

Samen sta je sterker in een afstudeerkring
Is een afstudeerkring een motivator?

Standing strong together in a thesis ring
Are thesis rings motivators?

Wietske van Dijk
15 juni 2018

Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
Masterexamen 28 juni 2018



Begeleider: Elsbeth Spelt
Aeres Hogeschool Wageningen
Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen



Opdrachtgever: Wiggele Oosterhoff
Aeres Hogeschool Dronten en Almere
De Drieslag 4
8251 JZ Dronten

Samen sta je sterker in een afstudeerkring Is een afstudeerkring een motivator?

Standing strong together in a thesis ring Are thesis rings motivators?

Samenvatting

Het afstudeerwerkstuk leidt vaak tot studievertraging in het vierde jaar van Aeres Hogeschool Almere. Studenten beginnen gemotiveerd, maar door de zwaarte van de opdracht neemt deze in de loop van de tijd af. Er bestaat een sterke relatie tussen motivatie en studiesucces. Het gemotiveerd houden van studenten kan hen daarom helpen op tijd en succesvol af te studeren. Ter verbetering van het studierendement zijn in studiejaar 2017/2018 afstudeerkringen geïntroduceerd bij de studies Toegepaste Biologie en Biologie Voeding en Gezondheid.

In dit onderzoek is gekeken of een afstudeerkring deze studenten helpt gemotiveerd te blijven. Het onderzoek is gedaan door in de gehele groep studenten te kijken naar de mate van motivatie bij aanvang en halverwege het studiejaar; door diepte-interviews voor inzicht in oorzaken voor het motivatieverloop en door observaties van afstudeerkringen om te kijken welke kenmerken van afstudeerkringen invloed hebben op het motivatieverloop.

Uit het onderzoek blijkt dat bij studenten in afstudeerkringen de mate van motivatie in de eerste helft van het studiejaar niet afneemt. Studenten vinden het motiverend als ze werken aan voortgang, inhoudelijk leren en door competentieontwikkeling in samenwerking met de groep medestudenten in de afstudeerkring. Aanbeveling is verder voort te bouwen op een sterke vakinhoudelijke component van de afstudeerkringen.

Abstract

The graduation project often leads to study delay in the fourth year of Aeres Hogeschool Almere. Students start motivated, but due to the difficulty of the assignment, it decreases over time. A strong relationship exists between motivation and study success. Motivating students can therefore help them graduate on time and successfully. To improve the study yield, thesis rings were introduced in the academic year 2017/2018 in Applied Biology and Biology Nutrition and Health studies.

In this research it was investigated whether a thesis ring helps these students to remain motivated. The research was done by looking at the degree of motivation at the start and halfway through the academic year in the entire group of students; through in-depth interviews for insight into the causes of the motivation course and through observations of thesis rings to see which characteristics of thesis rings influence the motivation course.

The research shows that the degree of motivation in students in thesis rings does not decrease in the first half of the academic year. Students perceive it as motivating when they work on progress, learning content and through competence development in collaboration with the group of fellow students in the thesis ring. Recommendation is to build on a strong subject-specific component of the thesis rings.

Inleiding

Aanleiding

“Studenten beginnen gemotiveerd aan hun afstudeerwerkstuk, maar raken in de loop van het proces gedemotiveerd” aldus een ervaren docent van Toegepaste Biologie (TB) en Biologie Voeding en Gezondheid (BVG) van Aeres Hogeschool Almere (R. van Maanen, persoonlijke communicatie, 18 april 2017). Motivatie van studenten is belangrijk voor succesvol studeren (Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014; Deci & Ryan, 1991; Murtonen, Olkinuora, Tynjälä & Lehtinen, 2008; Pintrich 1999). Veel TB en BVG studenten hebben te maken met vertraging in de afstudeerfase. Bij een inventarisatie op 23 maart 2016 van redenen voor studievertraging onder 14 studenten in de afstudeerfase gaf bijna de helft van de studenten aan geen tot weinig motivatie te hebben en werden werkdruk en de zwaarte van het programma genoemd als oorzaak (W. van der Heide, persoonlijke communicatie, 29 mei 2017).

De ambitie en uitdaging van het team van Aeres Hogeschool Almere is het bachelor rendement te verbeteren, en tegelijk de kwaliteit van de afstudeerwerkstukken hoog te houden. Toen de uitvoering van de prestatieafspraken van de hogeschool met het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen in 2016 werden geëvalueerd, bleek dat Aeres Hogeschool niet voldeed aan de afspraak over het bachelorrendement, het percentage studenten dat binnen vier jaar na de propedeuse zijn/haar studie behaald (Aeres Hogeschool, 2016). In de afspraken met het ministerie had Aeres Hogeschool voor zichzelf de lat hoog gelegd, en het niet halen daarvan was een flinke tegenvaller voor de hogeschool. Door deze ervaring ligt bij locatie Almere de aandacht extra bij het bachelorrendement. Daarnaast is er aandacht voor een hoge kwaliteit van afstudeerwerkstukken, die onder meer voortkomt uit de groeiende verbinding van onderwijs en onderzoek in de samenwerking met lectoraten (Aert, Breel & Cox, 2013).

De geschetste uitdaging van bachelorrendement en kwaliteitsdoelen hoog houden, wordt in het rapport “De staat van het onderwijs” (Inspectie van het Onderwijs, 2017) gesignaleerd op sectorniveau, de kwaliteit in het HBO is toegenomen, de lat is hoger komen te liggen (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2016). Het diplomarendement, het aantal studenten dat na vijf jaar een diploma heeft behaald, is de afgelopen tien jaar echter gedaald (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Het is daarom een uitdaging die in de gehele sector geldt en aanzet tot nadenken.

Op beleidsniveau, vanuit het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, is een omslag in denken over kwaliteit waarneembaar. De Onderwijsraad schrijft in haar advies over kwaliteit in het Hoger Onderwijs (2015) dat er kritiek is op de éézijdige kwaliteitsopvatting en dat er een te eenzijdige focus op kwantitatieve factoren bestaat. In het advies Differentiëren in drievoud van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijssysteem (2010) werd al genoemd dat voor een verbetering van de kwaliteit van het hoger onderwijs een grotere motivatie en betrokkenheid van studenten en docenten nodig is.

De adviezen van de Onderwijsraad klinken nu door in het nieuwe beoordelingskader voor het hoger onderwijs. Voor beoordeling van de kwaliteit van HBO instellingen en opleidingen door de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) wordt vanaf 1 januari 2017 uitgegaan van het Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland 2016 (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2016). Nieuw ten opzichte van eerdere beoordelingskaders is het expliciet noemen van een student-gecentreerde onderwijsleeromgeving als onderdeel van de kwaliteitsbeoordeling: “De onderwijsleeromgeving bevordert dat studenten op actieve wijze deelnemen aan de vormgeving van het eigen leerproces (*student-centred*).” (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2016, p. 15).

Met ingang van studiejaar 2017/2018 is door Aeres Hogeschool Almere ingezet op werken in afstudeerkringen, in plaats van individuele begeleiding van de student. Deze interventie wordt gedaan om tegemoet te komen aan de knelpunten in de afstudeerfase, zoals onder meer kwaliteit in begeleiding en het voorkomen van verlies van motivatie en betrokkenheid van studenten in het vierde jaar (L. Nol, persoonlijke communicatie, 18 april 2017). De overgang naar begeleiden in afstudeerkringen past goed bij het toewerken naar een meer student gecentreerde onderwijsleeromgeving en sluit daarom aan bij de ingezette wijziging in het beoordelingskader voor het HBO. De afstudeerkringen zijn ontworpen in een klein ontwikkelteam van Aeres Hogeschool Almere. In het ontwerp is onder meer beoogd om de motivatie van de student te behouden en te vergroten (Van Dijk, 2017).

De praktijkvraag luidt: In hoeverre kunnen afstudeerkringen zorgen voor het behoud van motivatie van studenten in het maken van hun afstudeerwerkstuk bij TB en BVG bij Aeres Hogeschool Almere.

Theoretisch kader

Motivatie van studenten wordt in dit onderzoek gedefinieerd aan de hand van de Self Determination Theory. (SDT) van Ryan en Deci (2000). Oorzaken voor het toe of afnemen van motivatie wordt in de SDT gezocht in mate van voldoen aan de drie psychologische basisbehoeften, competentie, verbondenheid en autonomie (Ryan & Deci, 2000). Afhankelijk van de mate waarin aan de basisbehoeften wordt voldaan kan de motivatie meer of minder groot zijn.

In de SDT wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende vormen van motivatie. In figuur 1, naar de weergave van Ryan en Deci, (2000, p. 72) is dit aangegeven in een continuüm van 'nonself-determined' tot 'self determined'. Daaronder worden in hoofdlijnen a-motivatie, extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie aangegeven, afhankelijk van de mate van zelfdeterminatie. Bij *a-motivatie* ontbreekt de intentie tot bepaald gedrag. De persoon voelt zich incompetent en niet autonoom. Studenten die a-gemotiveerd zijn zullen geen of nauwelijks activiteiten ondernemen om het afstudeerwerkstuk te maken. Bij *intrinsieke motivatie* is de activiteit zelf interessant en motiverend en leidt tot innerlijk genot. Intrinsiek gemotiveerde studenten zullen hun afstudeerwerkstuk maken omdat ze dat leuk en interessant vinden en er plezier aan beleven deze activiteit uit te voeren. *Extrinsieke motivatie* is niet zonder meer de tegenhanger van intrinsieke motivatie. Bij extrinsieke motivatie zou de student het werkstuk maken, niet vanwege het plezier van het maken van het werkstuk zelf, maar omdat het leidt tot een daarvan losstaand ander doel (Deci & Ryan, 2000). Dan worden er nog vier vormen van extrinsieke motivatie onderscheiden door Ryan en Deci (2000). Belangrijk is te weten dat een individu zich hierbinnen kan ontwikkelen. Binnen het continuüm van 'self determination', kan in eerste instantie extern gereguleerd gedrag geïnternaliseerd worden (Vansteenkiste, Ryan & Deci, 2008). Zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie leiden volgens Belcher en Hirvela (2005) tot een groter succes bij het afstuderen.

Gedrag	<<<<<<- Niet zelf- gedetermineerd			Zelfgedetermineerd ->>>>>		
Type van Motivatie	A-motivatie	Extrinsiek gemotiveerd				Intrinsiek gemotiveerd
Regulatiestijlen	Geen regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Perceived locus of causality	onpersoonlijk	Extern	Enigszins extern	Enigszins intern	Intern	Intern
Relevante reguleren de processen	<i>Nonintentional Nonvaluing Incompetence Lack of Control</i>	<i>Compliance, external rewards and punishment</i>	<i>Self-control, Ego- involvement Internal rewards and punishments</i>	<i>Personal importance, conscious valuing</i>	<i>Congruence, awareness, synthesis with self</i>	<i>Interest, enjoyment, inherent satisfaction</i>

Figuur 1: Verschillende typen motivatie binnen het zelf-determinatie continuüm met hun regulatie stijlen, 'loci of causality' en daarmee samenhangende processen (in het Engels); een gedeeltelijke vertaling van de weergave van Ryan en Deci, (2000, p. 61).

Factoren die van invloed zijn op de psychologische basisbehoeften competentie, verbondenheid en autonomie in een onderwijssituatie liggen in het sociaal constructivisme. Het sociaal-constructivisme heeft zijn wortels in het werk van Vygotsky. De leertheorie van van Vygotsky, de "zone of proximal development" (1962) houdt in dat studenten leren door en in samenwerking met elkaar en zich individueel en verschillend ontwikkelen. Het daaraan gerelateerde inzicht beschreven in het constructivisme gaat uit van het belang van interactie tussen peers, volgens de leertheorie van Piaget (1970) die ervan uitgaat dat tussen gelijken cognitieve ontwikkeling het beste tot stand komt.

De factoren die van invloed zijn op de psychologische basisbehoeften uit het sociaal-constructivisme zijn terug te zien in de kenmerken van afstudeerkringen in het werk van Romme (1998). Het leren wordt geduid als samenwerkend leren, in de zin van *collaborative learning* met de bijzonderheid dat de studenten wel aan een individuele opdracht werken (Romme & Nijhuis, 2002). *Collaborative learning* is gestoeld in het sociaal constructivisme (Davidson & Major, 2014; Oxford, 1997). De kenmerken van de afstudeerkringen volgens Romme (1998) zijn als volgt. In de afstudeerkringen werken 5 tot 15 studenten en één of meer docenten samen en nemen voor het afstudeerwerk gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor de begeleiding en de beoordeling van de scripties (Romme, 1998; Romme & Nijhuis, 2002 en Rompa & Romme, 2001). De studenten en begeleiders komen regelmatig samen om de voortgang te bespreken van ieders afstudeerwerkstuk. Daarbij hebben zowel student als docent een rol in de begeleiding. Kenmerkend ook voor de werkwijze is dat studenten begeleiding krijgen, maar ook als medebegeleider van hun medestudenten optreden (Romme, 1998).

Uit de door Romme (1998) beschreven afstudeerkringen zijn de kenmerken van de afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere afgeleid. In het ontwerp wordt uitgegaan van de vijf kenmerken in tabel 1 die bijdragen aan de motivatie en van mechanismen die de psychologische basisbehoeften ondersteunen. Voor *competentie* is dat doordat in een sociale setting als de afstudeerkring samenwerkend, collaboratief leren door kennisdelen plaats kan vinden (Van Aalst, 2009). Praten, discussiëren, van gedachten wisselen, maar ook meedenken met elkaar over methoden van data verzamelen en -analyse over het onderzoek dat ten grondslag moet liggen aan het afstudeerwerkstuk zal leiden tot individueel en gezamenlijk inzicht en vaardigheden met betrekking tot

onderzoeken. Het vraagt van studenten informatie-uitwisseling, waarbij de informatie die door de ‘zender’ gegeven wordt voor de ontvanger kennis is als deze de informatie begrijpt en het belang ervan inziet (Van Aalst, 2009). In de afstudeerkringen leren studenten ook middels peerfeedback. Tussen studenten onderling zijn er kleinere verschillen in kennis dan tussen student en docent. Volgens de theorie die door Vygotsky is ontwikkeld, de ‘zone of proximal development’ (ZPD), leiden deze kleinere verschillen tot een beter leerproces (Vygotsky, 1962). De ZPD is het verschil tussen de actuele cognitieve ontwikkeling, dat is wat de student zelfstandig kan oplossen, en de potentiële cognitieve ontwikkeling, dat is wat hij kan oplossen onder begeleiding van medestudenten of docent met een hogere cognitieve ontwikkeling. Voorwaarde voor de ontwikkeling is een niet te groot verschil tussen het potentiële niveau van de student en het actuele niveau van de begeleider. Volgens Hattie en Timperley (2007) is feedback bovendien een krachtig middel voor leren, mits het aan voorwaarden voldoet. Peerfeedback draagt een extra kwaliteit in zich, omdat het bijdraagt aan zelfvertrouwen en verantwoordelijkheidsgevoel volgens Petit, Thomsen en Verheijen (2013).

Voor *verbondenheid* is dat doordat in de afstudeerkring een vaste groep studenten en docent elkaar structureel en regelmatig ontmoeten en elkaar steunen in het leerproces, waardoor ze zich met elkaar verbonden kunnen voelen. Mensen willen graag bij anderen horen en een betekenisvolle relatie tot anderen hebben (Ryan & Deci, 2000).

Voor *autonomie* is dat omdat niet alleen de docent, maar ook de student verantwoordelijkheid heeft voor begeleiding in de afstudeerkring. Daardoor is er minder een afhankelijkheidsrelatie met de afstudeerdcent dan wanneer er sprake is van individuele begeleiding. Dat leidt tot een grotere autonomie van de student. Ook verandert de rol van de docent in de loop van de bijeenkomsten en wordt steeds minder sturend.

Tabel 1: Kenmerken van de afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere

De kenmerken van de afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere zijn:	
1	Vaste groep van 5 – 12 studenten en één of twee docenten,
2	Frequente bijeenkomsten van circa één keer per maand gedurende het 4e studiejaar,
3	In de bijeenkomst wordt de voortgang besproken van ieders afstudeerwerkstuk en er wordt gewerkt aan de onderzoeksvaardigheden en aan passende inhoudelijke thema's,
4	Er is sprake van toenemende facilitatie door docent; de studenten krijgen in de loop van het studiejaar een toenemende zelfstandigheid en de docentrol ontwikkelt zich van rolmodel/expert, naar coach naar consultant.
5	Er is sprake van rolwisseling studenten; studenten krijgen begeleiding, maar zijn ook medebegeleider van hun medestudenten en geven elkaar feedback.

Toespitsing

Uit het theoretisch kader is af te leiden dat motivatie beïnvloed wordt door de drie psychologische basisbehoeften uit de SDT, competentie, verbondenheid en autonomie. Oorzaken voor motivatieverandering worden binnen dit kader bestudeerd. Verder is uit het theoretisch kader af te leiden dat de vijf kenmerken van afstudeerkringen de motivatie van studenten ondersteunen. Deze kenmerken worden weergegeven in tabel 1.

Het doel van dit onderzoek luidt als volgt: Het in kaart brengen van de oorzaken, de mate en het verloop van motivatie bij studenten in afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere en de invloed van de kenmerken van de afstudeerkringen hierop. Het in kaart brengen van de samenhang tussen de invloed op motivatie door de drie psychologisch basisbehoeften en de kenmerken van de afstudeerkring vindt hier nog niet plaats omdat het gaat om een exploratief onderzoek.

Uit bovenstaande volgt de onderzoeksvraag: Wat zijn de oorzaken voor het motivatieverloop bij studenten in een afstudeerkring van Aeres Hogeschool Almere en wat zijn de voornaamste kenmerken van afstudeerkringen die van invloed zijn op de motivatie van studenten in een afstudeerkring van Aeres Hogeschool Almere?

Deelvragen:

1. Wat is de mate van motivatie bij studenten in een afstudeerkring van Aeres Hogeschool Almere voor het maken van een afstudeerwerkstuk, bij aanvang van deelname en halverwege?
2. Wat zijn oorzaken voor het motivatieverloop in de tijd bij studenten in afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere bij het maken van een afstudeerwerkstuk?
3. In hoeverre hebben de vijf kenmerken van de afstudeerkring invloed op het motivatieverloop in de tijd bij studenten in afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere bij het maken van een afstudeerwerkstuk?

Methode

Onderzoeksopzet

Het onderzoek bestond uit een ingebedde enkelvoudige case study (Yin, 2014) van een interventie: afstudeerkringen. Het onderzoek was longitudinaal, van september tot april. In het onderzoek zijn zowel kwantitatieve data als kwalitatieve data verzameld, er is dus sprake van mixed methods binnen de case study (Saunders, Lewis, Thornhill, Booi, Borggreve, Booy & Beltman, 2015; Yin, 2014). Per deelvraag is hieronder het onderzoeksontwerp weergegeven (figuur 2).

Interventie afstudeerkringen; 10 kringen; 72 studenten; 1 locatie.									
Bijeenkomst:	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Opstart augustus	Half sept	Half oktober	Eind november	Half januari	Half februari	Eind maart	Eind april	Half juni
<i>Onderzoeksvraag 1:</i>									
Enquête over motivatie bij alle studenten		T ⁰			T ¹				(T ² , te laat voor dit rapport)
<i>Onderzoeksvraag 2:</i>									
Interviews met enkele studenten met diversiteit in motivatie							Narratieve interviews met aanvullende vragen		
<i>Onderzoeksvraag 3:</i>									
Observaties in enkele kringen			Observaties van afstudeerkring						
Interviews met enkele studenten met diversiteit in motivatie							Narratieve interviews met aanvullende vragen		

Figuur 2: Onderzoeksontwerp per deelvraag

Een case study is gekozen, omdat de vernieuwde praktijk van afstuderen in afstudeerkringen het onderwerp van onderzoek vormt. Met een case study kan volgens Saunders et al. (2015) diepgaand inzicht verkregen worden in de context van het onderzoek en de processen die worden doorlopen. Mixed methods betekent het gebruik van verschillende methoden, kwalitatief en kwantitatief (Yin, 2014). Dit past bij het verkennende karakter van het onderzoek (Saunders et al., 2015). De volgende methoden zijn ingezet: een enquête om vier niveaus van motivatie te meten (*deelvraag 1*) en narratieve interviews om in te zoomen op persoonlijke ervaringen van de student, (Bauer, 1996; Jovchelovitch & Bauer, 2000), ten behoeve van deelvragen 2 en 3. De observatie en de interviews wordt ingezet voor het beantwoorden van *deelvraag 3*, om de kenmerken (tabel 1) van de afstudeerkring in relatie tot het motivatieverloop nader te bekijken.

Ook wordt in de observaties gekeken naar de psychologische basisbehoeften uit de Self Determination Theory, die ten grondslag liggen aan intrinsieke motivatie, autonomie, verbondenheid en competentie (Ryan & Deci, 2000). Tevens wordt gekeken naar de rol van de docent en het samenwerkend leren, met toepassing van opbouwende facilitatie door de docent en daar mee samenhangend toenemende zelfstandigheid van de student en de wisselende rolverdeling van studenten als medebegeleider en scriptant (Romme & Nijhuis, 2002).

Onderzoekseenheden

De studenten in afstudeerkringen in studiejaar 2017/2018 van Aeres Hogeschool Almere binnen de studies Toegepaste Biologie en Biologie Voeding en Gezondheid zijn onderzocht. Het gaat daarbij om 72 studenten in 10 afstudeerkringen. De kringen voldoen aan de kenmerken uit tabel 1. De studenten zijn in de afstudeerfase van een vierjarige HBO Bacheloropleiding die leidt tot het diploma toegepaste biologie op de faculteit Almere van Aeres Hogeschool.

Gekozen is alle 72 studenten op de twee meetmomenten de enquête aan te bieden. Bij de eerste meting hebben 45 van de 72 studenten de SIMS enquêtes ingevuld. Bij de tweede meting hebben 28 van de 72 studenten de SIMS enquête ingevuld. Daarvan hebben 22 studenten zowel de eerste als de tweede enquête ingevuld.

Voor de interviews is gekozen voor het per mail uitnodigen van studenten uit de groep die beide enquêtes heeft ingevuld en die voldeden aan één van de categorieën uit tabel 2, te weten a. gelijkblijvende intrinsieke motivatie, b. hoger wordende intrinsieke motivatie, c. dalende intrinsieke motivatie en d. laag blijvende intrinsieke motivatie en aanwezig konden zijn op de aangeboden momenten van interview.

Voor de observaties is gekozen om te observeren in 5 representatieve afstudeerkringen. Dat wil zeggen dat ze een gemiddeld aantal studenten bevatten, niet een afwijkende samenstelling qua studenten hadden (niet te veel langstudeerders), reguliere momenten van samenkomst en een betrokken afstudeerdocent.

Meetinstrumenten

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn de volgende meetinstrumenten ingezet.
Deelvraag 1

Voor deelvraag 1 is gebruik gemaakt van de door Guay, Vallerand en Blanchard (2000) ontwikkelde en gevalideerde Situational Motivation Scale (SIMS). Met deze vragenlijst is gemeten in hoeverre personen intrinsiek gemotiveerd tot a-gemotiveerd zijn. Het is een vragenlijst van 16 vragen met een 7 punts likert scale, waarbij ingegaan wordt op deze motivatietypen (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Vier sub schalen geven aan wat de intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie en a-motivatie is. Vier subschalen geven aan wat de intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie en a-motivatie is. De vier verschillende extrinsieke motivatietypen uit figuur 1 zijn voor deze meting als volgt samengevat tot twee motivatieschalen: externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie, beide niet zelf gedetermineerd, zijn samengevat onder het begrip extrinsieke motivatie; geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie, beide wel zelfgedetermineerd, zijn samengevat onder het begrip geïdentificeerde regulatie.

Belangrijk is dat de sub schalen ook een rangorde in motivatie weergeven. Naast het gebruik van de term motivatieschaal wordt in dit rapport ook over motivatietype gesproken. Deze termen zijn hier synoniem. Met de SIMS wordt een overall beeld gekregen van de motivatie voor het afstudeerwerkstuk. Intrinsieke motivatie betekent daar de meeste motivatie respectievelijk a-motivatie betekent de minste motivatie. In tabel 3 staat een korte uitleg van de betekenis van de motivatieschalen. Door de SIMS vragenlijst 2 maal af te nemen, in het begin van het afstudeertraject en halverwege wordt gemeten wat het verschil is op de vier motivatieschalen tussen T^0 en T^1 . Het meten van een 3^e keer aan het eind is waardevol voor inzicht in uiteindelijk resultaat, maar kan wegens het noodzakelijkerwijs vóór 30 mei 2018 afronden van dit rapport niet meegenomen worden in de rapportage.

Tabel 2: Motivatieschalen

Code:	Motivatieschaal/motivatietype:	Korte omschrijving:
IM	Intrinsieke motivatie	sterk gemotiveerd, de taak zelf motiveert;
GR	Geïdentificeerde regulatie	inzien van het nut, dat tot je doel maken;
ER	Extrinsieke motivatie	doen omdat het verwacht wordt, het zo hoort;
AM	A-motivatie	niet gemotiveerd zijn

De enquête is afgenomen bij 72 studenten in 10 afstudeerkringen. Bij de eerste meting hebben 45 van de 72 studenten de SIMS enquêtes ingevuld. Bij de tweede meting hebben 28 van de 72 studenten de SIMS enquête ingevuld. De Cronbach Alpha van de eerste meting op basis van de vragen in de SIMS enquête wijst uit dat de vragenlijstschalen over intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie intern consistent zijn, omdat de waarden afgerond boven α 0.70 uitkomen (tabel 3). De waarden van de schalen extrinsieke motivatie en a-motivatie hebben een iets lagere interne consistentie, maar deze waarden zijn afgerond α 0,7 en kunnen aangemerkt worden als voldoende intern consistent (Pallant, 2013).

Tabel 3: Cronbach Alpha per schaal: nulmeting

Schaal	Cronbach Alpha
Intrinsieke motivatie	α . 0,838
Geïdentificeerde regulatie	α . 0,754
Extrinsieke motivatie	α . 0,680
A-motivatie	α . 0,665

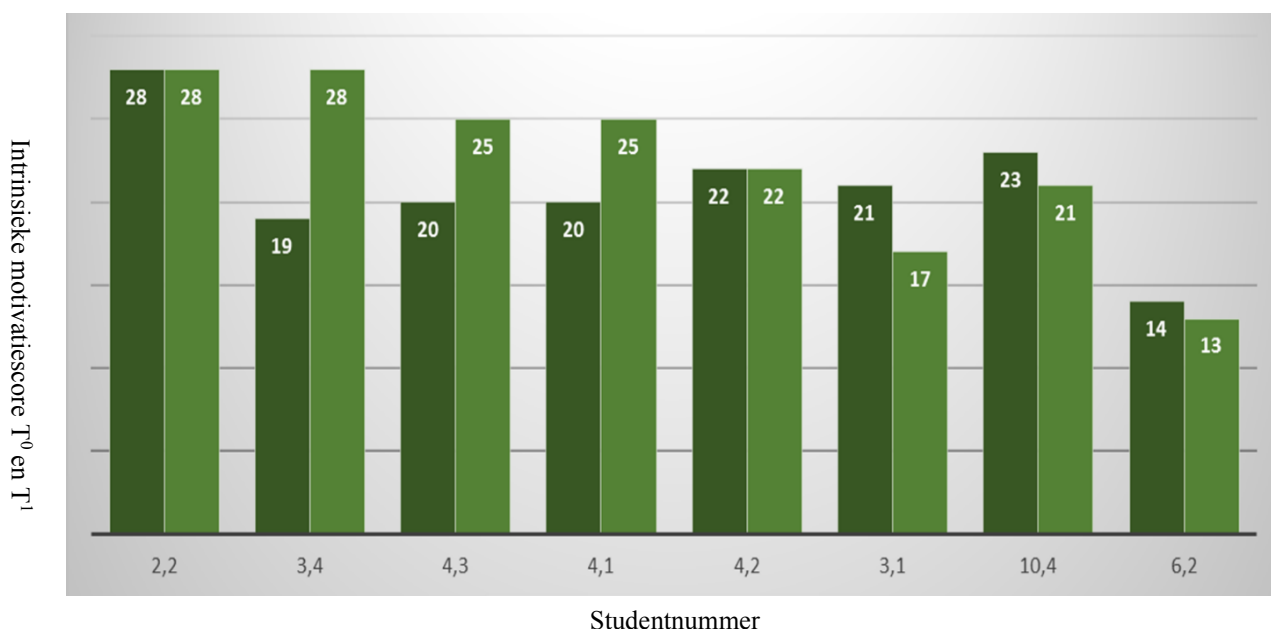
Deelvragen 2 en 3

Voor deelvragen 2 en 3 zijn acht studenten individueel geïnterviewd in de periode tussen half februari en half maart 2018. Twee thema's staan centraal in het interview: oorzaken voor het verloop van motivatie in de tijd en de kenmerken van de afstudeerkring. Van ieder interview, volgens de opzet in bijlage 2, is een geluidsopname gemaakt. De interviews zijn afgenomen volgens de narratieve methode (Jovchelovitch & Bauer, 2000) in combinatie met verdiepende, op reflectie gerichte vragen (Pallant, 2013). Voorwaarde voor selectie voor het interview was deelname in de afstudeerkringen en deelname aan de twee SIMS-enquêtes. In de interviews rapporteerden de studenten over hun motivatieverloop middels een storyline waarin ze zelf hun motivatie

intekenden in een assenstelsel van tijd (x-as) met de maanden september – februari en een as met score voor motivatie tussen 0 en 10 (y-as). Bij de uitvoering is vanaf het begin wat afgeweken van het protocol, door in de vertelfase al verdiepende op reflectie gerichte vragen te stellen, omdat bleek dat studenten anders te snel stil vielen. Dit is bij alle interviews zo uitgevoerd. De interviews zijn geanalyseerd op het niveau van de gehele groep van acht studenten (*voor deelvraag 2 en 3*), maar zijn ook in vier categorieën ingedeeld, om een zo groot mogelijke rijkdom aan oorzaken voor motivatieverloop te kunnen waarnemen (*alleen voor deelvraag 2*). De indeling van groepen van studenten is gedaan op basis van motivatie die gemeten is in de 2 SIMS enquêtes. De onderverdeling van de groep is naar a. gelijkblijvende intrinsieke motivatie (HOOG HOOG); b. hoger wordende intrinsieke motivatie (MIDDEN HOOG); c. dalende intrinsieke motivatie (MIDDEN LAAG) en d. laag blijvende intrinsieke motivatie (LAAG LAAG). In tabel 4 is de indeling van de studenten uit figuur 3 in de genoemde categorieën aangegeven.

Tabel 4: Indeling van studenten naar motivatieontwikkeling

Categorie:	Studentnummer:
a. gelijkblijvende intrinsieke motivatie (HOOG HOOG);	2,2 en 4,2
b. hoger wordende intrinsieke motivatie (MIDDEN HOOG);	3,4 en 4,3 en 4,1
c. dalende intrinsieke motivatie (MIDDEN LAAG)	3,1 en 10,4
d. laag blijvende intrinsieke motivatie (LAAG LAAG).	6,2



Figuur 3: Intrinsieke motivatie van geïnterviewde personen op respectievelijk T⁰ en T¹

Deelvraag 3

Voor deelvraag 3 heeft naast analyse van de interviews, tevens observatie van 5 afstudeerkringen plaats gevonden. Het gebruikte observatieformulier (bijlage 6) sluit aan bij het ontwerp van deze afstudeerkringen en het daarin gehanteerde theoretisch concept van motivatie uit de Self Determination Theory (SDT). Bij de observaties zijn zowel numerieke scores op een schaal van 0 – 10 gegeven, als beschrijvingen en interpretaties van de observaties. In tabel 1, zijn de kenmerken van de afstudeerkringen weergegeven.

De vijfde observatie is weggelaten omdat het aantal bijeenkomsten en de begeleiding van de kring afwijkend was en de scores van de kring erg afweken van de rest.

Interventie

Het onderzoek richtte zich op de interventie afstudeerkringen. In tabel 1 zijn de kenmerken van de afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere weergegeven. In het procedureplan in tabel 5 staat de verdeling van de bijeenkomsten in de tijd.

Procedure

De gegevens voor het onderzoek zijn verzameld tussen 1 september 2017 en 1 mei 2018. De SIMS enquête is via de afstudeerdocenten op papier en enkele digitaal afgenomen bij alle studenten in afstudeerkringen van Toegepaste Biologie en Biologie Voeding en Gezondheid. De procedure staat in tabel 5. Er is zorg gedragen voor een zo vertrouwelijk mogelijke en anonieme omgang met de gegevens. Dit is in de enquête, in de

uitnodigingsmail en bij uitvoering van het interview aan de studenten gecommuniceerd, zodat ze zich vrij konden voelen om deel te nemen aan de enquêtes en het interview.

De observaties zijn door drie observanten uitgevoerd met behulp van het formulier in bijlage 6. De observanten zijn een collega die geen afstudeerdocent is en een student-assistent, die ook niet betrokken is bij een afstudeerkring. De observanten hebben vooraf instructie gehad over wat een goede observatie vraagt en wat in deze observatie belangrijk is. Bij het selecteren van de afstudeerkringen voor observatie is er op gelet dat deze representatief zijn, dat wil zeggen dat ze een gemiddeld aantal studenten bevatten, niet een afwijkende samenstelling qua studenten hadden (niet te veel langstudeerders), reguliere momenten van samenkomst en een betrokken afstudeerdocent.

Tabel 5: Procedure onderzoek afstudeerkringen

Bijeenkomst:	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Opstart augustus	Half sept	Half oktober	Eind november	Half januari	Half februari	Eind maart	Eind april	Half juni
	T ⁰ SIMS			T ¹ SIMS					T ² SIMS*
		Observaties afstudeerkring							
					interviews				

*De T2 SIMS is na afloop van de onderzoeksperiode, kan niet meer meegenomen worden in het eindverslag, maar wordt toch voor een totaaloverzicht later nog uitgevoerd.

Data-analyse

Deelvraag 1

Analyse van de SIMS-enquête is uitgevoerd met SPSS. Interne consistentie van de enquête is bepaald door per schaal de Cronbach Alpha te berekenen. Middels beschrijvende statistiek zijn gemiddelden en standaarddeviatie berekend van de uitslagen per schaal. Geanalyseerd is of er (positieve) verandering in de tijd heeft plaats gevonden tussen de aanvangsmeting (T⁰) en de meting halverwege de reeks afstudeerkringbijeenkomsten (T¹). Dit is gedaan met de Wilcoxon rangrekentoets, deze is passend voor de vergelijking van data op twee tijdstippen op ordinaal meetniveau. Ook is met behulp van Excel gekeken naar de rangorde van de scores in de T⁰ meting ten opzichte van de T¹ meting, ten behoeve van de selectie van studenten voor de interviews.

Deelvraag 2

De geluidsopnamen van de acht interviews zijn omgezet naar geschreven tekst. Voor analyse heeft codering van de tekst plaats gevonden door betekenisvolle fragmenten te importeren in Excel en inductief te coderen. De codes zijn samengevoegd in vier codegroepen waarin positieve en negatieve coderingen zijn onderscheiden. De groepen zijn: 1: Doelgerichtheid, vordering taak; 2: Groepsprocessen, groepsbinding; 3: Inhoudelijk, leren; 4: Externe oorzaken. De coderingstabel is opgenomen in bijlage 3. De codering is getoetst op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid door 23% van de codes te laten coderen door de onderzoeker (W) en door betrokken student-assistent (N). Voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zijn fragmenten uit de diverse interviews gebruikt. In tabel 6 zijn de overeenkomsten en verschillen weergegeven.

Tabel 6: Toets van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

codes totaal	241
aantal fragmenten	43
code fragmenten W	56
code fragmenten N	51
code fragmenten gelijk	41
% van codes gecheckt	23,24
% van W en N gelijk	73,21

Op basis van de uitkomst is besloten in coderingsgroep 1 'doelgerichtheid, vordering taak' de codering voor 'weet wat ik wil' te laten vervallen en de score op te nemen bij 'voortgang afstudeerwerkstuk of voortgang voorbereiding afstudeerwerkstuk'. In coderingsgroep 2 'groepsprocessen, groepsbinding' is de codering 'gelijk optrekken in afstudeerkring' vervallen en zijn de scores opgenomen bij 'waarde groep, verbonden, elkaar helpen'.

Analyse van de interviews op ervaren bevordering van de intrinsieke motivatie is gedaan door koppeling van de indicatieve codering aan deductieve codering die zijn basis heeft in de Self Determination Theory. De

indicatieve coderingen die wijzen op het bevorderen van de drie psychologische basisbehoeften uit de Self Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), te weten autonomie, verbondenheid en competentie zijn gelabeld met de deductieve codes. Voor het formuleren van de codes is gebruik gemaakt van de review studie van Orsini, Evans & Jerez (2015). waarin uit 16 studies van klinische leeromgevingen acties ter bevordering van intrinsieke motivatie gedestilleerd zijn. Nodig was vertaling van de acties uit het Engels naar het Nederlands en het formuleren van studentervaring in plaats van docentenacties. Door drie personen is deze vertaalslag gemaakt, verschillen zijn besproken en in overeenstemming is de coderingslijst opgesteld (bijlage 4).

Deelvraag 3

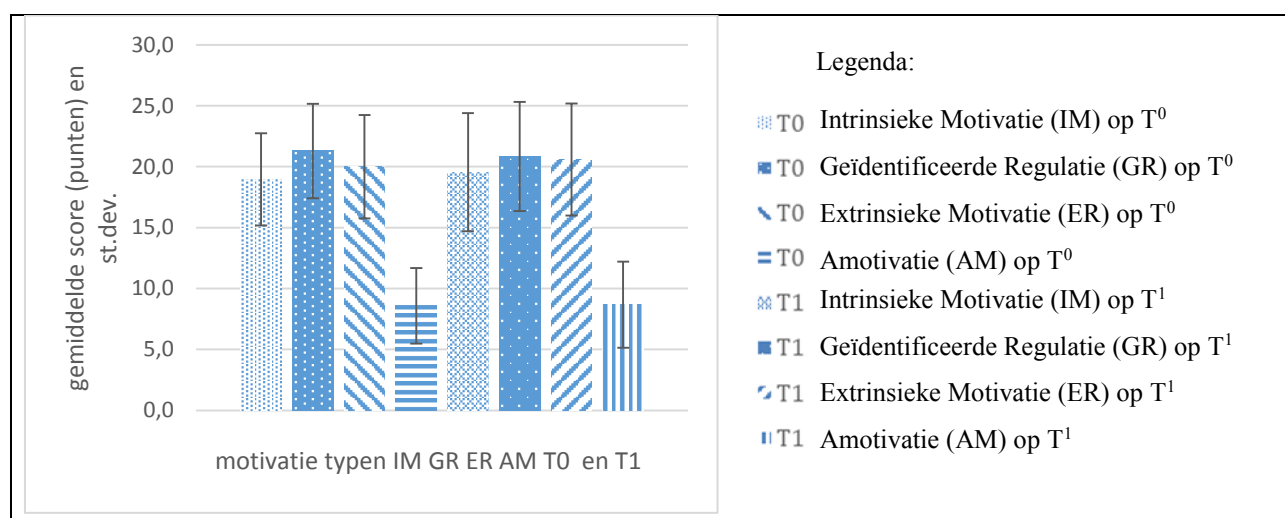
Analyse van het numerieke deel van de observaties (volgens de opzet in bijlage 6), is gedaan door de numerieke scores op een schaal van 0 – 10 in te voeren in Excel en per afstudeerkring en per onderdeel te vergelijken. De beschreven observaties zijn samengevat in een tabel weergegeven en vergeleken.

Daarnaast is informatie uit de interviews gebruikt door deductief te coderen op kenmerken van de afstudeerkringen. In tabel 1 zijn de kenmerken van de afstudeerkringen weergegeven, in tabel 13 staan ze in samenhang met de codes. Een vijfde observatie is weggelaten omdat het aantal bijeenkomsten en de begeleiding van de kring afwijkend was en de scores van de kring erg afweken van de rest.

Resultaten

Deelvraag 1: Wat is de mate van motivatie bij studenten in een afstudeerkring van Aeres Hogeschool Almere voor het maken van een afstudeerwerkstuk bij aanvang van deelname en halverwege?

In figuur 4 is een totaalscore per motivatietype per tijdseenheid weergegeven, gecorrigeerd voor het aantal studenten voor elk motivatietype per meting. Figuur 4 laat zien dat er geen verschillen zijn in de uitslag van de motivatieschalen tussen de tijdstippen van meten. Statistische analyse (bijlage 7) bevestigt dat er geen significante verschillen zijn (tabel 7). A-motivatie scoort zowel bij aanvang als halverwege het afstudeertraject laag. De intrinsieke motivatie lijkt halverwege iets toegenomen ten opzichte van de aanvangsmotivatie, alhoewel het verschil niet significant is.



Figuur 4: Relatieve motivatieontwikkeling

Tabel 7: Wilcoxon rangrekenoets voor de vier motivatietypen op T⁰ en T¹

Motivatietype:	Onetailed (P-waarden):	Conclusie
Intrinsieke Motivatie (IM)	IM 0,497/2 = 0,2485 > 0,05 = α	geen verhoging aangetoond
Geïdentificeerde Regulatie (GR)	GR 0,271/2 = 0,1355 > 0,05 = α	geen verhoging aangetoond
Extrinsieke Motivatie (EM)	ER 0,437/2 = 0,2185 > 0,05 = α	geen verhoging aangetoond
A-motivatie (AM)	AM 0,669/2 = 0,3345 > 0,05 = α	geen verhoging aangetoond

Deelvraag 2: Wat zijn oorzaken voor het motivatieverloop in de tijd bij studenten in afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere bij het maken van een afstudeerwerkstuk?

Oorzaken voor het motivatieverloop in de tijd zijn samengevat in tabel 8. Dit zijn de hoogst scorende codes per categorie en codegroep. Voor de oorzaken die bij alle categorieën voorkomende is in tabel 9 een illustratief fragment weergegeven (zie ook bijlage 9 voor meer voorbeelden). Hierin is de bandbreedte van oorzaken binnen deze code te zien. Wat opvalt is dat binnen één code de indruk van een fragment toch anders kan zijn. Wanneer de hoog gemotiveerde student het over *voortgang* heeft in dit voorbeeld, wordt concreet en

doelgericht over resultaten en onderzoek gesproken: “(..) ik had ook de resultaten want vanuit mijn buitenlandstage heb ik dat onderzoek gedaan naar X, en daar was ik heel erg in gemotiveerd en daar begon ik dus ook”. De wat minder gemotiveerde student heeft een passievere formulering: “Vandaag ben ik nog verder geholpen met mijn onderzoeksvraag scherpstellen” (tabel 9).

Tabel 8: Oorzaken voor het motivatieverloop per categorie studenten per codegroep

Codegroepen	studentcategorie a HOOG HOOG	studentcategorie b MIDDEN HOOG	studentcategorie c MIDDEN LAAG	studentcategorie d LAAG LAAG
Codegroep 1: Doelgerichtheid, vordering taak	voortgang	voortgang	voortgang	voortgang
	zelfsturing		zelfsturing	
		focus	focus	
	structuur			
		beloning		
			meer autonomie	
		(-) minder autonomie		
Codegroep 2: Groepsprocessen, groepsbinding	waarde groep	waarde groep	waarde groep	waarde groep
		(-) andere fase onderzoek		
		(-) andere onderwerpen		
		(-) delen aandacht		
Codegroep 3: Inhoudelijk, leren	feedback studenten	feedback studenten	feedback studenten	feedback studenten
	leren van elkaar	leren van elkaar	leren van elkaar	leren van elkaar
		feedback docent	feedback docent	
Codegroep 4: Externe oorzaken	(-) prioriteit elders	(-) prioriteit elders		(-) prioriteit elders
	(-) externe factoren			(-) externe factoren
			(-) werkdruk	

De *waarde van de groep* wordt ervaren door het kunnen spiegelen en verbonden voelen met medestudenten: “Nou omdat we op een gegeven moment in die kring daar kwamen we ook wel achter door gesprekken zegmaar dat eigenlijk iedereen wel tegen dit soort problemen aanliep.” In de waaier aan uitspraken valt op dat het zowel over medestudenten als over interactie met de docent gaat: “Je wordt begeleid zoveel als kon en dat kleinere dat maakt het toch makkelijker om bepaalde vragen te stellen, (..)”.

Bij codegroep 3, Inhoudelijk, leren gaat het zowel over feedback als over leren van elkaar. Die twee codes verschillen van elkaar in die zin, dat leren van elkaar in de groep spontaner bij de student ontstaat. Feedback is meer gepland en georganiseerd. Studenten zijn vrij éénsgezind in hun positieve waardering van feedback en leren van peers. De uitspraak “Ik denk het meest ondersteunend misschien juist door zelf feedback te geven en stukken van anderen te lezen dat je ook nadenkt over hoe je het zelf kan doen.” getuigt van inzicht in de eigen leerprocessen en bereidheid moeite te doen. Het gaat in de fragmenten in deze codegroep ook over de balans van halen en brengen. Bij een scheve verhouding wordt dat wel opgemerkt, zoals uit het volgende fragment blijkt: “En wij hebben hem dan feedback kunnen geven op zijn verslagen, maar kan me voorstellen dat het voor hem de afstudeerkringen iets minder nuttig waren omdat...”.

Negatieve oorzaken voor motivatieveranderingen liggen ook vaak in ander schoolwerk, blijkt uit de uitspraken van de studenten, Ze leggen dan noodzakelijkerwijs de prioriteit even ergens anders, wegens herkansingen, bedrijfsopdracht of minoren.

Tabel 9: Illustratieve uitspraken oorzaken motivatieverloop per categorie geïnterviewden en per codegroep

Codegroep 1: Doelgerichtheid, vordering taak		
categoriën		code
a. HOOG HOOG	Ja, het begon eigenlijk met dat ik eigenlijk wel heel goed wist waar ik mijn werkstuk over ging schrijven, en ik had ook de resultaten want vanuit mijn buitenlandstage heb ik dat onderzoek gedaan naar X, en daar was ik heel erg in gemotiveerd en daar begon ik dus ook mee.	Voortgang
b. MIDDEN HOOG	Ik denk dat dat in december vooral was omdat ik toen al mijn data had en toen kon ik lekker schrijven, en ik denk niet dat ik van iedereen uit mijn groep heel veel daarvan heb gekregen, maar vooral van de afstudeerdocent veel feedback waardoor ik daar weer lekker verder mee kon.	Voortgang
c. MIDDEN LAAG	Vandaag ben ik nog verder geholpen met mijn onderzoeksvraag scherpstellen [<i>W: in de afstudeerkring</i>] ja.	Voortgang
d. LAAG LAAG	En dat met name in september die stijgende lijn daar was totdat eigenlijk weer een beetje de motivatie weer begon te komen toen ik ermee bezig ging.	Voortgang
Codegroep 2: Groepsprocessen, groepsbinding		
a. HOOG HOOG	Nou omdat we op een gegeven moment in die kring daar kwamen we ook wel achter door gesprekken zegmaar dat eigenlijk iedereen wel tegen dit soort problemen aanliep.	Waarde groep
b. MIDDEN HOOG	Want uiteindelijk heb je zelf natuurlijk een beetje tunnelvisie natuurlijk. En dan zie je je eigen fouten niet.	Waarde groep
c. MIDDEN LAAG	ja inderdaad, en als je , je voelt je gelijk heel erg, ja , verbonden met iemand anders, als iemand anders op het zelfde niveau als jij zit zegmaar.	Waarde groep
d. LAAG LAAG	Je wordt begeleid zoveel als kon en dat kleinere dat maakt het toch makkelijker om bepaalde vragen te stellen, motivatieproblemen aan het licht te brengen en ook proberen er oplossingen voor te zoeken.	Waarde groep
Codegroep 3: Inhoudelijk, leren		
a. HOOG HOOG	En wij hebben hem dan feedback kunnen geven op zijn verslagen, maar kan me voorstellen dat het voor hem de afstudeerkringen iets minder nuttig waren omdat...	Feedback studenten
a. HOOG HOOG	Ik had ook van de week dan liep ik tegen een aantal punten aan waarvan ik dacht oh dat moet ik even vragen.	Leren van elkaar
b. MIDDEN HOOG	Ik denk het meest ondersteunend misschien juist door zelf feedback te geven en stukken van anderen te lezen dat je ook nadenkt over hoe je het zelf kan doen.	Feedback studenten
b. MIDDEN HOOG	Maar het is wel handig om, ja, je krijgt er wel andere inzichten van over hoe zij het hebben aangepakt.	Leren van elkaar
c. MIDDEN LAAG	En ik vond het ook een heel fijn groepje, we leerden elkaars werk, we gaven elkaar feedback en iedereen deed ook gewoon wat hij of zij beloofd had, want niemand ging ook bijvoorbeeld ook zeggen van oh nee het gaat niet	Feedback studenten
c. MIDDEN LAAG	Ga je heel erg met anderen meedenken en van welke kant kan je op en hoe kan je het inkaderen.	Leren van elkaar
d. LAAG LAAG	En daar heb ik gewoon vragen kunnen stellen.	Leren van elkaar
d. LAAG LAAG	Ehh ja, toen ik die (..) het sollicitatiegesprek heb hebben we die kring hebben me heel erg geholpen met dingen waar ik aan moest denken.	Feedback studenten
Codegroep 4: Externe oorzaken		
a. HOOG HOOG	Toen heb ik in augustus/september/oktober zegmaar mijn bedrijfsopdracht afgerond en dat is een totaal ander onderwerp, maar dus dan ben ik gewoon minder bezig geweest met dat afstudeerwerkstuk	Prioriteit elders
b. MIDDEN HOOG	En op dat punt had ik nog niet veel gefocust op mijn afstudeerwerkstuk dus meer op mijn minor zelf.	Prioriteit elders
b. MIDDEN HOOG	Dat was even iets herkanst moet worden dus dan is het even iets minder gemotiveerd.	Prioriteit elders

Bij de weergave van de frequentie van de codes in tabel 10, gecorrigeerd naar aantal studenten in een categorie, valt op dat de geïnterviewden uit categorie a, met hoog blijvende motivatie, ook het hoogst positief scoren in de interviews bij de codegroepen 1: doelgerichtheid en vordering taak, codegroep 2: groepsprocessen en groepsindeling en codegroep 3: het inhoudelijke leren. De studenten uit categorie b, die een toenemende motivatie lieten zien in de SIMS-enquête, rapporteren in de interviews eveneens positief over het inhoudelijke leren. Daarentegen scoren ze het vaakst negatief bij codegroep 2: groepsprocessen. Genoemd moet worden dat het gaat om zeer kleine aantallen studenten per groep, dus de uitkomsten geven slechts een indicatie.

Tabel 10: Gecorrigeerde interviewscores (frequentie) studenten afstudeerkringen, naar motivatieontwikkeling.

Codegroep:	1: Doelgerichtheid, vordering taak		2: Groepsprocessen, groepsbinding		3: Inhoudelijk, leren		4: Externe oorzaken	
Gecorrigeerde scores:	negatief	positief	negatief	positief	negatief	positief	negatief	positief
a. HOOG HOOG	0,0	9,0	1,5	7,0	1,0	9,0	1,5	1,5
b. MIDDEN HOOG	1,7	5,0	8,0	4,3	0,0	8,7	2,0	0,0
c. MIDDEN LAAG	0,0	7,0	0,5	6,5	0,0	5,5	3,0	0,5
d. LAAG LAAG	0,0	4,0	1,0	3,0	0,0	4,0	1,0	2,0
SOM:	1,7	25,0	11,0	20,8	1,0	27,2	7,5	4,0

Voor de geïnterviewden gezamenlijk blijkt uit de geanalyseerde interviews dat ze bijna uitsluitend positief rapporteren over de doelgerichtheid en de vordering van de taak, dat ze bijna twee keer zo vaak positief rapporteren over de groepsprocessen dan negatief, dat ze bijna uitsluitend positief rapporteren over het inhoudelijke leren. Externe oorzaken worden over het algemeen genoemd als negatief voor de motivatie.

De inductief gevonden codes uit de interviews zijn vergeleken met de deductief gekozen codes voor bevordering van intrinsieke motivatie. Uit analyse van de data blijkt dat categorie a, met hoog blijvende motivatie, de meeste ondersteuning van intrinsieke motivatie hebben gerapporteerd in de interviews. Categorie d, met laag blijvende motivatie, heeft de laagste ondersteuning van intrinsieke motivatie gerapporteerd. Dit is consistent met de SIMS enquête uitslag. In bijlage 5 zijn de gedetailleerde data opgenomen van de deductieve codering. Een samenvatting staat in tabel 11.

Tabel 11: Gecorrigeerde interviewscore van ervaren ondersteuning intrinsieke motivatie per categorie geïnterviewden

Gecorrigeerde score deductieve codering	som autonomie	som verbondenheid	som competentie	Som ondersteuning intrinsieke motivatie
a. HOOG HOOG	9	7	9	25
b. MIDDEN HOOG	5	3	9	17
c. MIDDEN LAAG	7	6	6	19
d. LAAG LAAG	4	3	4	11
SOM:	25	19	28	

Deelvraag 3: In hoeverre hebben de vijf kenmerken van de afstudeerkring invloed op het motivatieverloop in de tijd bij studenten in afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere bij het maken van een afstudeerwerkstuk?

In tabel 12 zijn de numerieke scores per onderdeel van de observatie weergegeven. Bij het deel motivatieondersteuning valt op dat de scores voor het werken aan competentie bij alle kringen hoger zijn dan de scores voor verbondenheid en autonomie. Dit is in lijn met de uitkomst van de deductieve analyse van de interviews, waar ook competentie van de drie psychologische basisbehoeften uit de SDT het hoogste scoorde. Uit de inductieve analyse van de interviews werd het inhoudelijke, het leren het meest genoemd als oorzaak van motivatieverhoging. In twee van de vier kringen is de mate van zelfstandigheid van de student minstens twee punten lager gescoord dan de mate van sturing door de docent. In twee kringen is deze vrijwel gelijk, met een halve punt verschil in score. Het lijkt er op dat de docent nog vrij veel sturing geeft aan de kringbijeenkomsten op het moment van observatie. Gezien het moment van observatie, het zijn de tweede of derde bijeenkomst in de reeks van acht bijeenkomsten is dat logisch in de aanloop naar meer zelfstandigheid van de studenten. De rol van de docenten is niet uniform die van expert, coach of consultant in deze fase van de begeleiding. In de vier geobserveerde kringen is een wisselend beeld. Het sterkst komen de coachrol en de expertrol naar voren. Ook de rolwisseling bij de studenten tussen scriptant en medebegeleider is nog niet sterk waargenomen. In deze fase van de reeks afstudeerkringbijeenkomsten zijn werken aan competentie en verbondenheid en sturing van de docent het sterkst waargenomen.

Tabel 12: Observaties van afstudeerkringen, scores van indrukken op een schaal van 0 – 10.

	Kring A	Kring B	Kring C	Kring D	
Datum observatie	18/10	18/10	18/10	21/11	som
<i>Motivatie ondersteuning:</i>					
Werken aan competentie (door werken aan onderzoeksvaardigheid en het inhoudelijke thema)	8,5	8	9	9	43,1
Werken aan verbondenheid (contact tussen studenten onderling en docent)	6,5	7,5	7	7,5	28,5
Werken aan autonomie (studenten tonen zich medeverantwoordelijk voor kring)	6,5	5,5	6	7,5	25,5
Som motivatieondersteuning:	21,5	21	22	24	
<i>Kenmerken afstudeerkring:</i>					
Mate van zelfstandigheid studenten	7,5	5	6,5	7	26
Mate van sturing door docent	8	7	9	6,5	30,5
Rol van docent (expert of coach of consultant)					
Expertrol	3	8	8	7,5	26,5
Coachrol	7,5	6	8	7	28,5
Consultantrol	6	1,5	8	2,5	18
Rolwisseling bij studenten tussen medebegeleider en scriptant?	6	6	4,5	6,5	23
som kenmerken:	38	33,5	44	37	
som motivatieondersteuning en kenmerken (max is 90)	59,5	54,5	66	61	

In bijlage 10 zijn voorbeelden van waarnemingen per afstudeerkring weergegeven. Uit de beschrijvingen blijkt meer verschil tussen de kringen dan uit de cijfers. De beschrijvingen wijzen in alle kringen nog op een vrij sturende rol van de docent. Studenten zijn in wisselende mate betrokken bij feedback op werk en inbreng van medestudenten. De kringen zijn competentiegericht. De docenten zijn ondersteunend aan sfeer in de groep.

De acht interviews zijn deductief gecodeerd op kenmerken van de afstudeerkring. De codering volgt rechtstreeks uit de beschrijving van de kenmerken van de afstudeerkring. Uit deze analyse van de interviews (tabel 13) blijkt dat met name kenmerk 3, het bespreken van de voortgang en werken aan onderzoeksvaardigheden de motivatie ondersteunt. Ook kenmerk 4 is belangrijk voor de motivatie, waarbij de ontwikkeling van docentgestuurd naar meer studentgestuurd en de veranderende rol van de docent positief gewaardeerd worden. Kenmerk 5 is gesplitst in de waardering voor het geven van feedback en de waardering voor het krijgen van feedback. Beide worden bijna evenveel genoemd, waardoor aannemelijk is dat rolwisseling daadwerkelijk plaats vindt. Opgeteld geeft neemt dit kenmerk dan de tweede plaats in. De waardering voor het krijgen van feedback is net iets groter dan die voor het geven van feedback. Voor kenmerk 1, een vaste groep van 5 – 12 studenten, is waardering. Toch wordt de groep soms ook als knellend ervaren en rapporteren studenten er negatief over. Bij opmerkingen over de omvang van de groep gaat het dan over het delen van de aandacht van de docent. Bij kenmerk 2, de frequentie van de bijeenkomsten hebben studenten soms moeite met de vaste data, of met het aantal bijeenkomsten. Positief is de aanleiding om weer op school te komen en regelmatig aandacht te besteden aan het afstuderen. Opvallend is dat ook in deze analyse de waardering voor werken aan voortgang en competentie (inhoud en onderzoeksvaardigheden) het meest gewaardeerd wordt.

Tabel 13: Invloed van kenmerken afstudeerkring op motivatieverloop van geïnterviewde studenten

Kenmerk afstudeerkring		Score invloed kenmerken op motivatie			
		-/+	Coderingen:	Som	Som per kenmerk -/+
1	Vaste groep van 5 – 12 studenten en één of twee docenten	-	vaste groep	3	6
		-	omvang groep	3	
		+	vaste groep	26	29
		+	omvang groep	3	
2	Frequente bijeenkomsten van circa één keer per maand gedurende het 4e studiejaar	-	frequentie bijeenkomsten	4	4
		+	frequentie bijeenkomsten	6	6
3	In de bijeenkomst wordt de voortgang besproken van ieders afstudeerwerkstuk en er wordt gewerkt aan de onderzoeksvaardigheden en aan passende inhoudelijke thema's,	+	bespreken voortgang	20	46
		+	werken aan inhoud	9	
		+	werken aan onderzoeksvaardigheden	17	
4	Er is sprake van toenemende facilitatie door docent; de studenten krijgen in de loop van het studiejaar een toenemende zelfstandigheid en de docentrol ontwikkelt zich van rolmodel/expert, naar coach naar consultant.	-	docentgestuurd	1	30
		+	docentgestuurd	7	
		+	studentgestuurd	14	
		+	toenemende facilitatie docent	9	
5	Er is sprake van rolwisseling studenten; studenten krijgen begeleiding, maar zijn ook medebegeleider van hun medestudenten en geven elkaar feedback.	+	rolwisseling student/scriptant (feedback krijgen)	19	33
		+	rolwisseling student/medebegleider (feedback geven)	14	

Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was het in kaart brengen van de oorzaken, de mate en het verloop van motivatie bij studenten in afstudeerkringen van Aeres Hogeschool Almere en de invloed van de kenmerken van de afstudeerkringen hierop. Dit is gedaan door te kijken naar de mate van motivatie bij aanvang en halverwege het studiejaar bij de gehele groep studenten in afstudeerkringen; door diepte-interviews voor inzicht in oorzaken voor het motivatieverloop bij acht studenten en door observaties in vier afstudeerkringen en verdere analyse van de diepte-interviews om te kijken welke kenmerken van afstudeerkringen invloed hebben op het motivatieverloop.

De resultaten laten zien dat er geen sprake is van significante verandering van de mate van motivatie voor de totale groep deelnemers aan de afstudeerkringen in de vergelijking van motivatie bij aanvang van het studiejaar en halverwege het studiejaar en dat de motivatie positief is. In eerdere jaren bestond de indruk dat de motivatie afnam, die tendens is nu niet waarneembaar en ook de a-motivatie, het niet gemotiveerd zijn is laag en wijzigt niet in de loop van het studiejaar. Ook blijkt dat oorzaken voor het motivatieverloop in positieve zin zijn, 'de voortgang van het werk', 'de waarde van de groep', 'feedback van studenten' en 'het leren van elkaar' en in negatieve zin 'externe oorzaken'. In de codegroepen is bijna uitsluitend positief gescoord voor 'doelgerichtheid en de vordering van de taak', en voor het 'inhoudelijke leren'. De kenmerken van de afstudeerkringen dragen allemaal positief bij aan de motivatie, waarvan kenmerk 3 en 5 de meeste invloed hebben op het motivatieverloop in de tijd. Kenmerk 3 is 'In de bijeenkomst wordt de voortgang besproken van ieders afstudeerwerkstuk en er wordt gewerkt aan de onderzoeksvaardigheden en aan passende inhoudelijke thema's' en kenmerk 5 is 'Er is sprake van rolwisseling studenten; studenten krijgen begeleiding, maar zijn ook medebegeleider van hun medestudenten en geven elkaar feedback'.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat afstudeerkringen zorgen voor ondersteuning van motivatie van de student. Verder kan geconcludeerd worden dat studenten waarde hechten aan doelgericht werken aan voortgang van hun afstudeerwerkstuk en graag met de inhoud en onderzoeksvaardigheden bezig zijn, het geven van onderlinge feedback en de groep als motiverend ervaren.

Deze conclusies zijn in lijn met de ervaring van Fergusson (2009) die over een thesis writing group meldt dat niet alleen de vaardigheid toeneemt, maar dat ook motivatie en zelfvertrouwen toenemen. Lacombe, McCosker en O'Loughlin (2007) noemen als conclusie in een evaluatie van thesis writing circles de samenwerking tussen peers en het deelnemen in een *community* als een waardevolle toevoeging op de conventionele begeleiding. Ook zijn een aantal argumenten die Volman & ten Dam (2010) noemen voor het motiverend zijn van Communities of Learners herkenbaar; gedeelde kennis in de waardering voor peerfeedback; de waarde van de groep voor horizontale interactie. Van de drie psychologische basisbehoeften die motivatie bevorderen volgens de SDT (Ryan & Deci, 2000), komen in deze conclusie competentie en verbinding het sterkst naar voren door de waardering voor inhoud en onderzoeksvaardigheden, krijgen en geven van feedback en het waarderen van de groep.

Kanttekeningen die bij de conclusies geplaatst worden zijn als volgt. Van de uitgezette SIMS enquêtes voor de motivatiemeting is de eerste keer ca 60% en de tweede keer ca 40% geretourneerd. De kenmerken van de groep die wél en die niet retourneert kunnen verschillen, waardoor de uitkomst van de enquête minder representatief is voor de groep als geheel. De motivatiemeting in de enquête geeft geen significant resultaat, waardoor deze resultaten een indruk geven, toeval is niet uitgesloten. Bij de resultaten uit de interviews dient aangemerkt te worden dat het om zeer kleine aantallen studenten gaat, dus de uitkomsten geven ook hier een indicatie. De resultaten van de motivatiemeting in de enquête, de verschillende analyses van de interviews en de observaties geven wel een eenduidig beeld van een positieve ondersteuning van het motivatieverloop door de afstudeerkringen. De afstudeerkringen zijn nieuw bij Aeres Hogeschool Almere en daardoor is de uitvoeringspraktijk nog geen gemeengoed. Hierin zullen zowel docenten als studenten nog moeten groeien. De afstudeerdocenten waren ook mentor van de studenten in hun kring. Dit was voor alle kringen en afstudeerdocenten gelijk en is daarom voor het onderzoek buiten beschouwing gelaten. Voor vier kringen waren drie observatoren actief. Ondanks instructie vooraf is enig effect van de observant op de waarneming niet uit te sluiten. Tot slot, er bestaat een kans op *confirmation bias* bij het onderzoek. Bij het bestuderen van motivatieverloop na introductie van deze afstudeerkringen, is het onderzoek gericht op de beoogde effecten – en die worden daardoor eerder waargenomen door een geïnformeerde onderzoeker. In het onderzoek is door inductief én deductief te werk te gaan bij het analyseren van de interviews ingezet op het objectief oorzaken voor motivatieverandering te achterhalen. De ontwikkelde inductieve codering is getoetst middels een interbeoordelaar betrouwbaarheidsmeting, de deductieve codelijst is bevestigd door twee medestudenten. Bij de observaties van de afstudeerkringen kan er een effect zijn van de observatoren..

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek zijn dan ook: Onderzoek naar de samenhang tussen de oorzaken voor motivatieverandering en de kenmerken van de afstudeerkringen. Onderzoek naar hoe de studenten over hun motivatie rapporteren na afloop van het gehele jaar met afstudeerkringen. Daarnaast is het belangrijk te kijken naar de resultaten van de groep afstuderende studenten en deze te vergelijken met voorgaande jaren. Studeren de studenten die in een afstudeerkring participeerden eerder af? Wat is de kwaliteit van hun afstudeerwerkstuk in vergelijking met voorgaande jaren?

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk van Aeres Hogeschool Almere zijn te kijken naar de facilitatie van docenten voor hun rol in de afstudeerkringen en naar optimalisatie van de afstudeerkringen zelf. Het is een nieuw fenomeen bij Aeres Hogeschool Almere, waarin ook docenten tijd nodig hebben om hierin hun rol te vinden. Geregelde bijeenkomsten om ervaringen en ideeën over optimaliseren van afstudeerkringen te realiseren met daarin docenten en studenten kan verdere ontwikkeling bevorderen. Gedeelde verantwoordelijkheid leidt tot een verminderde afhankelijkheidsrelatie tussen docent en student. Daardoor wordt de autonomie van de student bevorderd, wat past binnen de SDT van Ryan en Deci (2000). Ook sluit het aan bij de trend van participatief ontwerpen, zoals door Vermunt en Sluijsmans (2015) genoemd. Belangrijk is ook te weten wat de ervaringen van de afstudeerdocenten is. Hoe kunnen deze goed ondersteund worden in hun rol? Daar dit onderzoek in de richting wijst van waardering van studenten voor inhoud en onderzoeksvaardigheden, en inhoudelijke kennisuitwisseling met peers, lijkt verder voortbouwen op een sterke inhoudelijke component van de kenniskringen passend. Het (blijven) creëren van afstudeerkringen waarin de onderwerpen inhoudelijk bij elkaar passen zal de student helpen. Verdere inhoudelijke verbinding op onderwerp van de studenten kan een motivator zijn. Dan kan de kenniskring doorgroeien naar een kring waarin naast samenwerkend leren ook collectief leren plaats kan vinden (De Laat & Simons, 2002). Mogelijk kan inhoudelijke component in sterkere mate gerealiseerd worden bij de verbinding van de afstudeerkringen met de lectoraten.

Referenties

- Aeres Hogeschool (2016, 17 november). Eerste beoordeling prestatieafspraken universiteiten en hogescholen [persbericht].
- Aert, T. van, Breel, M. & Cox M. (2013). *Onderzoeksleerlijn CAH Vilentum Hogeschool*. Dronten, Nederland: CAH Vilentum.
- Belcher, D., & Hirvela, A. (2005). Writing the qualitative dissertation: what motivates and sustains commitment to a fuzzy genre? *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 187-205.
- Bauer, M. (1996). The narrative interview. *LSE Methodology Institute Papers, Qualitative Series No. 1* London: London School of Economics.
- CAH Vilentum (2014). *Tussenevaluatierapport "Toegepaste Biologie"*. Almere, Nederland: CAH Vilentum.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. doi: 10.1037/a0035661
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijsstelsel (2010). *Differentiëren in drievoud. Omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-55.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *In Nebraska Symposium on Motivation* 38, 237-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Laat, M. F., & Simons, P. R. J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27, 13-24.
- Ferguson, T. (2009). The 'Write' Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (2), 285 -297
- Guay, F., Vallerand, R. J. & Blanchard, C. (2000). *Motivation and Emotion* 24(3), 175-213. doi:10.1023/A:1005614228250
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (pp 7-20). Abingdon, England: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jovchelovitch, S., Bauer, M. W. (2000). *Narrative interviewing*. London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/2633>
- Larcombe, W. McCosker, A. & O'Loughlin, K. (2007). Supporting Education PhD and DEd Students to Become Confident Academic Writers: An Evaluation of Thesis Writers' Circles. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 4 (1) 52-63.
- Murtonen, M., Olkinuora, E., Tynjälä, P., & Lehtinen, E. (2008). "Do I need research skills in working life?" – University students' motivation and difficulties in quantitative methods courses. *Higher Education*, 56 , 599-612.
- Onderwijsraad (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs. Evenwicht in ruimte, regels en rekenschap*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op 1 juni 2017, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2015/kwaliteit-in-het-hoger-onderwijs/volledig/item7277>
- Orsini, C., Evans P., & Jerez O. (2015). How to encourage intrinsic motivation in the clinical teaching environment?: a systematic review from the self-determination theory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12(8), 1 - 10. doi:10.3352/jeehp.2015.12.8
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(6), 443-457.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual*. Berkshire: Mc.Graw Hill Education.
- Petit, R., Thomsen, M., & Verheijen, E. (2013). *Support for peersupport. Student als begeleider in het mbo*. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2016). Aanbiedingsbrief adviezen eindbeoordeling. [Brief aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en aan de minister en staatssecretaris van Economische Zaken, 24 oktober 2016]. Den Haag: Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek. Gedownload 1 juni 2017 van <http://www.rcho.nl/images/RC%202016%2010%2024%20aanbiedingsbrief%20adviezen%20eindbeoordeling%20.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Romme, A. G. (1998). Naar samenwerkend leren in het universitaire onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16(2), 100-116.
- Romme, A. G., & Nijhuis, J. (2002). *Collaborative learning in Thesis rings*.
- Rompa, R., & Romme, A. G. (2001). Samenwerking en leerprestaties in afstudeerkringen. *Pedagogische Studien*, 78(5), 298-312.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booi, M., Borggreve, A., Booy, A. & Beltman S. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek*. (7e editie) . Amsterdam: Pearson Education.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016, 20 december). Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Staatscourant nr. 69458. Geraadpleegd op 1 juni 2017 van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2016-69458.html>
- Van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge construction, and knowledge creation discourses. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 259-287.
- Van Dijk (2017). *Themaproduct Ontwerpen voor leren*. Unpublished manuscript. Wageningen: Master Leren en Innoveren, Aeres Hogeschool Wageningen.

- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vermunt, E., & Sluijsmans, D. (2015). Toetsen doe je samen. *Onderwijsinnovatie*, 74(4), 36-39.
- Volman, M., & Dam, G. ten (2010). Communities of learners; waarom het concept een plek verdient in de praktijk van het (hoger) onderwijs. In: H. Radstake & H. Kuijs (Eds.), *Verder met Onderwijs. De onderwijsvisie VU in theorie en praktijk* (pp. 21-32). Amsterdam: Onderwijscentrum Vrije Universiteit.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Yin, R. K., 2014. *Case study research, design and methods*. (5e editie). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dankwoorden

Deze thesis was niet tot stand gekomen zonder de steun, advies, ruimte en tolerantie van velen. Mijn dank gaat uit naar mijn docenten van de Master Leren en Innoveren en dan in het bijzonder naar mijn coach Elsbeth Spelt, die met haar deskundige advies mij zeer heeft geholpen. Ook dank ik al mijn medestudenten, maar speciaal Ivette en Marjolein voor hun gezelligheid, hun feedback en luisterend oor in onze thesis schrijfgroep. Zonder mijn collega's in Almere, Roos en Linda waren de afstudeerkringen er niet geweest, heel fijn om hierin met jullie samen te werken en bij te dragen aan een goed studieklimaat in Almere. Ook dank aan team GO, voor de belangstelling en support, Anca voor je hulp bij de observaties, Kees en Saima voor de medewerking aan mijn studie. Natascha, bedankt voor al het werk dat je hebt gedaan bij het transcriberen van de interviews, het invoeren van de data, en de observaties, André voor het overnemen van coaching bij te grote studiedruk. Bijzondere dank gaat ook uit naar mijn opdrachtgever, Wiggele Oosterhoff, die ik met enige regelmaat opzocht om bij te praten over de voortgang van de studie en het onderzoek naar de innovatie. Tot slot wil ik mijn vrienden, familie en in het bijzonder mijn partner en gezin danken voor hun begrip voor al die uren achter een laptop, terwijl buiten het zonnetje schijnt en de dag uitnodigt tot samen leuke dingen doen. Herman, Klaske, Eva en Jan, ik doe mijn computer uit en ga mee!

Bijlage 1 Situational Motivation Scale

Deze motivatieschaal is ontwikkeld op basis van het werk van Guay, Vallerand & Blanchard (2000).

Dit is een vragenlijst over motivatie van studenten in het afstudeerproces van hun opleiding. De vragenlijst bestaat uit 16 stellingen, waarbij er steeds 7 antwoordmogelijkheden zijn. Het is de bedoeling dat je aangeeft in hoeverre de stelling bij jou van toepassing is. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 3 minuten. De ingevulde vragenlijsten zullen geheel vertrouwelijk verwerkt worden en zullen op geen enkele manier gedeeld worden met begeleiders, begeleiders of beoordelaars. Alvast bedankt voor de medewerking.

Antwoordmogelijkheden variëren van 1 tot 7:

- 1 = antwoord komt helemaal niet overeen met mijn antwoord
- 2 = antwoord komt heel beperkt overeen met mijn antwoord
- 3 = antwoord komt beperkt overeen met mijn antwoord
- 4 = antwoord komt enigszins overeen met mijn antwoord
- 5 = antwoord komt voldoende overeen met mijn antwoord
- 6 = antwoord komt enorm overeen met mijn antwoord
- 7 = antwoord komt exact overeen met mijn antwoord

Je kunt antwoord geven op de stelling door het gekozen bolletje te onderstrepen of **dikgedrukt** te maken.

1) Ik vind het afstudeerwerkstuk interessant.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

2) Ik doe het afstudeerwerkstuk voor mijn eigen bestwil.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

3) Ik doe het afstudeerwerkstuk omdat dit van mij verwacht wordt.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

4) Er zullen weliswaar goede redenen zijn om het afstudeerwerkstuk uit te voeren, maar ik zie persoonlijk geen enkele goede reden.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

5) Het afstudeerwerkstuk is aangenaam om uit te voeren.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

6) Het afstudeerwerkstuk is goed voor mij.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

7) Het afstudeerwerkstuk is iets wat ik moet doen.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

8) Ik ben bezig met het afstudeerwerkstuk, maar weet niet zeker of het alle inspanningen waard is.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

9) Het afstudeerwerkstuk is leuk om te doen.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

10) Het doen van afstudeerwerkstuk is mijn eigen, individuele keuze.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

11) Ik doe het afstudeerwerkstuk omdat ik geen andere keus heb.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

12) Het afstudeerwerkstuk brengt geen toegevoegde waarde met zich mee. Ik heb geen idee waarom ik het afstudeeronderzoek doe.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

13) Het afstudeerwerkstuk geeft mij een goed gevoel.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

14) Het afstudeerwerkstuk is belangrijk voor mij.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

15) Ik heb het gevoel dat ik het afstudeerwerkstuk moet uitvoeren.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

16) Ik ben bezig met het afstudeerwerkstuk, maar weet niet zeker of ik dit door wil zetten.

O O O O O O O
1 2 3 4 5 6 7

Intrinsieke motivatie: 1, 5, 9, 13

Geïdentificeerde regulatie: 2, 6, 10, 14

Externe regulatie: 3, 7, 11, 15

Amotivatie: 4, 8, 12, 16

Bijlage 2 Interviewprotocol student afstudeerkring Aeres Hogeschool Almere 2017/2018

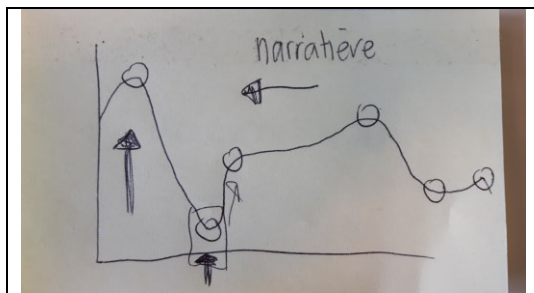
Opzet volgt Jovchelovitch en Bauer (2000), maar wordt in de uitvoering van fase 2 al aangevuld met ondersteunende en verdiepende vragen.

Fase 1 t/m 3 worden opgenomen voor verder gebruik in het onderzoek, alleen met toestemming van de geïnterviewde. Voorafgaand aan het interview is daarom toestemming aan de student gevraagd voor opname en vertrouwelijk gebruik van de informatie uit het interview voor het onderzoek in deze masterthesis.

Fase 1:

Het interview start met de introductie van het onderwerp. De interviewer vertelt dat het interview gaat over het verloop van motivatie gedurende het werken aan het afstudeeronderzoek en de afstudeerscriptie. Daarbij gaat de interesse uit naar de oorzaken van motivatieverandering en naar de aspecten van herstel uit de motivatiedip in relatie tot de afstudeerkring.

Gebruik van visuele ondersteuning.



Allereerst wordt de student gevraagd een lijn te trekken die het verloop van zijn motivatie weergeeft in een diagram met twee assen (figuur 5). Verticaal de mate van motivatie op een schaal van 0 – 10, horizontaal de tijd, van de eerste bijeenkomst in de afstudeerkringen in september tot het moment van interviewen (februari/maart). Aan de student wordt gevraagd om de hoogtepunten en dieptepunten te duiden.

Figuur 5: Visuele ondersteuning.

Fase 2:

Het belangrijkste verhaal.

Als het verhaal begint wordt dat zo min mogelijk onderbroken worden. Gedurende het verhaal ondersteunt de interviewer de verteller door non verbale signalen van aandachtig luisteren en expliciete aanmoediging om het verhaal te vervolgen, zoals 'Hmm, ja, oh ja'. Er mogen wat aantekeningen gemaakt worden om in fase 3 vragen te stellen, indien dit niet het verhaal verstoort. Tot slot, na het afronden door de geïnterviewde van het ononderbroken verhaal, eindig met 'Is dit alles wat je wilt vertellen?' of 'Is er nog iets anders dat je wilt vertellen?'.

Fase 3

De vraagfase.

Exmanente vragen worden vertaald naar *immanente* vragen, in de woorden van de geïnterviewde. Hier gelden drie belangrijke regels bij het vragen stellen:

Geen menings en houdingsvragen

Geen argumenteren en tegenstellingen

Geen waarom-vragen; vraag alleen wat gebeurde daarvoor/daarna/toen

Fase 4

Afrondend gesprek.

De opname is afgelopen. In een ontspannen sfeer kan nagepraat worden. In deze fase mogen wel waarom vragen gesteld worden. Deze fase biedt vaak belangrijke contextuele informatie om de gegevens uit het verhaal van de geïnterviewde goed te begrijpen. Het is handig om na dit gesprek deze 'small-talk' nog op te schrijven in een 'memory protocol', onmiddellijk na het interview..

Bijlage 3 Coderingstabel

Codeerinstrument Afstudeerkringen Aeres Hogeschool Almere 2017/2018:											
categorie	1: Doelgerichtheid, vordering taak										
	neg	neg	pos	pos	pos	pos	pos	pos	pos		
coderingen:				voortgang afstudeerwerkstuk of voortgang voorbereiding afstudeerwerkstuk					structuur (iig elke maand even er mee bezig)		
voorbeeld:	minder autonomie	zelfsturing	(meer) autonomie	En ik vind het ook leuk, eerst was het initiatief heel erg vanuit onze afstudeerdocent, (...) en ja eigenlijk deze keer was de eerste keer dat ook een student echt alles moest organiseren, dus mail moet schrijven, agenda punten moet regelen, dat iedereen ook echt betrokken was.	Ik ben bijna klaar met zegmaar de eerste versie. En ik loop goed op schema en ik probeer dan nog voor, ik zou dan de deadline van 6 april daardoor makkelijk halen.	Maar ook gewoon dat je efficient met de tijd omgaat.	Ik vind het wel belangrijk omdat je dan nog een keer extra gefocussed wordt op dingen die je, waar je aan werkt.	Ja nieuw jaar, doorgaan, optijd nu afkrijgen.	En ik dacht ook, eigenlijk gewoon aan vakantie, ik dacht als ik alles heb afgerond dan heb ik daarna ook best wel een poosje niks.	Ja, dat zeker ja ik heb wel zo iets.. vind het wel een houvast ook dat je weer even op school komt, elkaar weer even ziet, weer even spreekt, even alles door kunt nemen.	
	Maar waarom mijn motivatie wat daalde was eigenlijk dat het lastiger was binnen de afstudeerkring, is dat we aan bepaalde data vastzaten die dan ook een beetje overeen kwamen met de datum van het vooronderzoek en de uiteindelijke inleverdatum.	Ehm.... Tis misschien dat mijn begeleider nog iets eerder een mail uit kan doen wanneer precies een dag is, ik heb zelf niet per se een overzicht wanneer welke dag ook al weer was.									
categorie	2: Groepsprocessen, groepsbinding										
	neg	neg	neg	neg	neg	neg	neg	neg	pos	pos	pos
coderingen:	andere motivatie, verschil tussen studenten	ongelijke inzet, minder terugkrijgen dan geven	verschil in inzet/nut in de groep	andere fase van onderzoek dan de rest	in de groep allemaal andere onderwerpen/t type scriptie	nadeel GROEP Aandacht docent verdeeld over meerder studenten	Voel me betrokken bij andere groep	In groep vergelijkbare onderwerpen	groeps grootte afstudeerkring	waarde GROEP, verbonden, elkaar helpen	docent helpen
voorbeeld:	Nouja, ik zat wel inderdaad met het dingetje van binnen een groep heb je heel erg het verschil in motivatie, en ik weet niet zo goed hoe je dat zou kunnen ondervangen, (...)	Ik heb best veel tijd en moeite daar in gestopt, ook omdat ik het leuk vind om te doen dus het is niet dat ik daar spijt van heb ofzo, maar ik vind het wel jammer dat ik daar minder voor terug heb gezien dan dat ik er in heb gestopt zegmaar.	Maar dan zie je best wel verschil in hoeveel moeite mensen doen.	En ja dan met bijvoorbeeld X die zat erbij maar die had eigenlijk niets te zeggen omdat het over onze... over hun vooronderzoeken ging en over wat voor ons nu hot is zegmaar.	Kan me voorstellen als iemand een onderzoek doet naar gedragskunde van dieren en iemand anders over zaadveredeling dat het niet zo lekker (...).	(...). Dat als je met een hele groep bij elkaar zit, dat er soms zoveel vragen afgevuurd worden op de docent dat dat soms je vraag die je dan stelt een beetje overwoerd raakt door andere vragen.	Ik denk dat zij misschien omdat ze een hechtere groep zijn, dat het daar misschien wel beter zal gaan, qua elkaar helpen.	Ja en ik zou inderdaad ook proberen om onderzoeken die veel relevantie hebben met elkaar om die bij elkaar te voegen. Want dan kun je iets meer op 1 lijn praten.	Kwa grootte was het opzich prima, het was niet zo vol dat je bijna niet aan je zelf, aan je eigen werk toekwam, en het was gewoon ook groot genoeg om ook naar anderen, dingen van anderen te luisteren.	Dat je met studenten bij elkaar zit... en bij ons in het groepje is het dan ook zo dat we ook tussendoor dingen uitwisselen en als we vragen hebben aan elkaar dat we dat ook stellen aan elkaar.	Dus ik denk dat bijvoorbeeld (docent X) daar best wat aan heeft gehad.

Codeerinstrument Afstudeerkringen Aeres Hogeschool Almere 2017/2018 (vervolg):											
categorie	3: inhoudelijk, leren										
	neg	pos	pos	pos	pos	pos	pos				
coderingen:	Vershil in inhoudelijke kennis	inhoud van werkstuk interessant	feedback medestudenten	feedback docent/tutor	Gevoel van competentie	leren van elkaar	inspiratie door activiteit in afstudeerkring				
voorbeeld:	Nee dat had inderdaad bij de hele, ik bedoel, ik heb wel echt een heel specifiek onderzoek.	Ja, het begon eigenlijk met dat ik eigenlijk wel heel goed wist waar ik mijn werkstuk over ging schrijven, en ik had ook de resultaten want vanuit mijn buitenlandstage heb ik dat onderzoek gedaan naar X, en daar was ik heel erg in gemotiveerd en daar begon ik dus ook mee.	Maar wat ik wel heel erg leuk vond is dat als ik bijvoorbeeld feedback had gegeven en ik zag dat andere mensen op hetzelfde document ook feedback gaven dat het uiteindelijk meer feedback opleverde maar ook dat heel veel mensen het met elkaar eens waren, dus dat dat minder werk ook voor anderen opleverde.	De laatste keer [W: vlak voor het inleveren zegmaar]. Ehhh, nee iets eerder al, in het nieuwe jaar dat je (...) en dat ik liet zien: dit heb ik nu en toen zei hij ja je kunt beter dit en dit doen is iets duidelijker.	Ja dat ik wel weer aan de gang inderdaad wil gaan. Er veel tijd in te steken. En dat het ook wel gaat lukken om eerst het vooronderzoek nu in te leveren.	Ja het was in onze groep is 1 iemand aanwezig die al begonnen was met de scriptie voordat wij begonnen waren, en dat was voor ons wel heel erg fijn omdat hij kon vertellen hoe hij dat heeft aangepakt om een onderwerp te vinden en waar hij tegenaan kwam.	naarmate mensen opdrachten kregen gingen we wel kijken naar wat kunnen afstudeeropdrachten zijn bijvoorbeeld.				
categorie	4:externe oorzaken										
	neg	neg	pos								
coderingen:	Prioriteit student niet bij afstudeerwerkstuk	werkdruk	Externe factoren								
voorbeeld:	Toen heb ik in augustus/september/oktober zegmaar mijn bedrijfsopdracht afgerond en dat is een totaal ander onderwerp, maar dus dan ben ik gewoon minder bezig geweest met dat afstudeerwerkstuk	Over het afstudeerwerkstuk was over het algemeen, ja best wel.. een intensieve opgave, maar dat is het natuurlijk, maar dat is natuurlijk logisch het is namelijk je eindopdracht.	Ja, precies ja, dan wordt je motivatie om het afstudeerwerkstuk ook te schrijven....								

Bijlage 4 Coderingstabel psychologische basisbehoeften

<i>Supporting autonomy (by teachers) (Orsini, Evans & Jerez (2015) -> vertaling naar betekenis voor student</i>				Samenvattende code
	Ivette	Wietske	Marjolein	
Identify what students want ->	<i>De docent vraagt wat ik wil</i>	<i>het sluit aan bij wat ik wil</i>	<i>Opsporen,herkennen,vaststellen wat ik wil</i>	Wat wil ik
Provide different learning approaches ->	<i>De docent legt het op verschillende manieren uit of we krijgen verschillende type opdrachten</i>	<i>ik heb keuze in benaderingswijzen</i>	<i>Biedt mij verschillende leerbenaderingen aan</i>	Keuze in benaderingwijzen
Give value to uninteresting tasks ->	<i>Ik begrijp waarom ik iets moet doen</i>	<i>oninteressante taken hebben toch waarde/zijn nuttig</i>	<i>Legt uit waarom oninteressante taken nuttig zijn</i>	Oninteressante taken toch nuttig
Promote active participation ->	<i>Ik wordt gestimuleerd om actief mee te doen</i>	<i>ik voel me gestimuleerd om actief deel te nemen</i>	<i>Stimuleert mij om actief deel te nemen</i>	Stimulans actief deelnemen
Give choice ->	<i>Ik krijg de ruimte om keuzes te maken</i>	<i>ik heb keuzevrijheid</i>	<i>Geeft mij keuzes</i>	Keuzevrijheid
Give learning responsibility ->	<i>Ik ben eigenaar van mijn leerproces</i>	<i>ik draag verantwoordelijkheid voor mijn leren</i>	<i>Geeft mij verantwoordelijkheid voor mijn eigen leerproces</i>	Verantwoordelijkheid voor leren
Provide freedom ->	<i>Ik ben vrij om</i>	<i>ik krijg vrijheid</i>	<i>Geeft mij de ruimte om mijn eigen keuzes te maken</i>	Vrijheid
Avoid external reward ->	<i>Er is nooit geen externe beloning</i>	<i>'externe beloning' (cijfer, status, ...) speelt voor mij geen rol</i>	<i>Veroordeeld mijn keuzes niet of oordeeld niet over mijn keuzes</i>	Externe beloning speel geen rol

<i>Supporting competence (by teachers) (Orsini, Evans & Jerez (2015) -> vertaling naar betekenis voor student</i>				Samenvattende code
	Ivette	Wietske	Marjolein	
Provide optimal challenges ->	<i>De docent daagt mij uit</i>	<i>ik voel me uitgedaagd</i>	<i>Daagt mij optimaal uit, ik wordt uitgedaagd om optimaal te presteren</i>	Uitgedaagd
Provide structured guidance ->	<i>De docent biedt bij gestructureerd begeleiding</i>	<i>ik krijg gestructureerde begeleiding</i>	<i>Geeft mij begeleiding en structuur, structuur met begeleiding</i>	Gestructureerde begeleiding
Value students work ->	<i>De docent waardeert het werk dat ik verzet</i>	<i>ik krijg waardering voor het geleverde schoolwerk</i>	<i>Waardeert mijn werk</i>	Krijg waardering
Give positive and constructive feedback ->	<i>De docent geeft mij positieve en constructieve feedback</i>	<i>ik krijg positieve en constructieve feedback</i>	<i>Geeft mij positieve en opbouwende feedback</i>	Feedback
Feedback ->	<i>De docent geeft mij feedback</i>	<i>ik krijg/geef feedback</i>		Feedback

<i>Supporting relatedness (by teachers) (Orsini, Evans & Jerez (2015) -> vertaling naar betekenis voor student</i>				Samenvattende code
	Ivette	Wietske	Marjolein	
Respect students ->	<i>De docent respecteert mij</i>	<i>ik ervaar wederzijds respect</i>	<i>Respects me</i>	Respect
Give emotional support ->	<i>De docent geeft mij emotionele steun</i>	<i>ik krijg emotionele ondersteuning</i>	<i>Geeft mij emotionele ondersteuning of emotionele steun</i>	Emotionele ondersteuning
Acknowledge students' expressions of negative effect ->	<i>De docent erkent mij wanneer ik mij negatief uit</i>	<i>ik krijg erkenning bij negatieve effecten/ervaringen</i>	<i>Erkend en accepteert mij als ik negatieve gevoelens uit of negatieve effecten beschrijf.</i>	Erkenning, begrip

Bijlage 5 Deductieve codering psychologische basisbehoeften

Psychologische basisbehoefte autonomie

Inductieve codegroep 1: Doelgerichtheid, vordering taak							
Psychologische basisbehoefte: Autonomie							
Codering deductief	wat ik wil	wat ik wil	oninteressante taken toch nuttig	oninteressante taken toch nuttig	keuze in benaderingswijzen/vrijheid/keuzevrijheid/verantwoordelijkheid voor leren	(neg.) Externe beloning speelt geen rol	stimulans actief deelnemen
Codering inductief	(meer) autonomie	voortgang afstudeerwerkstuk of voortgang voorbereiding afstudeerwerkstuk	Efficiëntie	helpt bij behouden focus	zelfsturing	externe beloning	structuur (iig elke maand even er mee bezig)
HOOG HOOG	2	6	0	0	5	1	4
MIDDEN HOOG	1	3	1	5	2	3	0
MIDDEN LAAG	4	3	1	0	6	0	0
LAAG LAAG	1	3	0	0	0	0	0
SOM:	8	15	2	5	13	4	4

Psychologische basisbehoefte verbondenheid

Inductieve codegroep 2: Groepsprocessen, groepsbinding	
Psychologische basisbehoefte: Verbondenheid	
Codering deductief	respect, emotionele ondersteuning, erkenning en begrip
Codering inductief	waarde GROEP, verbonden, elkaar helpen
HOOG HOOG	14
MIDDEN HOOG	10
MIDDEN LAAG	12
LAAG LAAG	3
SOM:	39

Psychologische basisbehoefte competentie

Inductieve codegroep 3: inhoudelijk, leren						
Psychologische basisbehoefte: Competentie						
Codering deductief	uitgedaagd	feedback	feedback / gestructureerde begeleiding	uitgedaagd	krijg waardering	krijg waardering
Codering inductief	inhoud van werkstuk interessant	feedback medestudenten	feedback docent/tutor	Gevoel van competentie	leren van elkaar	inspiratie door activiteit in afstudeerkring
HOOG HOOG	1	5	0	1	10	1
MIDDEN HOOG	0	9	4	0	12	1
MIDDEN LAAG	0	2	3	0	6	0
LAAG LAAG	0	2	0	0	2	0
SOM:	1	18	7	1	30	2

Correctietabel voor scores decutieve codering

interviewgroep	Aantal interviews	Scores delen door
HOOG HOOG	2	2
MIDDEN HOOG	3	3
MIDDEN LAAG	2	1
LAAG LAAG	1	1
SOM:	8	

Bijlage 6 Observatieformulier afstudeerkringen

<i>Compacte versie van het formulier, schrijfruimte ontbreekt. Praktijkversie beschikbaar.</i>							
Afstudeerdocent:							
Datum		Tijd bijeenkomst (van – tot)			Tijd observatie (van – tot)		
Plaats			Bijeenkomst nr				
Studenten:	1				2		
	3				4		
	5				6		
	7				8		
	9				10		
Observatieprincipe		Wat zie je?				Eigen indruk ("wat leuk dat iemand dit doet")	
Doel: Na afloop heb ik data waaruit blijkt of deze afstudeerkring de motivatie van de student ondersteunt.							
<u>Motivatie ondersteuning:</u>							
Kernbegrip 1: Werken aan competentie (door werken aan onderzoeksvaardigheid en het inhoudelijke thema)	1.1					1.2	
	Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10						
Kernbegrip 2: Werken aan verbondenheid (contact tussen studenten onderling en docent)	2.1					2.2	
	Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10						
Kernbegrip 3: Werken aan autonomie (studenten tonen zich medeverantwoordelijk voor kring)	3.1					3.2	
	Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10						
Doel: Na afloop heb ik data waaruit blijkt in hoeverre de afstudeerkring aan bepaalde kenmerken voldoet.							
<u>Kenmerken afstudeerkring:</u>							
Kernbegrip 1: Mate van zelfstandigheid studenten	4.1.					4.2	
	Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10						

Kernbegrip 2: Mate van sturing door docent	5.1	5.2
	Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10	
Kernbegrip 3: Rol van docent (expert of coach of consultant)	6.1	6.2
	Expertrol: Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10	
	Coachrol: Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10	
	Consultantrol: Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10	
Kernbegrip 4: Rolwisseling bij studenten tussen medebegeleider en scriptant?	7.1	7.2
	Geef aan op een schaal van 0 – 10 Vindt in het geheel niet plaats – tot – vindt in zeer sterke mate plaats 0-----10	

Bijlage 7 Wilcoxon rangrekentoets

Wilcoxon rangrekentoets IM, GR, EM en AM op T ⁰ en T ¹		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
TIM2perstudent -	Negative Ranks	10 ^a	7,00	70,00
TIM1perstudent	Positive Ranks	8 ^b	12,63	101,00
	Ties	4 ^c		
	Total	22		
TGR2perstudent -	Negative Ranks	10 ^d	12,20	122,00
TGR1perstudent	Positive Ranks	9 ^e	7,56	68,00
	Ties	5 ^f		
	Total	24		
TER2perstudent -	Negative Ranks	10 ^g	11,25	112,50
TER1perstudent	Positive Ranks	13 ^h	12,58	163,50
	Ties	2 ⁱ		
	Total	25		
TAM2perstudent -	Negative Ranks	6 ^j	8,75	52,50
TAM1perstudent	Positive Ranks	9 ^k	7,50	67,50
	Ties	4 ^l		
	Total	19		

- a. TIM2perstudent < TIM1perstudent
- b. TIM2perstudent > TIM1perstudent
- c. TIM2perstudent = TIM1perstudent
- d. TGR2perstudent < TGR1perstudent
- e. TGR2perstudent > TGR1perstudent
- f. TGR2perstudent = TGR1perstudent
- g. TER2perstudent < TER1perstudent
- h. TER2perstudent > TER1perstudent
- i. TER2perstudent = TER1perstudent
- j. TAM2perstudent < TAM1perstudent
- k. TAM2perstudent > TAM1perstudent
- l. TAM2perstudent = TAM1perstudent

NPAR test

	Test Statistics ^a			
	TIM2perstudent - TIM1perstudent	TGR2perstudent - TGR1perstudent	TER2perstudent - TER1perstudent	TAM2perstudent - TAM1perstudent
Z	-,679 ^b	-1,102 ^c	-,778 ^b	-,427 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,497	,271	,437	,669

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.
- c. Based on positive ranks.

Bijlage 8 Uitnodiging aan geselecteerde student voor interview

Van: Dijk, Wietske van

Verzonden: *datum, tijd*

Aan: *student*

Onderwerp: Wil jij meewerken aan onderzoek naar afstudeerkringen?

Beste *student*,

Binnen onze hogeschool willen we de kwaliteit van de afstudeerfase voor onze studenten zo goed mogelijk hebben. Graag horen we ook van onze studenten hoe zij onderdelen daarvan ervaren. Zoals ik al eerder heb verteld, doe ik onderzoek naar de afstudeerkringen als begeleidingsinstrument voor het afstudeerwerkstuk. Om goed inzicht te krijgen in wat de afstudeerkringen bijdragen, wil ik graag een stuk of 10 studenten interviewen. Zou jij willen meewerken aan het onderzoek, met andere woorden, mag ik jou interviewen over de afstudeerkringen in relatie tot het afstudeerwerkstuk?

Zo ja, dan zou ik graag een uurtje willen inplannen voor het interview. Locatie Aeres Hogeschool Almere.

Volgende week, op *datum*, staan weer bijeenkomsten gepland met de afstudeerkringen. Kan jij bijvoorbeeld ergens op die dag?

Misschien ten overvloede, de resultaten worden vertrouwelijk behandeld!

Met vriendelijke groet,
Wietske van Dijk
06 *nummer*

Ir. Wietske van Dijk
Hogeschooldocent



Stadhuisstraat 18
1315 HC Almere

w.van.dijk@aeres.nl

+31 (0)6 *nummer*

+31 (0)*nummer*

Aeres werkt aan een groene toekomst. Help mee en print deze mail niet.

Bijlage 9 Illustratieve uitspraken oorzaken motivatieverloop per categorie geïnterviewden en per codegroep.

Illustratieve uitspraken oorzaken motivatieverloop per categorie geïnterviewden en per codegroep

Codegroep 1: Doelgerichtheid, vordering taak									
Samenvatting codegroep 1: Doelgerichtheid, vordering taak									
HOOG HOOG					voortgang			zelfsturing	structuur
MIDDEN HOOG		minder autonomie			voortgang		focus		beloning
MIDDEN LAAG				meer autonomie	voortgang			zelfsturing	
LAAG LAAG					voortgang				
a.HOOG HOOG									code
Ja, het begon eigenlijk met dat ik eigenlijk wel heel goed wist waar ik mijn werkstuk over ging schrijven, en ik had ook de resultaten want vanuit mijn buitenlandstage heb ik dat onderzoek gedaan naar X, en daar was ik heel erg in gemotiveerd en daar begon ik dus ook mee.									Voortgang
En dan begin februari ben ik dan begonnen aan mijn stage waar ik dan mijn scriptie aan koppel en ja ik had het gelijk heel erg naar mijn zin en ja vrijwel gelijk ja... motivatie ging omhoog en ik heb er zin in om het gewoon af te ronden en wilt ook graag afronden en ja daar is mijn motivatie eigenlijk wel omhoog gegaan daardoor.									Voortgang
Op een gegeven moment ging ehh... kon ik weer rustig aan een beetje naar school toe, ja en begon het eigenlijk met afstudeerkringen, dat ik daar weer heen ging, en ja dat zorgt er wel voor dat mijn motivatie weer omhoog ging want dan kom je een beetje in de sfeer terecht van dat je toch aan je scriptie en dat soort dingen moet gaan... dat je daar mee bezig moet gaan.									Structuur
Ja, dat zeker ja ik heb wel zoiets.. vind het wel een houvast ook dat je weer even op school komt, elkaar weer even ziet, weer even spreekt, even alles door kunt nemen.									Structuur
Dus nouja dat ging ik in die tijd een beetje proberen dus daardoor bleef die <i>(de motivatie)</i> constant zegmaar en ging hij <i>(de motivatie)</i> niet verder dalen.									Zelfsturing
b.MIDDEN HOOG									
Maar waarom mijn motivatie wat daalde was eigenlijk dat het lastiger was binnen de afstudeerkring, is dat we aan bepaalde data vastzaten die dan ook een beetje overeen kwamen met de datum van het vooronderzoek en de uiteindelijke inleverdatum.									Minder autonomie
Ik denk dat dat in december vooral was omdat ik toen al mijn data had en toen kon ik lekker schrijven, en ik denk niet dat ik van iedereen uit mijn groep heel veel daarvan heb gekregen, maar vooral van de afstudeerdocent veel feedback waardoor ik daar weer lekker verder mee kon.									Voortgang
ja november en december. Dat was voor mij de eerste die ik weer gehad had toen, dus weer zo'n nieuwe. En dan heb je alle andere studenten die serieus bezig zijn weer en is het van ohja ik moet ook weer serieus bezig zijn om het op tijd af te krijgen.									Helpt bij behouden focus
Ik vind het wel belangrijk omdat je dan nog een keer extra gefocussed wordt op dingen die je, waar je aan werkt.									Helpt bij behouden focus
c. MIDDEN LAAG									
En ik vind het ook leuk, eerst was het initiatief heel erg vanuit onze afstudeerdocent, vanuit <i>(docent)</i> en ja eigenlijk deze keer was de eerste keer dat ook een student echt alles moest organiseren, dus mail moet schrijven, agenda punten moet regelen, dat iedereen ook echt betrokken was.									Meer autonomie
Vandaag ben ik nog verder geholpen met mijn onderzoeksvraag scherpstellen <i>[W: in de afstudeerkring]</i> ja.									Voortgang
Oke, nouja wat betreft de motivatie is het eigenlijk over het algemeen wel gewoon gelijk gebleven. Namelijk ik heb ik probeer namelijk altijd zo goed mogelijk en ook zo (...) binnen de juiste tijd probeer ik altijd zegmaar mijn werk op een goede manier af te krijgen.									Zelfsturing
d. LAAG LAAG									
Ik ga, ik weet van mezelf dat als ik eenmaal de start heb gemaakt dan krijg ik een periode dat ik rust heb en dan ga ik daar er ook aan werken.									Voortgang
En dat met name in september die stijgende lijn daar was totdat eigenlijk weer een beetje de motivatie weer begon te komen toen ik ermee bezig ging.									Voortgang

Codegroep 2: Groepsprocessen, groepsbinding																																																											
<table border="1"> <tr> <td colspan="10">Samenvatting codegroep 2: Groepsprocessen, groepsbinding</td></tr> <tr> <td>HOOG HOOG</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>waarde groep</td></tr> <tr> <td>MIDDEN HOOG</td><td></td><td></td><td></td><td>andere fase onderzoek</td><td>andere onderwerpen</td><td>delen aandacht</td><td></td><td></td><td>waarde groep</td></tr> <tr> <td>MIDDEN LAAG</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>waarde groep</td></tr> <tr> <td>LAAG LAAG</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>waarde groep</td></tr> </table>										Samenvatting codegroep 2: Groepsprocessen, groepsbinding										HOOG HOOG									waarde groep	MIDDEN HOOG				andere fase onderzoek	andere onderwerpen	delen aandacht			waarde groep	MIDDEN LAAG									waarde groep	LAAG LAAG									waarde groep
Samenvatting codegroep 2: Groepsprocessen, groepsbinding																																																											
HOOG HOOG									waarde groep																																																		
MIDDEN HOOG				andere fase onderzoek	andere onderwerpen	delen aandacht			waarde groep																																																		
MIDDEN LAAG									waarde groep																																																		
LAAG LAAG									waarde groep																																																		
a. HOOG HOOG																																																											
code																																																											
Nou omdat we op een gegeven moment in die kring daar kwamen we ook wel achter door gesprekken zegmaar dat eigenlijk iedereen wel tegen dit soort problemen aanliep.									Waarde groep																																																		
Dan als je er met elkaar over praat dan krijg je weer overal zin in.									Waarde groep																																																		
Afstudeerkring ja... vind ik heel erg fijn werken omdat je met elkaar in gesprek komt en je met elkaar kunt delen in hoeverre je bezig bent met je scriptie en waar je tegenaan loopt en ehh... wat er allemaal moet gebeuren, dat is heel fijn dat je dat met elkaar kunt overleggen.									Waarde groep																																																		
Ja het was in onze groep is 1 iemand aanwezig die al begonnen was met de scriptie voordat wij begonnen waren, en dat was voor ons wel heel erg fijn omdat hij kon vertellen hoe hij dat heeft aangepakt om een onderwerp te vinden en waar hij tegenaan kwam.									Waarde groep																																																		
b. MIDDEN HOOG																																																											
Andere mensen hadden in die periode besloten dat ze het niet zouden inleveren op (<i>datum</i>) maar dat ze het in de volgende periode zouden inleveren en dan had ik gehoopt dat ik vanuit mijn groepje wel feedback zou terugkrijgen en daar heb ik eigenlijk maar weinig van teruggekregen.									Andere fase onderzoek																																																		
Ja het was bij ons groepje wel zo dat, iedereen had totaal verschillende onderwerpen, dat kon je niet met elkaar vergelijken.									Andere onderwerpen																																																		
Nou momenteel is het gewoon groepsgevijs. Het is wel leuk om te zien wat anderen doen, maar misschien is een iets persoonlijker benadering, dus misschien een paar minuten per leerling zegmaar, is dat achteraf misschien ook wel een idee.									Delen aandacht																																																		
Want uiteindelijk heb je zelf natuurlijk een beetje tunnelvisie natuurlijk. En dan zie je je eigen fouten niet.									Waarde groep																																																		
c. MIDDEN LAAG																																																											
Ehmm.. nouja ik vind het sowieso top dat het echt is veranderd, dat er meer interactie is tussen de studenten zelf, dat je als student meer betrokken raakt bij een ander iemand die dan ook met een scriptie bezig is.									Waarde groep																																																		
ja inderdaad, en als je , je voelt je gelijk heel erg, ja , verbonden met iemand anders, als iemand anders op het zelfde niveau als jij zit zegmaar.									Waarde groep																																																		
En ook de mensen die meerdere malen hebben geprobeerd, nog iets te doen, dat die dan nu ook deze keer zouden gaan slagen.									Waarde groep																																																		
d. LAAG LAAG																																																											
Je wordt begeleid zoveel als kon en dat kleinere dat maakt het toch makkelijker om bepaalde vragen te stellen, motivatieproblemen aan het licht te brengen en ook proberen er oplossingen voor te zoeken.									Waarde groep																																																		
Codegroep 3: Inhoudelijk, leren																																																											
<table border="1"> <tr> <td colspan="10">Samenvatting codegroep 3: Inhoudelijk, leren.</td></tr> <tr> <td>HOOG HOOG</td><td></td><td></td><td></td><td>feedback studenten</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>leren van elkaar</td></tr> <tr> <td>MIDDEN HOOG</td><td></td><td></td><td></td><td>feedback studenten</td><td>feedback docent</td><td></td><td></td><td></td><td>leren van elkaar</td></tr> <tr> <td>MIDDEN LAAG</td><td></td><td></td><td></td><td>feedback studenten</td><td>feedback docent</td><td></td><td></td><td></td><td>leren van elkaar</td></tr> <tr> <td>LAAG LAAG</td><td></td><td></td><td></td><td>feedback studenten</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>leren van elkaar</td></tr> </table>										Samenvatting codegroep 3: Inhoudelijk, leren.										HOOG HOOG				feedback studenten					leren van elkaar	MIDDEN HOOG				feedback studenten	feedback docent				leren van elkaar	MIDDEN LAAG				feedback studenten	feedback docent				leren van elkaar	LAAG LAAG				feedback studenten					leren van elkaar
Samenvatting codegroep 3: Inhoudelijk, leren.																																																											
HOOG HOOG				feedback studenten					leren van elkaar																																																		
MIDDEN HOOG				feedback studenten	feedback docent				leren van elkaar																																																		
MIDDEN LAAG				feedback studenten	feedback docent				leren van elkaar																																																		
LAAG LAAG				feedback studenten					leren van elkaar																																																		
a. HOOG HOOG																																																											
code																																																											
En wij hebben hem dan feedback kunnen geven op zijn verslagen, maar kan me voorstellen dat het voor hem de afstudeerkringen iets minder nuttig waren omdat...									Feedback studenten																																																		

Ik had ook van de week dan liep ik tegen een aantal punten aan waarvan ik dacht oh dat moet ik even vragen.	Leren van elkaar																				
b. MIDDEN HOOG																					
Ik denk het meest ondersteunend misschien juist door zelf feedback te geven en stukken van anderen te lezen dat je ook nadenkt over hoe je het zelf kan doen.	Feedback studenten																				
En tis in ieder geval je... je kunt je begeleider persoonlijk op die dag spreken.	Feedback docent																				
Maar het is wel handig om, ja, je krijgt er wel andere inzichten van over hoe zij het hebben aangepakt.	Leren van elkaar																				
Voorstellen doen, wat kun je goed doen, wat zijn ideeën om uit te gaan voeren zegmaar.	Leren van elkaar																				
c. MIDDEN LAAG																					
En ik vond het ook een heel fijn groepje, we leerden elkaars werk, we gaven elkaar feedback en iedereen deed ook gewoon wat hij of zij beloofd had, want niemand ging ook bijvoorbeeld ook zeggen van oh nee het gaat niet	Feedback studenten																				
Ja. (<i>Docent</i>) gaf ook over het algemeen, begeleidde ons goed, we gaven, ze gaf goed feedback en ja, ze waren zegmaar ook allemaal gemotiveerd om het zegmaar zo goed te doen wat we zouden inleveren voor degenen die er voor het eerst in zaten dat we in 1 keer zouden slagen.	Feedback docent																				
Ga je heel erg met anderen meedenken en van welke kant kan je op en hoe kan je het inkaderen.	Leren van elkaar																				
d. LAAG LAAG																					
En daar heb ik gewoon vragen kunnen stellen.	Leren van elkaar																				
Ehh ja, toen ik die (..) het sollicitatiegesprek heb hebben we die kring hebben me heel erg geholpen met dingen waar ik aan moest denken.	Feedback studenten																				
Codegroep 4: Externe oorzaken																					
<table><tr><td colspan="4">Samenvatting codegroep 4: Externe oorzaken</td></tr><tr><td>HOOG HOOG</td><td>prioriteit elders</td><td></td><td>externe factoren</td></tr><tr><td>MIDDEN HOOG</td><td>prioriteit elders</td><td></td><td></td></tr><tr><td>MIDDEN LAAG</td><td></td><td>werkdruk</td><td></td></tr><tr><td>LAAG LAAG</td><td>prioriteit elders</td><td></td><td>externe factoren</td></tr></table>		Samenvatting codegroep 4: Externe oorzaken				HOOG HOOG	prioriteit elders		externe factoren	MIDDEN HOOG	prioriteit elders			MIDDEN LAAG		werkdruk		LAAG LAAG	prioriteit elders		externe factoren
Samenvatting codegroep 4: Externe oorzaken																					
HOOG HOOG	prioriteit elders		externe factoren																		
MIDDEN HOOG	prioriteit elders																				
MIDDEN LAAG		werkdruk																			
LAAG LAAG	prioriteit elders		externe factoren																		
a. HOOG HOOG																					
	code																				
Toen heb ik in augustus/september/oktober zegmaar mijn bedrijfsopdracht afgerond en dat is een totaal ander onderwerp, maar dus dan ben ik gewoon minder bezig geweest met dat afstudeerwerkstuk	Prioriteit elders																				
Ja, nou (..) ik had begin van het schooljaar een (<i>aandoening</i>) dus dan nouja zit alles een beetje tegen, dus dan heb je nergens zoveel zin in.	Externe factoren																				
b. MIDDEN HOOG																					
En op dat punt had ik nog niet veel gefocust op mijn afstudeerwerkstuk dus meer op mijn minor zelf.	Prioriteit elders																				
Het is meer van, het was bedrijfsopdracht in september en die hebben we weer in oktober afgerond. Dan heb ik even geen zin meer, even een tijdje niks te doen, en dan weer verder te gaan met iets.	Prioriteit elders																				
Dat was even iets herkanst moet worden dus dan is het even iets minder gemotiveerd.	Prioriteit elders																				
c. MIDDEN LAAG																					
Over het afstudeerwerkstuk was over het algemeen, ja best wel.. een intensieve opgave, maar dat is het natuurlijk, maar dat is natuurlijk logisch het is namelijk je eindopdracht.	Werkdruk																				
Dan heb je tegelijkertijd je bedrijfsopdracht en dat, en net nog opdracht van ethiek erbij , kreeg ik er wel heel erg veel druk van.	Werkdruk																				
d. LAAG LAAG																					
Dat is het enige wat jammer is dat gaat niet echt lukken want ik ben bezig met, was al een beetje bezig met, klein beetje vertraging en ik wou dat dus ehh meer opvangen ook.	Prioriteit elders																				
Hier ook weer had ik een aantal mailtjes rondgestuurd voor en bedrijfsopdracht en heel veel (...) afwijzingen gekregen en toen zakte de motivatie weer een tijdje. Dat is niet echt (....).	Externe factoren																				

Bijlage 10 Observaties van afstudeerkringen, scores van indrukken op een schaal van 0 – 10 en waarnemingen en interpretatie van observant.

Observaties van afstudeerkringen, scores van indrukken op een schaal van 0 – 10 en waarnemingen en interpretatie van observant.

	Kring A	Kring B	Kring C	Kring D	
	7 personen	6 personen	6 personen	5 personen	
Datum observatie	18/10	18/10	18/10	21/11	som
<i>Motivatie ondersteuning:</i>					
Werken aan competentie (door werken aan onderzoeksvaardigheid en het inhoudelijke thema)	8,5 Bedrijfspresentatie bekeken. Studenten bespreken dat, docent licht beoordeling toe. Voorbeelden materiaal & methode sectie bespreken a.d.h.v. open vragen	8 n.a.v. een bedrijfspresentatie vindt veel kennisuitwisseling plaats. Daarna wordt een materiaal & methode sectie van een medestudent beoordeeld a.d.h.v. het beoordelingsformulier.	9 Bespreken inleiding van al geschreven scriptie. (<i>Docent geeft</i>) veel voorbeelden, veel beoordelen, doornemen, oefenen en bespreken.	9 (<i>Student</i>) bespreekt zijn onderzoeksvoorstel. (<i>Docent</i>) geeft mondeling feedback (fb) en stelt vragen. Ook is er schriftelijke fb. Zo komen alle studenten aan bod. (<i>Ook fb van medestudenten</i>).	43,1
Illustratieve waarneming:					
Werken aan verbondenheid (contact tussen studenten onderling en docent)	6,5 Snoep mee. App-groepen worden samengevoegd na stimulans docent. 1 student deelt liever nog niet haar net geschreven werk. Wisselend beeld van goed/gezellig contact en zelfstandig aan de slag	7,5 De studenten doen allemaal mee, reageren naar elkaar en docent, Sommigen wel wat actiever in feedback geven, twee erg actief naar medestudent n.a.v. inbreng zijn onderdeel. Voldoende vertrouwen om goede discussie over inhoud van dit werk te hebben.	7 Docent maakt het gezellig, stimuleert tot input. Soms grappjes tussendoor. Erg stil! Geen overleg. (2 <i>studenten</i>) denken mee, actieve houding. Goed contact, zeker later, maar kan beter, méér gesprek, interactie.	7,5 Studenten geven serieuze fb aan elkaar. Geven elkaar steun. Lachen en luisteren goed naar elkaar. Veel interactie onderling.	28,5
Illustratieve waarneming:					
Werken aan autonomie (studenten tonen zich medeverantwoordelijk voor kring)	6,5 Meerdere studenten hebben lekkers mee – docent geeft aan dat afstemming nodig is – dat gebeurt verder vanzelf. Docent vraagt input voor agenda voor volgend overleg algemeen en per student. Studenten helpen elkaar en denken mee, maar ook bezig met hun eigen ding.	5,5 Studenten werken geconcentreerd, storen elkaar niet bij feedback opdracht. Iedereen geeft input voor volgende vergadering (na vragen docent). Voorstel voor planning door één student, andere student reageert. Één student kan er volgende keer niet zijn	6 Geen input voor agenda, geen mededelingen. Reageren op docent en vragen. Afwachtend. (<i>Laatkamer wordt bijgepraat door studenten, docent vult aan</i>)	7,5 Studenten geven elkaar fb. Suggestie student voor andere manier van delen documenten.	25,5
Illustratieve waarneming:					
Som motivatieondersteuning:	21,5	21	22	24	
<i>Kenmerken afstudeerkring:</i>					
Mate van zelfstandigheid studenten	7,5 Opdracht uitgereikt en toegelicht, hulp beschikbaar, iedereen zelfstandig aan de slag. Iedereen is in verschillende fase van onderzoek.	5 Studenten volgen het voorgestelde programma. Ook andere onderwerpen worden aan de orde gesteld. Studenten	6,5 Afwachtend. (<i>Student</i>) vraagt naar beoordelingsformulier. (<i>Student</i>) vat samen wat docent vertelt. (<i>studenten</i>) gaan wel aan het werk, maar	7 Student legt APA uit aan andere studenten. Verwijzen naar wat de ander heeft gezegd. Als groep gericht op	26
Illustratieve waarneming:					

		stellen zelf sub-vragen aan de orde.	geen overleg, niet zelf bespreken. (<i>Student</i>) geeft inbreng/vragen (<i>student</i>) reageert en (<i>docent</i>) vult aan.	(bepaalde) inleverdatum.	
Mate van sturing door docent	8	7	9	6,5	
Illustratieve waarneming:	Docent stuurt om zelf te doen. Geeft instructie, stelt randvoorwaarden, stelt vragen, 'dwingt' tot input van iedereen voor agenda volgende keer.	Docent heeft de regie (in het begin in ieder geval). Binnen programma goede interactie tussen studenten. Positieve ondersteunende sturing. Studenten zijn er wel blij mee, heb ik de indruk.	(<i>Docent</i>) maakt het gezellig, zorgt voor gesprek. Betreft (<i>stille student</i>). Heeft gespreksleiding. Terugkoppeling naar vorige (<i>keer</i>), stelt vragen.	(<i>Docent</i>) steeds in gesprek met (<i>student</i>). (<i>Ook zo langs andere studenten</i>). Planningsafspraken door docent, in interactie met studenten.	30,5
Rol van docent (expert of coach of consultant)					
Expertrol	3	8	8	7,5	26,5
Coachrol	7,5	6	8	7	28,5
Consultantrol	6	1,5	8	2,5	18
Illustratieve waarneming:	Wisselt rollen. Bewaakt tijd, coacht bij werken en vragen, is expert bij inhoudelijke vragen, toont begrip, maakt grapjes mee met de groep, geeft voorbeelden en complimenten en komt met suggesties. Wordt door studenten wel behandeld als expert, maar stelt zich meer op als coach/consultant.	Docent geeft de ruimte, vult zo nu en dan aan en geeft feedback op voorafgaande presentatie. (<i>inhoudelijk</i>) doorvragen door docent.	Straalt vertrouwen uit, probeert de groep uit te dagen tot antwoorden. 2 studenten reageren hierop. Legt veel uit, vraagt studenten, gaat in op de antwoorden. Begint als expert, later meer coachrol.	(<i>Docent</i>) bespreekt heel duidelijk met (<i>student</i>), betreft anderen er ook bij "wat was jullie fb?" (Bespreekt ook opmerkingen aan andere student.)	
Rolwisseling bij studenten tussen medebegeleider en scriptant?	6	6	4,5	6,5	23
Illustratieve waarneming:	Docent wacht met antwoorden geven, groep geeft antwoord op elkaar, delen meningen. Docent geeft achteraf aanvullingen. Rolwisseling vindt plaats, (...) studenten komen met suggesties of ervaringen (vaak vragende toon) maar luisteren ook veel.	De groep bediscussieert figuur, student geeft uitgebreide toelichting op zijn idee over materiaal en methode. Er is dus vertrouwen in de groep, het is oké om werk te delen.	Studenten reageren op docent stil, weinig input. Later meer wissel van enkele studenten. Studenten geven suggesties, stellen vragen, vullen aan. Schuiven een stukje op naar medebegeleider.	Studenten hebben elkaar feedback gegeven. Om de beurt komen ze aan de beurt met hun werk. Veel gesprek met docent maar ook studenten geven soms wat, geven wel wat input.	
som kenmerken:	38	33,5	44	37	
som motivatieondersteuning en kenmerken (max is 90)	59,5	54,5	66	61	