

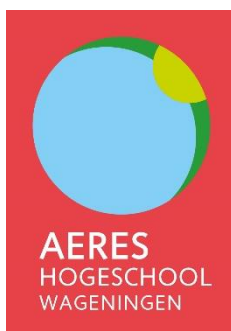
Flexroosters & talentflexuren: De invloed op motivatie en schoolbetrokkenheid van eerstejaars vmbo-leerlingen bij Aeres VMBO Ede

Flex schedules & talent flex classes: The impact on motivation and school engagement of first-year vmbo students at Aeres VMBO Ede

Johan Mulder
3041084
2021
6 November 2023

Master Leren en Innoveren
Joan van den Ende

Aeres VMBO Ede
Patrick van der Pijl



Samenvatting

Binnen Aeres VMBO Ede signaleerden docenten een verminderde motivatie en betrokkenheid van leerlingen, zowel in theorie- als praktijklessen. Geïnspireerd door de drie pijlers van de Self-Determination Theory (SDT), initieerde Aeres VMBO Ede een onderwijsvernieuwing: het flexrooster, inclusief talentflexuren. Dit onderzoek richt zich op het effect van deze vernieuwing op de motivatie en schoolbetrokkenheid van 92 eerstejaars vmbo-leerlingen. Met behulp van de SRQ-A vragenlijst, de motivatietool vragenlijst en de SES vragenlijst zijn diverse motivatietypes en soorten schoolbetrokkenheid gemeten. Aanvullend zijn semi-gestructureerde interviews gevoerd met zestien leerlingen. Bij de analyse werd onderscheid gemaakt tussen leerlingen die wel of geen talentflexuren volgden. De kwantitatieve resultaten toonden aan dat talentflexuren de intrinsieke motivatie van de leerlingen significant verhoogden, in tegenstelling tot reguliere uren waarbij extrinsieke motivatie dominant was. Echter, er werd geen verhoogde motivatie voor reguliere lessen waargenomen bij degenen die talentflexuren volgden. Opmerkelijk is dat de emotionele schoolbetrokkenheid significant hoger was bij leerlingen zonder talentflexuren. In de andere soorten schoolbetrokkenheid werd geen verschil gevonden. Tijdens de interviews werden door de leerlingen veel bruikbare tips gegeven over wat er in hun ogen beter kon rondom het flexrooster en de flexuren. Waardoor de schoolbetrokkenheid en motivatie van de leerlingen wellicht verder te verhogen is.

Abstract

Within Aeres VMBO Ede, teachers observed decreased motivation and engagement of students, both in theory and practical classes. Inspired by the three pillars of Self-Determination Theory (SDT), Aeres VMBO Ede initiated an educational innovation: the flex schedule, including talent flex hours. This study focuses on the effect of this innovation on the motivation and school engagement of 92 first-year vmbo students. Using the SRQ-A questionnaire, the motivation tool questionnaire and the SES questionnaire, various types of motivation and school engagement were measured. Additionally, semi-structured interviews were conducted with 16 students. The analysis distinguished between students who did or did not take talentflexhours. The quantitative results showed that talentflexhours significantly increased students' intrinsic motivation, as opposed to regular hours where extrinsic motivation was dominant. However, no increased motivation for regular classes was observed among those who took talentflexhours. Interestingly, emotional school engagement was significantly higher among students without talentflexhours. No difference was found in the other types of school involvement. During the interviews, many useful tips were given by the students about what they felt could be improved around the flexschedule and flexhours. Whereby the school involvement and motivation of the students might be further increased.

Inleiding

Aanleiding en verkenning van het vraagstuk

Motivatie en betrokkenheid op school zijn ontzettend belangrijk voor het welzijn en de leerprestaties van leerlingen. Ze hebben niet alleen invloed op hoe goed ze op school presteren, maar ook op hun persoonlijke groei en sociale ontwikkeling. Als leerlingen gemotiveerd zijn en zich betrokken voelen bij school, hebben ze vaak een beter begrip van de lesstof, verbeterde studievaardigheden en een positievere houding ten opzichte van leren. Dit draagt bij aan hun succes op school en hun algemene ontwikkeling (Estévez et al., 2021; Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Dit perspectief is van cruciaal belang, zeker wanneer we kijken naar recente bevindingen over de motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn niet optimaal gemotiveerd voor hun studie concluderen Meelissen et al. (2020) na hun studie naar de resultaten van PISA-2018. De motivatie van de Nederlandse leerlingen staat op de laatste plaats in het PISA-2018 onderzoek, alle andere landen in het onderzoek eindigen dus hoger qua motivatie. Veel docenten, begeleiders en ouders delen de mening dat de studiemotivatie in een belangrijke mate voorspelt of de leerlingen presteren naar hun kunnen en zich prettig en veilig voelen op school. Wanneer leerlingen geen motivatie hebben voor hun schooltaken, kunnen ze apathisch en onverschillig worden (Vansteenkiste et al., 2016). Wanneer leerlingen echter wel gemotiveerd zijn om over een onderwerp te leren, geneigd zijn om activiteiten te ondernemen waarvan ze denken dat die hen zullen helpen bij het leren, zoals het volgen van instructie, actief meedoen met het inoefenen van de leerstof en hulp vragen als ze de stof niet begrijpen (Schunk et al., 2014).

Uit onderzoek (Onderwijsinspectie, 2021a) komt duidelijk naar voren dat de motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs inderdaad is afgenomen, veel leerlingen (n=13.028) gaven in een digitale vragenlijst aan dat zij, minder gemotiveerd zijn om hun best te doen op school (63%) (deze leerlingen kiezen voor “helemaal mee eens” of “mee eens”), minder zin kregen om huiswerk te maken (74%) en minder zin hadden om te leren (75%).

Ook binnen Aeres VMBO Ede gaven docenten tijdens de leerlingbespreking aan dat veel leerlingen van Aeres VMBO Ede uit zowel de onder- als bovenbouw en van elke niveau een lage motivatie hadden in de verschillende lessen. Niet alleen in de theorielessen, maar ook in de praktijklessen. Naast de lage motivatie, daalde ook de betrokkenheid bij verschillende activiteiten binnen de school. Dit was bijvoorbeeld te zien in achterblijvende aanmeldingen voor het Frieslandkamp en schoolfeesten. De twee begrippen motivatie en betrokkenheid hebben een relatie met elkaar, een lagere betrokkenheid kan het gevolg zijn van een lagere motivatie, maar een lagere betrokkenheid kan ook bijdragen aan een lagere motivatie (Jang et al., 2012). Op deze manier kan dus een vicieuze cirkel ontstaan, zowel positief als negatief, waarbij de ene factor de andere beïnvloedt. Leerlingen zelf hebben tijdens coach- of mentorgesprekken aangegeven dat ze weinig motivatie hadden voor school, met als redenen dat de lessen saai waren, ze niets leuks deden en ze te lang op school moesten zitten, zoals gerapporteerd door de betrokken coaches en mentoren die bij de leerlingbespreking waren. Door het schoolbrede gebrek aan motivatie op locatie Aeres VMBO Ede ging de inzet van de leerlingen omlaag. Er waren meer leerlingen die afstroomden qua niveau en daarmee onder het basisschooladvies uit kwamen. Omdat dit een van de indicatoren is waar de onderwijsinspectie op beoordeeld (Onderwijsinspectie, 2021b), is dat natuurlijk een ongewenste ontwikkeling. Docenten gaven ook aan moeite te hebben met de gedaalde motivatie en schoolbetrokkenheid van de leerlingen in de verschillende lessen. En werken natuurlijk liever in een omgeving waar leerlingen betrokken zijn bij school en gemotiveerd om naar school te komen. Duidelijk was dat er een behoefte was binnen het team voor een verandering, een manier om deze neerwaartse spiraal te doorbreken.

In dit licht wordt de Self-Determination Theory (SDT) van Deci en Ryan bijzonder relevant, deze stelt dat om gemotiveerd te zijn en blijven voor school(werk) leerlingen behoefte hebben aan competentie, autonomie en verwantschap (2000). Op basis van deze drie pijlers uit de SDT is Aeres VMBO Ede begonnen met een onderwijsvernieuwing op basis van het flexrooster. Het doel van een flexrooster is dat leerlingen zelf meer zeggenschap krijgen over hun te volgen lessen (autonomie), met wie ze deze lessen volgen (verwantschap) en dat ze leren waar ze goed en minder goed in zijn (competentie) (Van der Heijden, 2020). Door op deze manier te voldoen aan de pijlers van de SDT is de verwachting dat de motivatie van de leerlingen zal stijgen. Het flexrooster bestaat uit een vaste kern van drie blokken van tachtig minuten met reguliere lessen, daaromheen zitten flexuren van veertig minuten die de leerlingen kunnen kiezen. Deze flexuren hebben verschillende invullingen, studieflex is in stilte alleen werken, werkflex is in groepen aan je schoolopdrachten werken, vakflex is extra tijd met de vakdocenten van een specifiek gekozen vak. Door het flexrooster in te zetten wordt naast

het leren, de leerling zelf centraal gezet. De leerling krijgt de autonomie om keuzes te maken en eigenaarschap te pakken op zijn eigen ontwikkeling. Waardoor de leerling niet meer een object is dat moet leren, maar een subject dat zichzelf kan ontwikkelen in een bepaalde context (Biesta, 2022). De verwachting is dat een flexrooster de motivatie van de leerlingen zal verhogen omdat dit de behoeftes autonomie, verwantschap en competentie aanspreekt. In cursusjaar 2021-2022 is er gestart met het flexrooster binnen de locatie Aeres VMBO Ede en in cursusjaar 2022-2023 is bij de flexuren het talentflexuur erbij gekomen. De talentflexuren vallen buiten het verplichte curriculum. Het verplichte curriculum van het voortgezet onderwijs is per schooltype te vinden op de website <https://leerplaninbeeld.slo.nl/regulier-onderwijs/> (LeerplanInBeeld, z.d.). De talentflexuren zijn breed georiënteerd. Een aantal voorbeelden van onderwerpen die bij de talentflexuren gekozen kunnen worden zijn: schaken, aquarium houden, lego mindstorms, haken, filosofie en escape rooms. Door deze talentflexuren komen er extra keuzes voor de leerlingen bij waar de leerling geen summatieve beoordeling voor krijgt, deze talentflexuren zijn gericht op de ontwikkeling van de leerling zelf. Bij deze talentflexuren komen alle drie de behoeftes van de leerling samen: autonomie, doordat de leerling een vrije keuze heeft om een talentflexuur te volgen. Dit hoeven ze niet, ze kunnen ook andere flexuren kiezen. De tweede behoefte: bekwaamheid omdat de talentflexuren zo een breed scala hebben dat er een keuze is te maken binnen het interessegebied of bekwaamheidsgebied van de leerling. Als laatste verwantschap doordat de leerling in de talentflexuren medeleerlingen zal tegenkomen met vergelijkbare interesses. Door de aandacht voor de drie pijlers van de SDT tijdens het invoeren van de talentflexuren is de verwachting dat deze talentflexuren de motivatie en de mate waarin de leerling betrokken zijn bij de schoollocatie als geheel (schoolbetrokkenheid) te verhogen en de andere lessen in de school profijt hebben van de gestegen motivatie en schoolbetrokkenheid. Als leerlingen met plezier naar school zijn gegaan en geleerd hebben, hopen we bij te dragen aan hun blijvende betrokkenheid bij leren en persoonlijke ontwikkeling. De praktijkvraag die hier dus ligt: laat de ingezette interventie een positieve invloed zien op de motivatie en schoolbetrokkenheid van de leerlingen?

Theoretisch kader

Motivatie komt van het Latijnse werkwoord *move*, wat bewegen betekent. Als we kijken naar de betekenis van motivatie is dat beweegreden, drijfveer. Het heeft te maken met de redenen of drijfveren die een persoon heeft om een taak of activiteit te ondernemen. In een schoolse context gaat het om de bereidheid van een student om te leren, de interesse in de inhoud en het verlangen om op school te presteren. Motivatie is geen abstract begrip, je bent niet zomaar gemotiveerd, maar altijd voor iets gemotiveerd. Motivatie is dus een relationeel begrip (Biesta, 2023). De vraag is dus wat beweegt de leerling, welke drijfveren lokken leren uit? Hier zijn zeer diverse redenen voor: oprechte interesse, omdat anderen (b.v. ouders of docenten) hen dwingen of omdat ze zich schuldig zouden voelen als ze niet zouden leren. Deze redenen uiten zich als verschillende vormen van motivatie, zoals een splitsing in gecontroleerde of verplichtende en autonome of welwillende motivatie (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Waarbij als het gaat om autonome of welwillende motivatie de motivatie vanuit de leerling zelf komt en hij de leeractiviteiten voor zichzelf doet en niet hoeft te worden aangestuurd van buitenaf. Dit noemt men ook wel intrinsieke motivatie. Gecontroleerde motivatie, ook wel extrinsieke motivatie, kent verschillende stappen: van externe regulatie, regulatie door introjectie, regulatie door identificatie naar regulatie door integratie waarbij bij elke stap de aard van het gedrag meer zelf bepaald wordt. Dus stappen naar rechts in het motivatiecontinuüm (Figuur 1) van Deci en Ryan (Sleegers et al., 2011). In deze figuur komt naar voren dat er een causaliteit is met autonomie, één van de pijlers van de SDT. Doordat deze pijler bij het invoeren van het flexrooster en de talentflexlessen duidelijk aandacht heeft gehad is de verwachting dat de leerlingen die deze autonomie sterker ervaren dus ook een grotere intrinsieke of in ieder geval een motivatie die rechts in het motivatiecontinuüm staat hebben. Volgens Sleegers et al. ligt de relevantie van het motivatiecontinuüm niet zozeer in het continuüm zelf, maar eerder in het onderliggende concept: naarmate leerlingen meer invloedrijk worden in keuzes gerelateerd aan hun leergedrag, worden positieve effecten waargenomen in onderwijsresultaten (verbeterde resultaten, verhoogd welzijn, verminderde uitvalpercentages) en de noodzakelijke voorwaarden voor die resultaten (grotere inspanning, beter leergedrag, verhoogd welzijn) (2011). Onderzoek toont aan dat intrinsieke motivatie leidt tot betere prestaties in vergelijking met gecontroleerde motivatie en amotivatie (Ryan et al., 2022). Het belang om de intrinsieke motivatie te verhogen is daarom groot.

Figuur 1**Schematische weergave Motivatiecontinuüm Ryan en Deci**

Geen motivatie <-----> Sterke motivatie

Motivatietype	Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
		Externe regulatie	Introjectie	Identificatie	Integratie	
Verwante processen	• Ervaren van laag competentie-niveau • Afwezigheid van intenties, actiegerichtheid • Afwezigheid van relevantie	• Gerichtheid op externe beloningen • Meegaand/reactief.	• Ego speelt belangrijke rol: vermijden van angst, schuldgevoel; gerichtheid op goedkeuring door anderen en zelf	• Bewust waarderen van bepaald gedrag • Nut onderschrijven van bepaalde handelingen/vakken	• Integreren van externe handelingen, gedragingen in eigen persoonlijkheid • In overeenstemming brengen met eigen waarden en normen	• Interesse • Plezier • Bevrediging inherent aan activiteit
Waargenomen plaats van causaliteit/mate van autonomie	Onpersoonlijk Afwezig	Extern Zeer lage mate van autonomie	Enigszins extern Lage mate van autonomie	Enigszins intern Enige mate van autonomie	Intern Grote mate van autonomie	Intern Grote mate van autonomie

Noot. Overgenomen uit *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. (p. 19) door Slegers et al., 2011 Ruud de Moor centrum – Open Universiteit

Om deze stappen te nemen moet de leerlingen zichzelf ontwikkelen, zoals beschreven in de self determination theory van Deci en Ryan (2008). Deci en Ryan beschrijven autonomie, betrokkenheid en competentie als fundamentele behoeften die ten grondslag liggen aan motivatie en welzijn (2000).

Door het kijken waar de behoefte ligt om te ontwikkelen kom je dichterbij de persoonlijke ontwikkeling. Door jezelf (self) te ontwikkelen kom je in stappen dichterbij intrinsieke motivatie (Martens, 2021). De mens wil zichzelf van nature ontwikkelen op zowel individueel als sociaal niveau. Dit staat ook aan de basis van de theorie van Deci en Ryan. De bevrediging van de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie is de grond waarop de “self” ontwikkelt waardoor men zich persoonlijk ontwikkelt en optimaal gaat functioneren (Van den Broeck et al., 2009). Binnen het flexrooster is de autonomie van de leerlingen flink vergroot, er zijn echter ook nog een aantal vaste en verplichte uren omdat we als onderwijs ook de taak hebben om de leerling onderwijs te geven waar ze niet om gevraagd hebben. Bovenal omdat ze misschien niet wisten dat ze er om konden vragen (Biesta, 2022).

De leerling kan door ruimte te krijgen om eigen keuzes te maken en zelf te ontdekken waarop of waarmee hij zichzelf wil ontwikkelen de mogelijkheid hebben om de uitdagingen te kiezen die bij hem passen. Als de leerling uitdagingen aangeboden krijgt waarbij ze hun competentie efficiënt en met effect kunnen inzetten, zal deze activiteit de intrinsieke motivatie verhogen (Hamstra & van den Ende, 2006). Door de eigen keuze die het flexrooster geeft aan de leerling zal deze dus de mogelijkheid hebben om invloed op uit te oefenen op de uitdagingen die hij krijgt en zo zichzelf als persoon te ontwikkelen waarbij de intrinsieke motivatie aangemoedigd zal worden. De leerling heeft immers invloed waarop hij zich ontwikkelt. Wat hierbij een grote rol speelt, is het samenwerken in de context. Door bij een groep te horen vergroot je de betrokkenheid, je identificeert je met deze groep en in deze samenwerking ontstaat leren (E. Wenger-Trayner, persoonlijke communicatie, 8 februari 2022, Wenger, 2018). Daarmee lijkt er een verband te zijn tussen betrokken zijn en leren. De betrokkenheid die Wenger hier benoemt is meer omvattend dan de betrokkenheid waar Deci en Ryan over spreken. Ryan zegt hierover “Dus niet: ik vind mijn leraar aardig, maar andersom: mijn leraar vindt mij aardig” (*Didactief | ‘Dwing leerlingen niet tot zelfstandigheid’, z.d.*). Waarbij de betrokkenheid dus in eerste instantie vanuit de docent komt en de leerling het gevoel moet hebben aardig gevonden te worden. Om onderscheid te maken tussen deze twee soorten betrokkenheid wordt voor de meer omvattende vorm van betrokkenheid in deze thesis gesproken van schoolbetrokkenheid. Schoolbetrokkenheid kan worden gezien als

de mate waarin iemand actief en enthousiast deelneemt aan een activiteit of taak. Dit betrokken voelen bij een activiteit of taak kan als de leerling het belangrijk of betekenisvol vindt, als hij of zij zich verbonden voelt met anderen die ook aan de taak of activiteit werken, of als de leerling het gevoel heeft dat hij of zij vooruitgang boekt of succes heeft (Fredricks et al., 2004). Schoolbetrokkenheid is onder te verdelen in gedragsmatige (aanwezigheid en deelname), emotionele (interesse en enthousiasme) en cognitieve (stellen van vragen en kritisch denken) betrokkenheid (Fredricks et al., 2005). Schoolbetrokkenheid verwijst dus naar de mate waarin leerlingen actief deelnemen aan schoolse activiteiten, zich verbonden voelen met hun school en waarde hechten aan hun onderwijservaring. Het omvat zowel cognitieve als emotionele componenten, zoals betrokkenheid bij het leren en een gevoel van verbondenheid met de school. De schoolbetrokkenheid is te vergroten door meer autonomie te geven aan de leerlingen. Als deze schoolbetrokkenheid verhoogd, lijkt dit een positief effect te hebben op de motivatie (Skinner et al., 2008). Estévez et al. (2021) geven aan dat studenten met een hoge schoolbetrokkenheid betere cijfers halen, effectiever gebruik maken van de studiemogelijkheden en minder onaangepast gedrag vertonen. In onderzoek van Maddox en Prinz komt naar voren dat middelengebruik, delinquentie, antisociaal gedrag, schoolprestaties en zelfwaardering/zelfeffectiviteit worden beïnvloed door de mate van verbondenheid op school. Een sterkere verbondenheid gaat hand in hand met een hoger zelfbeeld en betere schoolresultaten, terwijl het tegelijkertijd samenhangt met minder antisociaal gedrag, minder middelengebruik en minder delinquentie (2003).

Motivatatie en schoolbetrokkenheid liggen dus dicht bij elkaar en overlappen elkaar soms zelfs. Ook hebben ze beide invloed op de schoolse prestaties van leerlingen. Toch zijn ze niet hetzelfde. Een leerling kan bijvoorbeeld gemotiveerd zijn om hoge cijfers te halen vanwege externe druk (bijvoorbeeld van ouders), maar zich misschien niet echt betrokken voelen bij de school of het onderwijsproces. Omgekeerd kan een leerling zich sterk verbonden voelen met de school en de medeleerlingen, maar kan deze leerling misschien niet altijd gemotiveerd zijn voor alle schoolse taken of onderwerpen. Deze beide begrippen zijn dus nodig voor de ontwikkeling van de leerling, en beide hebben ook een relatie met autonomie (Deci & Ryan, 2008; Skinner et al., 2008). Het lijkt dus van belang dat de leerling autonomie ervaart, kan doen waar zijn interesses liggen en zich ontwikkelt in een sociale context om zo de lage schoolbetrokkenheid en lage motivatie waar op Aeres VMBO Ede last van is te verhogen.

Toespitsing

De aanleiding voor het onderzoek is nieuwsgierigheid naar de motivatie en schoolbetrokkenheid bij leerlingen van Aeres VMBO Ede. De hypothese is dat het inzetten van het flexrooster in combinatie met talentflexuren voor een verhoogde motivatie en schoolbetrokkenheid op school zorgt. Dit onderzoek richt zich dan ook op de vraag of (in hoeverre) de motivatie en schoolbetrokkenheid van de leerlingen verhoogd wordt door de inzet van de (talent)-flexuren. De volgende onderzoeksvragen vloeien hieruit voort:

1. Hoe verhoudt het type motivatie van de leerlingen voor de talentflexuren zich tot het type motivatie voor de reguliere lessen?
2. Is er een relatie tussen de keuze voor een talentflexuur en het type motivatie van leerlingen?
3. Is er een relatie tussen de keuze voor een talentflexuur en de schoolbetrokkenheid van leerlingen?
4. Hoe ervaren leerlingen hun motivatie voor de talentflexuren in vergelijking met andere flexuren, hun betrokkenheid bij school en de invloed van het flexrooster op hun motivatie en betrokkenheid, en welke kritiek of verbeterpunten geven zij aan rondom het flexrooster?

Methode

Onderzoekopzet

Om te evalueren of de interventie van Aeres VMBO Ede aan de hand van de concepten van de SDT de vooraf bedachte uitwerking heeft wordt gebruik gemaakt van een mixed methods onderzoek. Door zowel kwantitatieve en kwalitatieve gegevens te verzamelen is het onderzoek rijker en kan het onderzoek een holistischer beeld geven. Door het gebruik van gevalideerde vragenlijsten en deze te spiegelen aan de kwalitatieve data komt dit de betrouwbaarheid ten goede. De kwalitatieve data in dit onderzoek wordt gebruikt om het geheel meer context en kleur te geven. Het onderzoek heeft een evaluatief karakter, waarbij de aanbevelingen meegenomen kunnen worden in de verdere implementatie op Aeres VMBO Ede. De onderzoeker heeft als medewerker bijgedragen aan de opzet en eerste implementatie van het flexrooster bij Aeres VMBO Ede. Tijdens het uitvoeren van het onderzoek was de onderzoeker echter niet meer werkzaam op deze locatie.

Dit zorgde ervoor dat de onderzoeker voldoende afstand kon nemen, hoewel hij zeer vertrouwd was met de context. De motivatie van de leerlingen is gemeten in de laatste week van maart 2023. Bij de leerlingen werden toen twee vragenlijsten afgenomen, één vragenlijst waarin nadrukkelijk gevraagd wordt naar de motivatie voor de talentflexuren. Daarna werd de groep in tweeën gesplitst op basis van hun leerlingnummer even of oneven was en kreeg de ene groep een vragenlijst voorgelegd waarin er nadrukkelijk werd gevraagd naar de motivatie op een regulier vak waar ze hoog op scoren en de andere groep een vragenlijst voor een regulier vak waar ze laag op scoren. Dit om te waarborgen dat er een gemiddelde waarde wordt berekend waarbij de competentie van het vak minder impact heeft op de resultaten. In mei 2023 is er een vragenlijst afgenomen die kijkt naar de schoolbetrokkenheid. De leerlingen hebben dus in totaal drie keer een digitale vragenlijst ingevuld. Voor de semi-gestructureerde interviews zijn de leerlingen per klas in twee groepen verdeelt, een groep die wel talentflexuren hadden gevolgd en een groep die deze niet had gevolgd. Door het verschil in grootte van de groepen is besloten om uit de groepen die wel talentflexuren (n=66) had gevolgd elf leerlingen random te selecteren en uit de groepen die geen talentflexuren (n=19) had gevolgd vijf leerlingen random te selecteren. Hoewel het lijkt of deze verhouding niet klopt is hier bewust voor gekozen om ook de leerlingen die geen talentflexuur hadden gekozen goed te kunnen bevragen over de redenen die daaraan ten grondslag liggen. Telkens totaal vier per klas. Deze leerlingen zijn gevraagd of ze mee wilden doen aan een semi-gestructureerd interview. Deze leerlingen hebben allemaal ingestemd. Totaal hebben aan de semi-gestructureerde interviews dus zestien leerlingen meegedaan. De semi-gestructureerde interviews zijn in juni gehouden in groepen van vier bij elkaar in de klas zittende leerlingen, zodat deze leerlingen elkaar ook goed kende. Door de kleine en beperkte groep had elke leerling voldoende tijd om aan te geven hoe ze denken over hun motivatie voor talentflexuren, reguliere vakken en het flexrooster. Daarnaast zijn ze bevraagd of ze het gevoel hebben dat de talentflexuren iets doet met de betrokkenheid voor school. Tijdens deze interviews werden fieldnotes opgesteld, citaten vastgelegd en direct na afloop werd een beknopte samenvatting opgesteld om de sfeer en consensus van het interview vast te leggen.

Deelnemers

De onderzoeksgroep bestaat uit 92 eerstejaarsleerlingen van Aeres VMBO Ede. Deze specifieke groep zijn de eerste leerlingen die ervaring hebben opgedaan met het flexrooster zonder dat ze te maken hebben gehad met de initiële implementatieproblemen uit het eerste jaar van de invoering. Het zijn leerlingen met de gemiddelde leeftijd van 13 jaar. De verhouding in deze groep is scheef, namelijk 28 jongens en 64 meisjes. De leerlingen hebben allemaal een vmbo-advies, dus basisgerichte leerweg, kadergerichte leerweg, gemeente leerweg of theoretische leerweg gekregen van de basisschool. De keuze voor deze school is divers, zo zijn er leerlingen die echt bewust kiezen voor het groene vmbo, of omdat het een kleine school is met een goede ondersteuning of omdat de school fysiek dichtbij is. Dit zorgt voor een gemêleerd scala aan leerlingen. Die een verschillende achtergrond hebben, een klein gedeelte heeft een agrarisch bedrijf thuis, maar het grootste gedeelte zijn kinderen die in een stedelijke omgeving opgroeien. En 25% heeft een migratieachtergrond. Deze leerlingen waren op de basisschool niet de hoogst scorende kinderen op schoolse prestaties, veel leerlingen zeggen dan ook in het eerste jaar binnen Aeres VMBO Ede dat ze dom zijn en daarom naar deze school moeten. Het beeld bestaat dat vmbo-leerlingen een lagere motivatie hebben dan leerlingen van andere schooltypes (Simons, 2023). De leerlingen op Aeres VMBO Ede kennen elkaar allemaal. Deze leerlingen komen allemaal uit het verzorgingsgebied van Aeres VMBO Ede, in deze groep: Ede, Bennekom, Wageningen, Veenendaal, Lunteren, Renkum, Rhenen, Kesteren, waarvan 31% van buiten Ede komt. Waardoor deze leerlingen soms ook aanzienlijke reistijd hebben (tot ongeveer drie kwartier enkele reis). Aan de vragenlijsten die in maart afgenomen zijn hebben totaal 85 leerlingen deelgenomen, 66 leerlingen hebben talentflexuren gevolgd 19 leerlingen hebben geen talentflex gevolgd, 6 leerlingen waren afwezig in maart en 1 leerling heeft afgezien van deelname aan het onderzoek. Aan de SES-vragenlijst hebben 78 leerlingen deelgenomen.

Onderzoeksinstrumenten

Voor dit onderzoek zijn een aantal meetinstrumenten ingezet om de kwantitatieve data te verzamelen. De kwantitatieve data zijn verkregen via drie vragenlijsten; de vragenlijst SRQ-A vragenlijst van Ryan en Connell uit 1989, vertaald door Wessel Peeters (*Motivatatie meten: 3 vragenlijsten (2018) - Vernieuwonderwijs, z.d.*) (bijlage 1), de vragenlijst motivatietool (bijlage 2) en de School Engagement Scale (SES) (bijlage 3). De kwalitatieve data zijn verkregen door semi-gestructureerde groepsinterviews (bijlage 4).

De data van de SRQ-A vragenlijst en de motivatietool zijn gebruikt in de beantwoording van onderzoeksvraag één en twee. Er is hier gekozen voor twee vragenlijsten omdat bij de SRQ-A vragenlijst het

gevaar bestond dat bij herhaald invullen de leerlingen geneigd zouden zijn dezelfde antwoorden in te vullen. De data van de SES is gebruikt bij de beantwoording van onderzoeksvraag drie. De citaten en inzichten uit de semi-gestructureerde interviews zijn gebruikt om context te geven bij de kwantitatieve data. Daarnaast zijn deze data gebruikt om antwoord te geven op de vierde onderzoeksvraag.

De vragenlijst SRQ-A vragenlijst van Ryan en Connell is toegespitst op de redenen waarom leerlingen hun schoolwerk doen en meet welke soort motivatie de leerlingen hebben voor de gemeten les, zodat er inzicht ontstaat waar de leerlingen staan op het motivatiecontinuüm van Decy en Ryan (Sleegers et al., 2011). De vragenlijst is opgebouwd uit items die zijn onderverdeeld in vier subschalen: externe regulatie, introjectie, identificatie en intrinsieke motivatie. Bij externe regulatie en introjectie worden negen stellingen voorgelegd en bij identificatie en intrinsieke motivatie zeven stellingen. De vragenlijst is digitaal gemaakt met Microsoft Forms waarbij bij de stelling is aangegeven voor welke les deze vragenlijst is, zodat het voor de leerling duidelijk was dat de vragenlijsten over talentflexuren of reguliere lessen ging. De leerlingen hebben deze vragenlijst één keer ingevuld voor de talentflexuren en één keer voor hun hoogst of laagst scorende vak in het reguliere curriculum.

Daarnaast is gebruik gemaakt van de vragenlijst motivatietool. Dit onderzoeksinstrument is ontwikkeld door onderzoekers en gebruikt in het landelijke onderzoek Doorbraakproject Onderwijs & ICT, uitgevoerd door Oberon, Universiteit Utrecht en Universiteit Leiden (*Motivatietool - Leerling 2020*, z.d.). Deze vragenlijst is in taalgebruik aangepast volgens de handreiking op leerling2020.nl om gebruikt te kunnen worden bij de vmbo-leerlingen (bijlage 2). Deze aanpassingen bestaan eruit, dat op de plek van activiteit deze is benoemd als talentflexuur of reguliere les. Daarnaast is item 4 gewijzigd van: Er zullen goede redenen zijn om dit te doen, maar persoonlijk zie ik ze niet, in: ik vind dat er geen reden is om me in te spannen voor school. En item 16 van: Ik doe dit maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is, in: Ik span me meestal wel in, maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is. Daarna zijn de SRQ-A vragenlijst en de motivatietool vragenlijst gemaakt door een testgroep (drie tweede klas leerlingen) om te controleren of de vragen duidelijk waren.

Om de schoolbetrokkenheid van de leerlingen te meten is de SES afgenomen. Deze van oorsprong Engelse vragenlijst is vertaald en gevalideerd door drie masterstudenten Pedagogische Wetenschappen (Valk, 2012). De drie masterstudenten hebben de vragenlijst afzonderlijk vertaald en daarna vergeleken en in overleg bepaald wat de beste vertaling was. Deze vertaling hebben ze door twee onafhankelijke personen laten terugvertalen naar het Engels. Hier waren een aantal items anders terugvertaald dan de oorspronkelijke items van Fredericks. De studenten hebben daarna nogmaals gekeken of deze items moesten worden herzien. Hierna is de vragenlijst vastgesteld. De vragenlijst meet de gedragsmatige, emotionele en cognitieve betrokkenheid. Deze vragenlijst bestaat uit negentien items in de vorm van stellingen op een vijfpunts Likertschaal. Vervolgens worden van deze negentien items drie schalen gemaakt. De eerste vijf stellingen meten gedragsmatige betrokkenheid. Stelling 6 tot en met 11 meten emotionele betrokkenheid. De stelling 12 tot en met 19 meten cognitieve betrokkenheid. Deze vragenlijst is ook weer door een pilotgroep van drie tweede klas leerlingen ingevuld, waarna besproken is met de leerlingen waar onduidelijkheden in de vragenlijsten zaten. Deze vragenlijst is via Microsoft Forms aan de leerlingen voorgelegd.

De semi-gestructureerde interviews zijn in de vorm van groepsinterviews afgenomen. De leerlingen zijn willekeurig geselecteerd. Aan de geselecteerde leerlingen uit de deelnemende klassen is gevraagd wie er mee zou willen werken aan een verdiepend interview. Al deze leerlingen hebben hier positief op gereageerd. In groepjes van vier leerlingen zijn de interviews afgenomen. Deze leerlingen in de verschillende groepen zaten bij elkaar in de klas, de verhouding tussen jongen en meisje was zes versus tien. Van deze groep hadden elf leerlingen talentflexuren gevolgd en vijf leerlingen niet. Deze interviews zijn afgenomen om te kunnen doorvragen op bepaalde onderwerpen die verband houden met de talentflexuren en het flexrooster. Hierdoor hadden de leerlingen de mogelijkheid om meer context te geven bij de antwoorden uit de vragenlijsten, waardoor de onderzoeker de mogelijkheid had om de antwoorden uit de vragenlijsten meer in te kleuren. Aan de orde kwamen vragen als: waarop baseer je je keuzes bij het flexrooster, zit er verschil in je motivatie voor school, talentflexuren en reguliere lessen? Zit er verschil in hoe betrokken je je voelt bij school, talentflexuren en reguliere lessen? Tijdens de semi-gestructureerde interviews is ingegaan op betrokkenheid door vragen uit het LiSO-project (Stevens et al., 2014) te stellen. Er is gekozen voor semi-gestructureerde interviews omdat ze een evenwichtige aanpak bieden tussen gestandaardiseerde en open vragen. Omdat het hier gaat over vmbo-leerlingen is de wijze van interviewen van groot belang. Belangrijk is om te benoemen aan de leerlingen is dat de antwoorden anoniem zijn en alleen door de onderzoeker gebruikt zullen worden. Daarnaast duidelijk aan te geven dat antwoorden die de leerlingen geven de onderzoeker in staat zal stellen om duidelijkheid te krijgen rondom motivatie en schoolbetrokkenheid bij het flexrooster, de talentflexuren en welke invloed dat heeft op de reguliere lessen. Ook de vragen moeten duidelijk zijn zodat de leerlingen deze begrijpen. Om dit te

controleren is ook hier weer gebruik gemaakt van een pilotgroep van drie tweede klas leerlingen. Door aan het begin van het semi-gestructureerde interview een moment te pakken om even kennis te maken, aan te geven waar het onderzoek over gaat raakten de leerlingen op hun gemak. De leerlingen kennen de onderzoeker omdat deze eerder op de locatie heeft gewerkt. Ze hebben vragen waarom de onderzoeker weer binnen de locatie is en wat de onderzoeker nu verder voor werk doet. De onderzoeker heeft daarom eerst even een informeel gesprek over zijn nieuwe werkplek en de studie die hij aan het volgen is. Op deze manier ontstond er een open en goede sfeer waardoor elke leerling actief deelnam aan het interview. Tijdens het interview zijn fieldnotes gemaakt, met quotes. De verzamelde citaten representeren de consensus binnen de groep geïnterviewden. Direct na de semi-gestructureerde interviews zijn deze beknopt samengevat door de onderzoeker.

Procedure

In het schooljaar 2022-2023 is het onderzoek uitgevoerd op Aeres VMBO Ede. In schooljaar 2021-2022 is op deze locatie gestart met het flexrooster en met ingang van schooljaar 2022-2023 zijn de talentflexuren hieraan toegevoegd. Tijdens de kennismakingsavond met de ouders van de brugklassers is er verteld dat de onderwijsvernieuwing zoals gestart op Aeres VMBO Ede gevolgd en geëvalueerd zou worden. Dit is ook met de ouderadviesraad besproken. Begin maart zijn de ouders op de hoogte gebracht van de start van het aanstaande onderzoek en de mogelijkheid geboden om rechtstreeks contact op te nemen met de onderzoeker bij vragen. Vanuit de ouders zijn geen vragen of bezwaren over het onderzoek gekomen. De leerlingen zijn persoonlijk in de klas op de hoogte gebracht van het onderzoek via een PowerPoint (bijlage 5) en hebben de vraag gekregen of ze mee wilden werken aan het onderzoek, één leerling heeft aangegeven niet te willen meewerken. In de pilot van de vragenlijst met de drie tweede klas leerlingen kwam naar voren dat extra instructie gewenst was. Via de PowerPoint werd daarom ook de instructie gegeven voor de vragenlijst. Daarna zijn de SRQ-A en motivatietool vragenlijsten klassikaal via Microsoft Form afgenomen op 30 en 31 maart. Op 12 mei zijn de SES-vragenlijsten klassikaal via Microsoft Forms afgenomen bij leerlingen. De semi-gestructureerde interviews zijn 15 en 16 juni afgenomen met zestien leerlingen uit de vier verschillende klassen en niveaus. Per klas zijn er vier leerlingen gekozen.

Data-analyse

Van de SRQ-A vragenlijsten zijn de antwoorden geconverteerd naar numerieke waarden. Daarna zijn de schalen gemaakt zoals in eerdere studies is gedaan. De betrouwbaarheid van de SRQ-A vragenlijst is geanalyseerd met behulp van het SPSS door de Cronbach's alpha te berekenen per schaal. Daaruit blijkt dat de schalen van de SRQ-A vragenlijst voldoende betrouwbaar is.

Tabel 1

Cronbach's alpha per schaal van de SRQ-A vragenlijst

SRQ-A vragenlijst		
Schaalnaam	Cronbach's alpha	Aantal items
External Regulation	.769	9
Introjected Regulation	.821	9
Identified Regulation	.826	7
Intrinsic Motivation	.861	7

Van de motivatietool vragenlijsten zijn de antwoorden geconverteerd naar numerieke waarden. Daarna zijn schalen gemaakt zoals in eerdere studies al is gedaan. De betrouwbaarheid van de motivatietool vragenlijst is geanalyseerd met behulp van het SPSS door de Cronbach's alpha te berekenen per schaal. Daaruit blijkt dat de betrouwbaarheid van de schaal Amotivatie lager is dan .7 en daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moet worden.

Tabel 2*Cronbach's alpha per schaal van de motivatietool vragenlijst*

Motivatietool vragenlijst		
Schaalnaam	Cronbach's alpha	Aantal items
Intrinsieke motivatie	.878	4
Geïdentificeerde motivatie	.785	4
Extrinsieke motivatie	.799	4
Amotivatie	.604	4

Van de SES vragenlijst zijn de antwoorden geconverteerd naar numerieke waarden. Hierbij zijn de stellingen 2, 5 en 7 gehercodeerd vanwege hun negatieve formulering. De betrouwbaarheid van de SES vragenlijst is geanalyseerd met behulp van het SPSS door de Cronbach's alpha te berekenen per schaal. De betrouwbaarheid van de schalen is, op één na, goed te noemen. De schaal gedragsmatige betrokkenheid zit op de rand van voldoende betrouwbaarheid.

Tabel 3*Cronbach's alpha per schaal van de SES vragenlijst*

SES vragenlijst		
Schaalnaam	Cronbach's alpha	Aantal items
Gedragsmatige betrokkenheid	.694	5
Emotionele betrokkenheid	.845	6
Cognitieve betrokkenheid	.842	8

In dit onderzoek zijn een viertal deelvragen geprobeerd te beantwoorden. Bij deelvraag één tot en met drie is gebruik gemaakt van geavanceerde statistische methoden om de verschillen tussen de groepen grondig te evalueren. Een van deze methoden is de variantie-analyse, beter bekend als ANOVA (Analysis of Variance). Deze test is bijzonder nuttig wanneer we twee of meer onafhankelijke groepen hebben en we willen bepalen of er significante verschillen zijn in hun gemiddelden. Daarnaast hebben we ook de t-test toegepast, een statistische toets die specifiek wordt gebruikt om de gemiddelden van twee groepen te vergelijken.

Tijdens de semi-gestructureerde interviews is er door de onderzoeker meerdere malen kort samengevat wat er is gehoord en teruggekoppeld aan de deelnemers om te controleren of de interpretatie van de onderzoeker klopte. De interviews zijn gebruikt om de statistische gegevens te duiden en om de leerlingen extra context te laten geven om zo een holistischer beeld te kunnen maken. Er is geen diepgaande analyse gemaakt op de antwoorden die de leerlingen gaven tijdens de interviews, omdat er is gewerkt met fieldnotes.

Resultaten

Per deelvraag volgt hieronder een presentatie van de resultaten. Deze resultaten zijn voor deelvraag één tot en met drie gebaseerd op de kwantitatieve data. Bij deze deelvragen zijn ook tekstfragmenten uit de interviews toegevoegd om de resultaten te onderbouwen of van meer context te voorzien. De citaten die daarvoor gebruikt worden geven de consensus van de interviews weer. Bij deelvraag vier is vooral de kwalitatieve data gebruikt.

Hoe verhoudt het type motivatie van de leerlingen voor de talentflexuren zich tot het type motivatie voor de reguliere lessen?

Voor het beantwoorden van deze vraag is gebruikgemaakt van de SRQ_A-vragenlijst. In Tabel 4 staan de beschrijvende statistieken voor deze vragenlijst. Leerlingen geven voor de talentflex een behoorlijk hoger gemiddelde op intrinsieke motivatie dan in de reguliere les (2,10 versus 1,85). Voor identified en introjected regulation zijn de verschillen tussen beide groepen nagenoeg niet aanwezig. Er is slechts een klein verschil in de talentflex ten opzichte van de reguliere les voor externe regulatie (2,43 versus 2,53). Ditzelfde beeld komt naar voren in Tabel 5 waar de beschrijvende statistieken van de motivatietoolvragenlijst staan. Ook hier scoort de intrinsieke motivatie hoger bij de talentflexuren dan de reguliere les (2,92 versus 2,33). Voor extrinsieke

motivatie is het verschil tussen talentflex en reguliere les kleiner (2,43 versus 2,830). Met behulp van een variantieanalyse (ANOVA) is onderzocht of de verschillen in de gemiddelden significant zijn. In Tabel 6 staan de uitkomsten van deze variantieanalyse. De verschillen op intrinsieke motivatie en externe regulatie zijn significant. Dat betekent dat de leerlingen in de talentflex daadwerkelijk een hogere intrinsieke motivatie hebben dan in de reguliere lessen. Tegelijkertijd is te zien dat de externe regulatie juist in de reguliere les hoger is. Een talentflex kenmerkt zich door keuzes maken en in een reguliere les wordt de les vooral bepaald door de docent. In dit licht is het een logische uitkomst dat leerlingen in de talentflex meer intrinsiek gemotiveerd zijn. In een reguliere les komt de motivatie vooral voort uit: ik moet dit doen voor een (goed) cijfer, ik moet het doen, omdat de docent dit zegt.

Tabel 4

Beschrijvende statistieken SRQ-A vragenlijst Talentflex (n= 65) en Reguliere les (n=74)

	Talentflex				Reguliere les			
	Gem.	Med.	Mod.	St.Dev.	Gem.	Med.	Mod.	St.Dev.
intrinsic Motivation	2,10	2	3	0,92	1,87	2	1	0,84
Identified Regulation	2,61	3	3	0,81	2,61	3	3	0,89
Introjected Regulation	2,19	2	2	0,76	2,21	2	2	0,81
External Regulation	2,43	2	3	0,85	2,53	3	3	0,85
Relative Autonomy Index (RAI):	-0,25	1	1	0,84	-0,91	-1	-3	0,85

Tabel 5

Beschrijvende statistieken Motivatietool vragenlijst leerlingen tijdens Talentflex (n= 65) en tijdens Reguliere lessen (n=73).

Motivatietool vragenlijst		N	Mean	Std. Deviation
Intrinsieke motivatie	talentflexuur	65	2,92	0,90
	regulier lesuur	73	2,33	0,88
Geïdentificeerde motivatie	talentflexuur	64	2,87	0,93
	regulier lesuur	73	2,68	0,94
Extrinsieke motivatie	talentflexuur	65	2,43	0,89
	regulier lesuur	73	2,83	0,93
Amotivatie	talentflexuur	65	2,66	0,78
	regulier lesuur	73	2,68	0,76

Tabel 6

ANOVA van de Motivatietool vragenlijst over Motivatie van leerlingen tijdens Talentflex (n= 65) en tijdens Reguliere lessen (n=73).

ANOVA motivatietool vragenlijst		df	F	Sig.
Intrinsieke motivatie	Between Groups	1	15,22	<,001
	Within Groups	136		
Geïdentificeerde motivatie	Between Groups	1	1,292	0,258
	Within Groups	135		
Extrinsieke motivatie	Between Groups	1	6,496	0,012
	Within Groups	136		
Amotivatie	Between Groups	1	0,033	0,855
	Within Groups	136		

Tijdens de semi-gestructureerde interviews uitten de leerlingen een gebrek aan interesse in bepaalde vakken, zoals Engels, NaSk1 en wiskunde, en suggereerden dat het boeiender maken van deze vakken de motivatie en leerresultaten zou kunnen verbeteren. De leerlingen benadrukten het belang van boeiende en leuke lesmethoden en noemden specifieke docenten die het leren interessanter maakten door middel van spelletjes, video's en activiteiten. De deelnemers zijn positief over de talenturen en geven aan dat ze hierdoor hun interesses kunnen volgen.

Is er een relatie tussen de keuze voor een talentflexuur en het type motivatie van leerlingen voor reguliere lessen?

Voor het beantwoorden van deze vraag is gebruikgemaakt van de Motivatietool vragenlijst. In Tabel 7 staan de beschrijvende statistieken voor deze vragenlijst. Hierbij valt direct op dat de waardes voor motivatie bij de reguliere lessen erg dicht bij elkaar liggen onafhankelijk van of de leerling wel of geen talentflexuur heeft gekozen. Dit wordt onderschreven nadat met behulp van een variantieanalyse (ANOVA) is onderzocht of de verschillen in de gemiddelden significant zijn. In Tabel 8 staan de uitkomsten van deze variantieanalyse, deze tonen aan dat er geen statistisch significante verschillen zijn in de motivatieniveaus van leerlingen die kiezen voor een talentflexuur en degenen die dat niet doen. Samengevat wijzen deze resultaten erop dat de keuze voor deelname aan de talentflexuren geen significant effect heeft op de gemeten vormen van motivatie onder de leerlingen in dit onderzoek.

Tabel 7

Beschrijvende statistieken Motivatietool vragenlijst over Motivatie van leerlingen tijdens Reguliere lessen, afhankelijk van de keuze voor Wel (n=56) of Geen Talentflexuur (n=17).

Motivatietool vragenlijst reguliere lessen				
	talentflex	N	Mean	Std. Deviation
Intrinsieke motivatie	wel	56	2,32	0,91
	niet	17	2,35	0,79
	Total	73	2,33	0,88
Geïdentificeerde motivatie	wel	56	2,68	0,94
	niet	17	2,71	0,94
	Total	73	2,68	0,94
Extrinsieke motivatie	wel	56	2,87	0,95
	niet	17	2,69	0,84
	Total	73	2,83	0,92
Amotivatie	wel	56	2,76	0,75
	niet	17	2,43	0,75
	Total	73	2,68	0,75

Tabel 8

ANOVA van de Motivatietool vragenlijst over Motivatie van leerlingen tijdens Reguliere lessen, afhankelijk van de keuze voor Wel (n=56) of Geen Talentflexuur (n=17).

ANOVA motivatietool vragenlijst reguliere les

		df	F	Sig.
Intrinsieke motivatie	Between Groups	1	0,021	0,88
	Within Groups	71		
Geïdentificeerde motivatie	Between Groups	1	0,011	0,91
	Within Groups	71		
Extrinsieke motivatie	Between Groups	1	0,487	0,48
	Within Groups	71		
Amotivatie	Between Groups	1	2,529	0,11
	Within Groups	71		

Is er een relatie tussen de keuze voor een talentflexuur en de schoolbetrokkenheid van leerlingen?

Voor het beantwoorden van deze vraag is gebruikgemaakt van de SES-vragenlijst. In Tabel 9 staan de beschrijvende statistieken voor deze vragenlijst. Als we kijken naar de gemiddelde waarde voor gedragsmatige betrokkenheid is het verschillen tussen de leerlingen die talentflexuren gekozen en de leerlingen die dit niet hebben gedaan erg klein (3,81 versus 3,71). Voor emotionele betrokkenheid is dit verschil groter (2,70 versus 3,27) en scoort de groep die geen talentflexuren heeft gevolgd hier zelfs tegen de verwachting in hoger. Voor cognitieve betrokkenheid scoort wederom de groep die geen talentflexuren heeft gevolgd hoger (2,54 versus 2,88). Met behulp van een variantieanalyse (ANOVA) is onderzocht of de verschillen in de gemiddelden significant zijn. In Tabel 10 staan de uitkomsten van deze variantieanalyse. In de SES-vragenlijst komt geen significant verschil naar voren tussen de groep leerlingen die talentflexuren heeft gevolgd en de leerlingen die geen talentflexuren hebben gevolgd binnen de schalen gedragsmatige betrokkenheid en cognitieve betrokkenheid. Er komt wel een significant verschil naar voor op de schaal emotionele betrokkenheid. Het opvallende hieraan is dat tegen de verwachting in, de leerlingen die geen talentflexuren hebben gevolgd een grotere (3.27) emotionele betrokkenheid hebben dan de leerlingen die wel talentflex hebben gevolgd (2.70).

Tabel 9

Beschrijvende statistieken SES vragenlijst leerlingen die Wel Talentflex (n= 61) hebben gevolgd en leerlingen die Geen Talentflex hebben gevolgd (n=17).

SES-vragenlijst				
	Talentflex gevolgd	N	Mean	Std. Deviation
Gedragmatige betrokkenheid	ja	61	3,81	0,74
	nee	17	3,71	0,90
	Total	78	3,79	0,78
Emotionele betrokkenheid	ja	61	2,69	0,96
	nee	17	3,27	0,86
	Total	78	2,82	0,97
Cognitieve betrokkenheid	ja	60	2,54	0,88
	nee	17	2,88	0,92
	Total	77	2,61	0,89

Tabel 10

ANOVA van de SES vragenlijst leerlingen die Wel Talentflex (n= 61) hebben gevolgd en leerlingen die Geen Talentflex hebben gevolgd (n=17).

ANOVA SES vragenlijst				
		df	F	Sig.
Gedragmatige betrokkenheid	Between Groups	1	0,196	0,65
	Within Groups	76		
Emotionele betrokkenheid	Between Groups	1	4,951	0,03
	Within Groups	76		
Cognitieve betrokkenheid	Between Groups	1	1,951	0,16
	Within Groups	75		

In de semi-gestructureerde interviews geven de geïnterviewden antwoorden waarmee dit wellicht te verklaren is. Namelijk dat de leerlingen veel uitval ervaren bij de reguliere lessen waardoor de talentflexuren niet aansluiten op het rooster en de leerlingen daardoor vaak en lang moeten wachten tot het talentflexuur begint. Dit illustreer ik hier met een citaat van één leerling, maar dit staat voor de consensus van de gehele groep geïnterviewden, dit kwam namelijk bij alle interviewgroepen naar voren. Leerling: *“Oké. En dan moet je heel lang gaan wachten in school, want je mag dan niet naar huis.”* Verder komen er geen aanwijzingen voor dit onverwachte verschil in de semi-gestructureerde interviews naar voren. Toch komt in de interviews ook het beeld naar voren dat de leerlingen wel genieten van de talentflexuren. Hier waren diverse redenen voor, waarbij het in de antwoorden ging over het aansluiten van de behoeften van de leerlingen. Op de vraag of talentflexuren invloed hebben hoe betrokken je je voelt bij school, antwoord bijvoorbeeld één leerling: *“Nou, op woensdag bijvoorbeeld, dan heb ik een hele lange dag. En als ik dan flexsport heb, dat maakt me dan toch iets blijer omdat ik dan met een leuk vak eindig.”*

Naast deze persoonlijke reden kwam er uit de interviews naar voren dat leerlingen naar de talentflexuren gingen voor uiteenlopende redenen. Soms omdat ze het onderwerp heel leuk vinden, soms omdat het sporten goed is voor de gezondheid (Talentflex sport) of gewoon voor de gezelligheid, telkens met

hetzelfde groepje waar ze bij horen. Dat wordt mooi geïllustreerd door het volgende citaat. Leerling: *“Bij English club zijn alleen wij er. En nog een groepje. Ja, want het is best wel laat. En je bent ook best wel laat uit. Want het is tot vier uur, vijf over vier. Maar wij vinden dat gewoon gezellig, dus wij gaan er gewoon elke keer heen.”*

Hoe ervaren leerlingen hun motivatie voor de talentflexuren in vergelijking met andere flexuren, hun betrokkenheid bij school en de invloed van het flexrooster op hun motivatie en betrokkenheid, en welke kritiek of verbeterpunten geven zij aan rondom het flexrooster?

Leerlingen geven aan dat de talentflexuren vaak vol zijn voordat ze kunnen inschrijven. Leerling: *“Bijvoorbeeld, je wilt één flex die je heel graag al heel lang wilt, maar steeds is die helemaal vol. Dan...Ja. Je krijgt ook steeds minder motivatie om verder te kijken.”* Dit probleem werd door drie van de vier groepen benoemd, de groep waar dit probleem niet speelde, was een groep die elke week met de coach gezamenlijk de dag dat de inschrijvingen opengaan op het eerste uur de flexuren inplanden. Bij de andere leerlingen gebeurde dit niet, omdat ze dan geen coach uur hadden, of de coaches het inschrijven zelfstandig door de leerlingen lieten doen en hierbij geen begeleiding boden. Deze leerlingen gaven aan dit te vergeten en dan te laat te zijn met inschrijven. Dit heeft een negatieve invloed op de motivatie van deze leerlingen. Verder zeggen de leerlingen meer gemotiveerd voor de talentflexuren te zijn dan voor de andere flexuren. Eén van de redenen is dat bij bijvoorbeeld studieflex er niets gedaan hoeft te worden als het huiswerk al af is, maar de leerlingen wel moeten blijven zitten. En door de tachtig minuten reguliere les is er volgens de leerlingen aan het einde van de les nog veel tijd over om huiswerk te maken. Dit is dan dus al af voordat de leerlingen het lokaal verlaten, maar inschrijven voor de studieflex doe je een week van tevoren, dan weet je nog niet hoeveel huiswerk je hebt. Een andere reden die de leerlingen aangeven in het verschil van motivatie voor de talentflexuren ten opzichte van de reguliere flexuren is de onduidelijkheid, er is van tevoren niet duidelijke hoe een vakflex wordt ingevuld, dit is erg docent afhankelijk, van een vragenuurtje, ondersteuning bij het maken van huiswerk tot extra materiaal om de leerling meer uit te dagen. Ook het tijdstip van het talentflexuur is voor leerlingen een reden om wel of niet voor een talentflexuur te kiezen. Leerling: *“Maar er is altijd in de middag talentflex. Nou, ik ben half vijf thuis dan. Dan ben ik wel laat. Dat is ook meer de reden... dat ik eigenlijk bijna nooit talentflex in plan.”* Leerlingen wonen niet allemaal dicht bij de school en hebben soms nog best veel reistijd. Een andere leerling zegt tijdens het interview op de vraag hoe lang ben je onderweg: *“Achtien kilometer heen, dus dat is ongeveer een uur.”*

Leerlingen benoemen in alle vier de groepen van de semi-gestructureerde interviews dat ze het prettig vinden om invloed te hebben op hun rooster. Sommige leerlingen willen in de middag vroeg uit zijn, terwijl andere leerlingen liever in de ochtend uitslapen. Leerling: *“Ik plan liever gewoon flexlessen in de middag en dan in de ochtend, want ik wil gewoon uitslapen.”* Ook geven een aantal leerlingen aan dat ze door de reistijd van en naar school hier bepaalde keuzes in maken. Een ander voordeel dat de leerlingen benoemen is dat ze kunnen kiezen met wie ze naar welk flexuur gaan. Als er dan specifiek wordt gevraagd of het flexrooster de motivatie of schoolbetrokkenheid vergroot antwoorden de leerlingen wisselend. Leerlingen ervaren niet dat de motivatie of schoolbetrokkenheid vergroot wordt, maar als de onderzoeker doorvraagt en het beeld neerzet van niet kunnen kiezen om uit te slapen of vroeg klaar te zijn met school zoals bij een traditioneel rooster geven de leerlingen allemaal aan dat deze keuzevrijheid wel belangrijk voor ze is. Ze benoemen dit dan niet als motivatie of schoolbetrokkenheid maar in de sfeer van het gesprek komt wel duidelijke naar voren dat deze leerlingen de keuzevrijheid erg waarderen.

De leerlingen geven meerdere punten aan die in hun ogen anders kunnen binnen het flexrooster. Waarbij deze kritiek of verbeterpunten zijn te verdelen in verschillende onderdelen, de algemene inrichting met het flexrooster, de verschillende flexuren binnen het flexrooster en de talentflexuren.

Inrichting van het flexrooster algemeen: de leerlingen geven aan dat de keuzevrijheid binnen het flexrooster erg prettig is, waarbij sommige leerlingen een voorkeur uitspraken voor latere aanvangstijden om hun slaappatroon aan te passen. Wel is er bij drie groepen tijdens de semi-gestructureerde interviews kritiek op de inschrijving. Leerlingen vinden dit een lastig onderdeel wat vaak wordt vergeten. Een paar leerlingen hadden hier zelf een oplossing voor geregeld, leerling: *“ik en **** hebben elke donderdag coachen. Ja, omdat ik, ik wou dat elke week, ik heb tegen meneer **** gezegd dat ik elke week coach wil, anders plan ik gewoon niks meer in.”* Als leerlingen vergeten in te schrijven voor de flexuren moeten deze uren worden ingehaald. Als leerlingen te laat zijn om zich in te schrijven voor de verschillende talentflexuren of vakflexuren dan blijven alleen studie- of werkflexuren over. Als verbeterpunt dragen de leerlingen aan dat dit inschrijven wellicht beter op een vast moment in het rooster moet worden opgenomen tegelijkertijd voor alle klassen en als je eerder al een talentflexuur hebt gevolgd mogen eerst andere leerlingen en als er dan nog plaats is kan je weer mee doen. Door de huidige inrichting van het flexrooster vallen alle talentflexuren aan het einde van de

schooldag. In alle vier de groepen kwam naar voren dat door de regelmatige uitval van reguliere lesuren er lang gewacht moest worden tot er deelgenomen kon worden aan de talentflexuren. De reguliere lesuren zijn tachtig minuten, leerlingen vinden dit lang. Dit komt in drie groepen naar voren. Op de vraag op welk moment van de dag ik de klas het beste les zou kunnen geven antwoorde één leerling: *“Tien over negen is denk ik het beste moment. Maar dan moet je eigenlijk proberen voor te zorgen dat je niet tachtig minuten hebt, maar dan veertig minuten. Want wij kunnen niet tachtig minuten met de hele klas concentreren, concentreren, concentreren zonder te praten.”* De andere leerlingen in deze groep reageerde heel direct dat dit waar was. In het gesprek dat volgt geven de leerlingen aan dat de invulling van de tachtig minuten lessen niet altijd als zinvol wordt ervaren. In het laatste deel van veel van de lessen, wordt volgens de leerlingen ruim twintig minuten besteed aan het maken van huiswerk.

Flexuren van het flexrooster: de leerlingen geven aan dat de invulling van de flexuren niet duidelijk is, bij studieflexuur moet er huiswerk gemaakt worden, maar als de leerling het huiswerk al af heeft is er geen alternatieve activiteit en moet de leerling gewoon blijven zitten. Leerlingen geven aan dat er te veel tijd is in de tachtig minuten lessen om aan huiswerk te besteden, één van de leerlingen verwoorde dat mooi: *“Er is te veel studieflex beschikbaar want het huiswerk hebben we in de tachtig minuten lessen al af.”* Ook de invulling van de vakflexuren wisselt nogal per docent, bij sommige vakflexuren mogen de leerlingen vragen stellen die dan klasikaal besproken worden, bij andere wordt er een klassikale les gegeven en bij weer andere is het een huiswerkuur waarbij de vakdocent aanwezig is om vragen te beantwoorden. Dit kwam in alle vier de groepen naar voren. In één groep kwam nog naar voren dat specifiek bij NaSk1 het uur wordt ingezet zodat leerlingen extra practicum kunnen doen. De leerlingen gaven ook aan dat flexuren regelmatig op het moment dat er te weinig leerlingen zijn niet doorgaan op initiatief van de docent die op het rooster staat, dit vinden de leerlingen erg hinderlijk zeker als ze al hebben moeten wachten tot de aanvang van de les. Het niet doorgaan van flexuren in verband met te weinig leerlingen kwam in drie groepen naar voren, wat niet helder werd is wat te weinig leerlingen zijn. Uit de interviews kwam ook naar voren dat leerlingen niet altijd het gevoel hebben te mogen kiezen, maar verplicht worden om naar sommige flexuren te gaan. Hier gaat het dan om vakflex- of studieflexuren. Dit tast de autonomie van de leerling aan. Leerling: *“Nou, ik moet flex Engels, flex Wiskunde en ik doe gewoon flexsport.”*

Talentflexuren: Het bijzondere van talentflexuren in tegenstelling tot de andere flexuren is dat ze soms in serie plaatsvinden, waardoor je niet voor één week dit talentflexuur kiest, maar direct voor een aantal weken achterelkaar. Bij de talentflexuren is niet altijd helder wat de activiteit is waar je voor kiest waardoor leerlingen soms bij een talentflexuur komen dat ze helemaal niet leuk vinden en zeker als het dan een serie is waar je de volgende keren verplicht moet komen vinden ze dat vervelend. In twee groepen kwam naar voren dat bij de talentflexuren rondom sport ze het lastig vinden dat hier ook tweede-klassers bijzitten omdat deze fysiek sterker zijn. Leerling: *“In het begin van het jaar, omdat je flexsporten had, waren er heel veel tweede-klassers. Nou, dat was gewoon niet leuk. Bijvoorbeeld, als je kwam, werd je gewoon omgetrokken.”* In alle vier de groepen kwam naar voren dat er eigenlijk onvoldoende actieve talentflexuren waren, voorbeelden die benoemd werden waar behoefte aan was waren: koken, sport en groen.

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Hoe verhoudt het type motivatie van de leerlingen voor de talentflexuren zich tot het type motivatie voor de reguliere lessen? De resultaten uit zowel de SRQ_A vragenlijst als de motivatietool vragenlijst tonen aan dat er een significant verschil bestaat in de intrinsieke en extrinsieke motivatie tussen de talentflexuren en de reguliere lessen. Leerlingen vertonen een hogere mate van intrinsieke motivatie voor de talentflexuren in vergelijking met de reguliere lessen. Dit is zowel kwantitatief ondersteund door de scores (2,10 versus 1,87) als kwalitatief bevestigd door semi-gestructureerde interviews, waarin leerlingen hun waardering voor de talentflexuren uitdrukten omdat ze daardoor hun interesses kunnen volgen. Aan de andere kant scoren leerlingen in reguliere lessen hoger op externe motivatie in vergelijking met de talentflexuren. Kortom, de talentflexuren lijken de intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren en bieden een platform waar ze hun passies en interesses kunnen verkennen.

Is er een relatie tussen de keuze voor een talentflexuur en het type motivatie van leerlingen? Uit de resultaten van de ANOVA-test blijkt dat de keuze van een leerling voor een talentflexuur geen invloed heeft op hun mate en type van motivatie tijdens reguliere lessen. De significante waarden (Sig.) voor de verschillende soorten motivatie (intrinsieke, geïdentificeerde, extrinsieke en amotivatatie) liggen allemaal boven de

gebruikelijke drempelwaarde van 0,05, wat aangeeft dat er geen statistisch significant verschil is tussen de groepen die wel of geen talentflexuur hebben gekozen. Kortom, de keuze voor het volgen van een talentflexuur lijkt geen invloed te hebben op de motivatie van leerlingen tijdens reguliere lessen. Leerlingen zijn, ongeacht hun keuze voor een talentflexuur, in gelijke mate gemotiveerd tijdens hun reguliere lessen. Hierbij valt op dat de extrinsieke motivatie bij de reguliere lessen het hoogst scoort.

Is er een relatie tussen de keuze voor een talentflexuur en de schoolbetrokkenheid van leerlingen? Hoewel de vragenlijsten geen significant verschil laten zien in de schoolbetrokkenheid tussen leerlingen die hebben gekozen voor talentflexuren en degenen die dat niet hebben gedaan, suggereren de interviews toch een vorm van betrokkenheid. Uit de geciteerde uitspraak van een leerling blijkt dat sociale factoren, zoals het samenzijn en de gezelligheid met een specifieke groep vrienden, een belangrijke rol spelen bij de keuze voor talentflexuren. Dus, terwijl formele metingen van schoolbetrokkenheid geen verschil laten zien, wijst de kwalitatieve data uit de interviews erop dat de motivatie voor het kiezen van talentflexuren kan liggen in het sociale aspect en de groepsdynamiek wat een onderdeel is van de emotionele betrokkenheid, terwijl dit niet gemeten wordt.

Hoe ervaren leerlingen hun motivatie voor de talentflexuren in vergelijking met andere flexuren, hun betrokkenheid bij school en de invloed van het flexrooster op hun motivatie en betrokkenheid, en welke kritiek of verbeterpunten geven zij aan rondom het flexrooster? De inschrijvingsprocedure voor de talentflexuren lijkt een belemmerende factor te zijn voor sommige leerlingen, omdat de gewenste flexuren vaak vol zijn voordat zij zich kunnen inschrijven. Dit demotiveert hen en vermindert hun enthousiasme om alternatieve opties te verkennen. Hoewel de talentflexuren over het algemeen als motiverender worden ervaren dan andere flexuren, spelen praktische factoren zoals de structuur van de lessen en het inschrijvingsproces een cruciale rol in hun keuzeproces. De tachtig minuten durende reguliere les biedt vaak voldoende tijd om huiswerk te voltooien, waardoor de noodzaak van de studieflex vermindert. Bovendien blijkt het tijdstip van de talentflexuren een belangrijke factor te zijn in de beslissing van de leerlingen om zich al dan niet in te schrijven; voor sommigen is een later tijdstip onwenselijk vanwege de latere thuiskomst. Dit alles benadrukt het belang van flexibiliteit en rekening kunnen houden met de individuele behoeften en voorkeuren van leerlingen bij het ontwerpen en plannen van de flexuren.

De gegevens geven geen indicatie dat de talentflexuren zorgen voor hogere schoolbetrokkenheid van de leerlingen op gedragsmatige en cognitieve betrokkenheid. Er is echter een onverwacht verschil in emotionele betrokkenheid waarbij leerlingen die geen talentflexuren hebben gevolgd een hogere emotionele betrokkenheid tonen in vergelijking met leerlingen die wel talentflexuren hebben gevolgd. Dit zou te maken kunnen hebben met de uitval en lange wachttijden tussen reguliere lessen en talentflexuren, wat voor sommige leerlingen als een hinderlijk wordt ervaren. Toch geven leerlingen in de interviews aan gemotiveerd te zijn voor talentflexuren, en merken sommigen op dat ze zich op bepaalde dagen blijer voelen door een leuke afsluiting met een talentflexuur. Dit suggereert dat, hoewel talentflexuren wellicht niet direct bijdragen aan een verhoogde algehele schoolbetrokkenheid, ze wel momenten van vreugde kunnen bieden in het dagelijkse schoolleven van de leerlingen.

Uit de semi-gestructureerde interviews blijkt dat de leerlingen het zeer waarderen dat ze invloed kunnen uitoefenen op hun eigen rooster door het flexrooster. Hierbij wordt de mogelijkheid om hun dag naar eigen voorkeur in te delen, zoals uitslapen in de ochtend of juist vroeg in de middag klaar zijn, als positief ervaren. Bovendien waarderen de leerlingen de vrijheid om te kiezen met wie ze naar welk flexuur gaan. Als het gaat om de directe impact van het flexrooster op hun motivatie en schoolbetrokkenheid zijn de meningen van de leerlingen verdeeld. Dit suggereert dat hoewel het flexrooster door veel leerlingen als een voordeel wordt gezien in termen van flexibiliteit en sociale interactie, het niet een duidelijk aanwijsbaar effect heeft op hun algehele motivatie of schoolbetrokkenheid.

Er is de leerlingen ook gevraagd naar kritiek of verbeterpunten rondom het flexrooster, tijdens de interviews koppelden leerlingen dit niet direct aan motivatie en schoolbetrokkenheid. Omdat dit wel voor leerlingen het moment binnen dit onderzoek was om te reageren op hun ervaringen met dit flexrooster is dit als bijvangst opgenomen. Leerlingen hebben uiteenlopende kritiek en verbeterpunten voor het flexrooster. Waarbij de feedback kan worden onderverdeeld in de algemene inrichting van het flexrooster, algemeen flexuren en specifiek de talentflexuren. Bij de algemene inrichting van het flexrooster waarderen de leerlingen de keuzevrijheid die het rooster biedt, maar hebben kritiek op de inschrijfprocedure. Ook de lesduur van de reguliere lessen wordt door sommige leerlingen als te lang beschouwd, voor sommige leerlingen zou een kortere lesduur van de reguliere lessen wenselijk zijn. Voor het onderdeel algemeen flexuren laten leerlingen weten het lastig te vinden dat er geen duidelijkheid is over de precieze invulling van de flexuren. Vakflexuren worden niet

door collega's op een eenduidige manier ingevuld. Daarnaast worden er flexuren geannuleerd bij een te laag aantal leerlingen, dit frustreert de leerlingen zeker als ze hebben moeten wachten totdat het flexuur begint.

Het doel van dit onderzoek is beantwoording van de vraag of (in hoeverre) de motivatie en schoolbetrokkenheid van de leerlingen verhoogd wordt door de inzet van de (talent)-flexuren. Vanuit de metingen komt niet naar voren dat leerlingen die een talentflexuur hebben gevolgd een verhoogde motivatie hebben voor de reguliere lessen. Uit de metingen komt wel naar voren dat de leerlingen voor de talentflexuren een significant hogere intrinsieke motivatie hebben dan voor de reguliere uren. Waar bij de reguliere uren een significant hogere extrinsieke motivatie wordt gemeten. De talentflexuren waar de leerling dus de mogelijkheid heeft om voor te kiezen zijn de uren waar de leerling uit zichzelf meer voor gemotiveerd is. Voor schoolbetrokkenheid geldt dat de emotionele betrokkenheid significant hoger is voor de leerlingen die geen talentflexuren volgen, in de semi-gestructureerde interviews komt naar voren dat de uitval van reguliere lesuren hier invloed op kan hebben, verder zijn er geen aanwijzingen gevonden voor andere oorzaken. Gedragmatige en cognitieve betrokkenheid lijken niet te worden beïnvloed door de talentflexuren. Leerlingen geven aan het flexrooster prettig te vinden, maar kennen geen extra waarde aan toe met betrekking tot motivatie en schoolbetrokkenheid.

Discussie

De basis voor het onderzoek was de implementatie van het flexrooster en de talentflexuren op Aeres VMBO Ede. Dit onderzoek geeft inzicht in de beleving en mogelijke effecten van deze onderwijsvernieuwing. De vragenlijsten over motivatie en schoolbetrokkenheid zijn beide maar een enkele keer afgenomen in het schooljaar, daardoor is het een momentopname die afhankelijk kan zijn van welke les er werd gegeven voor de afname, het moment in het jaar en tijdstip op de dag. Wat opvalt is dat van de leerlingen die gevraagd zijn deel te nemen aan het onderzoek er slechts één leerling was die niet wilde participeren in het onderzoek, wat wijst op een hoge betrokkenheid bij dit onderzoek. De Cronbach's alpha metingen zijn bij verschillende vragenlijsten niet op elke schaal boven de .700, wat de betrouwbaarheid minder groot maakt. Bij het interpreteren van deze schalen is dit met grote voorzichtigheid gedaan.

De SRQ-A en motivatietool vragenlijsten zijn betrekkelijk lang en soms voor de eerstejaars leerlingen toch niet helemaal duidelijk. Er waren regelmatig vragen tijdens het invullen wat er werd bedoeld met een vraag. Leerlingen die aan de semi-gestructureerde groepsinterviews deelnamen gaven in het voorgesprek aan dat de vragenlijsten lastig waren. In een kort gesprek aansluitend op het interview gaven ze aan dat ze in het interview goed konden aangeven wat ze van het flexrooster, de flexuren en de talentflexuren in het bijzonder vonden. Het was dus wellicht verstandiger om meer interviews te houden met de verschillende leerlingen.

Waar Skinner et al (2008) zeggen dat de schoolbetrokkenheid is te verhogen door meer autonomie te geven en als deze schoolbetrokkenheid verhoogd, dit een positief effect lijkt te hebben op de motivatie. Komt dat in dit onderzoek niet naar voren. Doordat er geen meting aan het begin van het schooljaar is geweest is het onmogelijk om een trend te ontdekken. Daarnaast zijn de effecten van het flexrooster en de talentflexuren nu gemeten in de implementatieperiode, dit geeft inzicht over het eerste jaar van uitvoering, maar er is longitudinaal onderzoek nodig om de langetermijneffecten vast te kunnen stellen. Mogelijk zou een longitudinaal onderzoek een duidelijker beeld kunnen geven van de invloed van het flexrooster en de talentflexuren. Daarvoor zou deze groep de gehele schoolcarrière gevolgd kunnen worden. Het gebruik van de SRQ-A vragenlijst is dan niet geschikt, omdat leerlingen geneigd zijn dezelfde antwoorden als de vorige keer in te vullen.

Bij dit onderzoek zijn alle verschillende talentflexuren bij elkaar gezet als zijnde één groep, terwijl in de semi-gestructureerde interviews de leerlingen duidelijk aangaven dat er verschillen zaten tussen de diverse talentflexuren. Mogelijk zijn er bij uitsplitsing van de verschillende talentflexuren wel meetbare verschillen te vinden in het soort en verschil in motivatie en schoolbetrokkenheid. Maar dit vergt aanvullend onderzoek.

Bij het verzamelen van de kwalitatieve data is geen audio of videoregistratie gemaakt, waardoor retrospectieve raadpleging niet uitvoerbaar is gebleken. Een daaruit voortvloeiende aanbeveling is om bij een toekomstig vervolgonderzoek dergelijke opnames te overwegen, om ook de volgbaarheid van het onderzoek te vergroten.

Aanbevelingen

De leerlingen geven in de interviews aan dat doordat er veel uren van de reguliere lessen uitvallen ze vaak moeten wachten tot de talentflexuren. Sommige leerlingen kiezen daarom voor de flexuren in de ochtend, zodat ze niet hoeven te wachten. Omdat de talentflexuren over het algemeen tachtig minuten duren passen die

niet in de ochtend waar maar plaats is voor een flexuur van veertig minuten. Door de reguliere lessen veertig minuten later te laten beginnen is er de mogelijkheid om wel talentflexuren in de morgen te plannen waardoor leerlingen eerder geneigd zijn deze te kiezen. Hierdoor is de keuzevrijheid groter wat de autonomie van de leerling verhoogt.

Er is bij de invoering van de flexuren gekozen om de hele onderbouw zowel klas 1 als klas 2 de mogelijkheid te geven voor dezelfde flexuren te kiezen, hierdoor ontstaan heterogene groepen en bij de meeste flexuren is dit geen enkel probleem. Er wordt echter aangegeven dat bij de fysieke talentflexuren het verschil tussen een leerling uit klas één die net op school komt kijken en een leerling uit klas twee erg groot is, waardoor het aan te raden is om de fysieke talentflexuren per leerjaar te organiseren om dit te voorkomen.

De leerlingen geven aan dat de keuze voor talentflexuren beperkt is en deze altijd als eerste vol zitten. Vaak ook met dezelfde leerlingen. De leerlingen geven in de interviews aan dat dit de motivatie verlaagd. Door de inschrijfmethode, is het wie het eerst komt wie het eerst maalt, mogelijk is er een systeem te bedenken waardoor leerlingen roulerend per klas eerder de mogelijkheid krijgen om in te schrijven. Zodat in de ene week klas 1A twee weken van tevoren kan inschrijven op de talentflexuren en de week daarop klas 1B, de week daarna klas 1C etc. Zodat één keer in de zoveel weken er dan voldoende ruimte is voor de leerlingen om de talentflexuren van hen keuze te kunnen kiezen.

Voor leerlingen is het regelmatig niet duidelijk wat de inhoud van de talentflex is en als het dan ook nog een serie lessen is, vinden ze het lastig om dat te kiezen. Een mogelijkheid zou zijn om een intro-talentflex in te voeren waarbij de leerlingen duidelijker een beeld krijgen wat ze gaan doen bij de specifieke talentflexuren. Of in de MYX-omgeving de beschrijving uitgebreid neer te zetten wat de inhoud van de les is, zodat de leerlingen duidelijk hebben waar ze voor kiezen.

Het probleem van reguliere lessen die met grote regelmaat uitvallen zou in het flexrooster niet moeten bestaan. Gekeken moet worden of deze uren dan te vervangen zijn door flexuren. Een mogelijkheid zou zijn dat er een project is waar de leerlingen uit kunnen kiezen en dat daar dan altijd aan gewerkt kan worden. Een soort werkflex. Zodat de leerlingen dit niet als verloren of wachttijd ervaren. Waarbij de schoolbetrokkenheid lager wordt. Als de leerlingen dit dan doen, zou er nog voor gekozen kunnen worden om de leerlingen als beloning de flexuren in de middag niet meer te verplichten.

In de reguliere lessen van tachtig minuten wordt erg veel tijd ingeruimd voor het verwerken van de lesstof als zijnde huiswerk. De docenten gaven eerder vijftig minuten les en lijken moeite te hebben met het effectief vullen van tachtig minuten. Hier kan gedacht worden in een aantal oplossingsrichtingen. Drie keer tachtig minuten is tweehonderdveertig minuten, dat kan ook ingevuld worden als vier keer zestig minuten waardoor de totale tijd die een docent in de les vult kleiner wordt. Een andere oplossingsrichting is de docenten trainen, coachen, begeleiden in het effectief invullen van tachtig minuten lessen.

Om de effecten van de talentflexuren nog beter in kaart te kunnen brengen is aanvullend longitudinaal onderzoek nodig waarbij de schoolcarrière binnen Aeres VMBO Ede van leerlingen geheel gevolgd wordt om te zien of er effecten meetbaar zijn van de interventies op de invulling van het flexrooster met een focus op de verschillende talentflexuren. Zodat wellicht helder wordt welke talentflexuren het meeste bijdragen aan een eventuele verhoging van motivatie en schoolbetrokkenheid.

Literatuurlijst

- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag* (1ste dr.). Phronese.
- Biesta, G. (2023). *De school als vrijplaats: Over geïnspireerd goed onderwijs*. Verus.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Didactief | 'Dwing leerlingen niet tot zelfstandigheid'. (z.d.). Geraadpleegd 22 augustus 2023, van <https://didactiefonline.nl/artikel/dwing-leerlingen-niet-tot-zelfstandigheid>
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School Engagement, Academic Achievement, and Self-Regulated Learning. *Sustainability*, 13(6), 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Red.), *What Do Children Need to Flourish?* (Vol. 3, pp. 305–321). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Hamstra, D. G., & van den Ende, J. (2006). *De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën*.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175–1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- LeerplanInBeeld. (z.d.). Geraadpleegd 30 augustus 2023, van <https://leerplaninbeeld.slo.nl/regulier-onderwijs/?subject=>
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical child and family psychology review*, 6, 31–49.
- Martens, R. (2021). Self-determination theory. In M. Ruijters, R. Schut, & R.-J. Simons (Red.), *Canon van leren & ontwikkelen: 50 concepten en hun grondleggers* (2de dr., pp. 475–486). Boom.
- Meelissen, M., Weijn, L., & Maassen, N. (2020). *PISA-2018 de verdieping: Het welbevinden van 15-jarigen*. www.utwente.nl
- Motivatatie meten: 3 vragenlijsten (2018) - Vernieuwonderwijs. (z.d.). Geraadpleegd 19 maart 2023, van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/motivatatie-meten-2-vragenlijsten/>
- Motivatietool - Leerling 2020. (z.d.). Geraadpleegd 19 maart 2023, van <https://leerling2020.nl/research/motivatietool/>
- Onderwijsinspectie. (2021a). *Gevolgen van zestien maanden corona voor het voortgezet onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsinspectie. (2021b). *Onderwijsresultaten voortgezet onderwijs 2021: technische toelichting*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultatenmodel-vo>
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 813–842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4de dr.). Pearson.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). *Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht*.
- Simons, S. (2023). *Motivatielek bij VMBO leerlingen: Een onderzoek naar dalende motivatie onder VMBO leerlingen vanuit zelfdeterminatietheorie perspectief*. Open Universiteit.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Sleegers, P. J. C., Schuit, H., & de Vrieze, I. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren* (Nummer 27). Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

- Stevens, E., Dockx, J., Custers, C., Fidlers, I., De Bilde, J., Van Droogenbroeck, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). *LiSO-project: vragenlijst voor leerlingen september 2013 - mei 2014 instrumentontwikkeling*.
- Valk, J. (2012). *Drop out in relatie tot schoolbetrokkenheid en levenstevredenheid*. Universiteit Leiden Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Van den Broeck, A., De Witte, H., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316–334.
- Van der Heijden, A. (2020). *Het flexmodel vo: Het flexrooster dat differentiatie, maatwerk en een huiswerkvrije school mogelijk maakt* (S. Kokee & M. Weener, Red.; Vol. 2). Bazalt.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (6de dr., pp. 175–194). Garant.
- Wenger, E. (2018). A social theory of learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In their Own Words* (2de dr.). Routledge.

Dankwoorden

De periode van het schrijven van deze thesis geeft veel drukte en als mens word je er niet gezelliger van. De afgelopen tijd heb ik vaak nee moeten verkopen bij familie en vrienden. Ik wil hen bedanken voor het begrip dat ze hiervoor toonden. Ik noem hen niet alle bij naam, maar Rinia zeker wel. Die heeft veel te voorduren gehad als zaken weer eens niet zo liepen zoals ik dat wilde. Lieve schat heel hartelijk dank voor je geduld, begrip, tijd en ruimte die je me gaf. Verder dank aan Henny van Heijst, hoe lastig ik het in het begin ook vond, maar mijn zinnen zijn langer dan acht woorden geworden. Ze heeft me zeker in de beginperiode geholpen bij het schrijven van stukken. Joan van de Ende verdient ook mijn dank. Haar heldere feedback en positieve houding waren van onschatbare waarde voor mijn begeleiding. Dank ook aan Patrick van der Pijl voor de vele gesprekken die we hadden over de studie en vele andere zaken rondom school en carrière. Dank voor je kritische blik naar mijn stukken en aanwijzingen hoe het nog beter kon. Ook wil ik Tineke Paas heel hartelijk danken voor alle tijd die zij me heeft geholpen met onderzoeksvoorstel, uitvoering en verwerken van alle gegevens. Een onmisbare hulp bij SPSS en het interpreteren van de gegevens. Dank ook aan Wendy Haver voor het controleren van de Nederlands taal in mijn thesis. Natuurlijk ook mijn studiegenoten, waarvan bij naam: Bennie Polinder, Arianne Schekkerman, Jan de Groot en Ellie Langenhuizen. Wat hebben we veel gelachen, gepraat, onderzocht, bedacht, ontdekt, geschreven en geteamst daardoor werd deze studie echt een kleurrijk geheel. Heel hartelijk dank voor jullie motiverende woorden, discussies, briljante opmerkingen, humor en openheid.

Bijlagen

Bijlage 1

SRQ-A vragenlijst

Self-regulation Questionnaire-Academic

Hieronder volgen 32 stellingen over schoolwerk. Omcirkel per stelling in hoeverre je jezelf in die stelling herkent. Er is geen goed of fout antwoord.

Naam: _____ Leeftijd: _____ Jongen ☐ Meisje ☐

Klas: _____ Docent: _____

A. Waarom maak je huiswerk?	Helemaal niet waar		Helemaal waar	
1. Omdat ik wil dat de docent denkt dat ik een goede leerling ben.	1	2	3	4
2. Omdat ik problemen krijg als ik het niet doe.	1	2	3	4
3. Omdat het leuk is.	1	2	3	4
4. Omdat het mij anders een slecht gevoel over mijzelf geeft.	1	2	3	4
5. Omdat ik het onderwerp wil begrijpen.	1	2	3	4
6. Omdat ik dat hoor te doen.	1	2	3	4
7. Omdat ik het leuk vind mijn huiswerk te maken.	1	2	3	4
8. Omdat het belangrijk is om mijn huiswerk te maken.	1	2	3	4
B. Waarom werk je in de klas?				
9. Zodat de docent niet boos op mij wordt.	1	2	3	4
10. Omdat ik wil dat de docent mij een goede leerling vindt.	1	2	3	4
11. Omdat ik nieuwe dingen wil leren.	1	2	3	4
12. Omdat ik mij schaam als ik het niet af krijg.	1	2	3	4
13. Omdat het leuk is.	1	2	3	4
14. Omdat het de regel is.	1	2	3	4
15. Omdat ik het leuk vind om te werken in de klas.	1	2	3	4
16. Omdat het belangrijk is om te werken in de klas.	1	2	3	4
C. Waarom probeer je klassikaal moeilijke vragen te beantwoorden tijdens de les?	Helemaal niet waar		Helemaal waar	

17. Omdat ik wil dat andere leerlingen mij slim vinden.	1	2	3	4
18. Omdat ik mij schaam als ik het niet probeer.	1	2	3	4
19. Omdat ik het leuk vind om moeilijke vragen te beantwoorden.	1	2	3	4
20. Omdat ik dat hoor te doen.	1	2	3	4
21. Om er achter te komen of ik het goed of fout heb.	1	2	3	4
22. Omdat het leuk is om moeilijke vragen te beantwoorden.	1	2	3	4
23. Omdat het voor mij belangrijk is om te proberen moeilijke vragen te beantwoorden.	1	2	3	4
24. Omdat ik wil dat de docent aardige dingen over mij zegt.	1	2	3	4
D. Waarom doe je je best voor school?				
25. Omdat ik dat hoor te doen.	1	2	3	4
26. Zodat mijn docent denkt dat ik een goede leerling ben.	1	2	3	4
27. Omdat ik het leuk vind om mijn schoolwerk goed te doen.	1	2	3	4
28. Omdat ik in de problemen kom als ik het niet goed doe.	1	2	3	4
29. Omdat ik erg slecht over mijzelf denk als ik dat niet doe.	1	2	3	4
30. Omdat het voor mij belangrijk is om mijn best te doen voor school.	1	2	3	4
31. Omdat ik erg trots op mijzelf ben als ik het goed doe.	1	2	3	4
32. Omdat ik een beloning kan krijgen als ik het goed doe.	1	2	3	4

Bijlage 2

Motivatietool vragenlijst en aanpassingshandleiding



Overzicht schalen met bijbehorende stellingen

Motivatietool

Toelichting op de vier schalen motivatie

Schaal	Toelichting
Intrinsieke motivatie	Intrinsieke motivatie geeft aan in hoeverre leerlingen werken voor het plezier en de voldoening die school geeft. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen voeren de taak uit voor het plezier en de voldoening die het uitvoeren van de taak hen geeft.
Geïdentificeerde motivatie	Geïdentificeerde motivatie geeft aan in hoeverre leerlingen aan school werken omdat zij dat zelf belangrijk vinden. Bij geïdentificeerde motivatie wordt een externe factor (bijvoorbeeld: 'mijn ouders vinden het belangrijk dat ik hard werk voor school') door leerlingen geïnternaliseerd ('ik vind het belangrijk om hard te werken voor school'). Het ligt dus dicht tegen intrinsieke motivatie aan, maar is van origine wel extern gereguleerd, waardoor het een vorm van extrinsieke motivatie is.
Externe motivatie	Externe motivatie houdt in dat leerlingen aan school werken omdat dit van hen verwacht wordt. Dit type motivatie geeft aan in hoeverre leerlingen werk leveren omdat er een beloning tegenover staat of om negatieve gevolgen te vermijden.
Amotivatie	Amotivatie geeft aan in hoeverre leerlingen geen besef hebben waarom ze aan school werken of niet de mogelijkheid ervaren de uitvoering van een taak te beïnvloeden. Het begrip "amotivatie" wordt gebruikt om aan te geven dat leerlingen de relatie tussen het eigen gedrag en de uitkomsten van een taak niet zien. Er is dan geen besef van het doel, de verwachting van een beloning of de gevoelde mogelijkheid de uitvoering van de taak te beïnvloeden.

Overzicht schalen met bijbehorende stellingen

Schaal	Nr.	Stelling
Intrinsieke motivatie	1	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik denk dat het interessant is
Intrinsieke motivatie	5	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik denk dat dit leuk is
Intrinsieke motivatie	9	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat het werken hieraan leuk is
Intrinsieke motivatie	13	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik me goed voel als ik hieraan werk
Geïdentificeerde motivatie	2	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat het voor mijn eigen bestwil is
Geïdentificeerde motivatie	6	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik denk dat deze activiteit goed voor me is
Geïdentificeerde motivatie	10	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik het zelf besloten heb
Geïdentificeerde motivatie	14	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is
Externe motivatie	3	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat het van me verwacht wordt
Externe motivatie	7	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat het iets is dat ik moet doen
Externe motivatie	11	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik geen keuze heb
Externe motivatie	15	Ik span me in tijdens [vak/activiteit] omdat ik het gevoel heb dat ik dit moet doen
Amotivatie	4	Er zullen goede redenen zijn om dit te doen, maar persoonlijk zie ik ze niet
Amotivatie	8	Ik doe dit maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is

Amotivatie	12	Ik weet het niet; ik zie niet wat dit [vak/activiteit] mij oplevert
Amotivatie	16	Ik doe dit wel, maar ik weet niet zeker of het goed is om mee door te gaan

Voorbeeld aanpassing taalgebruik in stellingen voor vmbo-leerlingen

Origineel	Aangepast
Er zullen goede redenen zijn om dit te doen, maar persoonlijk zie ik ze niet	Ik vind dat er geen reden is om me in te spannen voor school
Ik doe dit maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is	Ik span me meestal wel in, maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is

Dit onderzoeksinstrument is ontwikkeld door onderzoekers en gebruikt in het landelijke onderzoek Doorbraakproject Onderwijs & ICT, uitgevoerd door Oberon, Universiteit Utrecht en Universiteit Leiden. Wijzigingen, bijvoorbeeld in vraagstelling of volgorde, kunnen er mogelijk toe leiden dat de resultaten niet goed te analyseren of vergelijken zijn. Meer hierover is te lezen in de beschrijving van het onderzoeksinstrument.

Bijlage 3

SES-vragenlijst

	2. Op school..Zet een kruisje bij het antwoord dat het best bij jou past	Helemaal mee oneens	Een beetje mee oneens	Weet niet	Een beetje mee eens	Helemaal mee eens
1	Ik let op in de klas					
2	Als ik in de klas zit, doe ik alsof ik aan het werk ben					
3	Ik maak mijn huiswerk op tijd af					
4	Ik houd me aan de regels op school					
5	Ik kom in de problemen op school					
6	Ik voel me gelukkig op school.					
7	Ik verveel me op school					
8	Ik vind het werk op school leuk					
9	Ik vind het leuk om op school te zijn					
10	Ik ben geïnteresseerd in het werk op school					
11	Mijn klas is een leuke plek om te zijn					
12	Als ik een boek lees, stel ik mezelf vragen om er zeker van te zijn dat ik begrijp waar het over gaat					
13	Ik leer thuis, zelfs als ik geen toets heb					
14	Ik probeer tv programma's te kijken over dingen die we doen op school					
15	Ik praat met mensen buiten school over wat ik leer in de klas					
16	Ik controleer mijn schoolwerk op fouten					

17	Als ik tijdens het lezen niet weet wat een woord betekent, dan doe ik iets om daar toch achter te komen, zoals opzoeken in het woordenboek, of het aan iemand vragen					
18	Ik lees extra boeken om meer te leren over de dingen die we op school doen					
19	Als ik niet begrijp wat ik lees, ga ik terug en lees het opnieuw					

Bijlage 4

Leidraad Semi-gestructureerd interview

Even kennismaken met de leerlingen.

Introductie:

Korte introductie, doel van het onderzoek en wat er gebeurt er met de gegevens.

Vragen of de leerlingen mee willen doen aan het interview.

- Kun je me vertellen wat schoolbetrokkenheid voor jou betekent?
Hierna even samenvatten wat schoolbetrokkenheid is, zodat we allemaal hetzelfde beeld hebben. (Voor studenten houdt schoolbetrokkenheid in dat ze actief deelnemen aan de klasactiviteiten, hun taken voltooien, vragen stellen, deelnemen aan discussies en verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces. Kortom, schoolbetrokkenheid gaat verder dan alleen aanwezig zijn op school. Het gaat om het actief deelnemen, ondersteunen en investeren in het onderwijsproces en de schoolgemeenschap om een succesvolle leeromgeving te creëren.)
- Waarom denk je dat schoolbetrokkenheid belangrijk is voor je schoolprestaties?
- Heb je weleens gemerkt dat als je niet echt betrokken bent bij schoolactiviteiten, dit invloed kan hebben op je prestaties?
- Wat denk je dat er kan gebeuren als je niet echt betrokken bent bij school in de eerste jaren dat je op school zit?
- Denk je dat als je niet echt betrokken bent, het kan leiden tot verveling, eerder stoppen met school en dat je minder motivatie hebt? Waarom wel of niet?
- Hoe zou je het omschrijven als je echt betrokken bent bij schoolactiviteiten?
- Hoe voel je je als je echt betrokken bent bij school?
- Hoe voel je je als je niet echt betrokken bent bij school?
- Hoe komt het als je niet echt betrokken bent bij school?

Keuze tussen flexuren:

- Kun je me vertellen hoe jij het vindt om te moeten kiezen tussen de verschillende soorten flexuren op school?
- Hoe belangrijk vind je de keuzevrijheid om (talent)flexuren te kiezen op school? Waarom?
- Vind je dat de school voldoende ondersteuning biedt bij het maken van een keuze voor (talent)flexuren? Waarom wel of niet?
- Heb je het gevoel dat de keuze voor (talent)flexuren invloed heeft op je motivatie en interesse in school? Kun je dit toelichten?
- Denk je dat het hebben van de mogelijkheid om (talent)flexuren te kiezen je schoolbetrokkenheid positief beïnvloedt? Waarom wel of niet?

Talentflexuren

- Waarom kies je voor talentflex?

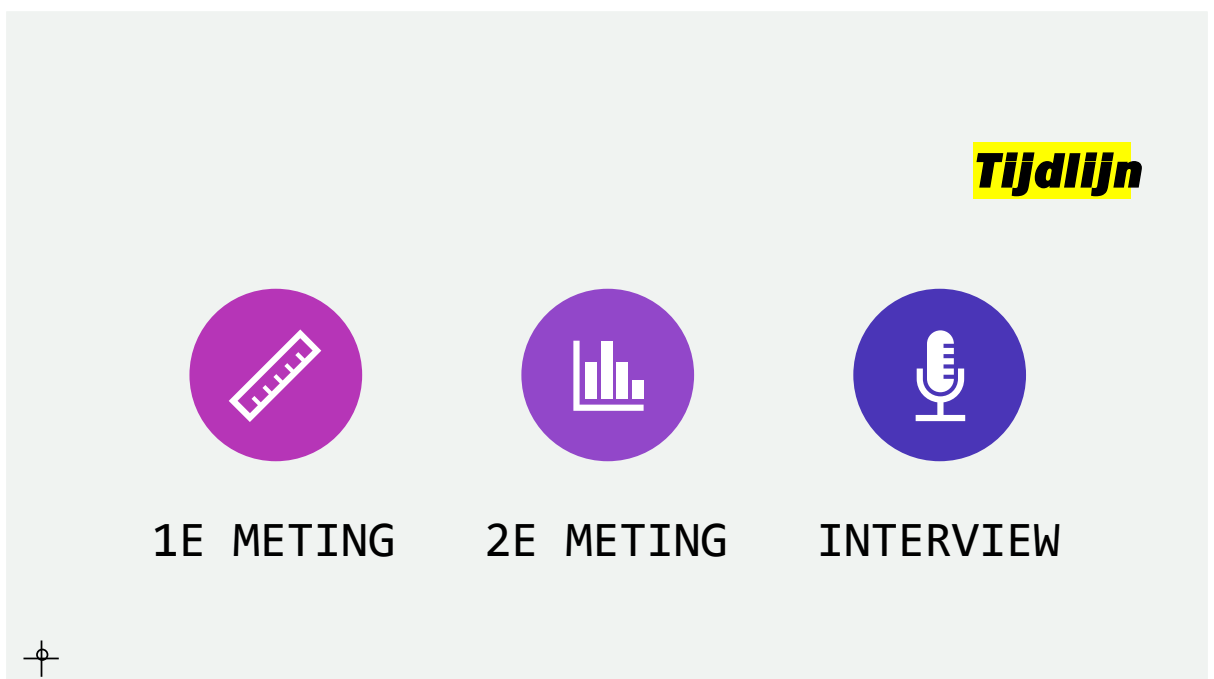
- Denk je dat de keuze voor talentflexuren invloed kan hebben op je betrokkenheid bij school? Waarom wel of niet?
- Heb je het idee dat de keuze tussen talentflexuren invloed heeft op je motivatie voor de reguliere lessen? Kun je dit uitleggen?
- Heeft de keuze voor bepaalde talentflexuren invloed gehad op je algemene betrokkenheid bij schoolactiviteiten? Kun je voorbeelden geven?
- Wat zou er volgens jou moeten veranderen aan de talentflexuren op school?
- Wat zijn volgens jou de voordelen van het kiezen van talentflexuren ten opzichte van andere flexuren op school?
- Hoe heeft het kiezen van talentflexuren een positieve invloed gehad op jouw leerervaring en schoolbetrokkenheid?
- Vind je dat talentflexuren je de mogelijkheid bieden om je talenten verder te ontwikkelen en je interesses na te streven? Waarom wel of niet?
- Heb je het gevoel dat talentflexuren je helpen om meer gemotiveerd te zijn voor schoolactiviteiten? Kun je voorbeelden geven?
- Zijn er ook nadelen verbonden aan het kiezen van talentflexuren in vergelijking met andere flexuren? Wat zijn die nadelen?
- Denk je dat het kiezen van talentflexuren invloed kan hebben op hoe je omgaat met anderen, zoals klasgenoten? Waarom wel of niet?
- Afsluiting:
- Is er nog iets anders dat je wilt delen over je betrokkenheid bij school en de keuze tussen talentflexuren dat niet aan bod is gekomen?
- Zijn er volgens jou andere dingen die belangrijk zijn om te bespreken over betrokkenheid bij school of keuzemogelijkheden op school?
- **Verbeteringen**
- Heb je nog suggesties voor verbeteringen in de betrokkenheid bij school en keuzemogelijkheden op jouw school?
- Heb je nog suggesties voor verbeteringen voor de talentflexuren, andere flexuren en het flexrooster?

Iedereen hartelijk bedanken voor de antwoorden.

Bijlage 5

Powerpointpresentatie aan leerlingen







Talentflexuren

- Waarom?
- Welke?
- Meerdere?
- Huiswerk



Vragenlijst

- Forms
- teams

Hoe ziet dat eruit?

Waarom maak je huiswerk voor talent-flex-les? 

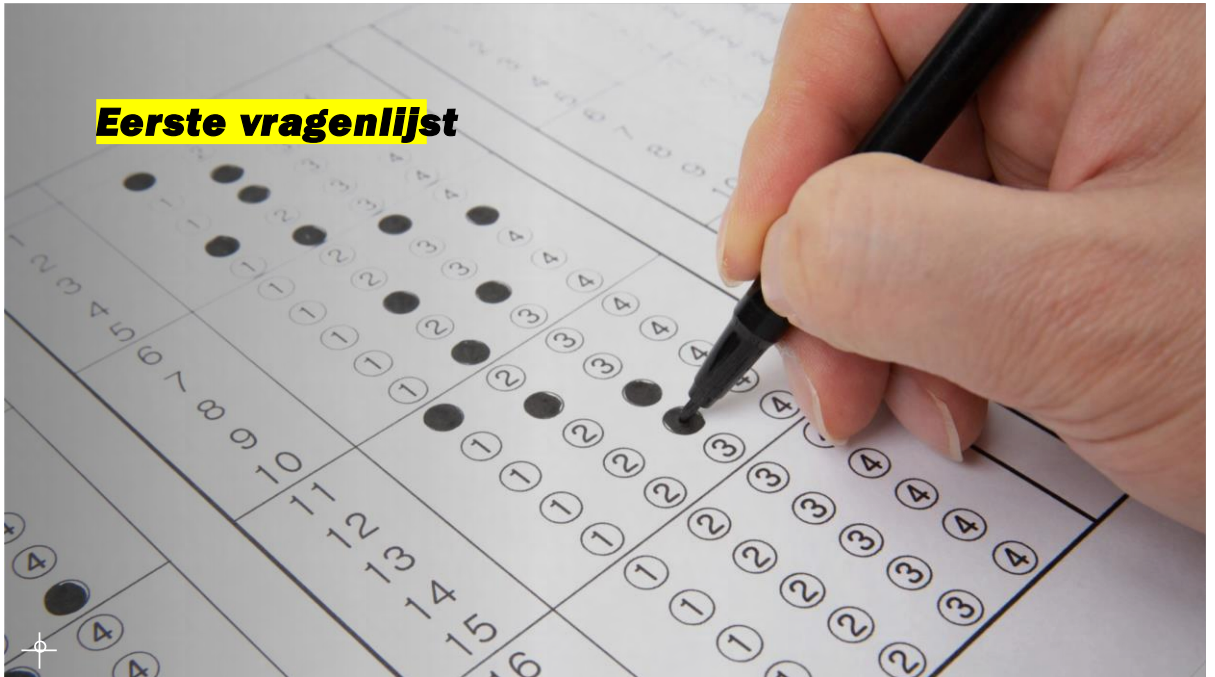
Dit gaat dus **niet** over huiswerk van andere vakken.

5. 

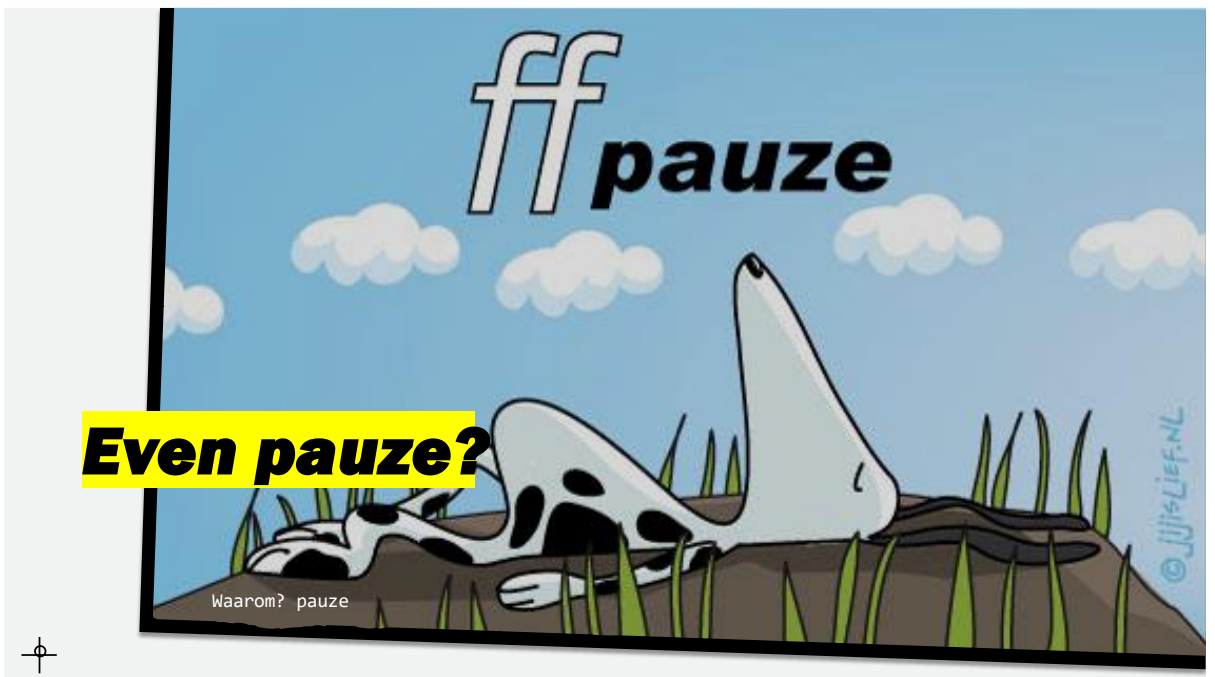
	Helemaal niet waar	Niet waar	Eenigszins waar	Helemaal waar
Omdat ik wil dat de docent denkt dat ik een goede leerling ben.	☐	☐	☐	☐
Omdat ik problemen krijg als ik het niet doe.	☐	☐	☐	☐
Omdat het leuk is.	☐	☐	☐	☐
Omdat het mij anders een slecht gevoel over mijzelf geeft.	☐	☐	☐	☐



Eerste vragenlijst



Even pauze?

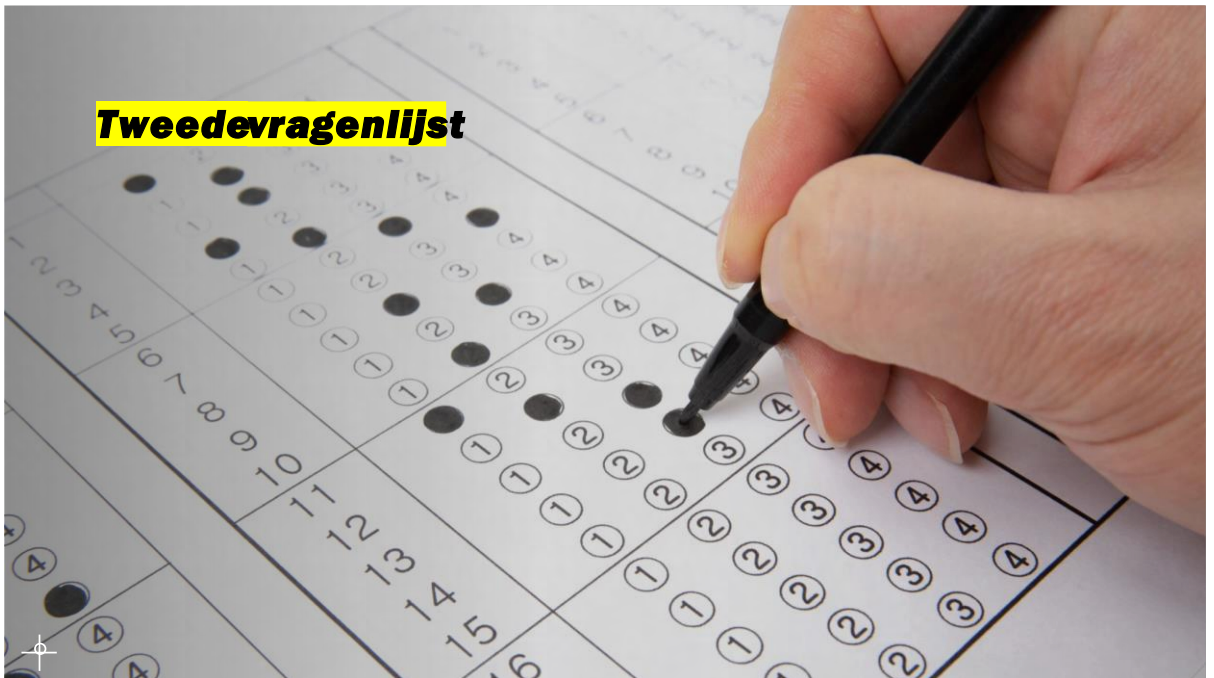


De 80-minuten lessen

- De groep in 2 verdelen
- Even en oneven
- Cijfer hoogst / laagst



Tweedevragenlijst





**Super bedankt voor
jullie medewerking**