	3,370	0	0	41
24	33	48	3,651	0	0	32
25	1	24	3,964	0	0	38
26	3	23	4,276	1	11	36
27	6	39	4,604	12	6	37
28	21	35	4,948	0	0	40
29	8	26	5,292	0	0	45
30	2	5	5,682	18	0	33
31	43	47	6,120	0	0	41
32	29	33	6,630	0	24	49
33	2	41	7,146	30	13	44
34	19	20	7,667	0	5	42
35	7	18	8,214	17	0	45
36	3	10	8,880	26	14	46
37	6	51	9,558	27	0	43
38	1	57	10,371	25	0	50
39	4	56	11,215	15	0	44

40	17	21	12,105	8	28	51
41	28	43	13,090	23	31	48
42	12	19	14,538	19	34	49
43	6	31	16,019	37	21	47
44	2	4	17,512	33	39	52
45	7	8	19,226	35	29	50
46	3	25	21,174	36	20	52
47	6	14	23,187	43	22	51
48	28	55	25,759	41	0	53
49	12	29	28,920	42	32	56
50	1	7	32,233	38	45	53
51	6	17	35,737	47	40	54
52	2	3	42,317	44	46	54
53	1	28	50,456	50	48	55
54	2	6	65,633	52	51	55
55	1	2	98,285	53	54	56
56	1	12	135,414	55	49	0

Bijlage 7: Resultaten kwalitatieve analyse

<i>n</i>		<i>intrinsic motivation</i>	Ontwikkeling	Uitdaging	Verdieping	<i>identified regulation</i>	onderscheiden	<i>introjected regulation</i>	Goede cijfers halen	<i>external regulation</i>	Curriculum Vitae
3	Cluster 1	17	15	5	2	1	5	3	2	22	7
5	Cluster 2	41	13	10	14	4	8	11	4	25	8
1	Cluster 3	5	0	2	5	2	6	1	0	3	3

	<i>external regulation</i>	Curriculum Vitae	<i>identified regulation</i>	Onderscheiden	<i>intrinsic motivation</i>	Ontwikkeling	Uitdaging	Verdieping	<i>introjected regulation</i>	Goede cijfers halen
Cluster 1	4	3	1	4	5	4	0	0	1	1
Cluster 1	3	2	0	1	6	7	4	1	2	1
Cluster 1	15	2	0	0	6	4	1	1	0	0
Cluster 2	8	0	1	0	10	2	0	3	1	0
Cluster 2	4	2	2	0	3	3	3	2	0	0
Cluster 2	6	3	0	2	9	2	2	5	3	0
Cluster 2	4	2	1	2	8	2	3	3	4	2
Cluster 2	3	1	0	4	11	4	2	1	3	2
Cluster 3	3	3	2	6	5	0	2	5	1	0

	<i>external regulation</i>	Curriculum Vitae	<i>identified regulation</i>	Onderscheiden	<i>intrinsic motivation</i>	Ontwikkeling	Uitdaging	Verdieping	<i>introjected regulation</i>	Goede cijfers halen
Cluster 1	7	3	1	4	6	6	0	0	1	1
Cluster 2	3	3	3	6	5	0	3	6	1	0
Cluster 3	4	2	1	1	9	2	6	2	4	3