

**Cognitieve valenties en waargenomen vrijheid van handelen belangrijkste
motivatie voor weblectures.**

*Een onderzoek naar motivaties van psychologiestudenten voor weblectures en hoorcolleges en de rol
die voorkeur voor weblectures of hoorcolleges en het hebben van werk daarbij speelt.*

Floor Sonneveld, s148882

f.f.l.sonneveld@umail.leidenuniv.nl

Master Digital Media in Human Development, Child and Education Studies

Masterscriptie, 9-7-2017

1^{ste} lezer: Dr. F.J. Glastra, glastra@fsw.leidenuniv.nl

2^o lezer: Dr. C.J. de Brabander, brabander@fsw.leidenuniv.nl

Inhoudsopgave

Abstract	3
Methode	10
Onderzoeksgroep	10
Meetinstrumenten.....	11
Procedure	11
Data analyse	12
Resultaten	13
Verschillen valenties en autonomie	14
Valenties en autonomie naar verschillen in voorkeur	15
Verschillen valenties en autonomie naar werk	18
Verschillen valenties en autonomie onder voorkeur weblecture naar parttime - fulltime	19
Verschillen valenties en autonomie onder voorkeur aanvullend gebruik naar parttime - fulltime ...	19
Verschillen valenties en autonomie onder fulltimers naar voorkeur	20
Verhouding tussen voorkeuren en parttimers-fulltimers	21
Verdieping kwalitatieve antwoorden respondenten over autonomie	26
Discussie	27
Limitaties	32
Conclusie.....	33
Literatuur	34
Bijlage I	1
Bijlage II	2

Abstract

Technological developments create opportunities for students to watch lectures online, weblectures. This research investigates which motivations students associate with weblectures and lectures and which role preference and work play in associated motivations. Using open-ended questions in an online survey, 308 psychology students gave their reasons for using weblectures and lectures. The answers were coded for cognitive and affective valences and autonomy using the Unified Model of Task-specific Motivation (De Brabander & Martens, 2014). Cognitive valences refer to the value of expected consequences of tasks. Affective valences refer to the expected feelings of performing a task. Autonomy is the feeling of freedom in making choices. Results show that cognitive valences are dominant in student motivations, and that the connection between autonomy and cognitive valences is stronger than the connection between affective valences and autonomy. The role of affective valences in motivation is not clear and needs further investigation. Weblectures provide planning flexibility and opportunities to review a lecture, while lectures provide more structure and interaction in the classroom. Work does not influence the motivation for weblectures or lectures, but preference does. Students preferring weblectures felt more autonomy than students preferring lectures. Weblectures accommodate students to learn in the way they prefer.

Keywords: motivation; cognitive valences; affective valences; autonomy; weblectures; lectures; preference; work; lecture-capture

Inleiding

Steeds meer universiteiten en opleidingen maken gebruik van online colleges, oftewel weblectures. Weblectures zijn colleges die zijn opgenomen en online worden uitgezonden (Ford, Burns, Mitch & Gomez, 2012). Universiteiten zetten de weblectures online voor studenten om colleges terug te kijken of om gemiste colleges te bekijken. Diverse onderzoeken zijn uitgevoerd om te onderzoeken of weblectures zorgen voor betere of slechtere leerprestaties of voor een verminderd bezoek aan hoorcolleges (Bos, Groeneveld, Bruggen & Brand-Gruwel, 2015; Bosshardt & Chiang, 2016; Danielson, Preast, Bender & Hassall, 2014; Drouin, 2013; Freed, Bertram & McLaughlin, 2014).

Onderzoek naar de samenhang van de motivatie van studenten met het gebruik van hoorcolleges en weblectures ontbreekt nog. Mayer (2014) wees erop dat niet alleen cognitieve factoren een belangrijke rol spelen in de verwerking van multimedia, maar dat motivatie ook een belangrijk onderdeel van verwerken is. Als een persoon meer gemotiveerd is om multimedia te gebruiken, zal meer informatie verwerkt worden. Ook bleek uit een onderzoek onder studenten in de Verenigde Staten, dat bij het kiezen voor hoorcolleges of weblectures, de houding tegenover weblectures belangrijker is dan eerdere ervaringen met weblectures, waar de student woont of kosten die worden bespaard met het bekijken van weblectures (Bosshardt & Chiang, 2016). In een kwalitatieve studie onder Australische PABO studenten waarin de motivatie van studenten werd onderzocht bij weblectures die ter voorbereiding van een werkgroep moesten worden bekeken, bleek dat gemak van het bekijken op een zelf gekozen locatie en zelfregulatie positieve punten zijn van weblectures (Quinn & Kennedy-Clark, 2015). De studie van Quinn en Kennedy-Clark (2015) is uitgevoerd naar weblectures zonder dat de mogelijkheid tot het bijwonen van hoorcolleges werd aangeboden. Dit onderzoek wil daarom onderzoeken welke motivaties studenten verbinden aan hoorcolleges en weblectures als zij de keuze hebben tussen het bijwonen van hoorcolleges, het bekijken van weblectures of combinaties van hoorcolleges en weblectures.

In het hier gerapporteerde onderzoek is niet onderzocht wat de effecten zijn van het bekijken van weblectures, maar waarom studenten een voorkeur hebben voor weblectures of hoorcolleges. Dit onderzoek is een explorerend onderzoek naar de redenen waarom studenten een voorkeur hebben voor weblectures of hoorcolleges. Op grond van kwantitatieve en kwalitatieve data over het gebruik van en voorkeuren voor hoorcolleges en weblectures werd onderzocht of en zo ja, wat weblectures toevoegen voor studenten. Het leergedrag van studenten die werken is anders dan studenten die niet werken, werkende studenten studeren bijvoorbeeld meer in het weekend (Concannon, Flynn & Campbell, 2005). Omdat het gedrag van studenten die werken anders is dan studenten die niet werken, zou werk een rol kunnen spelen in de motivatie die studenten benoemen voor hoorcolleges en weblectures. In dit onderzoek is ingegaan op de vraag:

‘Welke rol spelen voorkeuren ten aanzien van hoorcolleges en weblectures en het hebben van werk bij motivaties voor hoorcolleges en weblectures?’

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Het model voor motivatie dat in dit onderzoek werd gebruikt, is het Unified Model of Task-specific Motivation (UMTM) dat gebaseerd is op diverse andere motivatietheorieën (De Brabander & Martens, 2014). Het model voegt elementen van verschillende motivatietheorieën samen om een volledig beeld te vormen van taak-specifieke motivatie, zie Figuur 1. De theorieën die zijn gebruikt om het UMTM samen te stellen zijn: de Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985), de Flow theorie (Csikszentmihalyi, 1990), verwachting * waarde theorie (Wigfield & Eccles, 2000), Social Cognitive theory (Bandura, 1997), de theorie van gepland gedrag (Ajzen & Fishbein, 1977) en de person-object theory (Krapp, 2005).

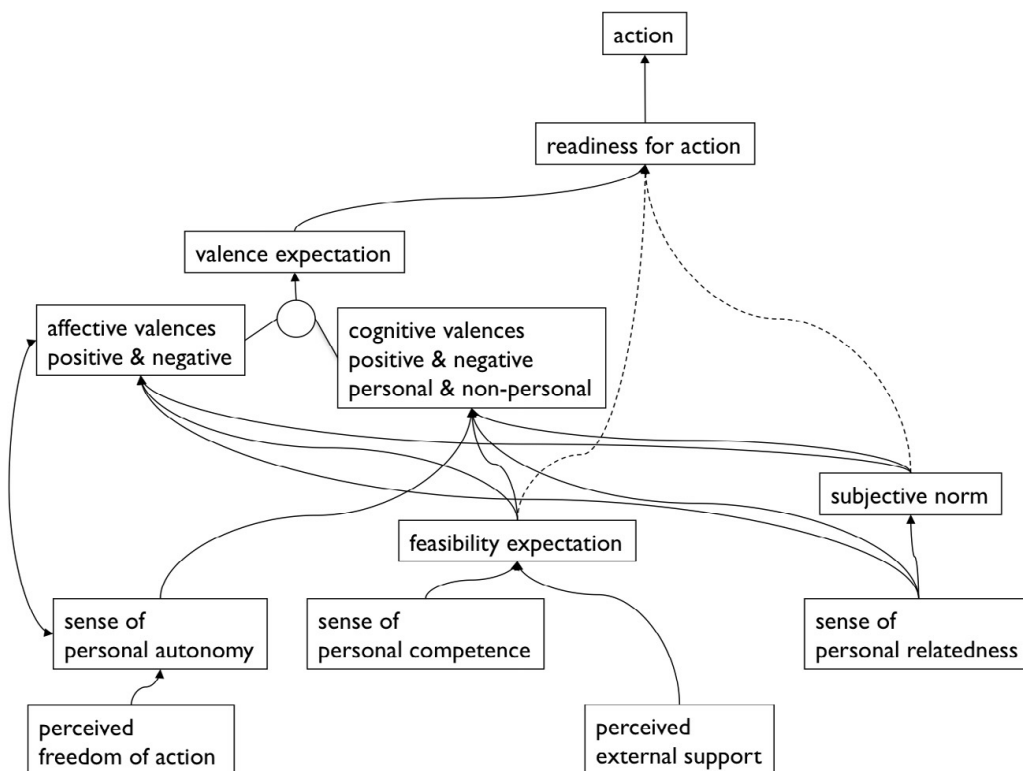
Volgens het UMTM wordt motivatie, in dit model gedefinieerd als de bereidheid om een taak uit te voeren, beïnvloed door de valentieverwachting. De valentieverwachting is een resultante van de interactie tussen affectieve valenties en cognitieve valenties. Affectieve valenties zijn de gevoelens of verwachte gevoelens die de persoon heeft bij het doen van de taak. Cognitieve valenties zijn verwachtingen over consequenties die een taak met zich mee kan brengen. Affectieve en cognitieve valenties kunnen de motivatie voor een taak positief beïnvloeden en negatief zorgen dat motivatie voor een taak vermindert. Dit onderzoek richtte zich op affectieve en cognitieve valenties.

Volgens het UMTM zijn verschillende factoren van invloed op de cognitieve en affectieve valenties. De theorieën waaruit het UMTM is samengesteld benadrukken dat het gevoel van competentie belangrijk is voor de bereidheid tot het uitvoeren van een taak. Het gevoel van competentie is volgens het UMTM een combinatie van twee factoren: gevoel van persoonlijke competentie en gevoel van externe ondersteuning. Persoonlijke competentie is de verwachting die mensen hebben dat zijzelf een taak succesvol uit kunnen voeren. Externe ondersteuning is het gevoel dat de omgeving ondersteunt bij het uitvoeren van een taak. De subjectieve norm is ook van belang voor motivatie volgens het UMTM. De subjectieve norm is de neiging om een taak aan te pakken wanneer het gevoel bestaat dat belangrijke anderen die taak goedkeuren. Ook stelt het UMTM dat autonomie en verbondenheid van belang zijn. Bij taken waar andere personen bij betrokken zijn, is dit gevoel van verbondenheid met deze personen van belang. Dit wordt omschreven als gevoel van persoonlijke relatie. In principe zijn er evenveel verschillende gevoel van persoonlijke relatie als dat er verschillende mensen zijn, maar over het algemeen wordt het gevoel van persoonlijke relatie als groepsvariabele beschouwd. Wel kan onderscheid worden gemaakt tussen verschillende categorieën personen, zoals bij colleges tussen docenten en studenten. Autonomie is verdeeld in twee aspecten, gevoel van persoonlijke autonomie en waargenomen vrijheid van handelen. Gevoel van persoonlijke autonomie is de mate waarin een persoon ervaart zijn eigen keuzes te maken en die uit te voeren. Waargenomen vrijheid van handelen is de mate van waargenomen vrijheid die een persoon ervaart in de keuzes voor het selecteren en het uitvoeren van een taak. Dit onderscheid betekent dat ook bij een taak die niet gekozen is door de persoon, de persoon het gevoel kan hebben zelf het handelen te sturen. De factoren, autonomie, competentie, verbondenheid en subjectieve normen, kunnen effect

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

hebben op affectieve en cognitieve valenties, de mate waarin de factoren worden ervaren kan verschillen.

De Brabander en Glastra (2014) hebben onderzoek gedaan naar het UMTM. Onder 441 leraren in Nederland uit het primair onderwijs hebben zij onderzocht hoe de valenties en factoren samenhangen. De Brabander en Glastra (2014) vonden dat autonomie een grote rol speelt bij zowel affectieve en cognitieve valenties. Ook is gevonden dat leerkrachten in situaties van weinig zeggenschap over de taak hoofdzakelijk door cognitieve valenties werden gemotiveerd. Als zij meer zeggenschap over de taak hadden waren affectieve en cognitieve valenties meer in balans. Daarnaast werd gevonden dat autonomie en affectieve valenties een wederkerige relatie hebben, en dus dat als meer autonomie werd ervaren affectieve valenties ook een sterkere rol speelde. Daarbij zorgde autonomie in het onderzoek voor minder negatieve valenties en meer positieve affectieve valenties (De Brabander & Glastra, 2014).



Figuur 1. Visuele weergave van het UMTM (de Brabander & Martens, 2014)

Weblectures bieden de student flexibiliteit (Evans, 2008; Quinn & Kennedy-Clark, 2015). De keuze tussen hoorcolleges en weblectures biedt de student flexibiliteit in de tijd wanneer de studenten het college volgt en de plek waar de student het college volgt. De flexibiliteit van een weblecture geeft de student mogelijk autonomie, in de zin van waargenomen vrijheid van handelen. Ook komt uit het onderzoek van de Brabander en Glastra (2014) naar voren dat autonomie de grootste rol speelt voor affectieve en cognitieve valenties. Daarom is naast cognitieve en affectieve valenties ook autonomie onderzocht in dit onderzoek.

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Ook bleek uit onderzoek dat weblectures met name worden gebruikt door studenten om gemiste informatie toe te voegen aan de aantekeningen en om de hoorcolleges nogmaals te bekijken (Kinash, Knight & McLean, 2015; Quinn & Kennedy-Clark, 2015). Daarom werd de mogelijkheid onderzocht of studenten naast een voorkeur voor weblectures en hoorcolleges, ook een voorkeur voor aanvullend gebruik hadden.

Aan de hand van het UMTM werden de affectieve en cognitieve valenties en autonomie ten aanzien van weblectures en hoorcolleges onderzocht onder studenten met verschillende voorkeuren en al dan niet met een betaalde baan. Onderstaande deelvragen zijn onderzocht:

1. *Welke positieve en negatieve affectieve en cognitieve valenties verbinden respondenten met weblectures en met hoorcolleges?*
2. *Welke rol speelt autonomie bij weblectures en hoorcolleges?*
3. *Welke voorkeuren hebben studenten voor het (aanvullende) gebruik van weblectures en hoorcolleges?*
4. *Is er een verschil wat betreft cognitieve en affectieve valenties en de rol van autonomie tussen studenten met een voorkeur voor hoorcolleges, weblectures of aanvullend gebruik?*
5. *Welke rol speelt het hebben van werk bij het verbinden van positieve en negatieve, affectieve en cognitieve valenties en autonomie aan weblectures en hoorcolleges?*
6. *Welke rol speelt het hebben van werk in een voorkeur voor weblectures, hoorcolleges of aanvullend gebruik?*

Uit een onderzoek onder Australische studenten op de lerarenopleiding bleek dat 81% van de studenten een voorkeur had voor weblectures, terwijl slechts 11% een voorkeur had voor hoorcolleges (Quinn & Kennedy-Clark, 2015). Uit een onderzoek in de Verenigde Staten onder diergeneeskunde studenten bleek dat 93% van de studenten dacht dat ze beter kunnen leren met weblectures, met name wanneer de docent hoorcolleges geeft waarbij weinig interactie is (Danielson et al., 2014). Ook bleek dat studenten een groter gevoel hadden van controle over het leerproces wanneer zij weblectures gebruiken (Euzent, Martin, Moskal & Moskal, 2011).

Saunders en Hutt (2012) gaven aan dat studenten vonden dat weblectures het leren ondersteunen en dat weblectures veel worden gebruikt om nogmaals het college te bekijken en informatie aan te vullen uit het hoorcollege. De voornaamste reden om weblectures te bekijken is het terugkijken van gemiste lesstof en studeren voor tentamens (Danielson et al., 2014; Dey, Burn & Gerdes, 2009; Khee, Wei & Jamaluddin, 2014). Verder bieden weblectures de studenten een mogelijkheid van flexibiliteit in het kiezen van wanneer en waar zij een college willen volgen (Euzent et al., 2011; Evans, 2008; Khee et al., 2014; Quinn & Kennedy-Clark, 2015).

Onderzoeken over studieresultaten bij het gebruik van weblectures zijn verdeeld. Uit een onderzoek onder studenten uit de Verenigde Staten bleek dat wanneer studenten de keuze hadden tussen hoorcolleges en weblectures, studenten die weblectures bekeken niet slechter presteerden dan studenten die hoorcolleges volgden (Bosshardt & Chiang, 2016). Uit een ander onderzoek bleek dat

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

studieresultaten negatief correleerden met het bekijken van weblectures, maar dat de slechte studieresultaten gemedieerd werden door een lage opkomst bij hoorcollege van de student (Drouin, 2013). Wanneer studenten weblectures gebruikten als aanvulling op het bezoeken van hoorcolleges had dit geen negatief effect op de studieresultaten van de student. Uit een Canadees onderzoek onder eerstejaars studenten bleek dat hogere scorende studenten minder weblectures bekeken dan laag scorende studenten. Ook bleek dat het gedrag van studenten verschilt, zo spoelden hoger scorende studenten weblectures veel door en bekeken lager scorende studenten de hele weblecture (Owston, Lupshenyuk & Wideman, 2011). Betere studieresultaten bleken wanneer studenten gebruik maakten van weblectures die zijn opgenomen bij hoorcolleges met weinig interactie, echter bij vakken waar meer interactie werd gevraagd, scoorden studenten die hoorcolleges bezochten beter dan studenten die weblectures bekeken (Danielson et al., 2014).

Een nadeel van weblectures is dat weblectures voor uitstelgedrag zorgden omdat studenten meer moeite hadden om de weblecture in te plannen en te bekijken (Gysbers, Johnston, Hancock & Denyer, 2011). Studenten hebben meer discipline nodig bij het volgen van weblectures (Euzent et al., 2011). Uit een kwalitatieve studie onder verpleegkunde-docenten bleek dat de implementatie van weblectures stressvol was voor docenten, daarnaast gaven zij hun zorgen aan over de opkomst van studenten bij hoorcolleges en studieresultaten bij het gebruik van weblectures (Freed et al., 2014). Uit onderzoek bleek dat weblectures voor een verlaagde opkomst bij hoorcolleges zorgden (Bos et al., 2015). Docenten benoemden dynamiek in de collegezaal als belangrijk en stellen dat weblectures door het gebrek daaraan bijdragen aan slechtere studieresultaten (Danielson et al., 2014).

De voorkeur voor weblectures – en hoorcolleges - kan dus te maken hebben met eerder genoemde voor- en nadelen, maar ook het aantal uren dat de student werkt kan een rol spelen. Uit onderzoek van Bosshardt en Chiang (2016) is gebleken dat het aantal uren dat een student naast zijn studie werkt negatief in verband staat met de studieresultaten die de student behaalt. Daarnaast bleek dat studenten die werken vaker op andere momenten studeren dan studenten die niet werken, bijvoorbeeld meer in de avonden en in het weekend (Concannon et al., 2005). Omdat studenten die werken minder vrije tijd hebben, moeten zij bewuster omgaan met hun beschikbare tijd en selecteren zij daarom de belangrijkste onderdelen van de cursus (Kirkwood, 2008). Weblectures kunnen daarom voordelig zijn voor studenten die werken, zij hebben dan de keuze wanneer zij het college bekijken en hoeven niet op de vastgestelde tijden het hoorcollege te volgen.

De voor en nadelen die weblectures met zich meebrengen lijken vooral betrekking te hebben op het ondersteunen van het leerproces (Bos et al., 2015; Danielson et al., 2014; Dey et al., 2009; Drouin, 2013; Euzent et al., 2011; Freed et al., 2014; Gysbers et al., 2011; Khee et al., 2014; Saunders & Hutt, 2012) en flexibiliteit in de planning en toegang tot de collegestof (Euzent et al., 2011; Evans, 2008; Khee et al., 2014; Quinn & Kennedy-Clark, 2015). Vanuit het UMTM kan het verbeteren van het leerproces en flexibiliteit in de planning gezien worden als cognitieve valenties van weblectures. Affectieve valenties worden niet genoemd in de literatuur, maar volgens het UMTM ligt een interactie

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

tussen cognitieve en affectieve valenties ten grondslag aan de bereidheid om een taak te volbrengen.

De eerste deelvraag ‘*Welke positieve en negatieve affectieve en cognitieve valenties verbinden respondenten met weblectures en met hoorcolleges?*’ is een exploratieve deelvraag, waarbij in de kwalitatieve data is onderzocht welke valenties de respondenten verbinden met hoorcolleges en weblectures en welke voor- en nadelen zij aan weblectures en hoorcolleges verbinden.

Bij hoorcolleges moeten studenten op gegeven tijden in een hoorcollegezaal zitten. De flexibiliteit van weblectures biedt de studenten autonomie (Euzent et al., 2011; Evans, 2008; Khee et al., 2014; Quinn & Kennedy-Clark, 2015). Als de onderzoeken over flexibiliteit van weblectures correct zijn (Euzent et al., 2011; Evans, 2008; Khee et al., 2014; Quinn & Kennedy-Clark, 2015) dan wordt verwacht dat autonomie meer in verband gebracht zal worden met weblectures dan hoorcolleges. Vanuit De Brabander en Glastra (2014) wordt verwacht dat wanneer meer autonomie genoemd wordt affectieve en cognitieve valenties meer in balans zullen zijn en affectieve valenties meer aan bod zullen komen. Daarom luiden de hypothesen voor de tweede deelvraag ‘*Welke rol speelt autonomie bij weblectures en hoorcolleges?*’:

- *Autonomie wordt door meer respondenten genoemd bij weblectures dan bij hoorcolleges.*
- *Affectieve valenties worden door meer respondenten genoemd bij weblectures dan bij hoorcolleges.*
- *Affectieve valenties en cognitieve valenties zullen meer in balans zijn bij weblectures dan bij hoorcolleges.*
- *Affectieve valenties worden door meer respondenten genoemd als ook autonomie meer wordt benoemd.*

De derde deelvraag ‘*Welke voorkeuren hebben studenten voor het (gecombineerde) gebruik van weblectures en hoorcolleges?*’ is een deelvraag om in de data te onderzoeken welke voorkeur de studenten hadden. Met deze deelvraag werd aan de hand van de antwoorden van de studenten onderzocht of studenten een voorkeur voor weblectures, hoorcolleges of aanvullend gebruik hadden. Deze deelvraag had geen hypothese.

De Brabander en Martens (2014) en De Brabander en Glastra (2014) stellen dat gevoel van autonomie een wederkerig relatie heeft met affectieve valenties. Daarom luiden de hypothesen voor de vierde deelvraag ‘*Is er een verschil wat betreft cognitieve en affectieve valenties en de rol van autonomie tussen studenten met een voorkeur voor hoorcolleges, weblectures of aanvullend gebruik?*’:

- *Meer respondenten met een voorkeur voor weblectures zullen autonomie benoemen dan respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges.*
- *Meer respondenten met een voorkeur voor weblectures zullen affectieve valenties benoemen dan respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges.*

Uit studies onder werkende studenten bleek verder dat het verbeteren van het leerproces (Bosshardt & Chiang, 2016; Concannon et al., 2005; Kirkwood, 2008) en flexibiliteit in de toegang tot

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

de collegestof (Concannon et al., 2005; Kirkwood, 2008) belangrijk zijn voor werkende studenten. De hypothesen voor de vijfde deelvraag ‘*Welke rol speelt het hebben van werk bij het verbinden van positieve en negatieve, affectieve en cognitieve valenties en autonomie aan weblectures en hoorcolleges?*’ waren:

- *Autonomie wordt door meer studenten die werken dan bij studenten die niet werken genoemd.*
- *Affectieve valenties zullen door meer werkende studenten dan bij niet werkende studenten genoemd worden.*

Omdat weblectures studenten flexibiliteit bieden en studenten zo hoorcolleges op een ander moment kunnen bekijken (Euzent et al., 2011; Evans, 2008; Khee et al., 2014; Quinn & Kennedy-Clark, 2015), wordt verwacht dat studenten die werken meer een voorkeur voor weblectures hebben dan voor hoorcolleges. De hypothese voor de zesde deelvraag ‘*Welke rol speelt het hebben van werk in een voorkeur voor weblectures, hoorcolleges of aanvullend gebruik?*’ luidde:

- *Studenten die werken hebben vaker een voorkeur voor weblectures dan voor hoorcolleges.*

Methode

Onderzoeksgroep

Het onderzoek is afgenomen bij 308 studenten van de bacheloropleiding psychologie en International Bachelor Psychology aan de Universiteit van Leiden. De participanten zijn geworven onder studenten die in blok 3 of 4 een vak deden dat niet alleen via hoorcolleges, maar ook via weblectures te volgen was (N=2145). De vakken die gebruik maakten van weblectures in blok 3 en 4 uit jaar 1 zijn Experimenteel en Correlationeel Onderzoek, Ontwikkelings- en Onderwijspsychologie, Sociale en Organisatiepsychologie en Bio- en Neuropsychologie. Uit jaar 2 maakt Multivariate data-analyse gebruik van weblectures en uit jaar 3 Cooperation and Conflict, Sociaal-emotionele Ontwikkeling en Child and Adolescent Psychiatry. De studenten van de bacheloropleiding psychologie kregen de Nederlandse vragenlijst toegestuurd. Studenten van de opleiding International Bachelor Psychology kregen dezelfde vragenlijst in het Engels toegestuurd. De studenten zijn drie weken na het tentamen, toen de cijfers van het vak al bekend waren, gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Deelname aan het onderzoek was geheel vrijwillig.

Van de 2145 studenten hebben 324 studenten de vragenlijst ingevuld (15%). Van de 324 studenten die de vragenlijst hebben ingevuld, hebben 308 studenten de volledige vragenlijst ingevuld inclusief de open vragen (95%). Respondenten die niet alle items hebben beantwoord zijn verwijderd uit de data.

De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 21.5 jaar oud. Van de 308 respondenten zijn 253 vrouwen (82%). Er zijn 257 respondenten die de Nederlandstalige psychologiebachelor volgen en 51 respondenten die de opleiding International Bachelor Psychology doen. De respondenten hebben deelgenomen aan een van de volgende vakken: Experimenteel en Correlationeel Onderzoek (n=75), Ontwikkelings- en Onderwijspsychologie (n=39), Sociale en Organisatiepsychologie (n=24), Bio- en Neuropsychologie (n=41), Multivariate data-analyse (n=62), Cooperation and Conflict (n=25),

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Sociaal-emotionele Ontwikkeling (n=19) en Child and Adolescent Psychiatry (n=23). Er zijn 241 respondenten die de Nederlandse taal als moedertaal hebben, 15 Engelstaligen en 52 respondenten met een andere taal als moedertaal. Daarnaast werken 187 respondenten naast hun studie.

Meetinstrumenten

Participanten kregen in dit onderzoek een vragenlijst per mail toegestuurd. De vragenlijst bestond uit vragen over demografische gegevens, gebruik van weblectures, stellingen over weblectures, stellingen over motivatie en tot slot open vragen over weblectures.

Vragen over demografische gegevens gingen over de opleiding die de respondent volgde en de gevolgde vakken die gebruik maken van weblectures, leeftijd, moedertaal en bezigheden naast de studie. Vragen over bezigheden naast de studie besloegen sport, reistijd en werk. Twee vragen over werk zijn gebruikt in dit onderzoek. *‘Werk je naast je studie?’* en *‘Zo ja, hoeveel uur werk je naast je studie gemiddeld per week?’*. Vervolgens werd de respondent gevraagd naar eerder gebruik van weblectures. Daarna werd aan de respondent gevraagd naar het weblecturegebruik tijdens de afgelopen periode. Stellingen over weblectures gingen over kosten en baten die meekomen met weblectures. Een voorbeelditem is *‘Door weblectures kon ik zelf kiezen of ik naar college ging’*. De stellingen over gebruik van weblectures en stellingen over de kosten en baten van weblectures zijn niet meegenomen in het onderzoek.

Stellingen over motivatie zijn gemeten met behulp van de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich & DeGroot, 1990). De MSLQ bestaat uit 18 vragen. Een voorbeeld van een item over time management is *‘Ik zorgde ervoor dat ik de voorbereiding voor de colleges van dit vak op tijd af had’*. Deze items zijn niet verwerkt in dit onderzoek.

Het tweede deel van de vragenlijst was het kwalitatieve deel van het onderzoek. De respondenten hebben drie open vragen ingevuld over weblectures. De respondenten kregen de vraag *‘Wat zou voor jou de hoofdreden zijn om wel gebruik te maken van weblectures?’*, *‘Wat zou voor jou de hoofdreden zijn om geen gebruik te maken van weblectures?’*, vervolgens de vraag of ze een voorkeur hadden voor hoorcolleges of voor weblectures om tot slot de vraag te beantwoorden *‘Wat is voor jou de hoofdreden voor de keuze die je zojuist maakte?’*. De open vragen gaven redenen waarom studenten weblectures bekeken, redenen waarom studenten weblectures niet prettig vonden of waarom studenten hoorcolleges wilden bijwonen. Tot slot gaf de laatste vraag inzicht waarom studenten een voorkeur hadden voor weblectures of voor hoorcolleges. Alle kwalitatieve vragen zijn verwerkt in dit onderzoek.

Procedure

Het audiovisuele team nam de weblectures op terwijl het hoorcollege werd gegeven. De weblectures werden na het hoorcollege online gezet. De studenten hadden de keuze om alleen naar het hoorcollege te gaan, alleen online de weblectures te bekijken, zowel hoorcolleges te volgen als weblectures online te bekijken in elke denkbare mengverhouding. De weblectures waren te bekijken

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

via de Blackboard pagina van het vak. De weblectures lieten de stem van de docent horen en gaven beelden van de sheets en de docent.

Drie weken nadat de studenten het tentamen hadden gemaakt en het cijfer van het vak bekend was, kregen alle studenten eenmalig de vragenlijst opgestuurd. De student werd verzocht de vragenlijst in te vullen en deelnemende studenten hebben een informed consent formulier getekend. De link naar de vragenlijst is per mail naar de studenten opgestuurd, daarom waren de studenten vrij om de tijd en plek te kiezen om de vragenlijst in te vullen. Wanneer de studenten de vragenlijst hadden ingevuld werd de vragenlijst automatisch teruggestuurd naar de dataopslag.

Participanten die de vragenlijst niet geheel hebben ingevuld zijn verwijderd uit het onderzoek.

Data analyse

De antwoorden van de participanten op de open vragen werden deductief gecodeerd. Met behulp van het programma ATLAS.ti zijn de data gecodeerd. Aan de hand van het UMTM werd onderzocht welke thema's voorkwamen in de antwoorden. Eerst zijn de antwoorden van de respondenten gelabeld met de codes *positieve* en *negatieve affectieve valentie*, *positieve* en *negatieve cognitieve valentie* en *positieve* en *negatieve autonomie*. Wanneer positieve of negatieve autonomie werd gelabeld gold dit voor tekstfragmenten waarin ofwel gevoel van persoonlijke autonomie ofwel waargenomen vrijheid van handelen aan de orde kwam. Als de mate van gevoel van autonomie hoog was is het label autonomie positief toegepast. Als het gevoel van autonomie als negatief werd ervaren of de mate van het gevoel van autonomie laag was is het label autonomie negatief toegepast. Verder is ook per respondent vastgesteld of zij een voorkeur hadden voor hoorcolleges of weblectures. Uit de literatuur (Danielson et al., 2014; Dey et al., 2009; Khee et al., 2014) bleek dat aanvullend gebruik van weblectures en hoorcolleges veel voorkomt, ook bleek dat op grond van de data in dit onderzoek. Daarom is aanvullend gebruik als extra categorie bij voorkeur gecodeerd. Bij het coderen van voorkeur voor weblectures, aanvullend gebruik en hoorcolleges is gekeken naar de vorm waarin de respondent sprak. Als de respondent sprak in de vorm van mogelijkheid tot gebruiken in plaats van daadwerkelijk gebruik, bijvoorbeeld 'ik zou het gebruiken voor terugkijken' tegenover 'ik gebruik weblectures om hoorcolleges terug te kijken', dan is in dit geval alleen de tweede opmerking meegenomen in de beslissing voor voorkeur. Wanneer de respondent aangaf zowel weblectures als hoorcolleges te gebruiken, is de case gelabeld met een voorkeur aanvullend gebruik. Om de betrouwbaarheid van het coderen te waarborgen, hebben de codeur en de onderzoeker samen een framework en richtlijnen opgezet voor het coderen van de data. Bij onduidelijkheden werden de cases besproken tussen de codeur en de onderzoeker.

Vervolgens werd onderzocht welk percentage respondenten een code benoemen in hun antwoorden, en ook is bekeken hoeveel overlap de codes met elkaar hebben. Vanuit deze percentages is een semantisch netwerk gecreëerd, dat zowel weergeeft door welk percentage respondenten een code is genoemd in verhouding tot een andere codes, als het percentage respondenten dat de codes samen benoemd in een tekstfragment. Eerst is een semantisch netwerk van alle respondenten

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

geanalyseerd. Daarna zijn semantische netwerken geanalyseerd naar de voorkeuren die respondenten hadden. Ook is een semantisch netwerk gemaakt voor respondenten met werk en respondenten zonder werk. Tot slot zijn semantische netwerken gemaakt waarin voorkeur en werk gecombineerd werden. Op basis van de semantische netwerken en percentages is gekeken naar verschillen in grootte van valenties onderling, verschillen van valenties tussen verschillende condities, werk en voorkeur, en verschillen in patronen. Verschillen groter dan 10% zijn aangehouden als verschillen tussen valenties die significant zijn.

Daarna zijn de kwantitatieve data gebruikt om te onderzoeken welke rol werk speelt bij het hebben van voorkeur voor hoorcolleges, weblectures of aanvullend gebruik. Werk of geen werk is afgezet tegenover voorkeur voor weblectures, hoorcolleges of aanvullend gebruik en met behulp van een Chi-Square toets is vastgesteld in hoeverre er verschillen waren tussen vastgestelde en verwachte celwaarden. Voor de conditie voorkeur werden de data over voorkeur gebruikt zoals gelabeld op grond van de analyse van de antwoorden van de respondenten. Voor werk werden de kwantitatieve data gebruikt bij de vraag '*Werk je naast je studie?*' en '*Zo ja, hoeveel uur werk je naast je studie gemiddeld per week?*'. Op de vraag of respondenten werkten naast hun studie kwam een verdeling van 187 respondenten die werkten en 121 studenten die niet werkten. Vervolgens is binnen de respondenten die werkten onderzocht of een extra categorie voor werk - veel werk / weinig werk - zou moeten worden toegevoegd op basis van het aantal uren dat de respondent werkt. Uit de data over het aantal uren dat de student werkt werd duidelijk dat de modus op 8 uur ligt ($M=12.70$, $m=10$). De verdeling van het aantal uren dat de student werkt is scheef naar rechts. Aangezien de meerderheid van de respondenten tussen de 8 en 12 uur werkt per week is de groep van respondenten die meer dan 16 uur werken te klein. Daarom is geen onderverdeling naar meer of minder werk toegevoegd en worden alleen werkende en niet-werkende respondenten onderscheiden. Om de Chi-Square toets uit te kunnen voeren mocht de verwachte celfrequentie niet kleiner zijn dan 1. Daarnaast mocht maximaal 20% van de verwachte celfrequenties onder 5 liggen. Aan beide assumpties werd voldaan.

Tot slot zijn de voor- en nadelen van weblectures en hoorcolleges inductief geanalyseerd met behulp van de kwalitatieve antwoorden van de respondenten. Binnen de fragmenten gelabeld met hoorcolleges cognitief positief of negatief, of weblecture cognitief positief of negatief, is gezocht naar voor- en nadelen die de respondenten hebben benoemd. Daarna is, omdat autonomie een grote rol speelt, binnen de tekstfragmenten onderzoek gedaan of er verschil is in de beschrijving of de rol van autonomie tussen werkenden en niet-werkenden. Vervolgens is gezocht of er verschil is in de beschrijving van autonomie tussen werkenden en niet-werkenden met een weblecturevoorkeur binnen de tekstfragmenten van de respondenten. Tijdens de inductieve data-analyse is gekeken naar overeenkomsten en verschillen in argumenten die de respondenten hebben benoemd.

Resultaten

Naar aanleiding van de codes die aan de antwoorden van de respondenten zijn gekoppeld wordt onderzocht welk percentage respondenten een valentie benoemen en welk percentage

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

respondenten meerdere valenties samen benoemen en dus een connectie maken tussen twee valenties. Onderstaand zijn deze data gevisualiseerd met behulp van semantische netwerken en worden de data besproken. In de analyse wordt gecontroleerd of gestelde hypothesen worden bevestigd of ontkracht. Eerst worden algemene resultaten benoemd, waarna onderscheid wordt gemaakt tussen een voorkeur voor hoorcolleges, weblectures of aanvullend gebruik en of de respondent werkt of niet werkt. De werkende respondenten worden hierna parttimers, dat wil zeggen parttime studerende, genoemd. Respondenten die niet werken worden fulltimers genoemd, ofwel fulltime studerende. Tot slot wordt naar aanleiding van de resultaten onderzocht wat onderliggende motieven kunnen zijn voor de vastgestelde verschillen en welke aspecten als voor- en nadelen van weblectures en hoorcolleges worden beschouwd.

Verschillen valenties en autonomie

In Figuur 2 is het semantisch netwerk te zien van alle codes over alle respondenten, in Bijlage I is Figuur 2 in grotere versie bijgevoegd. Weblecture autonomie wordt positief benoemd door 52.3% van de respondenten. Hoorcollege autonomie positief werd door 1.6% van de respondenten benoemd. De hypothese *'Autonomie wordt door meer respondenten genoemd bij weblectures dan bij hoorcolleges.'* wordt bevestigd voor alle data.

Weblecture affectief positief wordt door 14.9% van de respondenten benoemd, terwijl slechts 5.5% van de respondenten hoorcollege affectief positief benoemt. Er is wel een verschil tussen hoorcollege en weblecture, maar dit verschil is niet groter dan 10%. De hypothese *'Affectieve valenties worden door meer respondenten genoemd bij weblectures dan bij hoorcolleges'* wordt daarmee niet bevestigd.

Als wordt gekeken naar de verhouding tussen affectieve en cognitieve valenties bij hoorcolleges en weblectures, is de verhouding affectieve valenties (5.5%) ten opzichte van cognitieve valenties (52.6%) bij hoorcolleges 1:9.56, de verhouding affectieve valenties (14.9%) ten opzichte van cognitieve valenties (98.4%) bij weblectures is 1:6.6. De verhouding van affectieve en cognitieve valenties is meer in balans bij weblectures dan bij hoorcolleges, daarom wordt de hypothese *'Affectieve valenties en cognitieve valenties zullen meer in balans zijn bij weblectures dan bij hoorcolleges.'* niet verworpen.

De verhouding autonomie positief (1.6%) ten opzichte affectieve valenties (5.5%) bij hoorcolleges is 1:3.4, de verhouding autonomie positief (52.3%) ten opzichte van affectieve valenties (14.9%) bij weblectures is 1:0.3. In verhouding wordt affectief positief door minder respondenten genoemd wanneer door meer respondenten autonomie wordt benoemd. De hypothese *'Affectieve valenties worden door meer respondenten genoemd als ook autonomie meer wordt benoemd'* wordt daarmee verworpen.

De verhouding tussen autonomie positief en affectief positief van hoorcolleges is 1:3.4 en 1:0.3 bij weblectures. De verhouding tussen autonomie positief (1.6%) ten opzichte van cognitief positief (52.6%) bij hoorcolleges is 1:32.9, de verhouding tussen autonomie positief (52.3%) ten

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Als onderscheid wordt gemaakt tussen een voorkeur van de respondenten, speelt weblecture autonomie positief de grootste rol bij respondenten met een voorkeur voor weblectures (78.85%), voor aanvullend gebruik (55.3%) en slechts 16.7% bij hoorcollegevoorkeur. De hypothese *'Meer respondenten met een voorkeur voor weblectures zullen autonomie benoemen dan respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges'* wordt bevestigd.

Van respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges wordt weblecture affectief positief niet vaker dan 10% benoemd, wel benoemt 12.2% van de respondenten met hoorcollegevoorkeur hoorcollege affectief positief. Van respondenten met een voorkeur voor weblectures benoemt 22.1% weblecture affectief positief, van respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik is dat 19.3%. Affectieve valenties bij weblectures en hoorcolleges verschillen, echter is het verschil tussen voorkeur niet groter dan 10%. De hypothese *'Meer respondenten met een voorkeur voor weblectures zullen affectieve valenties benoemen dan respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges'* wordt daarmee niet bevestigd.

Hoorcollege cognitief positief wordt door meer respondenten genoemd met een voorkeur voor hoorcolleges (85.56%), gevolgd door respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik (55.3%) en voor weblectures (17.3%). Daarentegen wordt hoorcollege cognitief negatief door meer respondenten genoemd met een voorkeur voor weblectures (30.8%) en voor aanvullend gebruik (17.5%), slechts 2,2% van de respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges benoemt hoorcollege cognitief negatief. Weblecture cognitief positief wordt door een groter percentage respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik genoemd (100%), gevolgd door voorkeur voor weblectures (98.1%) en voor hoorcolleges (92.2%). Weblecture cognitief negatief wordt door respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges het meest genoemd (70%), gevolgd door respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik (58,8%) en voor weblectures (52.9%).

Daarnaast is er een sterke connectie tussen weblecture cognitief positief en weblecture autonomie positief, voor respondenten met een weblecturevoorkeur is het samen benoemen van deze twee codes het sterkst met 76%, gevolgd door respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik (54%) en hoorcollegevoorkeur (17%). Alleen respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik hebben een connectie tussen hoorcollege cognitief positief en weblecture cognitief positief (14%). Daarbij is een connectie tussen weblecture affectief positief en weblecture autonomie positief bij respondenten met een weblecturevoorkeur (13%) en een voorkeur voor aanvullend gebruik (12%). De connectie tussen cognitief positief en autonomie positief is sterker dan de connectie tussen affectief positief en autonomie positief.

Er werd verwacht dat wanneer door autonomie door een groter percentage respondenten wordt benoemd dat affectief door meer respondenten genoemd zou worden, dit is onderzocht in de sectie verschillen valenties en autonomie, deze verwachting werd niet bevestigd. In deze paragraaf wordt onderzocht of er verschil is tussen voorkeur en de connectie tussen affectief, cognitief en autonomie.

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

De verhouding tussen affectief positief (3.3%) en autonomie positief (12.1%) bij respondenten met een hoorcollegevoorkeur is bij hoorcolleges 1:3.7, bij weblectures is de verhouding tussen autonomie positief (16.7%) ten opzichte van affectief positief (1.1%) 1:0.06. De verhouding tussen autonomie positief (3.3%) ten opzichte van cognitief positief (85.6%) bij respondenten met hoorcollegevoorkeur voor hoorcolleges is 1:25.9, de verhouding autonomie positief (16.7%) ten opzichte van cognitief positief (92.2%) is 1:5.5 bij weblectures. Voor respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges wordt affectief in verhouding door minder respondenten benoemd als autonomie door meer respondenten wordt benoemd. De verbinding tussen cognitief en autonomie is meer in balans als autonomie door meer respondenten wordt benoemd. De verhouding tussen affectief positief (12.1%) ten opzichte van cognitief positief (85.6%) bij hoorcolleges is 1:7.1, de verhouding tussen affectief positief (1.1%) ten opzichte van cognitief positief (92.2%) bij weblectures is 1:83.8. De verhouding tussen affectief en cognitief bij respondenten met hoorcollegevoorkeur is meer in balans bij hoorcolleges dan bij weblectures.

Voor respondenten met een weblecturevoorkeur is de verhouding tussen autonomie positief (1%) ten opzichte van affectief positief (1%) bij hoorcolleges 1:1, de verhouding tussen autonomie positief (78.8%) ten opzichte van affectief positief (22.1%) bij weblectures is 1:0.3. De verhouding tussen autonomie positief (1%) ten opzichte van cognitief positief (17.3%) bij hoorcolleges is 1:17.3, de verhouding autonomie positief (78.8%) ten opzichte van cognitief positief bij weblectures (98.1%) is 1:1.2. Als autonomie door meer respondenten wordt benoemd bij weblectures, dan worden in verhouding minder affectieve valenties benoemd door respondenten met een weblecturevoorkeur. De verhouding tussen cognitief en autonomie is meer in balans bij weblectures dan bij hoorcolleges. De verhouding tussen affectief positief ten opzichte van cognitief positief bij hoorcolleges is 1:17.3, de verhouding tussen affectief positief ten opzichte van cognitief bij weblectures is 1:5.7. De balans tussen affectief en cognitief is meer in balans bij weblectures dan hoorcolleges voor respondenten met een weblecturevoorkeur.

De verhouding tussen autonomie positief (0.9%) ten opzichte van affectief positief (4.4%) bij hoorcolleges bij respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik is 1:4.9, de verhouding tussen autonomie positief (55.3%) ten opzichte van affectief positief (19.3%) bij weblectures is 1:0.3. De verhouding tussen autonomie positief (0.9%) ten opzichte van cognitief positief (55.3%) bij hoorcolleges is 1:61.4, de verhouding tussen autonomie positief (55.3%) ten opzichte van cognitief positief (100%) bij weblectures is 1:1.8. Affectief wordt in verhouding minder genoemd als autonomie door meer respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik wordt genoemd bij weblectures. De verbinding tussen autonomie en cognitief is sterker als autonomie door meer respondenten wordt genoemd dan de connectie tussen affectief en autonomie. De verhouding tussen affectief positief ten opzichte van cognitief positief bij hoorcolleges is 1:12.6, de verhouding tussen affectief positief ten opzichte van cognitief bij weblectures is 1:5.2. De balans tussen affectief en

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

cognitief is meer in balans bij weblectures dan hoorcolleges voor respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik.

Voor respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges, voor weblectures en voor aanvullend gebruik wordt affectief in verhouding door minder respondenten genoemd als autonomie door meer respondenten wordt benoemd bij weblectures. In tegenstelling tot de verhouding tussen affectief en autonomie, is de verhouding tussen autonomie en cognitief sterker bij weblectures dan bij hoorcolleges bij respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges, voor weblectures en voor aanvullend gebruik. De balans tussen cognitief en autonomie bij weblectures is het sterkst bij respondenten met een voorkeur voor weblectures, gevolgd door aanvullend gebruik en hoorcollegevoorkeur. De verhouding tussen affectief en cognitief is meer in balans bij weblectures voor respondenten met een voorkeur voor weblectures en voor aanvullend gebruik, voor respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges is affectief en cognitief meer in balans bij hoorcolleges.

Verschillen valenties en autonomie naar werk

Wanneer onderscheid wordt gemaakt tussen parttimers en fulltimers zijn geen verschillen tussen de twee groepen groter dan 10%. De hypothesen *'Autonomie wordt door meer respondenten genoemd bij studenten die werken dan bij studenten die niet werken'* en *'Affectieve valenties zullen door meer respondenten genoemd worden bij werkende studenten dan bij niet werkende studenten'* worden daarom niet bevestigd. Als echter met voorkeur voor hoorcolleges, weblectures of aanvullend gebruik in de vergelijking tussen parttimers en fulltimers rekening wordt gehouden is er wel verschil te zien, zie Figuur 3. De losse figuren van Figuur 3 zijn te vinden in Bijlage II. De hypothesen worden nogmaals geëvalueerd bij onderscheid naar zowel werk als voorkeur en worden benoemd indien de uitkomst van de hypothese anders is dan wanneer enkel met werk of voorkeur rekening wordt gehouden. Daarnaast worden ook verschillen in codes en patronen tussen fulltimers en parttimers benoemd.

Verschillen valenties en autonomie onder voorkeur hoorcollege naar parttime - fulltime

Bij onderscheid onder respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges tussen parttimers en fulltimers zijn weinig codes met een verschil groter dan 10%. Ook autonomie blijft onder die grens van 10%. Positieve cognitieve valenties voor hoorcolleges worden door meer dan 80% van de respondenten genoemd maar er zijn geen verschillen tussen part- en fulltimers. Verschil is te zien in de hoeveelheid respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges die weblecture cognitief negatief benoemt, meer parttimers benoemen weblecture cognitief negatief (78.7%) dan fulltimers (60.5%).

Ook is de connectie tussen weblecture cognitief negatief en hoorcollege cognitief positief sterker bij parttimers (32%) dan fulltimers (19%). In het semantisch netwerk in Figuur 3 is een verschil in patroon te zien tussen parttimers en fulltimers met een voorkeur voor hoorcolleges, echter zijn niet alle connecties groter dan 10% of met een verschil groter dan 10%. Bij parttimers is een patroon zichtbaar waarbij de codes zijn verbonden met hoorcolleges cognitief positief, de centrale as van dit patroon bevindt zich tussen weblecture cognitief negatief en hoorcollege cognitief positief

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

(32%). Bij fulltimers is een patroon zichtbaar waar alle codes en autonomie geassocieerd zijn, verder zijn sterke verbindingen tussen weblectures cognitief positief en weblecture autonomie positief (21%) en hoorcollege cognitief positief en weblecture cognitief negatief (19%).

Verschillen valenties en autonomie onder voorkeur weblecture naar parttime - fulltime

Wanneer bij respondenten met voorkeur voor weblectures verschillen tussen parttimers en fulltimers worden geanalyseerd, speelt weblecture autonomie positief een grotere rol bij fulltimers (89.7%) dan bij parttimers (72.3%). De hypothese '*Autonomie wordt door meer respondenten genoemd bij studenten die werken dan bij studenten die niet werken*' is voor respondenten met een voorkeur voor weblectures niet correct. Voor respondenten met voorkeur voor weblectures geldt dat weblecture autonomie positief door meer fulltimers genoemd wordt dan parttimers.

Ook is de connectie tussen weblecture cognitief positief en weblecture autonomie positief sterker bij fulltimers (82%) dan parttimers (72%). Eveneens is de connectie tussen weblecture cognitief positief en hoorcollege cognitief negatief sterker bij fulltimers (33%) dan parttimers (23%).

Verschillen valenties en autonomie onder voorkeur aanvullend gebruik naar parttime - fulltime

Wanneer bij respondenten met voorkeur voor aanvullend gebruik verschillen tussen parttimers en fulltimers worden geanalyseerd, is zichtbaar dat weblecture affectief positief door meer parttimers (24%) wordt benoemd dan fulltimers (10.3%). De hypothese '*Affectieve valenties zullen door meer respondenten genoemd worden bij werkende studenten dan bij niet werkende studenten*' is daarom correct voor respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik.

Ook zit er verschil in het percentage respondenten dat hoorcollege cognitief positief benoemt. Meer parttime respondenten benoemen hoorcollege cognitief positief (58.7%) dan fulltimers (48.7%). Daarentegen wordt weblecture cognitief negatief door meer fulltimers (74.4%) benoemd dan parttimers (50.7%).

Daarnaast is in Figuur 3 een verschil in patroon zichtbaar voor de respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik tussen parttimers en fulltimers. Bij fulltimers zijn de codes verbonden met weblecture cognitief positief. Bij parttimers zijn alle codes aan elkaar verbonden.

Verschillen valenties en autonomie onder parttimers naar voorkeur

Wanneer bij parttimers verschillen tussen voorkeursgroepen worden geanalyseerd is zichtbaar dat er verschil is in affectieve valenties. Van respondenten met hoorcollege voorkeur benoemt 10.6% hoorcollege affectief positief. Weblecture affectief positief wordt door 23.1% van de parttimers met weblecturevoorkeur benoemd en door 24.0% van de respondenten met voorkeur voor aanvullend gebruik. De hypothese '*Meer respondenten met een voorkeur voor weblectures zullen affectieve valenties benoemen dan respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges*' is niet verworpen.

Verder zijn er verschillen in weblecture autonomie positief. Van de parttimers met een voorkeur voor weblectures benoemt 72.3% weblecture autonomie positief, gevolgd door een voorkeur voor aanvullend gebruik (57.3%) en tot slot voorkeur voor hoorcolleges (14.9%). Ook zijn bij hoorcollege cognitief positief verschillen zichtbaar. Meer parttime respondenten met een voorkeur

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

voor hoorcolleges benoemen hoorcollege cognitief positief (87.2%), dan aanvullend gebruikvoorkeur (58.7%) of weblecturevoorkeur (16.9%). Weblecture cognitief negatief wordt ook meer genoemd door parttime respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges (78.7%), gevolgd door aanvullend gebruik (50.7%) en weblecturevoorkeur (50.8%).

De connectie tussen weblecture autonomie positief en weblecture cognitief positief is het sterkst bij parttime respondenten met een voorkeur voor weblectures (72%), gevolgd door aanvullend gebruikvoorkeur (53%) en hoorcollegevoorkeur (13%). Bij hoorcollegevoorkeur is de connectie tussen weblecture cognitief negatief en hoorcollege cognitief positief het sterkst (32%), terwijl deze connectie minder sterk is bij aanvullend gebruik (21%) en weblecturevoorkeur (12%).

Verschillen valenties en autonomie onder fulltimers naar voorkeur

Als de verschillen van fulltimers tussen voorkeursgroepen worden geanalyseerd, zijn verschillen tussen affectieve valenties en voorkeuren kleiner dan 10%, daarom is de hypothese '*Meer respondenten met een voorkeur voor weblectures zullen affectieve valenties benoemen dan respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges*' niet correct. Wel is er een verschil tussen weblectures en aanvullend gebruik in het benoemen van affectieve valenties, meer fulltimers met een voorkeur voor weblectures (20.5%) benoemen affectieve valenties dan fulltimers met een voorkeur voor aanvullend gebruik (10.3%).

Daarnaast is zichtbaar dat weblecture cognitief negatief het meest genoemd wordt door aanvullend gebruikvoorkeur (74.4%), gevolgd door een voorkeur voor hoorcolleges (60.5%) en voor weblectures (56.4%). Weblecture autonomie positief worden het meest genoemd door fulltime respondenten met een voorkeur voor weblectures (89.7%), voor aanvullend gebruik (51.3%) en slechts door 18.60% van de fulltime respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges. Daarentegen wordt hoorcollege cognitief positief het meest genoemd door respondenten met een hoorcollegevoorkeur (83.7%), gevolgd door aanvullend gebruikvoorkeur (48.7%) en weblecturevoorkeur (17.9%).

Net zoals bij parttimers is voor fulltime respondenten de connectie tussen weblecture cognitief positief en weblecture autonomie positief het sterkst bij respondenten met een weblecturevoorkeur (82%) en aanvullend gebruikvoorkeur (51.3%), terwijl bij fulltime respondenten met een hoorcollegevoorkeur deze connectie het zwakst is (18.6%). In tegenstelling tot parttimers is voor fulltimers de connectie tussen hoorcollege cognitief positief en weblecture cognitief minder sterk voor fulltime respondenten met een hoorcollegevoorkeur (19%) en weblecturevoorkeur (13%). Voor fulltimers is de connectie tussen hoorcollege cognitief positief en weblecture cognitief negatief het sterkst bij aanvullend gebruik (28%). Voor fulltime respondenten is de verbinding tussen weblecture cognitief positief en hoorcollege cognitief negatief sterk bij fulltime respondenten met een weblecturevoorkeur (33%), gevolgd door een voorkeur voor aanvullend gebruik (28%) en als zwakst voor hoorcollegevoorkeur (5%).

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Een verschil in patroon van het semantisch netwerk in Figuur 3 is zichtbaar bij fulltimers met een voorkeur voor hoorcolleges, voor weblectures en voor aanvullend gebruik. Voor respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges zijn de codes verbonden met hoorcolleges cognitief positief en weblecture cognitief positief, daarnaast zijn veel codes verbonden met valenties over hoorcolleges. Voor fulltime respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik en voor weblectures zijn minder connecties met valenties over hoorcolleges en zijn de connecties met name verbonden met weblectures cognitief positief.

Verhouding tussen voorkeuren en parttimers-fulltimers

De rol van het hebben van werk in een voorkeur voor weblectures, hoorcolleges of aanvullend gebruik is onderzocht met een Chi-Square test. De verdeling van voorkeur en werk is zichtbaar in Tabel 1. Voor parttimers valt voorkeur voor hoorcolleges lager uit dan verwacht. Bij fulltimers met een voorkeur voor hoorcolleges valt de celfrequentie hoger uit dan de verwachte celfrequentie. Dit in tegenstelling tot respondenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik, hier valt bij parttimers de celfrequentie hoger uit bij dan de verwachte celfrequentie. Fulltimers met voorkeur voor aanvullend gebruik hebben een lagere celfrequentie dan de verwachte celfrequentie. Bij voorkeur voor weblectures wijken noch parttimers, noch fulltimers af van de verwachte celfrequentie. Er lijkt een verband te zijn dat parttimers grotere voorkeur voor aanvullend gebruik hebben en minder voor hoorcolleges. Daarentegen lijken fulltimers een grotere voorkeur voor hoorcolleges te hebben en minder voor aanvullend gebruik. Er is echter geen significant verschil gevonden tussen werk en voorkeur ($X^2(2)= 4.09, p=0.13$). De hypothese ‘*studenten die werken hebben vaker een voorkeur voor weblectures dan voor hoorcolleges*’ wordt door de data niet ondersteund.

Tabel 1.

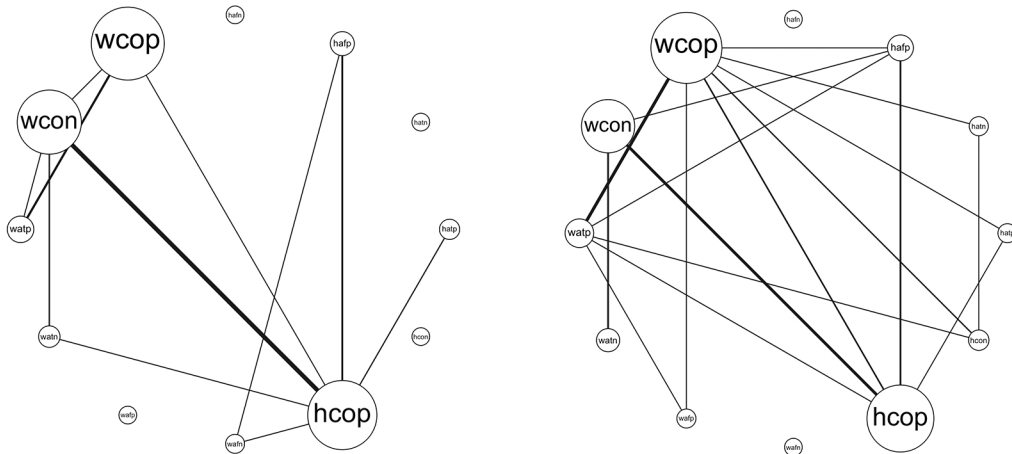
Verdeling van Celfrequentie en Verwachte Celfrequentie tussen de Categorieën van Voorkeur en Werk.

			Parttimers	Fulltimers	Totaal
Voorkeur	HC	Celfrequentie	47.0	43.0	90
		Verwachte celfrequentie	54.6	35.4	
	WL	Celfrequentie	65.0	39.0	104
		Verwachte celfrequentie	63.1	40.9	
	Aanvullend gebruik	Celfrequentie	75.0	39	114
		Verwachte celfrequentie	69.2	44.8	
Totaal		Celfrequentie	187	121	308

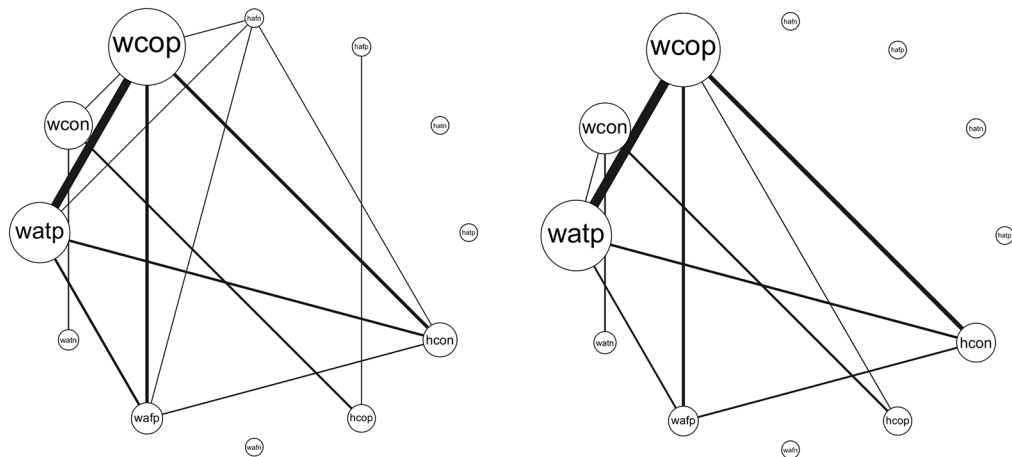
Parttimers

Fulltimers

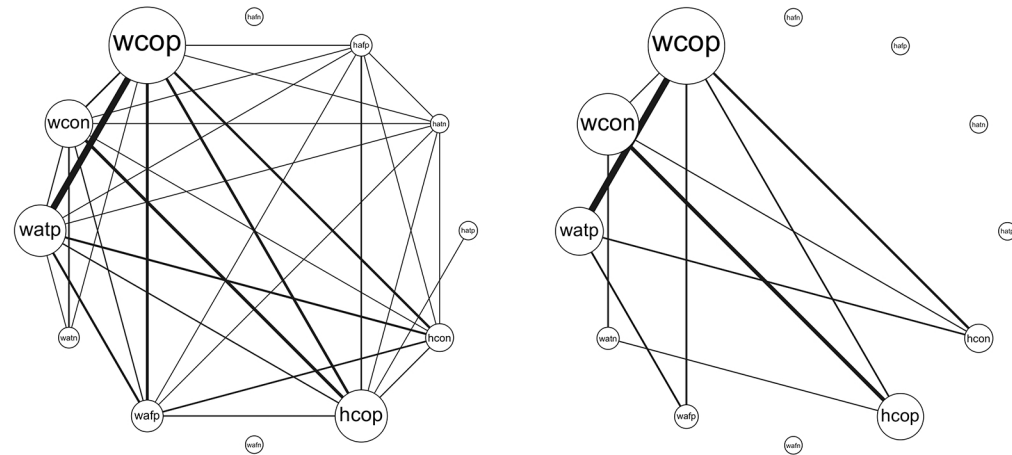
Hoorcolleges



Weblectures



Aanvullend gebruik



W = Weblectures co = cognitief p = positief
 H = Hoorcolleges at = autonomie n = negatief
 af = affectief

Figuur 3. Semantische Netwerken van Valenties verdeeld over Voorkeur en Parttimers of Fulltimers

Verdieping kwalitatieve antwoorden respondenten over voor- en nadelen

Dit onderzoek is een explorierend onderzoek naar de redenen waarom studenten een voorkeur hebben voor weblectures of hoorcolleges. Hieronder worden de tekstfragmenten van de respondenten geanalyseerd naar voor- en nadelen van hoorcolleges en weblectures. Eerst worden de voor- en nadelen van hoorcolleges besproken, waarna ook de voor- en nadelen van weblectures worden geanalyseerd.

Hoorcollege voordelen

Als voordeel van hoorcolleges benoemen respondenten de verplichting van hoorcolleges. Omdat het hoorcollege op een gegeven tijd wordt gehouden, moet de student op dat moment aanwezig zijn. Dit geeft de respondent een stok achter de deur om het hoorcollege te volgen. Respondent 135 zegt: *'Omdat je dan een 'verplichting' hebt om te gaan, en dan ga je ook echt. Ik zou thuis niet zomaar elke maandag om 13:00 hoorcolleges gaan kijken.'* Daarbij bieden hoorcolleges ook structuur, hetgeen de respondenten als voordeel zien. Respondent 42 zegt over structuur: *'Bij hoorcolleges die iedere week op hetzelfde tijdstip worden gegeven blijf je makkelijker bij met de stof die je moet weten voor het tentamen.'* Respondenten zien het als een voordeel dat hoorcolleges buitenshuis worden gegeven, respondent 89 zegt: *'Studeren doe je al zo veel thuis. Even de deur uit is fijn.'*

Een ander voordeel van hoorcolleges is concentratie. Respondenten zeggen dat ze minder snel zijn afgeleid in de collegezaal. Respondent 18 zegt daarover: *'Meer aandacht. Goede aantekeningen zelf maken. Beter focus, geen andere afleidingen'*. Daarnaast geven respondenten als voordeel dat zitten in een collegezaal en luisteren naar een docent anders is dan een weblecture bekijken. Respondent 21 zegt: *'Bij een hoorcollege wordt je veel meer gedwongen om actief te kijken en te luisteren. Bovendien trekt een vertellende persoon veel meer de aandacht dan een stem op een bandje.'* Ook wordt door respondenten benoemd dat ze de stof beter onthouden in een collegezaal: *'Beter opname stof in collegezaal'* (Respondent 228).

Niet alleen geven respondenten als voordeel van hoorcolleges dat de concentratie beter is, ook benoemen participanten als voordeel dat ze actief participeren aan het hoorcollege. De actieve participatie kan tot stand komen door aanwezigheid in de hoorcollegezaal: *'De hoorcolleges dwingen mij meer tot het actief meedoen met de les (ik ben nu toch al in de collegezaal).'* (Respondent 31). Maar ook de kans om vragen te stellen aan de docent en medestudenten zorgt voor actieve participatie: *'I consider the lectures a central component as it gives me the opportunity for active participation (asking questions, interact with fellow students and the teacher), that is an important contribution to the learning process.'* (Respondent 79). De kans om vragen te stellen en dus om te interacteren met docent of medestudent wordt door veel respondenten als voordeel benoemd. Daarnaast zijn er ook respondenten die het interactiemoment van hoorcolleges als een kans voor sociale contacten zien. Respondent 265 zegt over sociaal contact: *'Voor het sociale contact zijn de hoorcolleges beter'*. Een andere respondent (Respondent 57) benoemt dat hoorcolleges een kans zijn

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

om nieuwe mensen te ontmoeten: *'Ik vind het dit jaar fijn dat ik naar alle hoorcollege's heen kan, omdat ik de pre-master doe en zo mensen op de universiteit van Leiden kan ontmoeten.'*

Hoorcollege nadelen.

In de antwoorden van de respondenten zijn diverse nadelen van hoorcolleges gevonden. Een veel genoemd nadeel is een moeizame concentratie. Concentratie wordt dus als voor- en als nadeel van hoorcolleges benoemd. Veel respondenten noemen dat ze zich lastig kunnen concentreren in hoorcolleges met name door het gedrag van medestudenten. Respondent 54 zegt: *'Ik kan mij heel moeilijk concentreren tijdens de hoorcolleges. Er wordt veel gepraat door medestudenten, waardoor ik vaak dingen mis die tijdens het college gezegd worden.'*

Een ander nadeel dat respondenten benoemen is dat hoorcolleges te snel gaan. Respondenten geven aan dat de hoorcollegedocent te snel door de stof gaat, waardoor de respondent niet het gehele college heeft kunnen begrijpen. De respondent 290: *'Het tempo bij een hoorcollege ligt voor mij te hoog om de lesstof tot me te kunnen nemen en de lesstof te begrijpen.'*

Hoorcolleges vragen de aanwezigheid van studenten, wat kan betekenen dat respondenten moeten reizen voor een hoorcollege. De reistijd van hoorcolleges wordt als een nadeel van hoorcolleges gezien door respondenten. Respondent 47 zegt het volgende: *'Omdat ik slecht 1 hoorcollege had betekende dit 2 uur reistijd voor 2 uur college.'*

De tijden waarop een hoorcollege wordt gegeven is niet altijd prettig voor de student. Respondenten benoemen daarom als nadeel van hoorcollege dat tijden van hoorcolleges ongunstig zijn. Respondent 187 zegt daarover: *'De tijdstippen van de hoorcolleges van de vakken die ik wil doen zijn ongunstig & liggen dermate verspreid over de week dat dit niet te combineren is met gezin en reistijden. [...] Tijden van hoorcolleges zijn vaak ongunstig (in de middag wanneer de kinderen uit school komen).'*

Weblecture voordelen

Een voordeel van weblectures is dat een college terug kan worden gekeken. Een reden voor het terugkijken van een hoorcollege kan zijn dat studenten het hoorcollege hebben gemist of de stof uit hoorcolleges beter willen begrijpen: *'Soms heb je verplichte werkgroepen waardoor je colleges niet bij kunt wonen of heb je toevallig andere belangrijke dingen te doen. Doordat je de colleges terug kunt kijken mis je geen belangrijke informatie. Daarbij is het vooral bij de statistiekvakken fijn om colleges terug te kunnen kijken als iets nog niet helemaal duidelijk was tijdens het bijwonen van het college.'* (Respondent 20). Een andere reden om een weblecture te bekijken kan zijn het herhalen van de lesstof voor het tentamen: *'Ik vind het fijn om twee weken voor de tentamens nog eens alle colleges terug te beluisteren en daarbij samenvattingen te maken. Op deze manier krijg ik de stof twee keer te horen, daardoor wordt ik zekerder en dringt de stof ook beter door.'* (Respondent 13).

Een voordeel dat zowel bij hoorcolleges als weblectures wordt genoemd is concentratie. Respondenten benoemen dat ze zich beter kunnen concentreren wanneer zij thuis de weblecture bekijken. Respondent 310 zegt: *'Niet afgeleid worden door pratende studenten in de zaal. Geen*

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

irritante pauzes tussendoor.'. Naast de afleiding die medestudenten geven in een hoorcollege kunnen weblectures voor betere concentratie zorgen doordat de weblecture tussendoor onderbroken kunnen worden. Respondent 34 zegt over concentratie van weblectures: *'ook kon ik de colleges nu in stukjes (voor en na de pauze bijvoorbeeld ophakken zodat ik elke keer weer met goede concentratie en een frisse blik kon beginnen in plaats van dat ik al een college ervoor had gehad en eigenlijk alles oor in oor uit ging.'*

Naast dat pauzeren voor een betere concentratie kan zorgen, biedt pauzeren bij weblectures nog andere voordelen. Respondenten geven als voordeel dat ze de stof beter begrijpen door pauzeren: *'Ik kan niet snel aantekeningen maken. En als ik de colleges terugkijk dan kan ik het college ook even stilzetten of iets meerdere malen beluisteren. op deze manier heb ik het idee dat ik het echt beter begrijp'* (Respondent 13). Ook zegt Respondent 293: *'Ik kan zelf mijn tijd indelen en pauzes inplannen (ivm medische omstandigheden). Daarnaast kan ik de video een stuk terugspoelen indien ik iets niet meteen begrijp.'* Weblectures bieden de optie om terug te spoelen, dit noemen veel respondenten als een voordeel voor weblectures: *'Middels de weblectures kan ik gemakkelijk terugspoelen, pauzeren om iets op te schrijven.'* (Respondent 17). Het pauzeren en terugspoelen geeft studenten de mogelijkheid om weblectures op hun eigen tempo te bekijken: *'To watch lectures at my own pace in the comfort of my house (bigger table, possibility to pause, rewind, take a break, check out the exercises or the book).'* (Respondent 3).

Veel respondenten noemen als voordeel de flexibiliteit die weblectures bieden. Respondent 31 zegt: *'Tijd zelf inplannen vond ik het belangrijkste.'* Respondent 282 zegt: *'Gemakkelijk zelf inplannen wanneer ik de colleges wou volgen. Ik hoefde mijn eigen planning niet aan te passen aan de vaste hoorcollege tijden. Het was gemakkelijk te volgen vanuit een comfortabele omgeving.'* De weblectures bieden de respondenten ruimte in hun planning en daarom vrijheid: *'Ik houd enorm van de vrijheid die weblectures mij geven.'* (Respondent 316).

De vrijheid van het zelf inplannen heeft als voordeel dat de studenten niet maar naar de hoorcollegezaal hoeven te reizen. Het elimineren van reistijd zorgt voor tijdsbesparing en kosten: *'Ik hoef niet voor elke lecture naar de universiteit te komen (scheelt tijd en reiskosten).'* (Respondent 41). Met de besparing van tijd heeft de student extra tijd om te studeren: *'Door weblectures ben ik minder tijd kwijt aan reizen en kan die tijd besteden aan mijn studie.'* (Respondent 297).

Weblecture nadelen

Bij hoorcolleges werd concentratie als voor- en nadeel gezien, bij weblectures is dat ook het geval. Respondenten benoemen dat de thuisomgeving afleidt: *'Het is veel makkelijker om afgeleid te raken wanneer je het thuis kijkt.'* (Respondent 21). Ook wordt gezegd: *'Naar een schermje kijken trekt mijn aandacht minder dan fysiek aanwezig zijn.'* (Respondent 27). De concentratie kan dus minder zijn bij het bekijken van weblectures, ook vragen weblectures meer zelfdiscipline van de respondenten dan hoorcolleges: *'Het enige minpunt is de mate van zelfdiscipline die dit van mij vraagt.'* (Respondent 17). Respondent 226 benoemt: *'Door weblectures ben ik eerder geneigd om*

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

thuis de collegestof door te nemen in plaats van de hoorcolleges op de universiteit bij te wonen. Ik merk dat ik daardoor regelmatig de weblectures voor mij uit schuif.’. Een andere respondent zegt dat hij makkelijk de weblecture uitzet: *‘When I am bored with the lecture I turn it off - thing I could not do when I am at the lecture.’* (Respondent 79).

Naast dat de respondent meer zelfdiscipline nodig heeft bij weblectures, hebben weblectures als nadeel dat er geen contact is met docenten en medestudenten. Respondent 11 zegt: *‘Door weblectures ga ik minder vaak naar hoorcollege en zo mis je wel contact met andere studenten.’*. Door het gebrek aan sociale interactie mist ook de dynamiek in weblectures: *‘They were not as interactive as the actual lecture hal’* (Respondent 112). De respondenten kunnen geen vragen stellen: *‘Kan geen vragen stellen aan docenten en/of medestudenten.’* (Respondent 162).

Tot slot hebben weblectures als nadeel dat de kwaliteit van de weblectures slecht kan zijn. Het geluid kan slecht te verstaan zijn: *‘is hard to hear recorded lectures because lecturer did not speak loud or microphone was set up poorly’* (Respondent 6). Het beeld kan niet scherp genoeg zijn met als gevolg dat dingen op het bord niet te lezen zijn: *‘Soms wordt er in het college iets aangewezen of op een bord geschreven. Dit kan je bij een weblecture niet zien.’* (Respondent 71). Er kan iets buiten het camerabeeld van de weblecture gebeuren wat de weblecturekijker niet kan zien of volgen: *‘je ziet niet wat er wordt aangewezen met de laserpoint en als er iets grappigs gebeurt en de docent lacht, snap je ‘t niet.’* (Respondent 122). Daarnaast kan de techniek niet werken: *‘Soms werkt het programma niet goed en krijg ik het weblecture niet gestart. In sommige browsers werkt he niet, er moet eigenlijk betere software voor komen.’* (Respondent 57).

Verdieping kwalitatieve antwoorden respondenten over autonomie

Naast de voor- en nadelen van weblectures en hoorcolleges, is onderzocht met behulp van de antwoorden op de open vragen hoe de verschillen tussen respondenten met verschillende voorkeuren en met en zonder werkt er uit zien. Uit de nadere verkenning van de voor- en nadelen blijkt dat veel voordelen van weblectures en nadelen van hoorcolleges betrekking hebben op autonomie. Als voordelen van weblectures benoemen respondenten terugkijken, eigen tempo, terugspoelen en pauzeren en flexibiliteit in plannen. Volgens het UMTM bestaat autonomie uit gevoel van persoonlijke autonomie en waargenomen vrijheid in handelen. De voordelen van weblectures bieden de respondenten meer vrijheid en kansen tot de toegang tot de lesstof, wat valt onder waargenomen vrijheid van handelen. Als nadeel van hoorcolleges benoemen respondenten het tempo van hoorcolleges en vaste tijden van hoorcolleges, deze nadelen vallen onder het gebrek aan autonomie in de zin van waargenomen vrijheid van handelen.

Uit de voor- en nadelen van weblectures en hoorcolleges blijkt dat autonomie een grote rol speelt, ook uit de semantische netwerken blijkt dat er verschillen in autonomie zijn. Allereerst is onderzocht in de antwoorden of er verschil is op het gebied van autonomie tussen fulltimers en parttimers. Er zit weinig verschil in de soorten autonomie die parttimers en fulltimers benoemen, dat is er wel in de mate waarin parttimers en fulltimers verschillende soorten autonomie benoemen. Bij

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

parttimers komt duidelijk naar voren dat respondenten het prettig vinden dat ze zelf de weblecture kunnen inplannen in hun eigen tijd. Daarnaast benoemen parttimers ook het beluisteren in eigen tempo met behulp van terugspoelen en pauzeren van de weblecture. Fulltimers benoemen ook het bekijken op eigen tempo, terugspoelen en pauzeren en het inplannen, echter ligt de mate waarin het bekijken van de weblecture op eigen tempo wordt genoemd hoger bij fulltimers dan parttimers. Daarentegen wordt het inplannen van eigen tijd minder genoemd bij fulltimers dan parttimers.

Vervolgens is onderzocht of verschil is in het benoemen van autonomie bij weblecturevoorkeur tussen fulltimers en parttimers. Parttimers met weblecturevoorkeur benoemen met name de mogelijkheden van het inplannen van de weblectures in eigen tijd en het bekijken van de weblectures in eigen tempo met behulp van pauzeren en terugspoelen. Fulltimers benoemen naast het inplannen en bekijken op eigen tempo, ook het herbekijken van colleges voor begrip of leren voor een tentamen en het pauzeren van het weblecture en weer verder kijken van een weblecture als de concentratie terug is. De fulltimers zijn gefocust op de extra functionaliteiten van herbekijken die weblectures bieden, terwijl parttimers gefocust zijn op het mogelijkheden van inplannen.

De verbinding tussen weblecture autonomie positief en weblecture affectief positief is bij weblecturevoorkeur 13% en aanvullend gebruik 12%. Bij het bekijken van de antwoorden van de respondenten, is zichtbaar dat de respondenten een affectieve valentie benoemen met daarop gevolgd een cognitieve valentie en autonomie. Respondent 207 zegt bijvoorbeeld: *'Mijn aandachtsspanne is erg kort en ik vind het fijn mijn colleges af en toe te pauzeren wanneer ik het even niet volg.'* Fijn verwijst naar een positieve affectieve valentie, pauzeren is een cognitieve positieve valentie en geeft het gevoel van autonomie.

Ook blijkt dat er een sterke verbinding is tussen weblecture cognitief positief en weblecture autonomie positief, met name bij weblecturevoorkeur (76%) en aanvullend gebruik (54%). Bij antwoorden van de respondenten waar zowel weblecture cognitief positief en weblecture autonomie positief voorkomt zijn met name gericht op de voordelen van weblecture zoals terugkijken van weblectures, op eigen tempo bekijken, terugspoelen en pauzeren en flexibiliteit van het inplannen. De voordelen zijn zowel gevolgen die weblectures met zich mee brengen, cognitieve valenties, en bieden de respondent waargenomen vrijheid in handelen, autonomie.

Discussie

In dit onderzoek is met behulp van 308 psychologiestudenten in een kwalitatief onderzoek, onderzocht welke rol voorkeur ten aanzien van hoorcolleges en weblectures en het hebben van werk speelt bij de motivaties die worden verbonden aan hoorcolleges en weblectures.

Om tot een antwoord op deze vraag te komen is allereerst onderzocht welke positieve en negatieve affectieve en cognitieve valenties respondenten verbinden aan weblectures en hoorcolleges. De studenten brachten met name cognitieve valenties over hoorcolleges en weblectures naar voren. Affectieve valenties zijn ondergeschikt aan cognitieve valenties. Positieve cognitieve valenties over weblectures werden door het grootste percentage studenten benoemd, daarna negatieve valenties over

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

weblectures, gevolgd door helft van de respondenten die positieve valenties over hoorcolleges en positieve autonomie over weblectures.

De voordelen die studenten over hoorcolleges benoemen zijn de verplichting en structuur die hoorcolleges met zich meebrengen, concentratie, actieve participatie, interactie met docenten en medestudenten en sociaal contact. Nadelen van hoorcolleges waren het (te) hoge tempo van hoorcolleges, een lagere concentratie, dat de hoorcolleges op vaste tijden zijn en dat hoorcolleges reistijd kosten. Voordelen van weblectures zijn de mogelijkheid tot terugkijken van hoorcolleges, het op eigen tempo bekijken van weblectures met behulp van terugspoelen en pauzeren, concentratie, geen verspilling van tijd aan reistijd en flexibiliteit van inplannen. Een nadeel van deze flexibiliteit bij weblectures is dat het veel zelfdiscipline vraagt van de studenten. Andere nadelen van weblectures zijn het gemis aan contact met medestudenten of de docent en een verminderde dynamiek tijdens het college met docent en medestudenten omdat de student een eerder opgenomen weblecture bekijkt, concentratie en de technische kwaliteit van weblectures. Afhankelijk van de student kan de concentratie bij hoorcolleges en weblectures gezien worden als een voor- en een nadeel. De voor- en nadelen komen overeen met voor- en nadelen die zijn gevonden in eerdere literatuur (Danielson et al., 2014; Dey et al., 2009; Euzent et al., 2011; Evans, 2008; Gysbers et al., 2011; Kinash et al., 2015; Quinn & Kennedy-Clark, 2015; Saunders & Hutt, 2012). Verder bleek uit het onderzoek van Danielson et al. (2014) dat docenten dynamiek als een belangrijk onderdeel zien van hoorcolleges. Studenten in dit onderzoek bevestigen dat dynamiek een belangrijk onderdeel is, want de studenten benoemen dynamiek als voordeel van hoorcolleges en nadeel van weblectures. Omdat uit de genoemde voor- en nadelen de relatie met andere studenten en docenten duidelijk naar voren komt kan in toekomstig onderzoek over weblectures verbondenheid ook worden meegenomen als factor uit het UMTM.

De tweede vraag is welke rol autonomie bij weblectures en hoorcolleges speelt. Verwacht werd dat autonomie meer bij weblectures dan bij hoorcolleges zou worden genoemd, dit werd bevestigd. Omdat weblectures meer flexibiliteit en autonomie bieden, werd verwacht op grond van het UMTM, dat meer studenten affectieve valenties zouden benoemen bij weblectures dan bij hoorcolleges (De Brabander & Glastra, 2014; De Brabander & Martens, 2014). Deze verwachting werd niet bevestigd, er zat geen verschil in het benoemen van affectieve valenties tussen weblectures en hoorcolleges. Ook werd vanuit het UMTM verwacht dat affectieve valenties en cognitieve valenties meer in balans zouden zijn bij weblectures dan hoorcolleges, deze verwachting was correct. De verwachting dat affectieve valenties door meer respondenten zouden worden genoemd als ook autonomie meer wordt benoemd, is niet bevestigd. Wanneer in verhouding autonomie door meer studenten werd benoemd, werden in verhouding minder affectieve valenties benoemd. De verbinding tussen autonomie en cognitieve valenties bleek sterker dan de verbinding tussen affectieve valenties en autonomie.

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Daarnaast zijn veel voordelen die over weblectures worden genoemd onderdeel van autonomie. Weblectures bieden studenten vrijheid en extra kansen tot de toegang tot de lesstof, wat valt onder waargenomen vrijheid. Weblectures worden gezien als een verruiming van de handelingsvrijheid van de student, maar het gevoel van persoonlijke autonomie wordt minder verbonden aan weblectures. Wel moet worden aangemerkt dat de vraag ‘*Wat zou voor jou de hoofdreden zijn om wel/geen gebruik te maken van weblectures?*’ meer aanstuurt op waargenomen vrijheid van handelen dan gevoel van persoonlijke autonomie. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de sterke connectie tussen cognitieve valenties en autonomie.

De derde vraag die is onderzocht was de rol die voorkeur speelt bij het (gecombineerde) gebruik van weblectures. Vanuit de literatuur (Danielson et al., 2014; Dey et al., 2009; Khee et al., 2014; Saunders & Hutt, 2012) en de data bleek dat er naast een voorkeur voor weblectures en hoorcolleges veel studenten een voorkeur hadden voor aanvullend gebruik van weblectures en hoorcolleges. Studenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik, gebruiken weblectures om dingen terug te luisteren die niet duidelijk waren in het hoorcollege, om een gemist hoorcollege te bekijken of om nog extra te leren voor tentamens. De groepen zijn redelijk gelijk verdeeld met 29% studenten met een hoorcollegevoorkeur, 34% met een weblecturevoorkeur en 38% met een aanvullend gebruikvoorkeur. De verdeling van de studenten over voorkeuren wijkt af van wat bekend is uit de literatuur. In eerder onderzoek werd een verdeling van 81% van de studenten met een voorkeur voor weblectures, 11% voor hoorcollegevoorkeur en 8% voor aanvullend gebruik gevonden (Quinn & Kennedy-Clark, 2015). In het onderzoek van Quinn en Kennedy-Clark (2015) was de steekproef naar verhouding klein met 36 participanten, wat een verklaring zou kunnen zijn voor het verschil van verdeling over voorkeursgroepen. Daarnaast is in het onderzoek van Quinn en Kennedy-Clark (2015) rechtstreeks gevraagd naar de voorkeur voor weblectures of hoorcolleges, terwijl in dit onderzoek voorkeuren voor weblectures, hoorcolleges of aanvullend gebruik afgeleid zijn uit de inhoudelijke antwoorden van de studenten. Tot slot had het onderzoek van Quinn en Kennedy-Clark (2015) betrekking op een situatie waarin alleen de mogelijkheid bestond om weblectures te bekijken en niet om het hoorcollege te volgen, wat de verschuiving naar voorkeur voor weblectures zou kunnen verklaren.

De vierde vraag die is onderzocht, is of er verschil is in cognitieve en affectieve valenties en de rol van autonomie tussen studenten met een voorkeur voor hoorcolleges, weblectures of aanvullend gebruik. Omdat weblectures studenten autonomie bieden, waargenomen vrijheid van handelen, werd vanuit het UMTM verwacht dat meer respondenten met een voorkeur voor weblectures autonomie benoemen dan respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges, dit is bevestigd. De verwachting dat meer respondenten met een voorkeur voor weblectures affectieve valenties benoemen dan respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges, werd niet bevestigd. Autonomie wordt belangrijker wanneer een voorkeur verschuift van hoorcolleges naar aanvullend gebruik en weblectures. Verder maakt voorkeur geen verschil in positieve cognitieve valenties over weblectures, maar wel voor

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

negatieve cognitieve valenties. Studenten met hoorcollegevoorkeur zien meer nadelen van weblectures dan studenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik en weblecturevoorkeur. Ook zien studenten met hoorcollegevoorkeur meer voordelen van hoorcolleges dan studenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik of weblecturevoorkeur. Voor alle drie de voorkeursgroepen, voorkeur voor weblectures, voor hoorcolleges en voor aanvullend gebruik, geldt dat als meer studenten autonomie benoemen, affectieve valenties in verhouding door minder studenten worden benoemd. Studenten met een hoorcollegevoorkeur benoemen in verhouding het minste affectieve valenties wanneer autonomie meer wordt benoemd. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de respondenten met een voorkeur voor hoorcolleges autonomie in de zin van waargenomen vrijheid van handelen minder belangrijk vinden en daarom minder affectieve valenties benoemen. Daarentegen is de verhouding tussen autonomie en cognitieve valenties sterker dan affectieve valenties en autonomie wanneer meer studenten autonomie benoemen bij weblectures dan bij hoorcolleges voor alle voorkeursgroepen. De verhouding tussen affectieve en cognitieve valenties is meer in balans bij weblectures bij studenten met een voorkeur voor weblectures en voor aanvullend gebruik, voor studenten met een voorkeur voor hoorcolleges is affectief en cognitief meer in balans bij hoorcolleges. Een verklaring zou kunnen zijn dat voorkeur een uitdrukking is van de balans tussen positieve cognitieve en affectieve valenties.

De vijfde vraag is welke rol het hebben van werk speelt bij het verbinden van positieve en negatieve, affectieve en cognitieve valenties en autonomie aan weblectures en hoorcolleges. Er zijn geen verschillen gevonden tussen parttimers en fulltimers. De verwachting dat autonomie en affectieve valenties door meer werkende studenten zou worden genoemd dan door studenten die niet werken is niet bevestigd. Een verklaring dat autonomie evenveel wordt genoemd bij fulltimers als bij parttimers, is dat parttimers minder flexibel zijn in tijd dan fulltimers, waardoor parttimers meer genoodzaakt zijn om weblectures te bekijken en minder de toegevoegde flexibiliteit van weblectures ondervinden en daardoor minder autonomie ervaren dan verwacht. Als er verschil wordt gemaakt tussen fulltimers en parttimers per voorkeursgroep is wel verschil te zien.

Voor studenten met een hoorcollegevoorkeur ligt bij zowel parttimers als fulltimers de nadruk op positieve cognitieve valenties over hoorcolleges. Het verschil tussen parttimers en fulltimers is dat parttime studenten een sterkere voorkeur voor hoorcolleges lijken te hebben, tegenover fulltime studenten die zowel voordelen als nadelen van hoorcolleges en weblectures benoemen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat parttimers minder mogelijkheden hebben om hun studie te plannen, duidelijker de voordelen zien van hoorcolleges, zich sterker vasthouden aan de voordelen van hoorcolleges omdat hoorcolleges beslag leggen op hun beperkte tijd en zich sterker afzetten tegen weblectures dan studenten die niet werken en tijd hebben voor hun studie. Deze verklaring zou in toekomstig onderzoek verder kunnen worden onderzocht.

Voor studenten met een voorkeur voor weblectures werd verwacht dat autonomie door meer respondenten wordt genoemd bij studenten die werken dan bij studenten die niet werken, deze

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

verwachting is niet correct. Voor respondenten met weblecturevoorkeur geldt dat autonomie door meer fulltimers genoemd wordt dan parttimers. Uit de kwalitatieve antwoorden bleek dat fulltimers naast de flexibiliteit van het plannen en bekijken op eigen tempo, ook weblectures herbekijken voor extra begrip of om te leren voor tentamens, ook pauzeren fulltimers voor concentratie. Dat fulltimers extra functies van weblectures gebruiken waardoor autonomie meer wordt genoemd kan het verschil verklaren tussen fulltimers en parttimers. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat fulltimers meer tijd hebben om in te delen en om de extra functionaliteiten van weblectures te gebruiken. Daarbij hebben parttimers een gelimiteerde tijd waardoor ze genoodzaakt zijn om weblectures te bekijken. Door het gebrek aan tijd kunnen parttimers ook minder autonomie ervaren. Studenten die de meeste tijd hebben, hebben de meeste ruimte om keuzes te maken over hun leerproces.

Voor studenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik werd verwacht dat affectieve valenties door meer respondenten genoemd zouden worden bij parttimers dan bij fulltimers, deze verwachting bleek in tegenstelling tot de vergelijking tussen parttimers en fulltimers zonder dat daarbij rekening werd gehouden met voorkeur, bij aanvullend gebruik correct. Een verklaring zou kunnen zijn dat fulltimers die een voorkeur hebben voor aanvullend gebruik, de afwisseling van hoorcolleges en weblectures gebruiken omdat ze de herhaling van de colleges nodig hebben om de lesstof goed te begrijpen. Terwijl parttime studenten het prettig vinden dat ze ondanks het feit dat ze werken nog steeds toegang hebben tot de colleges, wat het verschil in affectieve valenties zou verklaren.

Daarnaast als fulltimers met een voorkeur voor aanvullend gebruik valenties benoemen, benoemen zij deze samen met valenties over weblectures. Voor fulltime studenten staan de valenties dus in verbinding met valenties over weblectures. Parttime studenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik benoemen de valenties niet alleen samen met valenties over weblectures, maar ook met valenties over hoorcolleges. Dat betekent dat alle valenties met elkaar in verbinding staan en samen worden benoemd. Parttimers zien dus van zowel hoorcolleges en weblectures de voor- en nadelen, terwijl fulltimers hoorcolleges als een gegeven component zien, met weblectures als gewenste toevoeging. Wel zien fulltimers meer de nadelen in van weblectures, waardoor zij het hoorcollege blijven volgen. Daarnaast zou een verklaring kunnen zijn dat bij parttimers aanvullend gebruik vooral de betekenis heeft van afwisselend gebruiken: wanneer zij geen hoorcolleges kunnen volgen, bekijken zij weblectures. Terwijl fulltimers bij aanvullend gebruik naar colleges gaan en weblectures ter aanvulling van notities of informatie gebruiken. Bij parttimers zou het aanvullend gebruik vooral ingegeven kunnen zijn vanwege planning, terwijl fulltimers aanvullend gebruik kiezen vanwege de inhoudelijke functie, wat zou kunnen zorgen voor een andere mate van belang van autonomie. Dit verschil zou in toekomstig onderzoek verder kunnen worden onderzocht.

Als onderscheid wordt gemaakt tussen voorkeursgroepen voor parttime studenten wordt gevonden dat affectieve valenties door meer studenten worden genoemd met een weblecturevoorkeur dan studenten met een voorkeur voor hoorcolleges. Dit in tegenstelling tot fulltimers, waar geen

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

verschil is tussen weblecturevoorkeur en hoorcollegevoorkeur en het benoemen van affectieve valenties. Er is wel verschil in het benoemen van affectieve valenties tussen voorkeur voor weblectures en voor aanvullend gebruik voor fulltime studenten. Een verklaring van verschil in affectieve valenties tussen voorkeursgroepen van parttimers en fulltimers zou kunnen zijn dat fulltime studenten meer tijd hebben en daarom bewust kiezen voor het volgen van het college van hun voorkeur, waardoor de affectieve valenties tussen weblecturevoorkeur en hoorcollegevoorkeur niet verschillen. Parttimers hebben minder tijd te besteden en zijn daardoor eerder aangewezen op weblectures, waardoor ze meer affectieve valenties benoemen omdat dit een manier is om toch de lesstof te volgen. Het verschil tussen affectieve valenties bij fulltimers onder voorkeur voor weblectures en voor aanvullend gebruik kan worden verklaard doordat fulltime studenten met een voorkeur voor aanvullend gebruik weblectures gebruiken om dingen terug te kijken omdat ze lesstof hebben gemist of willen aanvullen, waardoor minder affectieve valenties worden benoemd.

De laatste vraag die is onderzocht is of het hebben van werk een rol speelt in een voorkeur voor weblectures, hoorcolleges of aanvullend gebruik. De verwachting studenten die werken hebben vaker een voorkeur voor weblectures dan voor hoorcolleges, werd niet ondersteund. Wel lijkt het dat parttimers een grotere voorkeur hebben voor aanvullend gebruik en minder voor hoorcolleges. Fulltimers hebben juist een grotere voorkeur voor hoorcolleges en minder voor aanvullend gebruik. Deze verschillen waren echter niet significant.

Limitaties

Een limitatie van het onderzoek is dat de vragenlijst gericht was op vragen over weblectures. De stellingen over kosten en baten van weblectures waarmee de vragenlijst aanving, kunnen hebben gezorgd voor een bias voor weblectures bij de open vragen. Daarnaast zijn de open vragen zelf ook gericht op weblectures. Door eerst te vragen wat de hoofdreden is om gebruik te maken van weblectures, wordt al van de student verwacht om valentie over weblectures te benoemen. Deze vraagstellingen kunnen ervoor hebben kunnen zorgen dat weblecture cognitief positief bij zowel de verschillende voorkeuren als parttimers en fulltimers de grootste valentie is.

Daarbij worden affectieve valenties in veel mindere mate genoemd dan cognitieve valenties. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn is dat de stellingen met name gericht waren op consequenties van weblectures, wat zorgt voor een bias voor cognitieve valenties en zorgt dat het verwachte gevoel, de affectieve valenties, op de achtergrond komen. Ook stuurt de vraag ‘wat is voor jou de hoofdreden om weblectures te gebruiken’ de student eerder in de richting van een cognitieve dan in die van een affectieve valentie. Een andere verklaring waarom affectieve valenties minder genoemd worden dan cognitieve valenties, is volgens het reflective-impulsive model (Strack & Deutsch, 2004), dat gedrag bestaat uit twee factoren, het reflectieve systeem en het impulsieve systeem. Het reflectieve systeem stuurt gedrag op basis van feiten en kennis en beschouwt ook consequenties. Het reflectieve systeem is daarom het cognitieve deel van het gedrag. Het impulsieve systeem is associatief en zorgt voor affectieve gevoelens die ontwikkelen. Volgens het reflective-impulsive model kunnen cognitieve

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

valenties voortkomen uit een affectieve valentie. Dit zou kunnen verklaren waarom affectieve valenties minder worden benoemd dan cognitieve valenties en waarom de genoemde affectieve valenties worden benoemd in combinatie met een cognitieve valentie. De student is zich volgens het model minder bewust van het associatieve, impliciete, affectieve deel dat voorafgaat aan cognitieve valenties van weblectures of hoorcolleges.

In vervolgonderzoek zouden de stellingen in verhouding meer affectieve componenten moeten bevatten om cognitieve valentie bias te voorkomen. Omdat volgens het reflective-impulsive model (Strack & Deutsch, 2008) mensen zich niet bewust hoeven te zijn van de affectieve gevoelens, zullen affectieve valenties op een andere manier worden gemeten. Een manier om de impliciete affectieve valenties te meten zou kunnen met behulp van het meetinstrument ‘the Implicit Positive and Negative Affect Test’ (IPANAT) (Quirin, Kazen & Kuhl, 2009). Ook zouden de gesloten en open vragen niet alleen op weblectures moeten worden gericht maar ook op hoorcolleges om weblecturebias te voorkomen. Daarnaast zouden de open vragen minder gericht op cognitieve valenties moeten worden gesteld.

Daarnaast is een limitatie van dit onderzoek dat 80% van de deelnemende studenten bestond uit vrouwen, er is niet getest of er verschil zit in de valenties die mannen en vrouwen benoemen bij hoorcolleges en weblectures. Uit onderzoek blijkt dat de houding tegenover leren met digitale hulpmiddelen verschilt tussen mannen en vrouwen (Ong & Lai, 2006). De man-vrouwverhouding zou uitkomsten kunnen hebben beïnvloed, daarom zou in vervolgonderzoek kunnen worden onderzocht of er verschil bestaat naar gender bij het koppelen van valenties aan hoorcolleges en weblectures. Ook is het onderzoek afgenomen bij verschillende psychologievakken, de inhoud van de vakken zou ook kunnen zorgen voor een andere verdeling van de valenties.

Conclusie

Uit het onderzoek van De Brabander en Glastra (2014) bleek dat wanneer de keuze weinig in handen lag van de persoon dat cognitieve valenties een overheersende rol zouden spelen in de bereidheid tot handelen. In dit onderzoek is gebleken dat cognitieve valenties altijd een overheersende rol spelen. Een deel van de verklaring voor dit verschil zou gevonden kunnen worden in de limitaties van het onderzoek, zoals hiervoor beschreven. Ook kwam uit het onderzoek van De Brabander en Glastra (2014) dat wanneer meer autonomie in het spel is affectieve en cognitieve valenties meer in balans zouden zijn, dat bleek ook uit dit onderzoek, echter waren cognitieve valenties in verhouding met affectieve valenties nog steeds veel groter. De Brabander en Glastra (2014) gaven in het onderzoek ook aan dat autonomie zorgt voor meer positieve affectieve valenties, dit werd niet bevestigd in dit onderzoek. In verhouding werden door minder studenten affectieve valenties benoemd als meer studenten autonomie benoemden. De relatie tussen cognitieve valenties en autonomie was meer in balans dan affectieve valenties en autonomie. Dat houdt in dat het Unified Model of Task-specific Motivation (De Brabander & Martens, 2014) niet wordt verworpen, maar dat de rol van affectieve valenties in het UMTM extra moet worden onderzocht.

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Het toepassen van weblectures biedt veel kansen voor studenten. De studenten die in collegezalen niet kunnen focussen door medestudenten of zoeken naar vrijheid in planning hebben veel baat bij weblectures. Ook bieden weblectures studenten de kans om lesstof (nogmaals) te herzien tijdens het leren voor een tentamen. De zelfdiscipline die studenten nodig hebben om weblectures te kijken wordt opgelost door de structuur die hoorcolleges bieden. Het aanbieden van weblectures naast hoorcolleges geeft studenten de mogelijkheden qua leerstijlen die ze prefereren. Weblectures zijn een grote aanwinst voor het onderwijssysteem.

Literatuur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.
- Bandura, A. (1997). Self Efficacy. The Exercise of Control, New York: W H. *Freeman & Co. Student Success*, 333, 48461.
- Bos, N., Groeneveld, C., Bruggen, J., & Brand-Gruwel, S. (2015). The use of recorded lectures in education and the impact on lecture attendance and exam performance. *British Journal of Educational Technology*.
- Bosshardt, W., & Chiang, E. P. (2016). Targeting Teaching Lecture Capture Learning- Do Students Perform Better Compared to Face-to-Face Classes?. *Southern Economic Journal*, 82(3), 1021-1038.
- Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British journal of educational technology*, 36(3), 501-512.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York (HarperPerennial) 1990.
- Danielson, J., Preast, V., Bender, H., & Hassall, L. (2014). Is the effectiveness of lecture capture related to teaching approach or content type?. *Computers & Education*, 72, 121-131.
- de Brabander C.J. & Glastra F. (2014), Testing a unified model of task-specific motivation: How teachers appraise three professional development activities. International Conference on Motivation, Helsinki, Finland. Helsinki, Finland.
- de Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Dey, E. L., Burn, H. E., & Gerdes, D. (2009). Bringing the classroom to the web: Effects of using new technologies to capture and deliver lectures. *Research in Higher Education*, 50(4), 377-393.
- Drouin, M. A. (2013). If you record it, some won't come using lecture capture in introductory psychology. *Teaching of psychology*, 0098628313514172.

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

- Euzent, P., Martin, T., Moskal, P., & Moskal, P. (2011). Assessing student performance and perceptions in lecture capture vs. face-to-face course delivery. *Journal of Information Technology Education, 10*(1), 295-307.
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & education, 50*(2), 491-498.
- Freed, P. E., Bertram, J. E., & McLaughlin, D. E. (2014). Using lecture capture- A qualitative study of nursing faculty's experience. *Nurse education today, 34*(4), 598-602.
- Ford, M. B., Burns, C. E., Mitch, N., & Gomez, M. M. (2012). The effectiveness of classroom capture technology. *Active Learning in Higher Education, 14*69787412452982.
- Gysbers, V., Johnston, J., Hancock, D., & Denyer, G. (2011). Why do students still bother coming to lectures, when everything is available online?. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education (formerly CAL-laborate International), 19*(2).
- Khee, C. M., Wei, G. W., & Jamaluddin, S. A. (2014). Students' perception towards lecture capture based on the Technology Acceptance Model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 123*, 461-469.
- Kinash, S., Knight, D., & McLean, M. (2015). Does digital scholarship through online lectures affect student learning?. *Educational Technology & Society, 18*(2), 129-139.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*(5), 381-395.
- Kirkwood, A. (2008). Getting it from the Web: why and how online resources are used by independent undergraduate learners. *Journal of Computer Assisted Learning, 24*(5), 372-382.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*(5), 381-395.
- Mayer, R. E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction, 29*, 171-173.
- Ong, C. S., & Lai, J. Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in human behavior, 22*(5), 816-829.
- Owston, R., Lupshenyuk, D., & Wideman, H. (2011). Lecture capture in large undergraduate classes- Student perceptions and academic performance. *The Internet and Higher Education, 14*(4), 262-268.
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement, 53*(3), 801-813.
- Quinn, M., & Kennedy-Clark, S. (2015). Adopting online lecturing for improved learning: A case study from teacher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 12*(3), 9.

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Quirin, M., Kazén, M., & Kuhl, J. (2009). When nonsense sounds happy or helpless: the implicit positive and negative affect test (IPANAT). *Journal of personality and social psychology, 97*(3), 500.

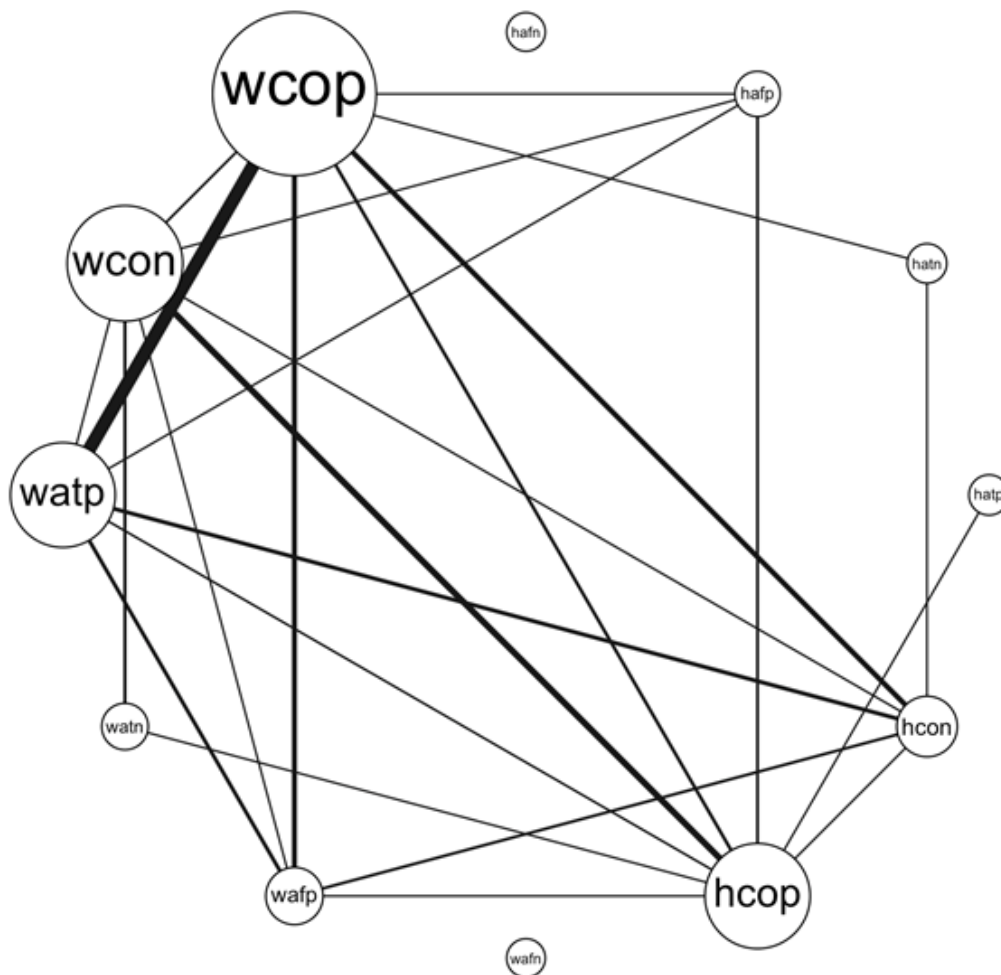
Saunders, F. C., & Hutt, I. (2012). Richness, responsiveness and relationship: using rich media materials to enhance the teaching of core concepts. *Proceedings Engineering Education 2012*.

Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and social psychology review, 8*(3), 220-247.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81.

Bijlage I

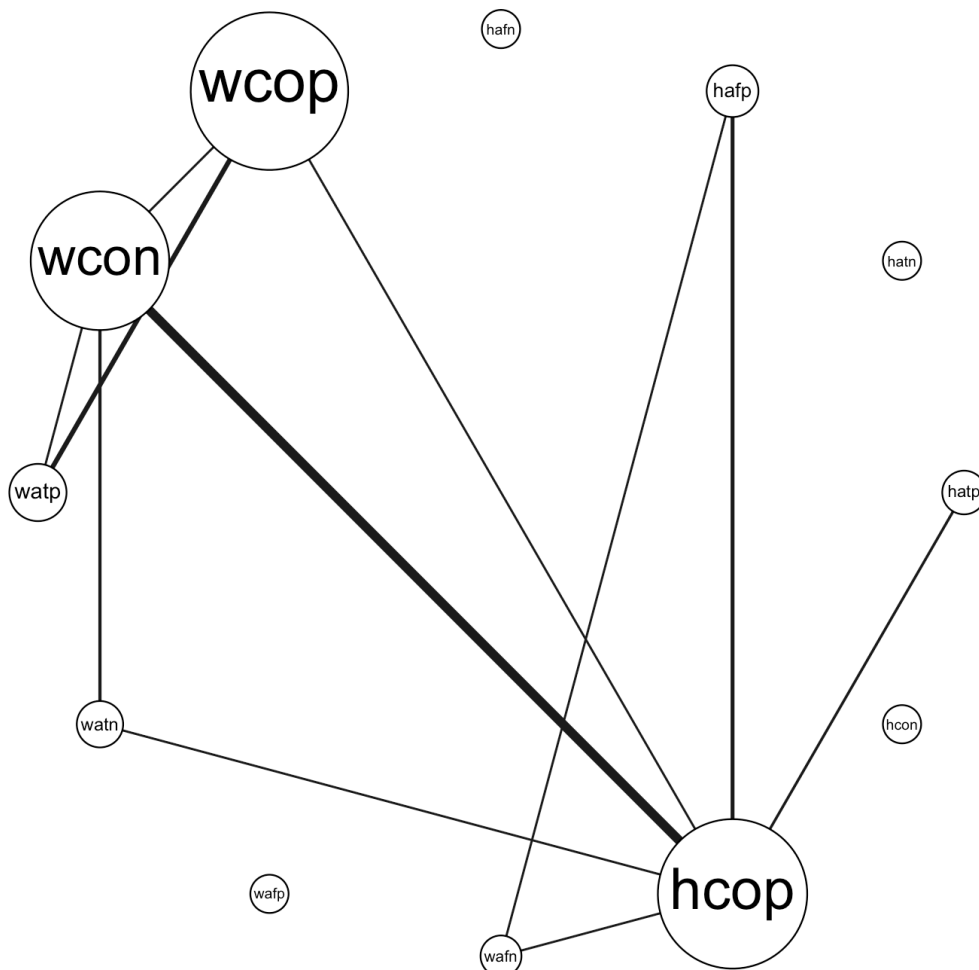
Semantisch netweb van alle valenties over alle respondenten



W = Weblectures co = cognitief p = positief
H = Hoorcolleges at = autonomie n = negatief
af = affectief

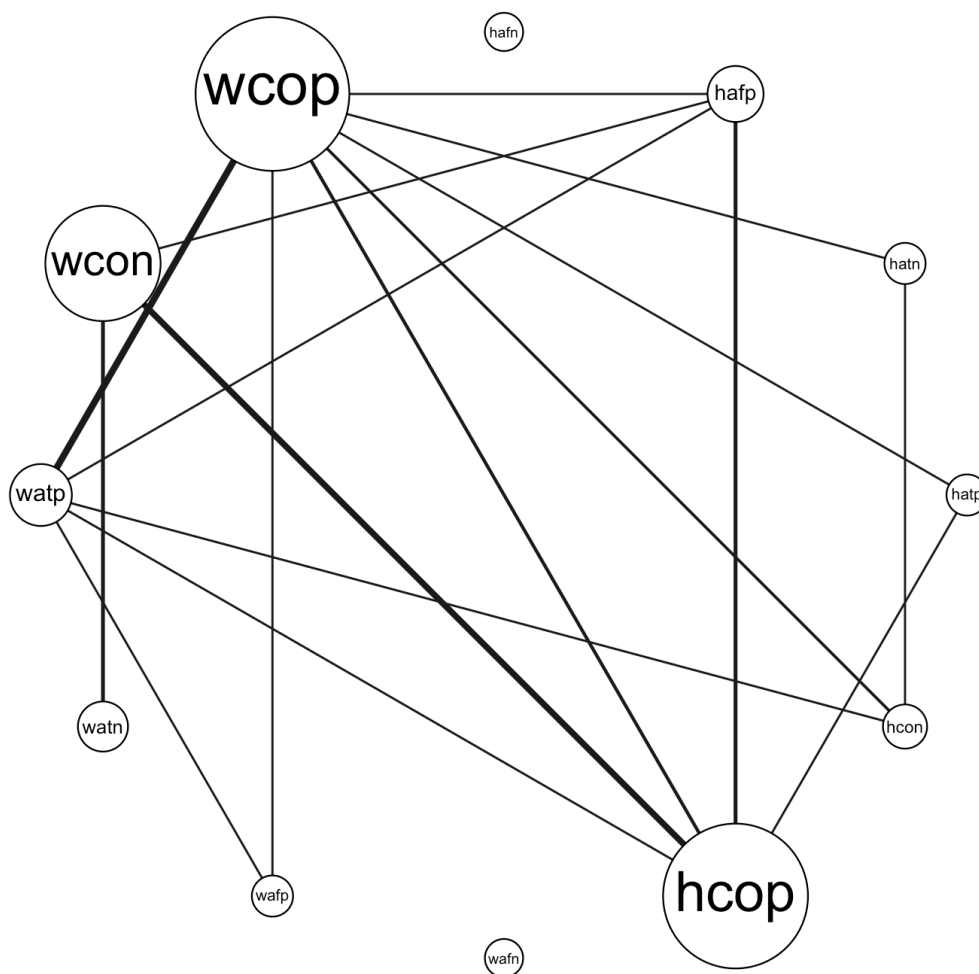
Bijlage II

Semantisch netwerk voor hoorcollegevoorkeur en parttimers



W = Weblectures co = cognitief p = positief
H = Hoorcolleges at = autonomie n = negatief
af = affectief

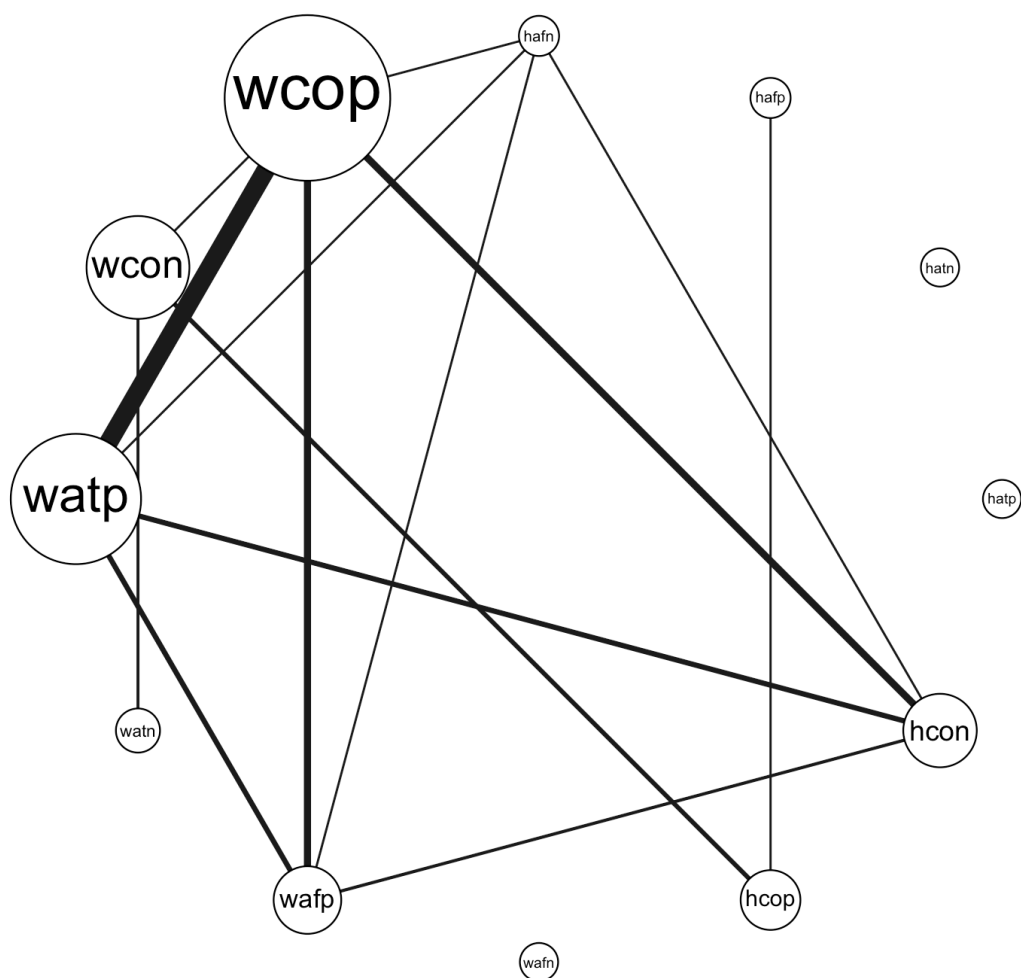
Semantisch netwerk voor hoorcollegevoorkeur en fulltimers



W = Weblectures co = cognitief p = positief
H = Hoorcolleges at = autonomie n = negatief
af = affectief

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

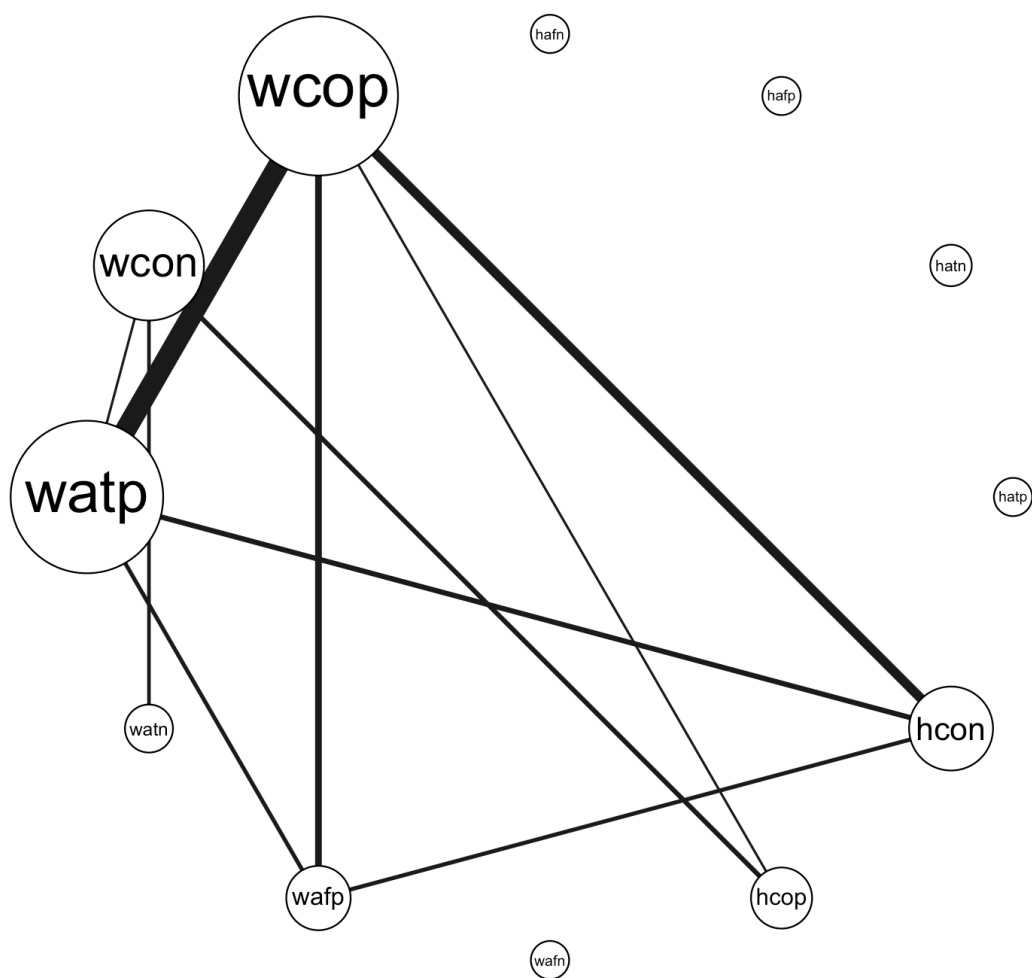
Semantisch netwerk voor weblecturevoorkeur en parttimers



W = Weblectures co = cognitief p = positief
H = Hoorcolleges at = autonomie n = negatief
af = affectief

MOTIVATIE VOOR WEBLECTURES EN HOORCOLLEGES

Semantisch netwerk voor weblecturevoorkeur en fulltimers



W = Weblectures co = cognitief p = positief
H = Hoorcolleges at = autonomie n = negatief
af = affectief

