



Motivatie & welbevinden

Motivatie en welbevinden van jongvolwassenen tijdens hun studieloopbaan in het hbo

Ongeveer 30 tot 40% van de jongvolwassenen die een hbo-studie starten, stopt in het eerste jaar al met deze studie. Een van de hoofredenen die zij zelf aangeven is gebrek aan motivatie. Evelyne Meens, onderzoeker studie(keuze)succes bij Fontys Hogescholen, deed in het kader van haar promotieonderzoek een verdiepend onderzoek naar de individuele verschillen tussen jongvolwassenen als het gaat om hun motivatie. Over het algemeen blijkt het niveau en de kwaliteit van motivatie na de start van de studie te dalen. Echter, het tegemoetkomen aan de drie basisbehoeften van autonomie, verbondenheid en competentie kan de motivatie en het welbevinden van deze jongvolwassenen vergroten en als buffer dienen voor de uitval in het eerste jaar.

■ Evelyne Meens

Motivatie en het welbevinden van jongvolwassenen

Motivatie en het welbevinden van jongvolwassenen tijdens hun studieloopbaan is een steeds vaker onderzocht fenomeen (bijvoorbeeld Duineveld et al., 2017). Vooral de transities binnen deze studieloopbaan, dus bijvoorbeeld de overgang van het secundair naar het tertiair onderwijs, zijn kritische fases in het leven van jongvolwassenen, met name voor hun academische ontwikkeling (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2014). Deze transities worden vaak geassocieerd met een daling in motivatie (Symonds & Hargreaves, 2016) en spelen een destabiliserende rol in het welbevinden (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Sommigen van deze jongvolwassenen

ondervinden aanpassingsproblemen terwijl andere jongvolwassenen deze transities zonder problemen doormaken (Ratelle et al., 2004).

Een theorie die de aanpassing aan nieuwe onderwijsomgevingen van adolescenten bestudeert is de *Stage-environment theory* (Eccles et al., 1993). Deze theorie is gebaseerd op de *Person-environment fit theory* en de *Zelf-Determinatie Theorie* (Deci & Ryan, 2000) en beweert dat de intrinsieke motivatie van leerlingen tussen de twaalf en achttien jaar voor een groot deel bepaald wordt door de mate waarin omgevingen in het secundair onderwijs tegemoetkomen aan hun behoefte aan autonomie, verbondenheid, en competentie; ook wel de drie psychologische basisbehoeften genoemd. De Zelf-Determinatie Theorie suggereert dat het tegemoetkomen aan deze drie psychologi-

sche basisbehoeften essentieel is voor intrinsieke motivatie en voor het welbevinden. In deze studie (Meens, Bakx & Denissen, submitted) werd bekeken of dit ook geldt voor de wat oudere doelgroep van jongvolwassenen (met een leeftijd tussen zeventien en vijftieng jaar) in het hoger beroepsonderwijs.

Doel van de studie

Het tweeledig doel van deze studie was om in het kader van de Stage-environment theory te bekijken: 1) hoe de motivatie van jongvolwassenen verandert tijdens een transitie naar het hoger onderwijs, en 2) hoe deze motivatie samenhangt met de drie basisbehoeften als basis voor hun welbevinden. Specifiek werd onderzocht welke motivatieprofielen er bestaan *voordat* en *nadat* jongvolwassenen met hun studie waren gestart (Onderzoeksvraag 1). Daarnaast werd bekeken in hoeverre zij hetzelfde motivatieprofiel bleven behouden na de start van studie, of dat ze juist van motivatieprofiel veranderden (Onderzoeksvraag 2). Ten slotte werd onderzocht in hoeverre deze motivatieprofielen samenhangen met onze indicatoren voor de drie eerdergenoemde basisbehoeften (Onderzoeksvraag 3). Om de drie onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden werden er 1.403 (62,2% vrouw, $M_{\text{leeftijd}} = 19,21$, $SD = 2,05$) jongvolwassenen bevroegd. Dit waren studenten die zich bij een van de grootste hogescholen in Nederland hadden aangemeld en op dat moment een vragenlijst invulden ($t=1$). Verder beantwoordden zij vragen over hun eerste studie-ervaringen tien weken na de start van de studie ($t=2$).

Verskillende typen motivatie

Om motivatie in kaart te brengen, werd gebruik gemaakt van vijf motivatietyperingen vanuit de Zelf-Determinatie Theorie (Deci & Ryan, 2000). Motivatie werd gemeten met een Nederlandse versie van de *Academic Self-Regulation Scale* van Ryan en Connell (1989). De twee meest autonome vormen van motivatie die puur om het 'willen' gaan, betreffen

intrinsieke motivatie en *geïdentificeerde motivatie*. Intrinsieke motivatie betreft een vorm van motivatie waarbij bepaald gedrag wordt vertoond omdat de activiteit zelf als interessant of prettig wordt ervaren (bijvoorbeeld een student die een boek leest, omdat hij nieuwsgierig is naar het onderwerp). Geïdentificeerde motivatie betreft een vorm van motivatie waarbij persoonlijke doelen worden nagestreefd (bijvoorbeeld een student die een opleiding verpleegkunde volgt alleen om later als verpleger aan de slag te kunnen). Vormen van motivatie die minder autonoom zijn, en die meer om het 'moeten' gaan, betreffen *aangepaste motivatie* en *extrinsieke motivatie*. Aangepaste motivatie is een vorm van motivatie waarbij het om het vermijden van schaamte of schuld gaat (bijvoorbeeld een student die blijft studeren om aan anderen te bewijzen dat hij het hbo-niveau aankan). Extrinsieke motivatie betreft een vorm van motivatie waarbij bepaald gedrag wordt vertoond om een gewenste uitkomst te bereiken of straf te vermijden (bijvoorbeeld een student die een bepaalde studie kiest om kritiek van zijn ouders te vermijden). Tot slot is ook gekeken naar amotivatie; een gebrek aan motivatie. Dit betreft een toestand van apathie waarin de student weinig of geen reden heeft om energie en inspanning te leveren (Cheon & Reeve, 2015, p. 99).

Drie motivatieprofielen

Omdat individuen niet slechts een vorm van motivatie vertonen, zijn profielanalyses gedaan met de vijf typen motivatie, om te bekijken welke samenstellingen van motivatie er bestaan voor en na de start van de studie. Voor de start van de studie werden er drie soorten motivatieprofielen gevonden. Als eerste het 'hoge kwaliteit profiel' (41,2% van de steekproef), waarbij de autonome vormen van motivatie boven het gemiddelde lagen en de gecontroleerde vormen van motivatie en amotivatie onder het gemiddelde. Het tweede profiel betrof een 'hoge kwantiteit profiel' (34,4% van de steekproef), waarbij alle

vormen van motivatie boven het gemiddelde lagen, behalve amotivatie. Ten slotte werd het 'lage kwaliteit profiel' (24,4% van de steekproef) geïdentificeerd waarbij de gecontroleerde vormen van motivatie en amotivatie boven het gemiddelde lagen en de autonome vormen van motivatie onder het gemiddelde. Wanneer deze profielanalyses na de start van de studie werden uitgevoerd, kwamen er dezelfde profielen uit, maar met andere percentages: lage kwaliteit (44,3%), hoge kwantiteit (30,8%) en hoge kwaliteit (24,9%). Samengevat werden er dus drie motivatieprofielen zowel voor als na de start van de studie gevonden die waren opgebouwd uit een mix van de vijf eerdergenoemde typen van motivatie (Onderzoeksvraag 1). De mate waarin studenten van profiel veranderden na de start van hun studie wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

Daling in motivatie na een transitie

Om een uitgebreider beeld van motivatie in relatie tot welbevinden te krijgen, was de eerste doelstelling van deze studie te onder-

zoeken hoe motivatie verandert tijdens de transitie van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs. Eerst werden alle typen van motivatie apart bekeken. Resultaten lieten zien dat de gemiddelden van autonome motivatie (motivatievormen die met 'willen' te maken hebben) daalden. Het gemiddelde van de gecontroleerde vormen van motivatie (de motivatievormen die met 'moeten' te maken hebben) en amotivatie stegen daarentegen. Resultaten met betrekking tot de motivatieprofielen lieten zien dat ongeveer 46% van de studenten dezelfde kwaliteit aan motivatie bleef behouden, 14% steeg in kwaliteit, en een groot deel (40%) daalde in hun kwaliteit van motivatie tien weken na de start van de studie. Concluderend kan worden gesteld dat de kwaliteit van motivatie over het algemeen veranderde, maar niet voor iedere student op dezelfde manier. Sommige studenten stegen qua kwaliteit in motivatie, maar de meesten daalden in hun kwaliteit (Onderzoeksvraag 2). Een overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs kan dus een risicofactor vormen voor de motivatie van jongvolwassenen.



Drie basisbehoeften en intrinsieke motivatie

Zoals eerder gezegd wordt de intrinsieke motivatie voor een groot deel bepaald door de mate waarin onderwijsomgevingen tegemoetkomen aan de behoefte aan autonomie, verbondenheid, en competentie (Deci & Ryan, 2000). Het tweede doel van deze studie was dan ook te onderzoeken hoe de vervulling van deze drie basisbehoeften verband houdt met de kwaliteit van motivatie bij jongvolwassenen. In deze studie werden vier indicatoren gemeten die samenhangen met deze drie basisbehoeften. Onze indicator voor de behoefte aan autonomie was 'tevredenheid met de studiekeuze', gemeten met de *Academic Major Satisfaction Scale* van Nauta (2007). Onze indicator voor de behoefte aan verbondenheid betrof de 'sociale integratie' van de student. Deze werd gemeten met een aantal vragen uit de *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ; Beyers, 2001; Beyers & Goossens, 2002). Onze indicatoren voor de behoefte aan competentie waren 'academische integratie' (tevens gemeten met een aantal vragen uit de SACQ) en 'academisch zelfvertrouwen' (gemeten met de *Learning and performance scale*; Pintrich, 1991). De conclusie met betrekking tot de derde onderzoeksvraag (namelijk hoe motivatie samenhangt met de drie basisbehoeften) was dat jongvolwassenen die hoger op deze vier indicatoren scoorden, een hogere kwaliteit in motivatie (autonome motivatie) vertoonden. De effecten voor tevredenheid met de studiekeuze (de behoefte aan autonomie) en academische integratie (de behoefte aan competentie) waren het grootst. Het tegemoetkomen aan deze drie basisbehoeften hangt dus samen met autonome motivatie en vormt daarmee een basis voor het welbevinden van deze jongvolwassenen (Deci & Ryan, 2000).

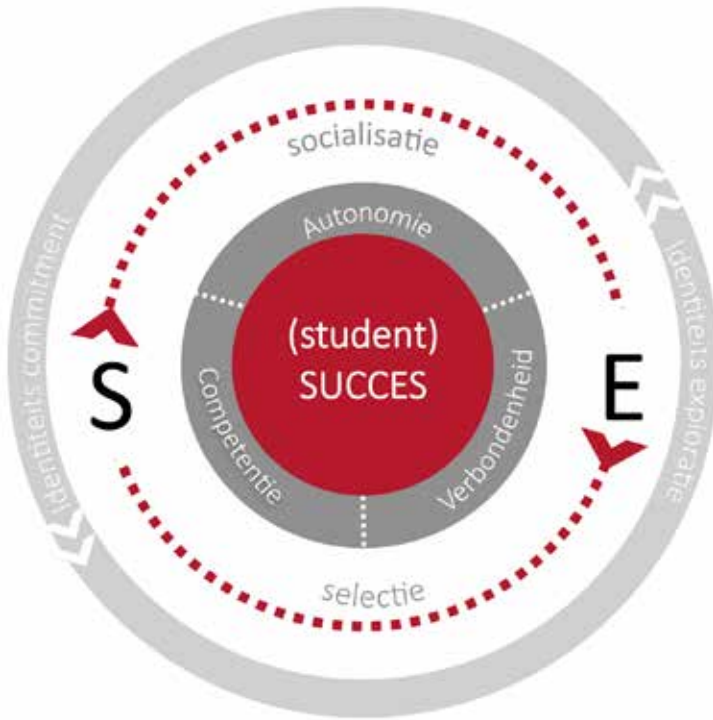
Praktische implicaties

We weten dat gebrek aan motivatie een van de meest voorkomende redenen van uitval is. Naar aanleiding van deze studie is het inzicht verworven dat vier indicatoren die samenhangen met

de drie basisbehoeften positief samenhangen met autonome motivatie. Studenten die hoger scoorden op tevredenheid met de studiekeuze, sociale en academische integratie en zelfvertrouwen, vertoonden een hogere kwaliteit van motivatie. Zodoende heeft het zin om na de eerste tien lesweken en tentamens te bekijken hoe jongvolwassenen ervoor staan wat betreft deze vier aspecten. Als blijkt dat een van deze onderwerpen wat meer aandacht verdient, kunnen docenten en coaches hier tijdig op inspelen. Het is daarom belangrijk om in de eerste weken extra begeleiding te bieden en te bekijken of de jongvolwassene goed geland is in de nieuwe omgeving. Door op een proactieve en preventieve manier aandacht te geven aan deze startende studenten, kunnen zij (weer) gemotiveerd raken en wordt hun welbevinden vergroot.

Welbevinden als onderdeel van succes

In deze studie werd welbevinden als *subjectieve* vorm van studiesucces gezien. Veelal wordt studiesucces in het hoger onderwijs gezien als iets *objectiefs* dat vooral samenhangt met rendementen, studiepunten en het behalen van diploma's. Misschien mogen we qua definitie van (studie)succes nog wel verdergaan dan deze subjectieve en objectieve benadering. In het proefschrift van Meens (2018) wordt daarom een voorstel gedaan voor een integratief model voor 'studentsucces' (zie Figuur 1) dat ook in andere contexten is toe te passen (bijvoorbeeld in die van werkgevers). Naast academische prestaties (werkprestaties) en welbevinden zou succes ook intrinsieke motivatie, zelfdeterminatie en verdere identiteitsontwikkeling moeten bevatten. De binnenste ring in Figuur 1 laat zien dat de student ('S'), oftewel de werknemer, zich sociaal-emotioneel kan aanpassen aan nieuwe ervaringen ('E'), beter bekend als het 'socialisatie-effect' (Pascarella & Terenzini, 1991). Echter, de student of werknemer kan bepaalde ervaringen ('E') zelf selecteren door bij hem passende keuzes te maken, het zogeheten 'selectie-effect' (Pascarella & Terenzini, 1991). Op den duur weet de individu steeds beter wat bij hem past door



Figuur 1. Integratief model voor (student)succes

te exploreren (identiteitsexploratie in Figuur 1) waardoor hij zich steeds meer gaat committeren aan keuzes die hem passen (identiteitscommitment in Figuur 1). Door zichzelf beter te leren kennen en identiteit te ontwikkelen zal een individu keuzes gaan maken die tegemoetkomen aan zijn drie basisbehoeften van autonomie, verbondenheid en competentie (de kern van de figuur). Het integratief model voor succes biedt volgens Meens (2018) een mooie aanleiding tot verder onderzoek en een bredere kijk op succes en welbevinden. Bovendien is de gedachtegang achter het model tevens toe te passen in andere contexten, zoals die van organisaties met (startende) werknemers waarin ook motivatie en welbevinden wordt nagestreefd. ■

Dr. Evelyne Meens werkt als onderzoeker en beleidsadviseur studie(keuze)succes bij Fontys Hogescholen en focust zich hier op motivatie, studie(keuze)succes en studentenwelzijn. Met haar onderzoeksresultaten onderbouwt of ontkracht ze bestaande onderbuikgevoelens en ontwikkelt ze instrumenten waar zowel studenten als docenten hun voordeel mee kunnen doen.

www.evelynemeens.com

Referenties

- Beyers, W. (2001). *The detachment debate: The separation-adjustment link in adolescence*. (Unpublished doctoral dissertation). Leuven: Catholic University of Leuven.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the Student

Adaptation to College Questionnaire in a sample of European freshman students. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 527-538.

- Cheon, S.H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- 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.
- Duineveld, J.J., Parker, P.D., Ryan, R.M., Ciarrochi, J., & Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental psychology*, 53(10), 1978.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90.
- Meens, E.E.M. (2018). *Motivation: Individual differences in students' educational choices and study success* (Doctoral dissertation). Tilburg: Tilburg University. <https://books.ipskampprinting.nl/thesis/523904-Meens/>
- Meens, E.E.M., Bakx, A.W.E.A., & Denissen J.J.A. (submitted). *The association between students' academic need satisfaction and their motivation: the longitudinal change and stability of motivational profiles during a transition.*
- Nauta, M.M. (2007). Assessing College students' Satisfaction With Their Academic Majors. *Journal of career assessment*, 4, 446-462.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Pintrich, P.R. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation During a School Transition: A Semiparametric Group-Based Approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of adolescence*, 35(4), 929-939.
- Symonds, J., & Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: A qualitative stage-environment fit study. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 54-85.