

Universiteit Antwerpen  
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

# De invloed van flexibiliteit in leertrajectorganisatie op leermotivatie van jonge cursisten in het tweedekansonderwijs

Mariska Hendrickx

Masterproef voorgelegd met het oog op  
het behalen van de graad van master in de  
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Prof. Dr. J. Vanhoof



# 1 Abstract

In 2013 stroomde 8,8% van de schoolverlaters zonder diploma uit het secundair onderwijs. Toch proberen steeds meer vroegtijdige schoolverlaters via het tweedekansonderwijs alsnog een diploma te behalen. Cursisten tussen 18 en 21 jaar vormen de laatste jaren dan ook een steeds groter wordende groep binnen het tweedekansonderwijs.

Dit onderzoek gaat na op welke manier de flexibiliteit in de leertrajectorganisatie van het tweedekansonderwijs een invloed heeft op de leermotivatie van deze jonge cursisten. Dit doen we door een antwoord te zoeken op de volgende onderzoeksvragen:

- ervaren cursisten een verschil in leermotivatie bij het volgen van een modulair leertraject in het TKO in vergelijking met het reguliere secundair onderwijs dat ze voordien volgden?
- welke vormen of aspecten van flexibiliteit hebben een invloed op de leermotivatie van jonge cursisten?
- hoe kunnen we verklaren dat sommige vormen van flexibiliteit een invloed hebben op de leermotivatie van jonge cursisten?

Om hierop een antwoord te vinden, voerden we een casestudy uit. De dataverzameling gebeurde via semigestructureerde interviews bij veertien respondenten uit drie centra voor volwassenenonderwijs, die tijdens het interview eveneens een survey invulden.

Uit dit onderzoek blijkt dat de respondenten binnen hun leertraject in het tweedekansonderwijs stevast autonome vormen van motivatie ervaren, terwijl ze in verband met hun leertraject in het secundair onderwijs vaker gecontroleerde vormen van motivatie rapporteren. Binnen de onderzochte flexibiliteitsdimensies zijn het vooral de dimensies die gerelateerd zijn aan tijd en ondersteuning die volgens de respondenten de leermotivatie beïnvloeden. Eén van de mogelijke verklaringen hiervoor is dat hun ervaring binnen het secundair onderwijs vaak negatief gekleurd was. Een andere verklaring kan gevonden worden in de mate waarin deze flexibiliteitsdimensies een invloed hebben op het gevoel van autonomie, betrokkenheid en competentie van de respondenten. Doordat deze flexibiliteitsdimensies hier vaak op inspelen, hebben ze een motiverend effect op de respondenten.

## 2 Dankwoord

Deze masterproef is het sluitstuk van een boeiende leerweg waar ik vier jaar geleden aan begon. Het werd een weg die me onverwachte inzichten bracht en waar ik veel fascinerende mensen leerde kennen, veel te veel om allemaal persoonlijk op te noemen. Allemaal zorgden ze ervoor dat de weg wat rijker werd en daar ben ik erg dankbaar voor. En hoewel ik blij ben dat het officiële gedeelte van deze leerweg bijna klaar is, toch weet ik zeker dat hij nooit helemaal voltooid zal zijn.

Nu het einde in zicht is, wil ik toch een aantal mensen met naam en toenaam bedanken, zonder wie deze laatste etappe nooit zou geworden zijn wat hij nu was.

Prof. Dr. Jan Vanhoof, bedankt voor uw input, uw feedback en uw luisterend oor. U was een enorme steun, vooral op momenten dat ik niet meteen een oplossing zag. U wist steeds te inspireren en te motiveren en dat maakte dat ik telkens opnieuw energie vond om door te zetten.

Annelies, bedankt om mijn sparring partner te zijn. Jij bent de beste advocaat van de duivel die iemand zich maar kan wensen. Hoe kritisch je ook was, je dacht mee en bleef me aanmoedigen om vol te houden.

Ad, Maïthé, Roeland en Nick, bedankt om mee te zoeken naar respondenten voor mijn onderzoek. Zonder jullie hulp was deze masterproef simpelweg onmogelijk.

Mijn veertien respondenten, bedankt voor jullie tijd en de openheid die jullie toonden. Jullie hadden de moed om jullie persoonlijke verhalen te delen met een wildvreemde en jullie gaven mij inspiratie om met jullie verhalen aan de slag te gaan.

Kim, Chris, Bjorn, Illissa, Gwendoline en Karen, bedankt voor jullie hulp met lezen en uitschrijven. Wat voor jullie misschien niet zo veel leek, was voor mij onnoemelijk belangrijk. Op jullie hulp kon ik steeds verder bouwen

Maar vooral:

Wim, Benjamin en Sita, bedankt voor jullie geduld en jullie steun. Jullie hebben me vier jaar lang moeten delen met de Universiteit Antwerpen; mijn studies slorpten immers erg veel tijd op. Maar jullie bleven wel supporteren van aan de zijlijn. Die steun was onbetaalbaar. Zonder jullie had ik dit nooit gehaald.

### 3 Perstekst

#### **Wat het secundair onderwijs niet kan, kan het tweedekansonderwijs wel.**

**Steeds meer jongeren die vroegtijdig het secundair onderwijs verlaten, vinden hun weg naar het tweedekansonderwijs om alsnog een diploma te halen. De centra voor volwassenenonderwijs die tweedekansonderwijs aanbieden, zien al enkele jaren dat het aantal cursisten onder de 25 jaar alsmaar toeneemt. (De Standaard, 02/03/2015).**

In schooljaar 2013-2014 volgden 4466 jongeren tussen 18 en 25 jaar een opleiding Algemene Vorming, wat bijna een verdubbeling is in vergelijking met 2008-2009, toen 2602 jongeren Algemene Vorming volgden.

De manier waarop leertrajecten georganiseerd worden in het secundair onderwijs en het tweedekansonderwijs, dat een onderdeel vormt van het volwassenenonderwijs, is erg verschillend. In het tweedekansonderwijs is er meer ruimte voor maatwerk, vermits het leertraject hier uit modules bestaat. In het secundair onderwijs is het eerder een verhaal van alles of niets: je moet voor je hele jaar slagen om verder te kunnen. Vanuit dit verschil onderzocht Mariska Hendrickx, masterstudent Opleidings- en Onderwijswetenschappen, in haar masterproef op welke manier de flexibiliteit in leertrajecten van het tweedekansonderwijs een invloed heeft op de leermotivatie van deze jonge cursisten.

Ze stelde vast dat deze jonge cursisten zich in het tweedekansonderwijs doorgaans gemotiveerder voelen dan in het secundair onderwijs. Dit kwam volgens hen vooral omdat de manier waarop leertrajecten in het tweedekansonderwijs georganiseerd zijn, maakt dat verschillende factoren meer kunnen aanpast worden aan hun eigen behoeften.

In de eerste plaats zorgt de modulaire organisatie van het tweedekansonderwijs ervoor dat het leertempo en de zwaarte van het leertraject individueel bepaald kan worden. Cursisten die sneller een diploma willen halen, kunnen meer modules tegelijk opnemen, terwijl cursisten die hun traject lichter willen maken omwille van bepaalde omstandigheden dan weer de optie hebben om minder modules tegelijk op te nemen.

Ook het feit dat cursisten meer het gevoel hebben dat ze als persoon meetellen en niet zomaar iemand te zijn, ervaren ze als motiverend. Zo worden evaluatiedeadlines in het tweedekansonderwijs vaker in samenspraak met cursisten bepaald en vinden cursisten dat de aangeboden ondersteuning in het tweedekansonderwijs meer aangepast wordt aan hun persoonlijke behoeften.

“Als het de bedoeling is dat zoveel mogelijk jongeren via de normale weg hun kwalificatie behalen, is het zinvol dat het lokale schoolbeleid bekijkt hoe leertrajectorganisatie hierin een rol kan spelen”, aldus Mariska Hendrickx. Mogelijk kunnen scholen bekijken in welke mate leertrajecten gemodulariseerd kunnen worden, al is dit geen evidente denkoefening, beseft ze. Ook kunnen schoolbesturen bekijken op welke manier de bestaande regelgeving rond vrijstellingen in het middelbaar onderwijs meer kan toegepast worden. De respondenten binnen dit onderzoek geven immers aan dat secundaire scholen hier erg weinig gebruik van maken.

Toch hoeft extra flexibiliteit inbouwen, volgens Hendrickx, niet altijd zo'n ingrijpende aanpassing op beleidsniveau te zijn. “Leerkrachten kunnen zelf binnen hun vakken ook

flexibel zijn. Zo kunnen ze bijvoorbeeld leerlingen mee evaluatieplanningen laten opstellen. Daarnaast is het belangrijk dat de ondersteuning die leerlingen krijgen, ondersteuning op maat is. Investeren in een goede leerkracht-leerlingrelatie is dan ook cruciaal om na te gaan waar problemen bij leerlingen zich situeren. Dat kan er immers voor zorgen dat er beter op persoonlijke noden ingespeeld kan worden, zodat de kans vergroot dat leerlingen toch via het secundair onderwijs een diploma halen.”

*Meer weten?*

Mariska Hendrickx: [mariska.hendrickx@telenet.be](mailto:mariska.hendrickx@telenet.be)

Promotor prof. Jan Vanhoof: [jan.vanhoof@uantwerpen.be](mailto:jan.vanhoof@uantwerpen.be)

# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Dankwoord</b> .....	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Perstekst</b> .....	<b>3</b>
	<b>Inhoudsopgave</b> .....	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>Probleemstelling</b> .....	<b>7</b>
<b>5</b>	<b>Theoretisch kader</b> .....	<b>9</b>
5.1	Inleiding.....	9
5.2	Zelfdeterminatietheorie.....	9
5.2.1	<i>Inleiding</i> .....	9
5.2.2	<i>Psychologische basisbehoeften</i> .....	10
5.2.3	<i>ZDT</i> .....	11
5.3	Flexibiliteit.....	14
<b>6</b>	<b>Methodologie</b> .....	<b>17</b>
6.1	Onderzoeksdesign .....	17
6.2	Kwalitatief onderzoek.....	17
6.3	Steekproefsamenstelling .....	18
6.4	Dataverzameling .....	19
6.5	Data-analyse.....	19
6.6	Kwaliteitseisen.....	20
<b>7</b>	<b>Resultaten</b> .....	<b>21</b>
7.1	Ervaren cursisten een verschil in leermotivatie bij het volgen van een modulaair leertraject in het TKO in vergelijking met het reguliere secundair onderwijs dat ze voordien volgden?.....	21
7.1.1	<i>SO</i> .....	21
7.1.2	<i>TKO</i> .....	23
7.1.3	<i>Samenvattend: SO versus TKO</i> .....	24
7.2	OV2: welke vormen of aspecten van flexibiliteit hebben een invloed op de leermotivatie van jonge cursisten?.....	25
7.2.1	<i>Tijdsaspect</i> .....	25
7.2.2	<i>Inhoudsaspect</i> .....	27
7.2.3	<i>Instructieaanpak en -ontwerp</i> .....	33
7.2.4	<i>Cursusaflevering en logistiek</i> .....	36
7.3	OV3: hoe kunnen we verklaren dat sommige vormen van flexibiliteit een invloed hebben op de leermotivatie van jonge cursisten?.....	40
7.3.1	<i>Drijfveer om vroegtijdig de secundaire school te verlaten</i> .....	40
7.3.2	<i>Theorie van de psychologische basisbehoeften</i> .....	40
<b>8</b>	<b>Conclusie</b> .....	<b>43</b>
<b>9</b>	<b>Aanbevelingen</b> .....	<b>48</b>
9.1	Autonomie.....	48
9.2	Betrokkenheid.....	49
9.3	Competentie .....	49
<b>10</b>	<b>Discussie</b> .....	<b>50</b>

10.1	Methodologie .....	50
10.2	Vervolgonderzoek.....	51
<b>11</b>	<b>Bibliografie .....</b>	<b>53</b>
<b>12</b>	<b>Bijlagen.....</b>	<b>56</b>
12.1	Interviewleidraad .....	56
12.2	Survey.....	60



## 4 Probleemstelling

Het Vlaamse secundair onderwijs biedt binnen een 30-tal studiegebieden een waaier aan studierichtingen aan. Ondanks het ruime aanbod zijn er jaar na jaar heel wat leerlingen die er niet in slagen een kwalificatie te verwerven: ze verlaten vroegtijdig het reguliere onderwijs. De Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling stelde vast dat in 2013 8,8 % van de 71 817 schoolverlaters zonder kwalificatie uitstroomde (VDAB, 2015).

Zonder kwalificatie op de arbeidsmarkt terechtkomen is het slechtst mogelijke uitgangspunt om aan het werkleven te beginnen (VDAB, 2014; VDAB, 2015). Om te beginnen vinden vroege schoolverlaters moeilijker een job (Lamote & Van Damme, 2011; Lamote, Van Landeghem, Blommaert, Nicaise, De Fraine, & Van Damme, 2013). De Schoolverlatersstudie 2014 van de VDAB bevestigt: hoe lager de kwalificatie, hoe groter de kans dat men na een jaar werkzoekend is (VDAB, 2014). Daarbij komt dat vroege schoolverlaters moeilijker een eerste job vinden die aansluit bij hun vooropleiding en dat ze meer kans maken om die eerste job sneller te verliezen (Lamote & Van Damme, 2011). Ook blijken vroegtijdige schoolverlaters binnen die eerste job minder goed vaardigheden aan te leren die mobiliteit op de arbeidsmarkt ten goede kunnen komen (Van Trier: in (Lamote & Van Damme, 2011).

Vroegtijdig de schoolbanken verlaten wil echter niet zeggen dat er geen kwalificatiemotivatie aanwezig is. Een groep van vroegtijdige schoolverlaters probeert immers alsnog een kwalificatie te behalen via tweedekansonderwijs (TKO). Deze groep lijkt jaar na jaar te groeien. In een antwoord op een parlementaire vraag (Vlaams Parlement, 2015) stelde Hilde Crevits, minister van Onderwijs, dat het aantal cursisten tussen 18 en 25 jaar de laatste zes jaar steeg van 2602 naar 4466. De opvallende stijging van deze specifieke doelgroep werd al langer gevoeld: volgens Raes (2008) is de verjonging van cursisten in het TKO een evolutie die al langer gaande is. Het TKO merkt de laatste jaren dan ook een opvallende stijging van het aantal jonge cursisten, meer bepaald de groep tussen de 18 en 21 (Raes, 2008; Glorieux, Heyman, Jegers, & Taelman, 2011). Op basis van hun leeftijd kan echter aangenomen worden dat deze groep jonge cursisten in het reguliere onderwijs een diploma moet kunnen halen.

Een van de verschillen tussen het reguliere secundair onderwijs en het TKO is de flexibiliteit van de leertrajecten. Leertrajecten in secundaire scholen volgen doorgaans een rigide jaarstructuur. Dit wil zeggen dat van leerlingen verwacht wordt dat ze allemaal even snel vorderen in hun leertraject. Wanneer een leerling er – om welke reden ook – niet in slaagt om dit leertempo voor alle vakken aan te houden, krijgt zijn volledige leertraject ineens een jaar achterstand of moet hij voor zijn hele opleiding het niveau herbekijken. Hierdoor loopt hij 2,5 keer meer kans om ongekwalificeerd uit te stromen (Lamote & Van Damme, 2011) .

Leertrajecten in het TKO daarentegen zijn modulair opgebouwd (Van den Broek, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). Deze modulaire organisatie stelt de

Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO's) die TKO aanbieden in staat om verschillende gradaties van flexibiliteit in te bouwen in hun leertrajecten. Kenmerkend voor dit modulair systeem is het behalen van deelcertificaten. Dit kan door middel van vrijstellingsproeven of het afwerken van een module. Elke module waarvoor een cursist slaagt, levert een erkend deelcertificaat op. Dit impliceert dat een cursist met zo'n deelcertificaat deze module niet meer moet afleggen. Zo vertraagt het leertraject minimaal. Wanneer een cursist een bepaalde combinatie van deelcertificaten heeft behaald, kan dit leiden tot het behalen van een diploma secundair onderwijs.

Dit systeem zorgt ervoor dat een cursist zijn opleiding kan starten op zijn niveau en dat hij zelf kan beslissen tegen welk tempo en op welk niveau hij een kwalificatie wil behalen. Wil hij bijvoorbeeld dieper ingaan op wiskunde, maar Frans enkel op basisniveau behalen, kan dat. In het regulier onderwijs heeft een leerling slechts de keuze tussen de erkende lessentabellen per studierichting, eventueel aangevuld met vakken waar de desbetreffende school de klemtoon op legt.

Hoewel de flexibiliteit van modulaire leertrajecten niet expliciet naar voren komt in onderzoek naar drijfveren om voor TKO te kiezen, werkt het mogelijk wel motiverend om een leertraject af te werken. De leermotivatie bij leerlingen, met andere woorden de bereidheid die leerlingen hebben om het nodige studiewerk te doen, stijgt immers wanneer leerlingen zelf zeggenschap hebben over hun leertempo en de moeilijkheidsgraad van de materie (Van den Broek et al., 2009; Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012). Daarom is het zinvol om na te gaan hoe de flexibiliteit van modulaire leertrajecten in het TKO inspeelt op de leermotivatie van cursisten tussen 18 en 21 jaar om een kwalificatie te behalen. Meer specifiek probeert dit onderzoek een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvragen:

- ervaren cursisten een verschil in leermotivatie bij het volgen van een modulair leertraject in het TKO in vergelijking met het reguliere secundair onderwijs dat ze voordien volgden?
- welke vormen of aspecten van flexibiliteit hebben een invloed op de leermotivatie van jonge cursisten?
- hoe kunnen we verklaren dat sommige vormen van flexibiliteit een invloed hebben op de leermotivatie van jonge cursisten?

Inzicht krijgen in de invloed die aspecten van flexibiliteit in leertrajecten hebben op de leermotivatie kan bestaande inzichten omtrent motivatie en leertrajectorganisatie verrijken. De link tussen motivatie en sociale factoren (vb. ouders, leerkrachten, peers) werd reeds uitvoerig onderzocht, maar bestaand onderzoek naar de link tussen organisatorische factoren en motivatie is veel minder talrijk (Vanhoof et al. 2012). Door verschillende aspecten van flexibiliteit afzonderlijk te bekijken kan de bestaande kennis omtrent deze link helpen vervolledigd en genuanceerd worden. Mogelijk hebben immers niet alle aspecten van flexibiliteit evenveel invloed op leermotivatie.

Dit onderzoek probeert ook eventuele invloed van flexibiliteit op leermotivatie te verklaren. Hierdoor kan men een completer beeld krijgen van de werking van motivatie bij studenten en hoe deze beïnvloedbaar is.

Daarnaast kan dit onderzoek ons meer leren over een heel kwetsbare doelgroep, namelijk vroegtijdige schoolverlaters. In het verleden werd reeds onderzoek gedaan naar hun drijfveren om toch nog een diploma te halen via een alternatief traject, maar onderzoek naar de rol die organisatieaspecten daarin kunnen spelen, blijkt een blinde vlek.

Tot slot kan het reguliere secundair onderwijs hieruit lessen trekken wat betreft hun leertrajectorganisatie om zo meer jongeren uit deze doelgroep binnen het reguliere systeem succesvol te laten uitstromen. Het is dan ook de bedoeling om hieromtrent aanbevelingen te formuleren richting secundair onderwijs.

## **5 Theoretisch kader**

### **5.1 Inleiding**

Leermotivatie bij leerlingen is al vaak het onderwerp van onderzoek geweest. In veel gevallen gaat het in deze onderzoeken om de invloed van factoren uit de sociale omgeving op de leermotivatie, zoals de familiale achtergrond, de invloed die peers uitoefenen of de invloed die leerkrachten hebben op leermotivatie. Onderzoek naar de invloed van materiële en organisatorische factoren op de leermotivatie van leerlingen bestaat wel, maar lijkt een minder prominente plaats in te nemen binnen onderzoek naar leermotivatie bij leerlingen. Toch blijken factoren zoals schoolgrootte, fysieke kenmerken van schoolgebouwen en het aanvangsuur van de lessen wel degelijk een invloed te hebben op de leermotivatie van leerlingen (Vanhoof et al., 2012).

Onderzoek naar de link tussen flexibiliteit in leertrajectorganisatie en leermotivatie blijkt echter een blinde vlek. In het verleden werden wel bepaalde flexibiliteitsdimensies in diverse contexten bekeken in functie van hun invloed op studieresultaten (vb. Thoms, 2001; HM Inspectorate of Education, 2007; Grossen, 1996). Ook het verband tussen leermotivatie en studieresultaten vormde vaker de focus van onderzoek, zelfs recent nog (vb. Arul Lawrence & Vimala, 2013; Cow & Yong, 2013; Çetin, 2015). Toch werd flexibiliteit in leertrajectorganisatie nog niet rechtstreeks gelinkt aan motivatie. Onderzoek naar de invloed van aspecten van leertrajectorganisatie op de leermotivatie kan dan ook inzichten over de invloed van organisationele aspecten op motivatie verrijken.

### **5.2 Zelfdeterminatietheorie**

#### **5.2.1 Inleiding**

Motivatie is wat mensen drijft om iets te doen. Lee, McNerney, Liem & Ortiga (2010) definiëren het als “de innerlijke staat die gedrag doet ontstaan, richting geeft en in stand houdt”. Het is al jaren een geliefd onderzoeksonderwerp bij gedragswetenschappers. Eén van de kaders om naar motivatie te kijken is de zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). ZDT werd in het verleden al in verschillende contexten getoetst en gevalideerd.

In onderwijs wordt leermotivatie van leerlingen vaak kwantitatief bekeken. Leerlingen zijn sterk gemotiveerd of ongemotiveerd, met alle mogelijke schakeringen ertussen. Toch is niet enkel de hoeveelheid motivatie belangrijk; de kwaliteit van de motivatie speelt minstens een even belangrijke rol. ZDT schetst een kader om motivatie breder én dieper te bekijken dan enkel de kwantiteit. Op die manier kan men genuanceerder kijken naar wat leerlingen al dan niet drijft om te leren.

Binnen het onderzoek rond ZDT werden een aantal subtheorieën geformuleerd en onderzocht (Deci & Ryan, 2004). Eén van deze subtheorieën is de basisbehoeftheorie, die het idee uitwerkt van basisbehoeften die nodig zijn voor psychologische gezondheid en welbevinden. Binnen ZDT neemt men aan dat het al dan niet bevredigen van deze basisbehoeften een invloed heeft op de kwaliteit van motivatie. Aangezien het wel of niet ondersteunen van deze basisbehoeften volgens ZDT de sleutel vormt om motivatie te beïnvloeden, lichten we eerst de basisbehoeftheorie toe, alvorens dieper in te gaan op ZDT zelf.

### **5.2.2 Psychologische basisbehoeften**

De definitie van een basisbehoefte is dat de motiverende kracht die ervan uitgaat een directe relatie moet hebben met het welbevinden van een persoon (Deci & Ryan, 2004). ZDT onderscheidt drie basisbehoeften die mensen nastreven, ook wel het ABC van ZDT genoemd (Vanhoof et al., 2012). Het gaat om autonomie, betrokkenheid en competentie. Onderzoek naar ZDT binnen verschillende culturele contexten wijst er ook op dat deze basisbehoeften universeel zijn: hoewel de concrete invulling ervan kan variëren, komen ze binnen verschillende culturen voor en zijn ze toepasbaar op allerlei levensdomeinen (vb. (Vansteenkiste, 2005; Chirkov & Ryan, 2001; Soenens, Park, Vansteenkiste, & Mouratidis, 2012; Vanhoof et al., 2012).

*Autonomie.* De behoefte aan autonomie draait om het al dan niet zelf beslissen over handelingen. Wanneer iemand autonomie ervaart, heeft hij het gevoel dat hij zelf zijn gedrag bepaalt, zonder de indruk te hebben dat er van buitenaf druk wordt uitgeoefend. Zo iemand stuurt zijn gedrag zelf: met andere woorden: hij gaat zelfdeterminerend te werk (Vanhoof et al., 2012).

*Betrokkenheid.* Mensen hebben behoefte aan relationele verbondenheid met anderen. Ze willen zich aanvaard, gerespecteerd en geliefd voelen door mensen en groepen aan wie ze zelf belang hechten. De behoefte aan betrokkenheid verwijst met andere woorden naar de drang om veilige, warme relaties te ervaren en zich opgenomen te weten in een breder sociaal netwerk (Victoir & Vansteenkiste, 2010).

*Competentie.* De derde basisbehoefte draait om het gevoel hebben dat men bekwaam is in zijn handelen. Hier gaat het erom of de persoon het gevoel heeft dat hij in staat is om een bepaald doel te bereiken, om bepaald gedrag te stellen (Deci & Ryan, 2004).

### 5.2.3 ZDT

De motivatie van iemand is een ingewikkeld samenspel van allerlei factoren. ZDT slaagt erin om deze factoren te combineren in één model. Dit model combineert de hoeveelheid van motivatie, de locus van causaliteit ofwel de plaats waar de motiverende factor zich bevindt: binnen de persoon of erbuiten, het type motivatie, de onderliggende emoties die het gedrag sturen, het soort gedragsregulatie en de kwaliteit van motivatie in één overzichtelijk kader. Onderstaande uitleg is gebaseerd op Deci & Ryan (2004), tenzij anders vermeld.

Het uitgangspunt van ZDT is dat er kwalitatief betere en minder goede vormen van motivatie bestaan. Deze vormen van motivatie zijn te situeren op een kwaliteitscontinuüm, gaande van kwalitatief optimale motivatie aan de ene kant tot kwalitatief slechte motivatie aan de andere kant. Afhankelijk van de plaats op het continuüm zal een bepaalde vorm van motivatie gekenmerkt worden door een combinatie van een bepaalde hoeveelheid motivatie, bepaalde onderliggende emoties, een bepaald soort gedragsregulatie, een bepaalde locus van causaliteit en een bepaalde mate van zelfsturing. De schematische voorstelling vindt u hieronder in figuur 1, daarna werken we dit kader dieper uit.

	Autonome motivatie			Gecontroleerde motivatie		
Type motivatie	Intrinsieke motivatie	Extrinsieke motivatie				Amotivatie
Type regulatie	Intrinsieke regulatie	Geïntegreerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Externe regulatie	Geen regulatie
Onderliggende emoties	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid	Druk, stress	Druk, stress	Apathie, hulpeloosheid
Mate van zelfsturing	volledige zelfsturing	←————→				Ontbreken van zelfsturing
Kwaliteit van gedrag	++	←————→				--

Figuur 1: ZDT schematisch voorgesteld (Deci & Ryan, 2004).

Om de verschillende vormen van gedragsregulatie te illustreren, gebruiken we het verhaal van Atif Peeters, een jongeman van 19 die zonder kwalificatie het secundair onderwijs

(SO) verliet, maar die nu toch via het TKO zijn diploma probeert te halen. Hij hoopt immers nog verder te studeren later.

### 5.2.3.1 *Intrinsieke motivatie en amotivatie*

ZDT stelt dat de mate waarin gedrag zelfgestuurd is, een belangrijke indicator is van motivatiekwaliteit. Deze mate van zelfsturing kan, net als motivatiekwaliteit, op een continuüm gesitueerd worden. Aan het ene uiterste vinden we volledige zelfsturing, ook wel *intrinsieke regulatie* genoemd. Deze vorm van gedragsregulatie vindt plaats wanneer het belang dat iemand aan een bepaalde activiteit hecht, dermate geïntegreerd is binnen zichzelf, dat die persoon deze activiteit onderneemt enkel en alleen omwille van de activiteit, en dat het eventueel bekomen van een externe beloning niet het primaire doel is. Deze vorm van gedragsregulatie is een kenmerk van intrinsieke motivatie, wat kwalitatief gezien wordt als de sterkste vorm van motivatie. Intrinsieke regulatie wordt in de literatuur ook wel het prototype van autonoom of zelfgestuurd gedrag genoemd. Een voorbeeld: Atif is iemand die graag tekent. Het liefst van al tekent hij natuurlandschappen, maar wat hij tekent maakt niet uit. Zijn mama hangt zijn tekeningen allemaal op, maar daar doet hij het niet voor. Hij vindt het gewoon heel fijn om op die manier bezig te zijn.

Aan het andere uiterste bevindt zich het volledig *ontbreken van gedragsregulatie*. Er is aan deze kant van het zelfsturingscontinuüm geen intentie om tot actie over te gaan. Mensen wiens gedragsregulatie aan deze kant zit, zullen door geen enkele motivator in beweging gebracht worden, en zullen dan ook geen actie ondernemen, aangezien die actie voor die persoon geen enkele waarde heeft. Het ontbreken van gedragsregulatie valt onder het ontbreken van motivatie, ofwel amotivatie, wat kwalitatief als de zwakste vorm van motivatie gezien wordt. Hoe graag Atif tekent, des te groter is zijn afkeer voor sport. In het SO vroeg hij zich ook af wat het nut was van het vak Lichamelijke Opvoeding. Zijn afkeer is zo groot dat hij de laatste jaren in het SO gewoon spijbelde voor LO.

### 5.2.3.2 *Extrinsieke motivatie*

Afhankelijk van de plaats op het zelfsturingscontinuüm tussen deze twee extremen, onderscheiden we verschillende andere vormen van gedragsregulatie, die elk gepaard gaan met een bepaalde mate van zelfsturing. Al deze vormen van gedragsregulatie vallen onder extrinsieke motivatie. Bij extrinsieke motivatie onderneemt iemand een activiteit omwille van een extern doel, met andere woorden: het vooropgestelde doel ligt buiten de persoon zelf. Het behalen van een diploma is zo'n extern doel. Hoewel extrinsieke motivatie vaak geassocieerd wordt met minder kwalitatieve vormen van motivatie, klopt dit niet helemaal. Extrinsieke motivatie kan ook gepaard gaan met meer kwalitatieve motivatievormen. In het onderstaande deel gaan we dieper in op de verschillende soorten gedragsregulatie die onder extrinsieke motivatie vallen en leggen we ook een link met de mate van zelfsturing.

*Externe regulatie.* De minst zelfgestuurde vorm van regulatie waarbij mensen toch in actie komen, noemt men in de literatuur externe regulatie. Mensen wiens gedrag op deze manier gereguleerd wordt, ondernemen actie om een bepaalde beloning te bekomen of om

een sanctie te vermijden. Externe regulatie gaat doorgaans gepaard met zwakke zelfsturing. Een voorbeeld: toen Atif nog in het SO zat, kreeg hij af en toe de opdracht om een spreekbeurt te doen voor Frans. Dat was telkens iets waar hij enorm tegenop keek; hij haat het om voor een groep te spreken. Toch zette hij zich uiteindelijk steeds aan zijn voorbereiding; hij wist immers dat de leerkracht Frans hem strafstudie zou geven als hij zijn opdracht weigerde te doen.

*Geïntrojecteerde regulatie.* Mensen kunnen ook een bepaald gedrag stellen omdat hun eigenwaarde hiervan een boost krijgt, of net om een gevoel van schaamte te vermijden. De wil om je eigenwaarde te behouden of te verbeteren, creëert druk voor de persoon in kwestie. Deze vorm van gedragsregulatie noemt men geïntrojecteerde regulatie. Hoewel deze vorm van gedragsregulatie van binnenuit lijkt te komen, valt ze nog steeds onder extrinsieke motivatie aangezien de persoon die dit gedrag stelt, het belang dat hij hieraan hecht niet als geïntegreerd deel van zijn eigen persoonlijkheid ziet (Ryan & Deci, 2000). Zo kiest Atif ervoor om wat extra tijd te steken in de toets van statistiek die op het programma staat. Hij vindt de leerstof erg moeilijk, maar vindt goede cijfers halen te belangrijk. Hij moet er niet aan denken dat hij een onvoldoende zou halen, dat zou hij een schande vinden.

Externe en geïntrojecteerde regulatie worden binnen ZDT gezien onder de noemer van *gecontroleerde motivatie*. Bij deze vormen van motivatie ervaren mensen druk om een bepaald gedrag te stellen. Deze druk kan door anderen opgelegd worden, maar kan, in het geval van geïntrojecteerde regulatie, ook vanuit de persoon zelf komen. Deze vormen van motivatie gaan vaak ook gepaard met een gevoel van stress.

*Geïdentificeerde regulatie.* Wanneer iemand bepaald gedrag stelt omdat hij hieraan, na bewuste reflectie, waarde hecht, spreekt men van geïdentificeerde regulatie. Hij ziet de relevantie van dit gedrag in en kiest ervoor om dit gedrag te stellen. Deze vorm van gedragsregulatie gaat gepaard met een relatief hoge mate van zelfsturing. Atif trekt bijvoorbeeld elke dag een kwartiertje studietijd uit om zijn werkwoorden voor Nederlands te herhalen, omdat hij weet hoe belangrijk foutloos schrijven is.

*Geïntegreerde regulatie.* Iemand kan het belang van een bepaalde actie of de waarde die hij eraan hecht ook volledig integreren in zijn eigen waardepatronen en persoonsstructuren. Wanneer deze geïntegreerde waarde zijn gedrag gaat sturen, spreekt men van geïntegreerde regulatie.

Deze vorm van regulatie vertoont grote gelijkenissen met intrinsieke regulatie, aangezien ook hier sprake is van een erg hoge mate van zelfsturing. Toch verschillen ze: een actie die geïntegreerd gereguleerd is, wordt immers nog steeds gedaan omwille van een specifiek doel, terwijl bij intrinsieke regulatie de actie in de eerste plaats uitgevoerd wordt omwille van de actie zelf. Atif leest regelmatig Engelse boeken. Wanneer hij dit doet omdat hij graag in het Engels leest, spreekt men van intrinsieke motivatie. Als hij dit doet omdat hij op die manier zijn Engels wil onderhouden, spreekt men van geïntegreerde motivatie.

Geïdentificeerde en geïntegreerde gedragsregulatie vallen in de literatuur onder *autonome motivatie*. Kenmerkend voor deze vorm van motivatie is dat deze gepaard gaat met gevoelens van vrijheid en welwillendheid: wanneer mensen deze vorm van motivatie ervaren, hebben ze het gevoel dat zijzelf controle hebben over hun gedrag, met andere woorden, ze ervaren ruimte voor zelfsturing.

Binnen dit onderzoek laten we het onderscheid tussen geïntegreerde en geïdentificeerde gedragsregulatie los. In de eerste plaats doen we dit omdat de kwalitatieve vragenlijst die we hanteren gebaseerd is op een instrument dat dit onderscheid zelf niet maakt (Ryan & Connell, 1989). Verder maken onderzoekers ook niet altijd dat onderscheid (vb. Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007). Daarbij komt dat we het onderscheid binnen deze onderzoekscontext niet relevant achten. We trekken dit dan ook door in onze kwalitatieve dataverzameling en nemen deze vormen van gedragsregulatie samen onder de noemer 'geïntegreerde regulatie'.

### 5.3 Flexibiliteit

Van den Brande (1993) definieert flexibel leren als "de leerder de mogelijkheid geven om te leren wanneer hij wil (frequentie, moment, duur), hoe hij wil en wat hij wil". Met andere woorden: flexibel leren kan variëren in tijd, wijze en inhoud, en het is de leerder die hierin, volgens zijn eigen behoefte, een keuze in kan maken (Van den Brande, 1993).

Deze definitie neemt echter niet weg dat flexibel leren in allerlei gradaties voorkomt. Daarom is er voor dit onderzoek behoefte aan een gestructureerd kader om naar flexibiliteit in leren, meer bepaald naar de flexibele leertrajecten binnen het TKO, te kunnen kijken. Wij gebruiken als basis het kader van Collis (1995a + b, in: Nikolova & Collis (1998)) (zie tabel 1) om naar zowel het eerder rigide leertraject van het reguliere SO, als de flexibele leertrajecten in het TKO te kijken. Dit kader definieert negentien dimensies van flexibiliteit, die kunnen gegroepeerd worden in vijf categorieën. Het gaat hier om flexibiliteit wat betreft het tijdsaspect, het inhoudelijk aspect, de toelatingsvoorwaarden, de instructieaanpak of -ontwerp en de cursusaflevering en logistiek. In wat volgt, geven we enkele voorbeelden van elk van deze negentien dimensies, zonder hierin limitatief te willen zijn, of een waardeoordeel te willen geven over wat al dan niet wenselijk is. Tenzij anders vermeld, is wat volgt, geïnspireerd op Collis (1995a +b, in: Nikolova & Collis (1998) en Tucker & Morris (2001).

Wat het *tijdsaspect* betreft, kan een onderwijsorganisator flexibel omspringen met de startdatum en het start- en einduur van een fase in een leertraject. In secundaire scholen bijvoorbeeld ligt de start- en einddatum van elke fase vast: het schooljaar start op 1 september en eindigt op 30 juni. Wanneer de school beslist dat een lesdag van 8u30 tot 16u30 loopt, wordt er van leerlingen verwacht dat zij tijdens die uren ook op school zijn. In het TKO daarentegen kan een cursist, al naar gelang het CVO waar hij naartoe gaat, zijn leertraject starten wanneer een module begint, bijvoorbeeld in februari, zonder dat hij dan achterstand in vakinhoud heeft. Ook bestaat de kans dat hij kan kiezen wanneer hij welke module volgt, om dit bijvoorbeeld combineerbaar te maken met een job.



Ook het leertempo kan verschillen in flexibiliteit. In secundaire scholen wordt van elke leerling verwacht dat hij even snel vooruit gaat: per schooljaar ligt de leerstof vast en van leerlingen wordt verwacht dat zij dit tempo aanhouden. In het TKO echter heeft een cursist de mogelijkheid om de duurtijd van zijn leertraject aan te passen aan zijn nood: wil de cursist even een pauze inlassen tussen modules, om welke reden dan ook, is dit perfect mogelijk.

Voor het *inhoudelijke aspect* kan men opteren om ten eerste als onderwijsorganisator de volgorde waarin de vakken moeten worden gevolgd, vast te leggen. In secundaire scholen leggen scholen dit vast voor hun leerlingen. Men kan de leerder ook zelf laten kiezen in welke volgorde hij deze vakken wenst te volgen. Zo bepalen cursisten in het TKO zelf de volgorde waarin ze modules willen volgen, met die beperking dat basismodules voor uitbreidingen moeten gevolgd worden.

Verder kan men de te volgen vakken en leerinhouden als onderwijsorganisator vastleggen, of men kan keuzevakken organiseren waar leerders uit kunnen kiezen volgens hun eigen interesse. Sommige secundaire scholen richten keuzevakken voor hun leerlingen in, maar binnen het TKO gebeurt dit niet.

Ook de hoeveelheid leeractiviteiten die verwacht wordt afgerond te geraken kan vastgelegd worden door de onderwijsorganisator of kan door hem vrijgelaten worden. Zo kunnen leerkrachten een combinatie maken van verplichte taken die moeten gemaakt worden en keuzetaken die mogelijk extra cijfers opleveren.

Daarnaast kan men kiezen om de moeilijkheidsgraad van een vak voor iedereen gelijk te houden, of om niveaus in te bouwen, zodat leerders op hun eigen niveau kunnen leren. In sommige CVO's bestaat er de mogelijkheid om, naast basismodules, ook uitbreidingsmodules te volgen.

Ook qua evaluatiecriteria is er flexibiliteit mogelijk: deze kunnen voor elke leerder gelijk zijn, of variëren per leerder. Wanneer bijvoorbeeld iemand met dyslexie een vak Nederlands volgt, kan men ervoor opteren om spelling voor die persoon minder te laten doorwegen, terwijl andere cursisten wel foutloos moeten kunnen schrijven.

Daarnaast kan de *toegang tot een opleiding* of opleidingsonderdeel al dan niet gestuurd worden door toelatingsvoorwaarden, zoals bijvoorbeeld een ingangsproof.

De vierde groep flexibiliteitsdimensies gaan over de *instructieaanpak* of het *instructieontwerp*. Zo kiezen veel CVO's die TKO aanbieden ervoor om de opleidingsonderdelen als groepslessen te organiseren. Toch bestaat ook de mogelijkheid om cursisten alleen door de leerstof te laten gaan en enkel voor examenmomenten naar het centrum te laten komen. De onderwijsorganisator kan er ook voor kiezen om meer voertalen te gebruiken. In Vlaanderen zijn scholen echter decretaal verplicht om hun opleidingen in het Nederlands aan te bieden, met uitzondering van het vreemdetalenonderwijs (vb. Engels, Spaans, ...) (Vlaamse regering, 2010).

Verder kunnen onderwijsorganisators leerstof op papier aanbieden, of ervoor zorgen dat de leerstof via digitale kanalen beschikbaar is voor de leerders. Tot slot is er variatie mogelijk in de werkvormen die een docent hanteert. Een docent kan zelf zijn werkvorm kiezen of kan de keuze van werkvorm overlaten aan de leerder.

Wat betreft *cursusaflevering en logistiek* kan men opteren voor een vaste tijd en plaats voor ondersteuning, of men kan zich aanpassen aan de keuze van de leerder. Daarnaast kan men kiezen om de ondersteuning face-to-face te organiseren, via lessen bijvoorbeeld, of via bepaalde online leerfora. Ook kunnen scholen en CVO's de ondersteuning in groep voorzien, tijdens lessen, of individueel ruimte maken voor ondersteuning. Verder kan ook flexibel omgesprongen worden met de locatie waar de leerder geacht wordt om te leren. Zo kunnen scholen of CVO's hun leerinhouden zo organiseren dat dit enkel op school moet gebeuren, terwijl ze hier ook flexibel mee kunnen omgaan door leerlingen of cursisten de mogelijkheid te geven om elders te werken voor hun leertraject, bijvoorbeeld thuis of op hun werk. Tot slot kan ook de manier om toegang te krijgen tot de leerstof variëren. In veel gevallen gebeurt dit via contactonderwijs, maar een onderwijsorganisator kan ook opteren om leerinhouden via internet beschikbaar te maken.

Tabel 1  
*Dimensies in Flexibiliteit (Nikolova & Collis, 1998)*

<b>Tijdsaspect</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datum en tijd wanneer een leertraject start en eindigt</li> <li>2. <i>Periodes waarin studenten kunnen deelnemen</i></li> <li>3. Leertempo</li> <li>4. Moment van evaluatie</li> </ol>
<b>Inhoudelijk aspect</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Volgorde waarin onderwerpen worden behandeld</li> <li>2. Keuze in de behandelde onderwerpen</li> <li>3. Hoeveelheid leeractiviteiten die verwacht worden afgerond te geraken</li> <li>4. Moeilijkheidsgraad van de vakinhoud</li> <li>5. Evaluatiecriteria</li> </ol>
<b>Toelatingsvoorwaarden</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Voorwaarden om aan een module deel te kunnen nemen</i></li> </ol>
<b>Instructieaanpak of – ontwerp</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sociale organisatie van leren (in groep of individueel)</li> <li>2. <i>Voertaal</i></li> <li>3. Leermateriaal (papier, digitaal, software, ...)</li> <li>4. Werkvormen</li> </ol>
<b>Cursusaflevering en logistiek</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tijd en plaats waar ondersteuning beschikbaar is</li> <li>2. Manieren om ondersteuning te krijgen</li> <li>3. Soorten ondersteuning die beschikbaar zijn</li> <li>4. Plaats waar geacht wordt te studeren</li> <li>5. <i>Manier om toegang te krijgen tot leerinhoud (i.e. contactmomenten, post, internet, ...)</i></li> </ol>

Flexibiliteit aanbieden kan dan ook gezien worden als de leerder keuzes geven met betrekking tot de flexibiliteitsdimensies uit tabel 1 (Nikolova & Collis, 1998). Afhankelijk van de keuzes die een onderwijsorganisator aanbiedt, zal een leertraject als meer of minder flexibel kunnen beschouwd worden.

Niet alle negentien dimensies zijn van toepassing voor ons onderzoek. We kiezen er dan ook voor om enkel met die dimensies aan de slag te gaan, die zinvol zijn binnen onze onderzoekscontext. Zo peilen we niet naar de periodes waarin studenten kunnen deelnemen, aangezien zowel de secundaire scholen als de CVO's waaruit wij respondenten bevroegen, vaste lessen op vaste lesmomenten organiseren. Leerders binnen deze contexten hebben bijgevolg geen keuze in tijdstippen om deel te nemen aan bepaalde

lessen. Daarnaast vragen we niet naar toelatingsvoorwaarden, aangezien op secundair niveau enkel binnen kunstonderwijs specifieke toelatingsvoorwaarden kunnen gelden. Aangezien dit onderzoek zich niet richt op dergelijke studierichtingen, gelden er geen specifieke toelatingsvoorwaarden, buiten de gangbare voorwaarden i.v.m. studievoortgang (A-, B-, C-attesten). We peilen ook niet naar de voertaal van het onderwijs: zoals eerder gezegd zijn Vlaamse scholen decretaal verplicht om in het Nederlands les te geven, met uitzondering van de lessen in vreemde talen (Vlaamse regering, 2010). Het heeft dan ook geen zin om deze dimensie mee te nemen.

Daarnaast is het ook belangrijk om te weten dat de dimensie “manieren om toegang te krijgen tot leerinhoud” (cursusaflevering en logistiek) nauw verbonden is met de dimensie “leermateriaal” (instructieaanpak en -ontwerp). Deze dimensies worden dan ook samen genomen in de bevraging. Dat alles maakt dat we vijftien van de negentien geformuleerde dimensies meenemen in ons onderzoek<sup>1</sup>.

Daarnaast dient nog opgemerkt te worden dat de scheiding tussen deze dimensies soms wat artificieel aanvoelt. Immers wanneer een onderwijsorganisator keuzes maakt in één flexibiliteitsdimensie, kan dit een impact hebben op een andere dimensie. Om een voorbeeld te geven: wanneer een onderwijsorganisator beslist om de leerder de mogelijkheid te geven om via afstandsonderwijs te leren, houdt dit in dat hij moet nadenken over de manier waarop hij de leerinhouden beschikbaar maakt (vb. via internet, via de post).

## **6 Methodologie**

### **6.1 Onderzoeksdesign**

De stijging van het aantal jongeren tussen 18 en 21 jaar in het TKO is een relatief nieuw fenomeen (Raes, 2008). Daarom is het zinvol om rijke data te verzamelen om een antwoord te zoeken op onze onderzoeksvragen (Yin, 2009). Een casestudy op basis van kwalitatief onderzoek met een beperkte kwantitatieve triangulatie geeft ons de mogelijkheid om deze rijke data te bekomen, om zo een genuanceerd beeld te kunnen schetsen van dit nieuwe fenomeen.

### **6.2 Kwalitatief onderzoek**

Gezien de nood aan rijke data in functie van het bestuderen van een recent fenomeen, opteren we voor een kwalitatieve dataverzameling op basis van semigestructureerde interviews. Deze interviews worden afgenomen bij cursisten uit het TKO die tussen 18 en 21 jaar oud zijn. Dit is volgens Raes (2008) immers het segment van TKO-cursisten dat de laatste jaren steeds groter wordt.

Vanuit het kader van de ZDT (Van den Broek et al., 2009; Vanhoof et al., 2012) en de dimensies van flexibiliteit (Collis, 1995a + b; in: Nikolova & Collis, 1998) stelden we een interviewleidraad op voor de interviews. Deze leidraad heeft als voordeel dat de interviewer voldoende vrijheid heeft om het gesprek op een zo natuurlijk mogelijke

---

<sup>1</sup> De cursieve flexibiliteitsdimensies uit tabel 1 werden niet meegenomen in het onderzoek.

manier te laten verlopen, terwijl er toch gezorgd wordt voor een bepaalde mate van standaardisering (Mortelmans, 2007). Dit maakt dat uitspraken op basis van deze interviews toch een bepaalde graad van veralgemening met zich meedragen.

Bij het opstellen van deze interviewleidraad werden vragen geformuleerd die peilen naar de vijftien weerhouden flexibiliteitsdimensies (Collis, 1995a + b; in: Nikolova & Collis, 1998), dit zowel voor het SO als voor het TKO. Een voorbeeld van zo'n vraag is "Wie of wat bepaalde de moeilijkheidsgraad van de vakinhoud in het SO?". Deze vraag verzamelt informatie over de dimensie 'moeilijkheidsgraad van de vakinhoud' in de categorie 'inhoudsaspect'. Er werd daarna gevraagd naar de eventuele invloed op leermotivatie.

De interviews werden met toestemming van de respondenten geregistreerd met audioapparatuur (Mortelmans, 2007). Daarnaast nam de interviewer notities over de non-verbale informatie, aangezien dit in functie van de interpretatie van de data belang kan hebben. Deze interviews werden daarna verbatim uitgeschreven. Anonimisering gebeurde in de fase van de rapportering van de resultaten.

Om de resultaten omtrent een eventuele verandering in leermotivatie tussen het SO en het TKO te trianguleren, werd de respondenten tijdens het interview gevraagd om vragenlijst in te vullen. Het gaat hier om een bestaande en gevalideerde vragenlijst, gebaseerd op de Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989).

### **6.3 Steekproefsamenstelling**

Om respondenten te vinden werden diverse vormen van sampling gehanteerd. In eerste instantie werd de leeftijd van kandidaat-respondenten beperkt. De focus in ons onderzoek ligt op cursisten tussen 18 en 21 jaar, aangezien zij deel uitmaken van de steeds groter wordende groep die in het TKO instroomt (Raes, 2008). Daarnaast kan aangenomen worden dat jongeren binnen deze leeftijdsgrenzen nog in het reguliere onderwijs een diploma kunnen halen. Verder werd ook besloten om respondenten met autismespectrumstoornissen, indien dit geweten is, niet mee te nemen in de steekproef, gezien de specifieke communicatieve eisen die hier vaak mee gepaard gaan. Andere beperkingen wat betreft leerstoornissen worden niet uit de groep kandidaat-respondenten geweerd, vermits dit mogelijk de samenstelling van de respondentengroep zou kunnen vertekenen.

Daarnaast zochten we de respondenten uit de pool cursisten die Aanvullende Algemene Vorming (AAV) volgen. Hiervoor zijn meerdere redenen. Ten eerste is het net het gedeelte AAV dat, naast een diplomeerbare beroepsgerichte opleiding, kan leiden tot een diploma SO. Ook is het zo dat de modules die binnen AAV ingericht worden, vaak flexibel georganiseerd zijn. Voor de beroepsgerichte vormingen is dat om praktische redenen vaak in mindere mate mogelijk.

In een volgende fase werd gebruik gemaakt van volunteer sampling. Via enkele directe vragen aan CVO's en via een algemene oproep naar CVO's over heel Vlaanderen werden 3 instellingen bereid gevonden om mee te werken aan het onderzoek. De respectievelijke coördinatoren namen initiatieven om binnen hun instelling naar kandidaat-respondenten te zoeken. Dit leidde tot de samenstelling van de respondentengroep zoals die terug te vinden is in tabel 2.

Tabel 2

*Steekproefsamenstelling*

<b>Instelling</b>	<b>Jongen</b>	<b>Meisje</b>	<b>Totaal</b>
CVO 1	0	2	2
CVO 2	1	2	3
CVO 3	3	6	9
<b>Totaal</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>14</b>

## 6.4 Dataverzameling

Voor de respondenten uit CVO 1 en 2 gebeurde de dataverzameling op een plaats en tijdstip dat voor hen het beste uitkwam. Op deze manier probeerden we de nodige rust en openheid te creëren om hen zo vrij mogelijk te laten spreken.

De respondenten uit CVO 3 werden allemaal in een lokaaltje van dat CVO zelf geïnterviewd. Hoewel zij geen keuze hadden qua locatie, was dit voor hen wel een vertrouwde plaats. Zij volgen namelijk allemaal les in dat gebouw. Deze vertrouwde omgeving kan dan ook bijdragen om een rustig en open gesprek op te bouwen (Donche & Cuyvers, 2012).

## 6.5 Data-analyse

De analyse van de data gebeurt met het analyseprogramma Nvivo. De uitgeschreven interviews werden in dit programma ingeladen en gecodeerd. Vermits dit onderzoek gebeurt vanuit een theoretisch kader met duidelijk afgelijnde concepten rond flexibiliteit en motivatie, wordt er deductief gecodeerd (Donche & Cuyvers, 2012).

Vertrekkend vanuit deze concepten werd een codeboom opgesteld. De nodes van deze codeboom zijn onderverdeeld in vijf groepen, ofwel vijf parent nodes. De eerste groep van nodes gaan over de onderwijsvorm. Hieronder vallen de subnodes 'SO' en 'TKO', die gebruikt worden om uitspraken te categoriseren naargelang onderwijsvorm. De tweede groep parent nodes zijn de vier flexibiliteitsaspecten die bevestigd werden. Dit zijn de subnodes 'cursus en logistiek', 'inhoud', 'instructieaanpak en -ontwerp' en 'tijd'. Verder is er een subnode 'varia' toegevoegd om informatie rond flexibiliteit in onder te brengen die moeilijk in de andere nodes past. Ook is er een subnode 'suggesties' aangemaakt binnen deze groep om eventuele suggesties van respondenten naar flexibiliteit toe in onder te brengen. Een derde parent node omvat de regulatiestijlen uit de ZDT. Dit zijn de subnodes 'geen regulatie', 'externe regulatie', 'geïntrojecteerde regulatie', 'geïntegreerde regulatie' en 'intrinsieke regulatie'. Een bijkomende subnode 'motivatie' werd ook gecreëerd, aangezien blijkt dat respondenten vaak uitspraken omtrent motivatie doen die niet altijd makkelijk aan een regulatiestijl te koppelen zijn. Vervolgens werd er een parent node gemaakt rond de redenen om het SO te verlaten. In de loop van de interviews groeide namelijk het vermoeden dat de ervaring van het SO mogelijk de houding ten opzichte van het TKO kleurde. Om dit na te gaan voorzagen we dan ook een node 'redenen verlaten SO'. Tot slot werd een parent node rond de psychologische basisbehoeften voorzien. Hieronder vallen de subnodes 'autonomie', 'betrokkenheid' en 'competentie'. Een schematisch overzicht vindt u in tabel 3.

Tabel 3

*Schematisch Overzicht Codeboom*

Parent nodes	Reden verlaten SO	Onderwijs- vorm	Flexibiliteits- aspecten	Gedragregulatie	Basisbehoeften
subnodes	/	SO TKO	Cursus & logistiek Inhoud Instructieaanpak & -ontwerp Tijd Suggesties Varia	Geen regulatie Externe regulatie Geïntrojecteerde regulatie Geïntegreerde regulatie Intrinsieke regulatie	Autonomie Betrokkenheid Competentie

Aan de hand van deze codering werden vervolgens queries gedaan om zo een antwoord te vinden op onze onderzoeksvragen. Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag “ervaren cursisten een verschil in leermotivatie bij het volgen van een modulair leertraject in het TKO in vergelijking met het reguliere SO dat ze voordien volgden?” werden twee matrixqueries uitgevoerd. In beide gevallen werden de subnodes rond gedragregulatie als rij ingesteld. Voor de eerste matrixquery werd de subnode ‘SO’ als kolom gebruikt, in de tweede matrixquery was dat de subnode ‘TKO’.

Voor de tweede onderzoeksvraag, “welke vormen of aspecten van flexibiliteit hebben een invloed op de leermotivatie van jonge cursisten?” werden eerst twee coding queries gemaakt, één op basis van de subnode ‘SO’ en één op basis van de subnode ‘TKO’. Deze resultaten werden opgeslagen en vormden de basis voor de volgende queries. Als eerste volgde een matrixquery op de resultaten van de coding query ‘SO’. Voor deze matrixquery werden de vier subnodes rond flexibiliteit als kolom ingesteld en de subnodes rond gedragregulatie en motivatie als rijen. Dezelfde matrixquery werd ook uitgevoerd op de resultaten van de coding query ‘TKO’.

Om de derde onderzoeksvraag, “hoe kunnen we verklaren dat sommige vormen van flexibiliteit een invloed hebben op de leermotivatie van jonge cursisten?” te beantwoorden, werden drie queries gebruikt. Als eerste werden twee matrixqueries gedaan, waarbij de subnodes van de basisbehoeften de kolommen vormden en de aspecten van flexibiliteit de rijen. De ene matrixquery gebeurde opnieuw op de resultaten van de coding query ‘SO’, terwijl de tweede op de resultaten van de coding query ‘TKO’ gebeurde. Vervolgens werd nog een extra coding query gedaan op ‘reden verlaten SO’.

Alle gegenereerde queries en resultaten werden opgeslagen in Nvivo.

## 6.6 Kwaliteitseisen

Dit onderzoek gebeurde door één onderzoeker, iets wat risico’s naar validiteit en betrouwbaarheid met zich meebrengt. In dit onderdeel gaan we dieper in op de manieren waarop we in dit onderzoek validiteit en betrouwbaarheid probeerden te bewaren.

De opgestelde interviewleidraad werd door middel van een pilotinterview geoptimaliseerd, om zo inhoudsvaliditeit na te streven. Het is immers belangrijk na te gaan of de geformuleerde vragen duidelijk zijn voor de respondent en of ze de gewenste informatie opleveren (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Mortelmans, 2007). Door de interviewleidraad te piloten kan ook nagegaan worden of de opgestelde vragen wel

degelijk meten wat de onderzoeker ermee beoogt te meten. Met andere woorden, een pilotinterview draagt bij aan de begripsvaliditeit, mits de onderzoeker voldoende kritisch met de informatie uit deze pilot omgaat.

Begripsvaliditeit wordt ook nagestreefd door zowel op een kwalitatieve als een kwantitatieve manier na te gaan of leermotivatie bij cursisten in het TKO verandert in vergelijking met hun ervaringen in het SO. Cursisten zeggen misschien wel dat dit zo is, maar een kwantitatieve meting kan dit bevestigen of tegenspreken. Deze vorm van datatriangulatie draagt daarenboven bij tot de betrouwbaarheid (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005; Mortelmans, 2007; Yin, 2009).

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek verder te verhogen, werden alle gevolgde procedures zo nauwkeurig mogelijk gedocumenteerd. Door op deze manier een chain of evidence te creëren, kan dit onderzoek desgewenst gerepliceerd worden, om na te gaan of vergelijkbare resultaten bekomen worden (Yin, 2009).

Daarnaast werd ook het principe van peer debriefing toegepast. Tijdens verschillende fases werd aan een externe onderzoeker gevraagd om kritisch naar de stand van zaken te kijken. Door geregeld deze 'advocaat van de duivel' te raadplegen probeerde de uitvoerende onderzoeker een zo open en onbevangen mogelijke blik te houden tijdens het onderzoeksverloop (Creswell, 2007).

## **7 Resultaten**

Dit onderdeel is opgebouwd volgens de volgorde en structuur van de onderzoeksvragen waarop een antwoord gezocht wordt. Achtereenvolgens behandelen we volgende onderzoeksvragen:

- ervaren cursisten een verschil in leermotivatie bij het volgen van een modulair leertraject in het TKO in vergelijking met het reguliere secundair onderwijs dat ze voordien volgden?
- welke vormen of aspecten van flexibiliteit hebben een invloed op de leermotivatie van jonge cursisten?
- hoe kunnen we verklaren dat sommige vormen van flexibiliteit een invloed hebben op de leermotivatie van jonge cursisten?

### **7.1 Ervaren cursisten een verschil in leermotivatie bij het volgen van een modulair leertraject in het TKO in vergelijking met het reguliere secundair onderwijs dat ze voordien volgden?**

#### **7.1.1 SO**

Bijna alle respondenten ervaren een verschil in leermotivatie tijdens hun traject in het TKO in vergelijking met hun ervaring in het SO. De meerderheid herinnert zich het SO als een demotiverende periode, terwijl alle respondenten unaniem aangeven gemotiveerd te zijn voor hun traject in het TKO. De respondentengroep doet ook vaker uitspraken over het secundair die gelinkt kunnen worden aan externe of geïntrojecteerde regulatie, ofwel de gecontroleerde vormen van motivatie. Sommige uitspraken kunnen zelfs aan amotivatie

gelinkt worden. Zo wordt er melding gemaakt van uitstelgedrag, wat maakte dat taken niet tijdig, of zelfs totaal niet afgemaakt werden. Ook wordt enkele keren aangegeven dat men naar school ging of een bepaalde richting volgde onder druk van de ouders, of omdat een andere richting niet lukte. Sommigen probeerden school zelfs helemaal te ontwijken, wat wijst op amotivatie:

*“Dan was da ook vaak van proberen om thuis te blijven van ‘ja, mama, ik voel me nie zo goe’ ofzo.”* [Respondent 2, r. 563-564]

De data uit de vragenlijsten bevestigen dit: in tabel 4 wordt duidelijk dat bij elf van de veertien respondenten vooral het ontbreken van regulatie of externe regulatie de hoogste score krijgen wanneer gepeild wordt naar leermotivatie in het SO.

Tabel 4  
*Hoog Scorende Regulatietypes in het SO*

Respondent.	Geen regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Intrinsieke regulatie
1	X				
2		X			
3				X	
4	X				
5		X			
6		X			
7				X	
8	X			X	
9		X			
10					X
11				X	
12	X				
13		X		X	X
14				X	
<b>Totaal</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Toch is enige nuancering hier op zijn plaats. Immers twee van deze elf respondenten, gaven in de vragenlijst gelijke scores aan verschillende regulatiestijlen: zowel kwalitatief betere (geïdentificeerde en intrinsieke regulatie) als mindere vormen van gedragsregulatie (geen en externe regulatie) haalden bij hen de hoogste score. Dit wordt bevestigd tijdens de interviews: zij hebben, in tegenstelling tot hun eerder genoemde collega's, geen eenduidig negatief verhaal als het gaat om leermotivatie in het SO. Beide respondenten geven aan dat ze best gemotiveerd waren, vooral toen ze naar een richting stroomden die aansloot bij hun interesse, maar toch zorgden bepaalde factoren ervoor dat demotivatie binnensloop. Zoals eerder aangehaald, is de combinatie met een tijdsintensieve hobby niet altijd even goed haalbaar, maar ook de manier waarom met leerlingen omgegaan wordt, kan demotiverend werken:



*“Ik ben kunst allee, publiciteit gaan volgen omdat ik nogal creatief aangelegd was en daar altijd mee bezig was en ik was heel hard gemotiveerd om dat te doen. Maar de manier waarop dat ge, ja, behandeld wordt in het middelbaar vind ik, ja, dat werkt heel demotiverend. Het is zo en niet anders en ge moet luisteren naar wat ze zeggen en, allee, ik ben altijd heel respectvol geweest naar leerkrachten toe of zo, ik heb ook nooit commentaar gekregen, ze vonden mij ook altijd een toffe leerling, maar ik vond dat dat... Omdat alles zo heel strikt is en daar kan niet over gepraat worden en zo, dat is niet echt motiverend.”*  
[Respondent 8, r. 47-54]

Niet alle respondenten hadden een negatieve schoolervaring in het secundair. Drie respondenten geven aan dat ze geen last hadden van demotivatie. Dat blijkt ook uit de kwantitatieve data: het zijn de geïdentificeerde en intrinsieke regulatiestijlen die bij hen het hoogst scoren. Alle drie de respondenten kozen hun richting ook vanuit hun interesse, al stelde een respondent wel vast in de loop van haar 6<sup>de</sup> jaar, door het doen van een keuzestage, dat haar interesse ergens anders lag dan de studierichting die ze volgde in het secundair. Ze besloot dan ook na dat zesde jaar BSO om haar diploma SO binnen dat interessegebied te halen:

*“In de zesde jaar verzorging had je een keuzestage en dan heb ik gehandicapten gekozen als keuzestage en toen is de beslissing gekomen om dat te gaan volgen.”* [Respondent 7, r. 104-105]

Eén respondent geeft aan dat ze intrinsiek gemotiveerd was voor haar studierichting. Omwille van privéredenen moest ze echter vroegtijdig stoppen met haar secundaire opleiding: ze nam de zorg een haar terminaal ziek familielid op zich. Deze ervaring zorgde voor haar evenwel voor een ommezwai: in plaats van haar diploma te halen in haar oorspronkelijke richting, besloot ze, vanuit de ervaring die de zorg voor dit familielid haar had gegeven, om een diploma als zorgkundige te halen.

### **7.1.2 TKO**

In tegenstelling tot de hoge mate van demotivatie die de meeste respondenten melden ten aanzien van hun leertraject in het SO, geven ze allemaal aan dat ze op een gemotiveerde manier bezig zijn met hun traject in het TKO. Zij die in het SO gedemotiveerd waren, geven aan dat hun leermotivatie in het TKO beter is. De kwalitatieve data bevestigen dit: wanneer we kijken naar de gedragsregulatie in het TKO die door de respondenten de hoogste score gegeven werd, blijkt het zonder uitzondering te gaan over geïdentificeerde of intrinsieke gedragsregulatie. Tabel 5 illustreert dit.

Tabel 5

*Hoog Scorende Regulatietypes in het TKO*

Respondent	Geen regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Intrinsieke regulatie
1				X	
2					X
3				X	
4					X
5				X	X
6				X	
7				X	
8				X	
9				X	
10				X	
11				X	
12				X	
13				X	
14				X	
<b>Totaal</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>3</b>

Toch moet ook hier genuanceerd worden. Respondent 10 geeft als enige aan dat haar leermotivatie in het TKO soms toch lijdt onder de takenlast die zij ondervindt. Maar tegelijk is ze dermate geïnteresseerd in haar opleiding, dat de leermotivatie altijd opnieuw aangewakkerd wordt:

*“Hier in tweedekansonderwijs, vertel eens kort iets over uw motivatie hier.*

*Soms moeilijk, soms makkelijk. De vele taken die we krijgen... euhm... zijn wel een beetje teveel soms. Daarom gaat mijn motivatie soms ook wel op een heel laag pitje staan. Maar de dagen dat ik dan niks te doen heb, geen stage, dan is het van: ‘oh, ik wil terug beginnen’, en dan is mijn motivatie terug wat... hoger.” [Respondent 10, r. 87-90]*

### 7.1.3 Samenvattend: SO versus TKO

We kunnen dus stellen dat de leermotivatie die de respondenten ervaren in het SO duidelijk verschilt van de leermotivatie die ze ervaren in het TKO. In het SO overheersen amotivatie en gecontroleerde vormen van motivatie bij de respondenten, terwijl in het TKO vooral sprake is van autonome en intrinsieke motivatie.

Toch is dit verhaal niet zwart-wit. Niet alle respondenten stapten uit het SO omwille van demotivatie. Persoonlijke redenen of nieuwe ervaringen in de loop van het leertraject kunnen maken dat interesses veranderen, wat maakt dat leermotivatie dan ook wijzigt. TKO is in dat geval een kortere weg naar een diploma.

## 7.2 OV2: welke vormen of aspecten van flexibiliteit hebben een invloed op de leermotivatie van jonge cursisten?

In dit onderdeel overlopen we de verschillende flexibiliteitsdimensies die in de interviews onderzocht zijn. Voor de duidelijkheid gebruiken we de overkoepelende categorieën waarin deze dimensies in het theoretisch kader zijn ondergebracht als structuur. Hoewel we er ons van bewust zijn dat er veel variatie in flexibiliteit mogelijk is in deze dimensies, gaan wij hier enkel in op de manier waarop het SO en het TKO hun leertrajecten organiseren, aangezien dit de twee leervormen zijn die de focus van ons onderzoek vormen.

### 7.2.1 Tijdsaspect

#### 7.2.1.1 SO

De *start- en einddatum* van leertrajecten zijn binnen de meeste secundaire scholen gelijk: een leertraject start op 1 september en eindigt op 30 juni. Zo'n schooljaar wordt als het ware beschouwd als de tijdseenheid waarin leertrajecten worden ingedeeld. Anders gezegd, een volledig leertraject in een secundaire school bestaat uit een opeenvolging van verschillende schooljaren, waarbinnen allerlei vakken en vakinhouden worden onderwezen. Dat was ook het geval voor de leertrajecten in het SO van alle respondenten. Voor enkele respondenten is het feit dat het SO met zo'n grote tijdseenheden rekent, wel een factor die hun leermotivatie beïnvloedt. Ze kunnen het *leertempo* van hun leertraject niet aanpassen aan hun eigen behoeften, aangezien een schooljaar een erg grote tijdseenheid is om mee te werken. Eén respondent, die als anderstalige nieuwkomer in het SO instroomde en graag wil verder studeren, formuleert het zo:

*“Toen was ik bezig met mijn vierde jaar in de BSO. En toen dacht ik: ja, als ik hier blijf, dan moet ik nog 3 jaar naar school gaan, want dan ben ik al 21 jaar. Dan verlies ik heel veel tijd.”* [Respondent 14, r. 90-92]

Wanneer gekeken wordt naar de planning van het *moment van evaluaties*, lopen de ervaringen uiteen. Sommige respondenten vertellen dat hun leerkrachten in het middelbaar onderwijs onwrikbaar waren als ze hun deadlines zetten. Dat kon wel eens tot een onhaalbare opeenstapeling van evaluaties leiden. Het feit dat zij geen inspraak hadden om de deadlines op een haalbaar moment vast te leggen, bracht wel wat ongenoegen met zich mee.

*“Hoe hoger dat ge zat, hoe meer taken en toetsen da ge kreeg, dus dat was heel frustrerend. Want soms had ge 5 taken en toetsen op een dag, dus dat was heel... veel dan natuurlijk.*

***En het feit dat je dingen niet zelf kon spreiden?***

*Dat is ook moeilijk dan. Want je moest alles klaar hebben, hè.*

***Hadden leerkrachten daar nooit oren naar? Als jullie zeiden, ‘meneer, mevrouw, wij hebben 5 toetsen vandaag’?***

*- Nee”* [Respondent 6, r. 295-302]

Anderen vertellen daarentegen dat sommige leerkrachten zich wel flexibeler opstelden. Zij geven ook aan dat dit hun leermotivatie op een positieve manier beïnvloedde; de extra tijd die ze kregen als hun deadline verschoven werd, probeerden ze vaak wel zinvol te besteden.

*“Op welke manier had dat een invloed op jouw zin om te studeren?”*

*Euhm... Ik denk toch wel positief, want soms als er euhm... 3 testen ofzo op ene dag stonden, dan leerde ik enkel de moeilijke.*

*Ja. En door 't feit dat je dan kon kiezen, dat maakte je ook wel tijd om voor alles te studeren? Of begrijp ik dat verkeerd?*

*Ja, soms dan als er dan 3 testen op enen dag stonden, dan... dee ik dan toch nie alles, maar... (5 sec. Stilte) Als er dan... verspreid werd, dan soms wel.” [Respondent 3, r. 446-455]*

### 7.2.1.2 TKO

Het TKO organiseert zijn leertrajecten ook binnen een schooljaar, maar zij hanteren toch een andere tijdseenheid voor hun leertrajectorganisatie: zij verdelen leertrajecten onder in modules. Zo'n module is eigenlijk de leerinhoud van een bepaald vakgebied dat binnen een bepaalde periode (vaak uitgedrukt in uren of weken) moet gezien worden. Veelal worden deze modules afgewerkt op een 5-tal maanden. Deze kleinere tijdsmaat creëert meer flexibiliteit voor de cursisten.

In de eerste plaats betekent dit dat leertrajecten in het TKO verschillende *start- en einddata* hebben per cursist. Het enige waarmee rekening gehouden moet worden is de startdatum van een module, wanneer die ook valt. Tegelijk kunnen zij op deze manier het *leertempo* van hun leertraject versnellen of vertragen volgens hun eigen behoeften aan de hand van het aantal modules dat ze opnemen. De respondenten geven aan dat dit hun leermotivatie bevordert: het zorgt er immers voor dat de opleiding combineerbaar is met een job of een vrijetijdsbesteding die wat meer tijd vraagt. Tegelijk kunnen ze hun leertraject ook versnellen door elk semester zo veel mogelijk vakken op te nemen:

*“Euhm ik probeer toch wel zoveel mogelijk vakken te nemen dat ik er ook snel vanaf ben.”*  
[Respondent 2, r. 237-238]

Het feit dat leertrajecten in het TKO per module bekeken worden, maakt dat cursisten slechts minimale leerachterstand oplopen als ze niet slagen voor een module: ze moeten dan enkel die module opnieuw doen, en niet alle vakken van het semester. Eén respondent vertelt het zo:

*“Als dat hier van een vak gebuisd zijn, dan kunt ge dat vak gewoon opnieuw volgen.”*  
[Respondent 7, r. 551]

Wanneer we kijken naar de *evaluatiemomenten*, blijkt dat in de meeste gevallen de deadlines in samenspraak met cursisten worden gepland. Deze inspraak wordt erg geapprecieerd: door het feit dat cursisten mee kunnen beslissen over bepaalde deadlines, krijgen ze het gevoel dat ze meer controle hebben over hun studielast. Dat werkt voor hen motiverend.

*“En ook het feit dat uw opdrachten en zo, die worden hier, ge spreekt dan een datum af samen met uw leerkrachten en voor iedereen kan dat anders zijn, die datum en zo. En dat is ook wel heel fijn, want niet iedereen werkt aan hetzelfde tempo”.* [Respondent 13, r. 61-64]

### **7.2.1.3 Samenvattend: SO versus TKO**

De dimensies van het tijdsaspect hebben duidelijk een invloed op de leermotivatie van jonge cursisten uit het TKO. Het feit dat het leertrajecten in het SO in schooljaren worden ingedeeld met een vaste start- en einddatum en dat de studievoortgang in termen van die schooljaren wordt bekeken, houdt in dat het leertempo van zwakkere leerlingen ineens met zo'n heel schooljaar vertraagt als blijkt dat bepaalde leerdoelen nog niet gehaald zijn. Wanneer een leerling moet blijven zitten, werkt dit dan ook demotiverend, aldus de respondenten.

In de modulaire trajecten van het TKO daarentegen wordt een leertraject eerder gezien als een geheel van verschillende modules, eerder dan een tijdsperiode waarbinnen dit traject moet afgewerkt worden. Studievoortgang wordt dan ook vooral bekeken op basis van die modules. Dat impliceert dat sterkere cursisten hun leertraject kunnen versnellen door bijvoorbeeld meer modules op te nemen, terwijl cursisten die een module niet halen, enkel die module opnieuw moeten doen. Volgens de respondenten motiveert dit hen om te blijven doorzetten, aangezien vertragingen op die manier minimaal zijn.

Niet zozeer het moment van evaluatie beïnvloedt de leermotivatie van de respondenten, wel is het feit dat men inspraak krijgt in het vastleggen van deze momenten een motiverende factor. Terwijl in het secundair hier en daar een leerkracht inspraak geeft in het vastleggen van deadlines, gebeurt dit volgens hen in het TKO op grote schaal. Dit maakt dat ze meer controle krijgen over de spreiding van hun studielast, wat hen motiveert om door te zetten.

We kunnen dus besluiten dat de flexibiliteitsdimensies binnen het tijdsaspect volgens onze respondenten motiverend werken, aangezien cursisten op verschillende momenten hun leertraject kunnen starten en door de modulaire organisatie hun leertempo gerichter kunnen beïnvloeden. Ook de inspraak die men krijgt in het vastleggen van evaluatiemomenten werkt motiverend, aangezien dit maakt dat studielast vaak gespreid kan worden tot een haalbare hoeveelheid.

## **7.2.2 Inhoudsaspect**

### **7.2.2.1 SO**

Zoals gezegd, verdelen secundaire scholen de vakinhouden die binnen een leertraject gezien moeten worden over een opeenvolging van schooljaren. Dat resulteert in lessenroosters met vaste *vakvolgordes* die wekelijks terugkomen. Voor de meerderheid van

de respondenten beïnvloedt dit hun leermotivatie niet echt. Toch vindt een enkeling het niet fijn dat sommige leerstof maar blijft terugkomen.

*“Het middelbaar is echt een heel jaar dat, en examen daarvan, en weer examen daarvan. En het jaar daarop, weer dat vak, en weer examen daarvan, en weer examen daarvan. En uiteindelijk verandert niks, hè. Als je kijkt naar biologie, een oog, da gaat niet op een jaar veranderen, da blijft een oog. En toch moet je dat elke keer weer dissecteren. En ge zijt daar niks mee, in den tijd da ge dan WEERAL hetzelfde aan't doen zijt en gewoon nen andere naam aan't geven zijt, kunde maar beter in ene keer de goeie naam geven, en achter laten en iets anders doen.” [Respondent 9, r. 1077-1083]*

Hoewel sommige secundaire scholen keuze in behandelde onderwerpen voorzien voor hun leerlingen, hebben de respondenten in dit onderzoek hier geen ervaring mee. Alle vakken die op het lessenrooster staan moesten gevolgd worden. Zij geven evenwel aan dat dit geen invloed heeft op hun leermotivatie. Eén respondent geeft wel aan dat zij in het 6<sup>de</sup> middelbaar een keuzestage mocht doen, iets wat uiteindelijk zelfs de overstap naar het TKO heeft getriggerd.

Toch hadden enkele respondenten in hun eerste jaren wel ervaring met clusters van keuzevakken die als ondersteuning voor een goede studiekeuze werden ingericht. Op die manier konden ze proeven van de vakgebieden die op die scholen aangeboden werden en konden ze zo een betere keuze maken. Dit werkt motiverend, aangezien ze zelf merkten dat er hierdoor veel minder foute keuzes gemaakt werden.

*“Ik ben in't tweede naar die school gegaan, maar da's eigenlijk... euhm,... eerst zo een algemeen jaar... en dan vanaf 't derde konde eigenlijk allemaal kunstrichtingen, dus g'had 5 weken fotografie, 5 weken multimedia, zo voor alles 's te proeve, om dan eigenlijk in't vierde te kunnen wete wa da ge exact wou doen.*

***En heb je d'r in't vierde ook nog ...***

*In't vierde heb ik dan... in't vierde, vijfde en zesde. Dus in't vierde heb ik dan fotografie en multimedia gekozen, want dan moest ge d'r nog twee kiezen... En in't vijfde moest ge dan een van de twee die ge nog deed, kiezen.*

*(...)*

***'t Feit dat je daar keuze had, had dat invloed op uw goesting om te leren?***

*-Euhm... (stilte)... Ja, ik vond ... ik vond dat iets heel positief, euhm... en ja, ... ik vond da wel da ge daar meer goesting door kreeg, omda ge ook gewoon twee jaar eigenlijk echt kon zien in wa da ge ging belanden in't vijfde... En dan hadde echt wel ... niemand zat dan bijna fout in da jaar. Omda ge wist dat da echt iets voor u was of totaal nie... Dus ik denk wel dat da beïnvloedt om beter te willen studeren, omda ge die richting graag wilt doen.” [Respondent 1, r. 117-155]*

Als het gaat over de hoeveelheid leeractiviteit die geacht wordt afgerond te geraken, geven de meeste respondenten wel aan dat het secundair behoorlijk zwaar is. Deze studielast maakt dat secundaire studies moeilijk tot niet combineerbaar zijn met naschoolse activiteiten die

eerder tijdsintensief zijn. Zoals reeds gezegd kwamen sommige leerkrachten wel tegemoet aan de vraag om de studielast te spreiden, maar lang niet alle leerkrachten deden dit. De zware studielast is evenwel meer dan enkel de deadlines voor evaluaties die afgesproken worden. De intensiteit die eigen is aan leertrajecten in het SO speelt ook mee. Leerlingen zitten tussen de 32 en 36 uur achter de schoolbanken om les te krijgen in een waaier aan vakinhouden en worden daarna nog eens geacht om thuis schoolwerk te doen. Voor sommigen was dit echt te veel.

*“Allee, ik vond, ja, nogal moeilijk want euhm... Qua studeren en zo ik vin da nogal moeilijk en zo... Zoveel leerstof in een keer te verwerken ook .... en als ze dan zo een hele week voorbeeld, ja, dien dag en dien dag en test of op een dag 2 of 3 dan was da voor mij toch wel heel moeilijk en .... ja da vond ik ook, euhm... lastig... omdat ik dan wist van... ofwel ga ik een buis hebben of zo... da da toch nie haalbaar was voor mij om zoveel in de week te doen eigenlijk.” [Respondent 5, r. 300-305]*

Naar de *moelijkheidsgraad* van de lesinhoud toe worden er door de leerkrachten geen toegevingen gedaan, aldus de respondenten. Het niveau waar leerkrachten voor kiezen, iets wat volgens respondenten een samenspel is van de onderwijsvorm waarin je les volgt en de keuze van de leerkracht zelf, wordt doorheen de lessen aangehouden. Dat vormt op zich voor hen geen probleem. Toch verwachten ze wel ondersteuning van leerkrachten om de moeilijkheidsgraad aan te kunnen. Wat betreft het krijgen van deze ondersteuning, lopen de verhalen uiteen. Een aantal respondenten ervaarde wel dat zwakkere leerlingen ondersteund werden met extra uitleg of extra oefeningen. Eén respondent kreeg ondersteuning in de vorm van zelfstudie. Toch waren er ook respondenten die geen ondersteuning ervoerden om met de moeilijkheidsgraad van de leerstof om te gaan.

*“Ja, zoals in het secundair, allee was het zo, die gaf gewoon les maar nie individueel, allee ik ga nu nie echt zo van u uit zowa meer uitleg geven da nie.” [Respondent 5, r. 272-274]*

Wanneer gepeild wordt naar ondersteuning voor leerlingen die sneller waren, en voor wie bepaalde leerinhouden (te) makkelijk waren, blijkt dat hier amper op ingezet wordt in het SO. Als er ondersteuning werd geboden, ging die vooral naar de zwakkere leerlingen. Toch probeerde hier en daar een enkele leerkracht wel in te spelen op de individuele competentie van leerlingen, al was dit eerder de uitzondering dan de regel.

*“Ik vond die ook goede leerkrachten en ik vond het ook leuk om bij die in de les te zitten, omdat die daar ook mee bezig waren en omdat die zoiets hadden van: oké, dieje is wa rapper weg me dingen, dus ik ga eens een toffe opdracht geven. En daar was ik dan ook veel vrijer in in wat ik mocht doen en zo.” [Respondent 13, r. 737-740]*

Over de *evaluatiecriteriën* die gehanteerd werden in het SO lopen de ervaringen erg uiteen. Sommige respondenten geven aan dat ze geen zicht hadden op de gehanteerde evaluatiecriteriën, terwijl anderen aangeven dat zij wel wisten waarop gelet werd tijdens evaluaties. Binnen hetzelfde leertraject kon dit ook nog eens verschillen.

De meerderheid van de respondenten geeft aan dat het al dan niet weten waarop gelet wordt tijdens evaluaties niet echt een invloed had op de leermotivatie, al had één respondent toch graag geweten wat er van haar precies verwacht werd:

***“Had dat een invloed op jouw motivatie?”***

*Euhm... Ja, want... Ge wist zo van... nie hoe da ge eigenlijk euhm... allee het moest ... wa da ge goe moest bij ... Ja, hoe moet ik da uitleggen... naar zien bijvoorbeeld. En als ge echt zo kijkt van, allee, snap ik alles en, allee, ja.*

***Dus je vond dat moeilijk 't feit dat je niet goed wist wat je moest verwachten?***

*Ja.”*[Respondent 5, r. 562-567]

### 7.2.2.2 TKO

De *volgorde waarin onderwerpen moeten gevolgd worden* in het TKO is vrij, al gelden er wel beperkingen in volgtijdelijkheid. Zo kan bijvoorbeeld een tweede module van Engels niet gevolgd worden als de eerste module niet behaald is, hetzij door het vak te volgen, hetzij door een vrijstellingsproef af te leggen. Respondenten geven niet aan dat ze de volgorde van vakken kiezen volgens de inhoud. Zij maken, zoals eerder gezegd, vooral een keuze naar praktische inplanning en zwaarte toe. Toch biedt de vrijheid in volgorde wel een extra voordeel, aldus één respondent. Het geeft je namelijk de mogelijkheid om vakken waar je het als leerder moeilijk mee hebt, te splitsen.

*“Ge kunt da eigenlijk wel combineren als ge zegt ‘ik ben nie goe in wiskunde en nie goe in Frans, splitst da dan’. Dan kunde zeggen: ‘ik doe het eerste semester wiskunde en het ander semester Frans’. Zo kunde da eigenlijk splitsen.”* [Respondent 2, r. 79-82]

Ook in het TKO hebben cursisten geen *keuze in de behandelde onderwerpen*. Elk vak dat in een leertraject voorzien is, moet gevolgd worden. De respondenten vinden dit geen probleem. Ze vinden het wel erg motiverend dat de vakinhoud die aangeboden wordt voor hen een duidelijk nut heeft en heel vaak gelinkt wordt aan hun stages en mogelijke toekomstige job. Weten dat de leerstof die je ziet een doel heeft, vinden ze dan ook een pluspunt.

*“Ook tijdens uw gewone lessen, want dan is dat is dat ook zo van: ge brengt een voorstel vanuit uw eigen ervaringen en dan kunt ge daar weer op inpikken en dan ze u zo ook beter, ja, sturen of, dat is een perfect, ja, voor die les of zo. Dus dat is veel meer vanuit de praktijk gericht.*

***Heeft dat eigenlijk een invloed op uw motivatie om te leren? Als je eens kijkt naar hoe dat hier gebeurt?***

*Ik denk dat dat vooral makkelijk is. Dan kunt ge meer, bijvoorbeeld, euh..., ik zeg al, als ge 'n test hebt dan kunt ge meer in de, als ge denkt van... Dat is in die situatie, dan kunt ge beter opschrijven dat ge dan knal van buiten moet leren zoals in secundair.”* [Respondent 8, r. 734-744]



De meeste respondenten vinden de hoeveelheid leeractiviteiten die verwacht wordt afgerond te geraken aanvaardbaar, vooral omdat ze, zoals eerder gezegd, mee inspraak hebben in de deadlines. Daarbij komt dat ze zelf kiezen hoeveel vakken ze opnemen per semester. Dat maakt dat alles beheersbaar blijft en dat ze vaak de ervaring hebben dat leren in het TKO minder zwaar is. Toch kan voor een enkeling, zoals reeds verteld werd, takenlast toch ophopen, wat soms wel demotiverend werkt.

De *moeilijkheidsgraad van de vakinhoud* is voor de respondenten geen probleem, aangezien ze allemaal ervaren dat er heel veel ondersteuning is. Wanneer ze het gevoel hebben dat iets te moeilijk is, geven ze allemaal aan dat je de leerkracht gewoon om hulp kan vragen. Wanneer iets te moeilijk wordt, gaat men dan ook samen met de cursist op zoek naar een gerichte oplossing.

*“Is dat ook zo als je iets niet heel goed kan, dat ze jou helpen om dat toch te kunnen?”*

*Ja, dan verwijzen ze mij bijvoorbeeld om extra andere lessen te volgen of zo. Bijvoorbeeld, ik had Nederlands extra genomen. Da was echt....Nederlands, ja ge denkt dat da echt eenvoudig is maar als ge echt Nederlands diep vanbinnen dan is da echt wel moeilijker dan gij zelf denkt.” [Respondent 3, r. 413-419]*

Ook wanneer cursisten sneller mee blijken te zijn dan het algemene leertempo dat binnen een vak gehanteerd wordt, mogen ze zelfstandig verder werken. Dat zorgt er ook voor dat hun leermotivatie omhoog gaat.

*“Wij hebben op de maand maar één keer supervisie, dus die geeft taken als ge da in't midden van uw super... allee, in't midden afgeeft via ELO of weet ik wa, dan krijgt ge ineens een nieuwe taak. Zo voor zo snel mogelijk van al uw taken van't jaar eigenlijk vanaf te zijn... dus da vind ik wel heel goe want ge kunt zelf wel een beetje kiezen en plannen van, ok dees week doe'k die taak, volgende week doe'k die taak en dan geraak ik er nog... Dus da's wel positiever dan in't middelbaar.” [Respondent 1, r. 548-553]*

De gehanteerde *evaluatiecriteria* blijken in het TKO duidelijker te zijn voor de respondenten in vergelijking met het SO. Deze criteria worden heel vaak aan het begin van de module meegegeven, zodat cursisten weten wat ze kunnen verwachten. Voor een aantal respondenten heeft dit geen invloed op hun leermotivatie, maar een aantal geeft toch aan dat ze het fijn vinden te weten waarop gelet wordt. In twee gevallen is er zelfs sprake van integratie van zelfevaluatie: daar krijgt de cursist de kans om zichzelf mee te evalueren. En dat wordt als erg motiverend ervaren.

*“Weet je nu op voorhand wat de criteria zijn?”*

*Ja. Nu kregen we onze evaluatielijst mee. Moest je voor u eigen invullen en ook uw door uw mentor. Bij de tussentijdse en de eind mocht je erbij zitten. Zo bekeken wij puntje per puntje van ah ja, we zijn A, we zijn B. Door mijne mentor wordt da besproken.*

### *Op welke manier heeft dat een invloed op uw studiemotivatie?*

*Ik vond dat wel beter want nu mocht ik zelf bij gaan zitten bij die evaluatie. Dat vond ik wel enorm tof.” [Respondent 11, r. 944-954]*

#### **7.2.2.3 Samenvattend: SO versus TKO**

De organisatie van het SO maakt dat de volgorde waarin onderwerpen worden behandeld, vast ligt. Leerlingen moeten dan ook de vakken volgen in de volgorde zoals die gekozen werd door de desbetreffende school. In het TKO daarentegen staat het cursisten vrij om de volgorde van de vakken te kiezen, rekening houdend met de geldende beperkingen naar volgtijdelijkheid toe. Deze flexibiliteitsdimensie heeft echter geen invloed op de leermotivatie van cursisten. Zoals reeds verteld bij het tijdsaspect stellen zij hun leertraject eerder samen op basis van praktische overwegingen: hoeveel vakken neem ik op en wanneer worden ze georganiseerd.

In het SO, noch in het TKO, is bij de respondenten in dit onderzoek ervaring met echte keuze in behandelde onderwerpen. Dit heeft geen invloed op leermotivatie, aldus de respondenten. Wel geven ze aan dat de toepasbaarheid en het nut van vakken in het TKO duidelijker is dan in het SO. Weten waarom bepaalde leerstof moet beheerst worden, motiveert hen wel om hiervoor het nodige studiewerk te verrichten. Dat er in het SO soms ondersteuning is naar studiekeuze toe door het inrichten van keuzecusters, vinden de respondenten die hier ervaring mee hebben wel positief.

Gezien de manier waarop het SO georganiseerd is, was de hoeveelheid leeractiviteiten die verwacht worden afgerond te geraken erg belastend, volgens de respondenten. Af en toe kreeg men wel de kans om deadlines te spreiden, maar dit gebeurde zeker niet op regelmatige basis (zie tijdsaspect). Sommigen geraakten hierdoor gedemotiveerd. Doordat je daarentegen in het TKO de zwaarte van je leertraject zelf kan vaststellen volgens je eigen behoefte, wordt de studielast hier veel minder als een probleem ervaren. Daarbij komt, zoals reeds gezegd bij het tijdsaspect, dat leerkrachten hier erg vaak de deadlines vastleggen in samenspraak met cursisten. Dat maakt dat de hoeveelheid leeractiviteit die moet afgerond worden in het TKO een haalbare kaart is.

De moeilijkheidsgraad van vakken, die aldus respondenten bepaald wordt door een samenspel van leerplanvereisten en keuzes van de leerkrachten, heeft op zich geen invloed op de leermotivatie. De beschikbaarheid van ondersteuning om die moeilijkheidsgraad te beheersen daarentegen heeft hier wel een invloed op. Hoewel deze ondersteuning zowel in het SO als het TKO wordt voorzien, ervaren respondenten deze ondersteuning in het TKO als toegankelijker, wat maakt dat ze hier meer om zullen vragen als ze die nodig achten.

Af en toe krijgen leerlingen zicht op de evaluatiecriteria die leerkrachten in het SO hanteren. In het TKO is dit een veel verspreidere praktijk: cursisten krijgen aan het begin van hun traject of hun module een lijst met criteria waarop tijdens hun leerproces gelet zal worden. Hoewel respondenten aangeven dat deze hogere transparantie geen invloed heeft op hun leermotivatie, zeggen ze toch dat ze het fijn vinden te weten waarop ze moeten letten tijdens hun studiewerk.

## 7.2.3 Instructieaanpak en –ontwerp

### 7.2.3.1 SO

De *sociale organisatie van het leren* in het SO is altijd in groep, aldus de respondenten. Leerlingen die dezelfde richting volgen, zitten samen in een klas en volgen samen alle vakken die op het lessenrooster staan. Voor algemene vakken gebeurt het dat er combinatieklassen van twee of meer richtingen gevormd worden, maar richtingspecifieke vakken volgen ze doorgaans enkel met hun eigen klas. Dit wordt niet echt als een motiverende of demotiverende factor gezien. Eén respondent gaf wel aan dat ze het motiverend vindt om altijd met dezelfde mensen in de klas te zitten.

*De groep waarmee je daar zat om les te krijgen, was dat iets dat jou motiveerde om te werken of niet?*

*Euhm.....eigenlijk wel da is omdat ik dagelijks met die zelfde leerlingen zat en ja...*

*Dat vond je wel fijn?*

*Da was anders ja. [Respondent 3, r. 541-548]*

Toch lijkt deze flexibiliteitsdimensie een grotere impact te hebben bij zittenblijven. Aangezien de sociale organisatie van leren in het SO ervoor zorgt dat leerlingen samen zitten met leeftijdsgenoten, zorgt zittenblijven ervoor dat je niet meer bij leerlingen van dezelfde leeftijd in de klas zit, en dit voor alle vakken. Enkele respondenten die een of meerdere keren bleven zitten, geven aan dat dit toch een negatieve invloed had op hun leermotivatie.

*“En dan blijven zitten op den duur, ge zit dan met mensen die wat jonger zijn als u in de klas en als dat leeftijdsverschil voor uzelf wat te groot is en ge hebt zoiets van: dat klikt ook niet echt met die mensen en zo. Ik denk dat dat ook een groot probleem is in het middelbaar, dat mensen die daar blijven zitten, dat zijn andere leeftijden, maar dat wordt toch hetzelfde behandeld. Dus, ja...” [Respondent 13, r. 161-167]*

Het *leermateriaal* in het SO werd meestal op papier aangeboden en via contactonderwijs afgewerkt. Af en toe gebeurde het dat er via een online leerplatform extra remediëring werd aangeboden. Soms werd er via deze weg gecommuniceerd met leerkrachten en in één geval werd het platform ook gebruikt als digitale agenda voor de leerlingen. Het gebruik van die online leerplatformen is dus heel verschillend. Het effect van zo'n online leerplatform op leermotivatie is ook niet echt eenduidig: de verschillende eisen die individuele leerkrachten stellen aan het gebruik ervan, leidde af en toe tot verwarring voor de respondenten. Voor anderen zou dit digitale kanaal dan weer een welgekomen manier zijn om cursussen als back-up te voorzien, zeker in richtingen die veel computerwerk vragen. Toch verkiezen veel respondenten papieren leermaterialen boven de digitale.

*“Om te studeren heb ik het liever op papier.*

**Ja. Wat is voor jou het voordeel daarvan?**

*Euhm... Dan hebt ge... Alles euh... Kunt ge da allemaal vastpakken en dan kunt ge er ook op schrijven. Vind ik vooral het gemakkelijkste. En aanduiden met fluostift.”* [Respondent 4, r. 344-349]

In het SO kozen leerkrachten doorgaans de *werkvormen* die in de klas gebruikt werden. Respondenten geven aan dat het grootste deel van de tijd de leerkracht vooraan stond te praten terwijl leerlingen achter hun bank zaten. Het gebeurde wel eens dat er presentaties moesten gegeven worden of dat er groepswork gedaan werd. De invloed die dit heeft op leermotivatie is uiteenlopend: sommige respondenten waren heel blij dat ze achter hun bank mochten blijven zitten, omdat ze niet graag voor de klas staan (vb. tijdens een presentatie). Anderen vonden het dan weer saai en zagen liever afwisseling in werkvormen. Eén respondent gaat nog verder: zij pleit zelfs voor afwisselende onderwerpen voor presentaties in het SO:

*“Als we dan zoiets moesten doen, dan was dat weer, je mocht niet kiezen over wat. En dat waren zo van die onderwerpen dat je dacht van, hoe ga ik hier in godsnaam 5 slides van maken. En dan moest ge da gewoon maar WEERAL aanhoren van de volgende waarover da't ging, en dan wist ge dat dal want 20 daarvoor hadden hetzelfde gedaan. Dat was niet zo leuk. Dan krijg je automatisch zoiets van, het interesseert hier mij nie, hè.”* Respondent 9, r. 693-698]

### 7.2.3.2 TKO

De respondenten geven aan dat de *sociale organisatie van leren* in het TKO veelal ook in klasgroepen gebeurt. Toch is er een verschil tegenover de sociale organisatie in het SO. In het TKO verandert de samenstelling van de groep per module, aangezien elke cursist zijn leertraject opstelt naargelang zijn eigen behoeften. Voor de meerderheid van de respondenten is dit geen probleem. Enkelen vinden dit net een boeiende uitdaging om hun sociale vaardigheden te ontwikkelen.

*Bijvoorbeeld, ik heb nu begonnen aan Nederlands basis en nu in Nederlands 2 is bijna de helft van de klas allemaal die er zijn bijgekomen, die eigenlijk vrijstelling hadden voor dat andere. Dus ge krijgt altijd wel nieuwe en er gaan er ook weg, want die hebben daar dan vrijstellingen voor. Of ze mogen niet door, omdat ze Nederlands 1 gebuisd zijn. Dus ge krijgt altijd wel nieuwe mensen en nieuwe gezichten.*

**Vind je dat fijn?**

*Op één manier wel, want ik was een heel gesloten persoon en daardoor, dan leert ge wel socialer zijn. Maar op een andere manier, ge sluit u in het begin natuurlijk wel wat harder af, hè. Maar meer op sociaal gebied heeft dat wel geholpen.*[Respondent 12, r. 869-880]

Het *leermateriaal* wordt in TKO doorgaans ook via contactonderwijs verwerkt en ook op papier voorzien. Cursisten krijgen met andere woorden boeken of kopies van cursussen om uit te studeren. Toch wordt er in het TKO meer gebruik gemaakt van online leerplatformen. Hier kan dan extra ondersteunend materiaal op gepost worden (vb. PowerPointpresentaties of extra oefeningen). Cursisten gebruiken deze digitale kanalen ook vaak om te communiceren met leerkrachten.

Of taken al dan niet digitaal moeten ingeleverd worden, hangt ook hier vaak af van de voorkeur van de leerkracht, maar de respondenten uit dit onderzoek geven wel aan dat deze zaken in het TKO veel meer bespreekbaar zijn. Cursisten kunnen dus vaker het afleverkanaal van hun werk kiezen. In bepaalde gevallen kunnen ze dit ook gewoon naar eigen goeddunken kiezen en die keuze motiveert hen wel.

*“Da wordt gewoon verwacht van mij om taak af te maken, maakt niet uit via smartschool, gewoon op papier. Dus dat is wel soort van motivatie die je krijgt. ‘Oké, maakt niet uit.’ Doe maar. Pak uw tijd, of doe dat rustig of...”* [Respondent 14, r. 448-451]

Ook in het TKO kiest de leerkracht de *werkvorm*. Vaak staat hij voor de klas, terwijl de cursisten achter de bank zitten. Respondenten geven aan dat er ook hier af en toe wel gevarieerd wordt in werkvormen. Zo wordt er in bepaalde vakken ook ruimte gemaakt voor presentaties en groepsopdrachten. De invloed daarvan op leermotivatie loopt ook hier uiteen: respondenten blijven schrik hebben om voor een groep te spreken. Toch geven een aantal van hen wel aan dat ze ook hier variatie op prijs stellen.

### **7.2.3.3 Samenvattend: SO versus TKO**

De sociale organisatie van leren gebeurt zowel in het SO als het TKO in een klasgroep. Toch is er een verschil: in het SO worden deze groepen gevormd op basis van leeftijd en studierichting. Deze klasgroep blijft ongewijzigd voor het hele schooljaar. In het TKO daarentegen worden klasgroepen gevormd per module. Met andere woorden, in het TKO worden groepen gevormd op basis van competentieniveau. Dat heeft als gevolg dat cursisten per module in een andere klasgroep zitten. Op zich heeft deze flexibiliteitsdimensie geen invloed op de leermotivatie, al geven respondenten wel aan dat de afwisseling in het TKO wel fijn is. Sommige respondenten grijpen deze manier van organisatie zelfs aan om hun sociale vaardigheden te oefenen.

Ook bieden beide leervormen hun leermateriaal doorgaans aan op papier. Terwijl niet alle secundaire scholen daarnaast een online leerplatform gebruiken, wordt dit bij de CVO's in dit onderzoek overal gebruikt. Respondenten merken ook op dat het gebruik van die online platformen erg verschilt wanneer SO en TKO vergeleken worden. In het SO maken leerkrachten blijkbaar slechts af en toe gebruik van deze platformen. Het gebeurt dat leerlingen hier taken mogen op inleveren en dat er via deze platformen kan gemaïld worden, maar dit is zeker geen ingeburgerd gegeven. In het TKO worden deze platformen echter wel vaker gebruikt, onder andere voor communicatie met leerkrachten, maar ook om extra ondersteunend materiaal beschikbaar te maken of taken in te leveren. Cursisten in het TKO krijgen vaak ook keuze in de manier waarop ze taken inleveren, waar dit in het

secundair vaak opgelegd werd. Deze keuze motiveert hen wel, aangezien ze op die manier een kanaal kunnen kiezen dat aansluit bij hun leervoorkeur.

De keuze van de gebruikte werkvormen in het SO en het TKO gebeurt in beide gevallen door de leerkrachten. Meestal staat de leerkracht voor de klas, terwijl de leerlingen achter hun banken zitten. Er wordt af en toe wel ruimte gemaakt voor andere werkvormen. De invloed die dit heeft op leermotivatie is erg uiteenlopend: sommige respondenten zijn blij dat ze bijvoorbeeld niet te vaak voor de klas moeten spreken, terwijl andere respondenten meer variatie in werkvormen wel op prijs stellen.

## 7.2.4 Cursusaflevering en logistiek

### 7.2.4.1 SO

De respondentengroep in ons onderzoek meldt verschillende vormen van ondersteuning waar ze tijdens hun secundaire schoolcarrière gebruik van konden maken. Zo voorzien de meeste scholen socio-emotionele ondersteuning door een leerlingbegeleider of een hulpverlener van het Centrum voor Leerlingbegeleiding. Daarnaast organiseren ze vakgerichte bijlessen voor leerlingen die daar nood aan hebben. Ook voorzien enkele scholen dat leerlingen tijdens de middag of na de uren een ruimte hebben waar ze hun huiswerk kunnen maken.

Secundaire scholen variëren doorgaans niet in de *tijd en plaats waar deze ondersteuning beschikbaar is*. Meestal wordt ze op school zelf en tijdens de schooluren georganiseerd, al gebeurde het wel dat voor extra uitleg momenten buiten de lessen werden gezocht. De respondenten in ons onderzoek geven geen voorbeelden van ondersteuning die elders gegeven werd dan op school. De vormen van ondersteuning die zij aanhaalden waren allemaal in de aard van 'just-in-time'-hulp: wanneer er zich een probleem voordoet, voorziet de school hierin ondersteuning. Toch maakten veel respondenten hier geen gebruik van: ze geven aan dat ze blij waren dat de school gedaan was, en gingen liefst zo snel mogelijk naar huis.

*"Ik was eigenlijk altijd blij da'k van't school naar huis kon. Dus 'k was wel blij da'k da thuis mocht doen."* [Respondent 2, r. 894-895]

De *manieren om ondersteuning te krijgen* varieerden binnen het SO niet vaak. Bijna alle genoemde ondersteuningsvormen gebeurden face to face: bijlessen en socio-emotionele begeleiding waren doorgaans gesprekken. De studieruimte die voorzien werd om huiswerk te maken, is eerder een logistieke manier van ondersteuning.

Wat betreft *soorten ondersteuning* lopen de verhalen uiteen. Soms gebeurde ondersteuning op individuele basis (vb. socio-emotionele ondersteuning), maar het gebeurde ook dat ondersteuning in groep werd georganiseerd. Het kwam bij bijlessen zelfs voor dat leerkrachten ze enkel gaven als er voldoende kandidaten waren. Eén respondent meldt dat ze geen enkele vorm van extra uitleg kreeg, hoewel ze de vraag stelde, maar dat ze op het einde van de rit wel afgerekend werd op het feit dat ze niet bijgewerkt was. Toch is dit een uitzondering. De meerderheid geeft aan dat ze steeds hulp kregen wanneer ze dat vroegen, al was dat soms na de les.

*“Mwa, ik was wel gemotiveerd. Als er geen hulp voor mij was, ik kon alleen niks doen. En misschien, ik had niet meer zin om bij te leren of meer naar school te komen. Maar dat was niet zoiets. Ik heb op tijd hulp gekregen.” [Respondent 14, r.226-228]*

Respondenten maakten niet gemakkelijk op vrijwillige basis gebruik van deze ondersteuning. Toch hadden ze niet altijd een keuze: soms werden ze er toe verplicht vanuit de school. Deze verplichting zorgde er doorgaans niet voor dat leerlingen gemotiveerd werden. Eén respondent zegt wel dat hij gedurende langere periodes op school ging studeren, initieel vanuit een verplichting, later vrijwillig, en dat dit positief was voor zijn studieresultaten, wat zijn leermotivatie uiteindelijk ten goede kwam.

*“Ik kon wel volgen maar bij mij was het gewoon altijd dat leren, dat was niets voor mij. Dat deed ik niet graag. Het was daarmee dat ze zeiden, ‘Axel, je kunt gewoon thuis niet leren’ want ik werd gewoon altijd heel hard afgeleid, bijvoorbeeld door mijn Gsm, of mijn computer. Maar op school kon dat niet dus ze zeiden, ‘Axel, als je wilt’, want ik woonde maar een straat verder van het school, ‘ga ‘s middags eten en kom maar terug’. Dan moest ik altijd mijn agenda laten tekenen van Axel heeft gestudeerd tot half twee en is dan naar huis gegaan. Ik moest dat laten zien aan de leerkracht zodat die zo konden volgen van ‘zijn zijn punten nu beter als hij hier in de school leert in plaats van thuis’. Dat was uiteindelijk ook wel zo. Dan heb ik dat 3 jaar volgehouden, toen waren mijn punten wel een pak hoger.” [Respondent 11, r. 549-558]*

Toch blijken sommige respondenten, die wel gebruik maakten van de ondersteuning die geboden werd, of het nu vrijwillig was of op verplichte basis, de uitwerking van de ondersteuning niet altijd als voldoende te ervaren. Vaak bleef het beperkt tot enkel praten, of zagen ze de goede bedoelingen wel, maar vonden ze de uitwerking slecht. Veelal had dat voor hen te maken met het feit dat de ondersteuning niet genoeg aangepast werd aan hun persoonlijke noden. Twee respondenten vertellen dat ze zich daardoor een nummer voelden in plaats van een persoon. Dat maakte dat de georganiseerde ondersteuning eerder een negatieve invloed had op hun leermotivatie.

*“Ik voelde mij altijd maar één uit de... en euhm... D’r... Ja, ge zij ne nummer, ge krijgt ook letterlijk ne nummer en... en... da is da is het gewoon en als ge nie mee zij met uw punten ja dan moet ge maar afzakken, en dan moet ge maar... iets anders gaan doen. Nu tegenwoordig begint da zo wel een bekke te draaien me’t CLB enzo dat da dichter bij’t school staat ook en da ge daar ook met de leerlingenbegeleiding over kunt praten, maar da is ook alles wat er gebeurt uiteindelijk. Momenteel zitten ze in een fase van ik praat maar en ik praat maar en we zullen wel zien, maar d’r gebeurt NIKS.” [Respondent 9, r. 107-113]*

Wanneer gepeild wordt naar de *plaats waar geacht wordt om te studeren*, blijken respondenten het meeste studiewerk vooral thuis te moeten doen. Voor de meesten was dat geen probleem. Zoals eerder gezegd, voorzagen sommige scholen wel de mogelijkheid om op school te werken, hetzij tijdens de middag, hetzij na de lessen. De meeste respondenten maakten hier geen gebruik van, al geeft één respondent wel aan dat hij dit

op zijn school wel graag mogelijk had gezien. Voor hem zou dit de combinatie met zijn buitenschoolse activiteiten wel makkelijker gemaakt hebben.

*“Ik denk dat ze voor, persoonlijk, hè, ik denk als ge hoog voetbalt of zo, dat ze moeten tijd maken voor tijdens de middag iets te kunnen doen. Tijdens de middag, dat ge dan bijvoorbeeld op de computer kunt in een ICT- lokaal of ge kunt wat bijwerken, want dat was voor de volgende dag of zo. Of wat leren. Dat was wel belangrijk. Want ik zat eigenlijk altijd buiten met nog een paar gewoon te leren onder de middag, omdat wij gewoon 's avonds geen tijd hebben. Als ge dat uurke al, of half uurke, als ge dat al hebt, dat helpt toch wel wat vooruit denk ik.” [Respondent 8, r. 953-960]*

#### **7.2.4.2 TKO**

De ondersteuningsvormen waar cursisten in het TKO gebruik van kunnen maken, zijn tamelijk gelijkaardig aan de ondersteuning die het SO biedt. Zo wordt er ruimte gemaakt voor extra uitleg van de leerstof, is er binnen het CVO een aanspreekpunt voor de cursisten als zij socio-emotionele ondersteuning nodig hebben en de meeste CVO's voorzien ook mogelijkheid om huiswerk ter plaatse te maken.

Wat betreft de *tijd en plaats waar ondersteuning beschikbaar is*, gebeurt dit ook hier vaak in het CVO zelf en tijdens de schooluren, net zoals in het SO. Het gaat hier doorgaans ook over just-in-time-ondersteuning. Eén respondent geeft wel aan dat het CVO ook externe partners kenbaar maakt voor zaken waar zij geen ondersteuning voor kunnen bieden. In dit geval ging dat om ondersteuning voor leren leren.

Ook *de manieren om ondersteuning te krijgen* zijn erg gelijkaardig aan de manieren die het SO voorziet: de mogelijkheid om huiswerk in het CVO te maken kan eerder gezien worden als een logistieke ondersteuning. Extra uitleg en socio-emotionele begeleiding gebeurt meestal face to face. Toch wordt hier vaker gebruik gemaakt van de online leerplatformen om vb. remediëring aan te bieden. Respondenten geven hier expliciet aan dat ze vaak zelf om die ondersteuning moeten vragen. Toch vinden ze dat geen probleem: ze vinden het normaal dat je in het volwassenenonderwijs zelf je verantwoordelijkheid moet nemen om hulp te vragen. Dit gevoel van verantwoordelijkheid heeft ook een positieve invloed op hun leermotivatie.

*“Als je bijlessen nodig hebt, wie kiest daar dan voor?”*

*Ge moet da zelf gaan vragen.*

*Kan het soms zijn dat een leerkracht dat ook oplegt?*

*Nee.*

*Geven leerkrachten dat soms aan, ‘ik denk dat je best eens op een bijles komt?’ Of ook niet?*

*Nee.*

*Dus je bent er zelf helemaal verantwoordelijk voor?*

*Ja.*



***Ja. Oké. In welke mate heeft dat invloed op uw motivatie?***

*Ja, dat ik vind da ge op deze leeftijd wel zelf verantwoordelijk moet zijn. Ik vind dat wel goe.” [Respondent 7, r. 746-765]*

Als we de soorten ondersteuning die beschikbaar zijn bekijken, zien we ook hier grote parallellen met het SO: extra uitleg gebeurt vaak individueel of in groep, terwijl socio-emotionele begeleiding vaak individueel is.

Hoewel de ondersteuning in het TKO erg veel gelijkenissen vertoont met de ondersteuning in het SO, spreken respondenten veel positiever over hun ondersteuning in het TKO. Een groot deel van hen verklaart dat zelf door het feit dat ze het gevoel hebben dat ze veel persoonlijker benaderd worden.

*“Dat vond ik heel plezant omdat ik het gevoel had van: ze kijken nu niet... Ik voelde me in het middelbaar eigenlijk altijd gewoon een nummertje, terwijl dat ze hier echt individueel gaan kijken van: wie is die persoon? Wat kan die?” [Respondent 13, r. 511-514]*

Ook in het TKO is de plaats waar geacht wordt te studeren thuis, aldus de respondenten. Voor de meesten is dit geen probleem: zij doen hun werk graag in hun eigen vertrouwde omgeving. Het feit dat CVO's voorzien dat cursisten ook ter plaatse kunnen werken, wordt wel als een stimulans gezien: deze back-up geeft hen het gevoel dat ze hun werk sowieso klaar krijgen, stel dat thuis werken niet meer zou lukken.

#### **7.2.4.3 Samenvattend: SO versus TKO**

Wat betreft de tijd en plaats die beschikbaar is voor ondersteuning, de manieren om ondersteuning te krijgen en de soorten ondersteuning die beschikbaar zijn, zijn er geen grote verschillen te noteren tussen het SO en het TKO. Beiden organiseren gelijkaardige vormen van ondersteuning (vb. socio-emotionele begeleiding, remediëring, studeerruimte) en pakken dit op een gelijkaardige manier aan. Ze organiseren de ondersteuning vaak tijdens de schooluren en ter plaatse. Het TKO maakt wel vaker gebruik van online leerplatformen om remediëring aan te bieden. Zoals eerder gezegd is bij het inhoudsaspect, vinden respondenten het vooral motiverend dat de ondersteuning beschikbaar is. Zelf vertellen ze dat ze er niet altijd gebruik van maken. Een kanttekening die ze bij hun ervaringen in het TKO geven, is dat ze zelf verantwoordelijk gesteld worden om naar die ondersteuning te vragen, iets wat ze overigens geen probleem vinden.

Zowel in het SO als in het TKO is de plaats waar geacht wordt te studeren thuis. Toch voorzien een aantal secundaire scholen en alle CVO's in onze steekproef mogelijkheden om op school het nodige werk te kunnen doen, hetzij tijdens de lessen, hetzij na de uren. Dat deze vorm van back-up bestaat, ervaren respondenten wel als fijn.

Opvallend is, hoewel de organisatie van dit aspect erg gelijklopend is bij beide onderwijsvormen, dat respondenten veel positiever spreken over de ondersteuning die het TKO biedt.

## 7.3 OV3: hoe kunnen we verklaren dat sommige vormen van flexibiliteit een invloed hebben op de leermotivatie van jonge cursisten?

### 7.3.1 Drijfveer om vroegtijdig de secundaire school te verlaten

Er lijkt een link te zijn tussen de redenen die respondenten hadden om het SO te verlaten en de leermotivatie die ze ervaren in het TKO. Wanneer eerder negatieve ervaringen in het SO ertoe leiden om ongekwalificeerd uit te stromen, lijkt de motivatie in het TKO sterker te zijn. Anders gezegd, respondenten die aangeven gedemotiveerd te zijn in het SO, spreken in veel positievere termen over hun ervaringen in het TKO.

Toch dringt nuancering zich op: drie respondenten gaven aan dat ze niet omwille van demotivatie uit het SO stroomden. De ene vertelde dat ze door haar keuzestage merkte dat haar interesse binnen een andere specialisatie zat. De tweede geeft aan dat de zorg voor een ziek familielid, wat maakte dat ze vroegtijdig de schoolbanken verliet, haar inspireerde om een diploma als zorgkundige te behalen. De derde besliste om naar het TKO over te stappen omdat ze zo op kortere termijn haar diploma SO kon halen. Deze drie respondenten spreken dan ook in veel genuanceerdere termen over hun motivatie in het TKO, al moet wel gezegd worden dat ze zich absoluut niet gedemotiveerd voelen in het TKO.

### 7.3.2 Theorie van de psychologische basisbehoeften

Hoewel de vroegere ervaringen in het SO de ervaringen in het TKO lijken te kleuren, iets wat niet onlogisch is, is het toch interessant om vanuit de theorie van de psychologische basisbehoeften te gaan zoeken naar mogelijke verklaringen voor de verandering in leermotivatie. Deze theorie stelt dat motivatie in het algemeen – en dus ook leermotivatie – kan beïnvloed worden door in te spelen op het gevoel van autonomie, betrokkenheid en competentie van mensen.

Wanneer we vanuit dit oogpunt de situatie van flexibiliteitsdimensies in het TKO vergelijken met die in het SO, zien we dat bepaalde dimensies inspelen op deze drie basisbehoeften. Hieronder bekijken we per basisbehoefte de invloed die deze dimensies hierop hebben.

#### 7.3.2.1 Autonomie

Wanneer we het tijdsaspect in het SO en het TKO bekijken, stellen we vast dat de modulaire organisatie van het TKO veel meer autonomie aan cursisten geeft om hun leertraject samen te stellen volgens hun eigen behoefte. Zij kunnen zelf kiezen hoe licht of hoe zwaar ze hun traject willen maken, afhankelijk van hun eigen nood: willen ze een lichter traject om dit te kunnen combineren met werk of hobby's, kan dit. Tegelijk kunnen ze hun traject zwaarder maken als het voor hen belangrijk is om dat traject zo snel mogelijk af te leggen. Op deze manier hebben ze de autonomie om hun eigen leertempo voor een stuk te bepalen. Eén cursist versnelt haar leertempo nog extra door een opleiding in het TKO te combineren met een traject bij de examencommissie secundair onderwijs.

*“Ik doe bijvoorbeeld... mijn vakken via middenjury, voor bepaalde vakken. Voor mijn traject te versnellen. Ge kunt zelf kiezen hoe lang da ge over uw traject doe. Ik doe bijvoorbeeld... euh...”*

*ik moet mijn Engels behalen voor...zakelijk Engels te mogen doen, maar Engels da ik volg op tweedekansonderwijs, da zou eigenlijk een heel... volledig jaar in beslag nemen. Dan zou ik een jaar langer zitten voor Engels, terwijl da ik wel de achtergrond heb van mijn middelbare school tot het 5de middelbaar. Dus ik heb wel een achtergrond van Engels, dus ik heb da geprobeerd via middenjury en ik ben al via één van twee geslaagd, voor't mondeling ben ik al geslaagd. En dan moogt ge daar.... Is ook geldig voor uw zakelijk Engels te mogen starten. Dus dan... zegde eigenlijk: " ik weet da'k da kan, probeert da dan." [Respondent 2, r. 91-100]*

Ook hebben ze de autonomie om zelf de volgorde te bepalen waarin ze de modules volgen, gelet op beperkingen in volgtijdelijkheid. Binnen hetzelfde vak moeten namelijk modules in een bepaalde volgorde gevolgd worden, al naargelang de leerstof opbouwt. De respondenten geven ook aan dat in het TKO meer ruimte is voor overleg over de momenten van evaluatie. Ook dat ondersteunt hun autonomie: door deze deadlines in overleg vast te leggen krijgen ze opnieuw de kans om hun studielast op een aanvaardbare niveau te houden. Het zorgt er ook voor dat ze de kans krijgen om kwalitatief werk in te leveren.

*"Dat is wel een goeie motivatie, niet voor mij alleen, maar voor de hele klas dat ze meer tijd geven voor hun taak en zij moeten nie altijd... ja... aan mekaar doen en dan... Niks is, allee, fatsoenlijk klaar. We hebben altijd fout, dan, overal. En dat is ook niet de bedoeling."*  
[Respondent 14, r. 587-590]

Verder vertellen de respondenten uit ons onderzoek dat leerkrachten in het TKO veel meer beroep doen op het verantwoordelijkheidsgevoel van de cursisten. Dat maakt dat cursisten zelf kiezen wanneer er ondersteuning nodig is en dat ze er zelf naar moeten vragen. Die verantwoordelijkheid krijgen, stellen ze erg op prijs.

***Heeft dat eigenlijk invloed op uw motivatie, de manier waarop die extra hulp hier georganiseerd is?***

*Ja, ook gewoon, ge kunt daar zelf voor kiezen. Als dat niet wordt opgelegd, en je kiest daar zelf voor, dat is een teken, dat je dat echt nodig hebt, hè. [Respondent 6, r. 502-505]*

### **7.3.2.2 Betrokkenheid**

De respondenten in ons onderzoek ervaren dat er een hogere mate van inspraak is in het TKO dan in het SO, en dat op verschillende vlakken. Zoals eerder al gezegd, hebben ze inspraak in het vastleggen van de deadlines. Verder geven ze aan dat er veel meer ruimte is tot overleg. Deze zaken verhogen het gevoel van betrokkenheid tussen leerkrachten en cursisten. Dit gevoel van betrokkenheid maakt dat cursisten meer moeite steken in hun studiewerk. Ze hebben hier immers het gevoel dat ze als persoon meetellen, en niet als nummertje meedraaien in een grote organisatie. Dat is iets wat erg vaak terugkomt in het onderzoek en bij alle respondenten leeft. Een respondent, die omwille van medische problemen beperkt was in de studielast die ze aankon, vertelde:

*“Dus het feit dat ze hier echt gericht gaan kijken van: wat kunnen we voor u doen, zodat u toch nog uw diploma kan halen.*

*Ja, want ik moest normaal... Ik nu ben in september op deze school gestart en september moest ik normaal stage doen in een kinderdagverblijf. En ik ben da hier in't secretariaat met M. gaan bespreken en die heeft dan kunnen regelen dat ik dan een kleuterschool mocht doen. En eventueel als het dan ging, kon ik dan eventueel in een kinderdagverblijf, maar dat heb ik niet kunnen halen, ik ben al in november moeten stoppen met Biko<sup>2</sup>. Dus. Maar daar hebben zo toch wel proberen dat het toch wel een beetje haalbaar was voor mij voor mijn arm. Dat het nog nie erger werd. Dus dat vond ik wel. Dat motiveert u ook voor het leren, om als ze hier toch proberen u te helpen waar nodig hè.” [Respondent 12, r. 191-203]*

Respondenten linken dit gevoel van betrokkenheid zelf niet aan specifieke flexibiliteitsdimensies: het is eerder een indruk die ze uitspreken over hun ervaring in het TKO in het algemeen.

### **7.3.2.3 Competentie**

De manier waarop bepaalde flexibiliteitsdimensies in het TKO georganiseerd zijn, speelt ook in op het gevoel van competentie van cursisten. De modulaire organisatie in het TKO maakt dat cursisten de zwaarte van hun leertraject en het leertempo perfect kunnen afstemmen op hun eigen gevoel van bekwaamheid. Met andere woorden, ze nemen zoveel vakken op als ze, naar hun eigen gevoel, aankunnen.

*Da heeft veel invloed, omdat ik nu gisteren had ik da gesprek, en dan vroegen ze ook, wilt ge eerst een vak of twee vakken doen? Anders, want da zijn modules van twee uur in de week. Ik zeg 'ja, ik wil er ineens twee doen, omdat ik weet da'k da ga aankunnen, omdat'k nu eerst een half jaar jeugd en gehandicaptenzorg heb gedaan, en da'k da gemakkelijk aankon... Dus ge kunt wel zo echt beslissen 'ga ik dit aankunnen, ga ik dit nie aankunnen? Ga ik d'r nog genoeg tijd voor hebben om te kunnen studeren of nie? En... Ja, ikzelf kan da dat helemaal inplannen, dus ik vind dat da heel veel invloed heeft over ... Ja... de wil om te studeren. [Respondent 1, r. 207-2014]*

Ook het feit dat cursisten vrijstellingsproeven kunnen afleggen aan het begin van hun leertraject, speelt in op hun gevoel van competentie. Ze kunnen immers beginnen te leren daar waar nog hiaten zitten in hun competenties. Dat wat ze reeds behaald hebben, is gevalideerd door middel van een deelcertificaat. Op deze manier kunnen ze hun tijd steken in de modules die ze nog moeten volgen.

*“Ik moest mijn rapport van het 5<sup>de</sup> middelbaar meepakken toen, ... en... Daar hebben ze alle vrijstellingen op gegeven (schraapt keel). Als ik erdoor was van mijn laatste examens, dan kreeg ik al een vrijstelling voor da vak, bijvoorbeeld Engels en Frans was bij mij al vrijgesteld... Alleen Nederlands was ik gebuisd, dus dan moest ik da nu nog doen, en als ik da nie dee ja, dan moette... ja, een half jaar langer studeren. Dus nu ben ik echt mè een proef*

---

<sup>2</sup> Begeleider in de kinderopvang

*die drie uur heeft geduurd er een half jaar... da ik gewoon heb ingehaald mè drie uur, dus... Da vind ik echt wel... heel motiverend."* [Respondent 1, r.475-496]

Respondenten geven ook aan dat de evaluatiecriteria die in het TKO gehanteerd worden veel duidelijker zijn voor hen. Ze weten op voorhand waarop gelet wordt en wat ze precies moeten doen om te slagen. Dat maakt dat ze zich competentier voelen om de leeractiviteiten en de daarbij horende studielast succesvol af te ronden; ze weten immers wat van hen verwacht wordt.

*"We krijgen in't begin van de les zo'n papier waarop sta bijvoorbeeld, 'als ge da en da en da, dan zijt ge erdoor'. Daar sta als ge bijvoorbeeld voor attitude zoveel punten, voor een taak, een toets en dan 't examen of praktijk samen ofzo, da staat hoeveel punten ge kunt verdienen daarmee, en dan weet ge ook van 'ah, ok, als ik da en da, dan ben ik erdoor'."* [Respondent 5, r. 569-573]

We kunnen dus aannemen dat de invloed van een aantal flexibiliteitsdimensies op de leermotivatie van jonge cursisten komt door het effect dat ze hebben op hun gevoel van autonomie, betrokkenheid en competentie. De respondenten voelen zich ondersteund in hun autonomie omdat ze zoveel inspraak hebben in bepaalde zaken en aangesproken worden op hun verantwoordelijkheid: op die manier kunnen ze een heel aantal aspecten aanpassen aan hun persoonlijke situatie.

Door de mate van inspraak die ze hebben, krijgen de geïnterviewden ook een gevoel van betrokkenheid. Ze voelen zich gewaardeerd als volwaardige gesprekspartner. Ook het feit dat hun leerkrachten en medewerkers in het TKO steeds mee op zoek gaan naar oplossingen wanneer ze als cursisten tegen problemen aanlopen, maakt dat ze ervaren dat er naar hen geluisterd wordt. Op die manier krijgen ze het gevoel dat ze als mens gerespecteerd worden, wat maakt dat ze op een meer gemotiveerde manier aan de slag gaan in hun leertraject.

Respondenten ervaren ook dat er ingespeeld wordt op hun gevoel van competentie: doordat ze vrijstellingsproeven mogen afleggen aan het begin van hun leertraject, beginnen ze te leren op een passend beheersingsniveau. Met andere woorden: ze kunnen op die manier aantonen welke competenties ze al ontwikkeld hebben en hun leertraject starten op het punt waar deze ontwikkeling nog onvoldoende is of ontbreekt. Het feit dat hun eerder verworven competenties op die manier gevalideerd worden, ervaren ze als motiverend.

## **8 Conclusie**

Zoals uit eerder onderzoek bleek, stijgt leermotivatie, wanneer leeders autonoom kunnen beslissen over zaken als het leertempo en de moeilijkheidsgraad van de materie (Van den Broek et al., 2009; Vanhoof et al., 2012). De flexibiliteit in de modulaire leertrajecten van het TKO geeft cursisten keuzevrijheden die maken dat ze hun leertraject kunnen

aanpassen aan hun eigen behoeften (Van den Brande, 1993). Vermoedelijk heeft deze flexibiliteit dan ook een motiverend effect op de leerders binnen zo'n traject.

Het antwoord op de eerste onderzoeksvraag, die nagaat of jonge cursisten een verschil ervaren in leermotivatie ervaren tussen hun traject in het TKO en het SO, bevestigt deze hypothese. Jonge cursisten ervaren wel degelijk een verschil in leermotivatie wanneer ze hun ervaringen uit het TKO naast die uit het SO leggen. Leertrajecten in het SO worden veelal geassocieerd met een gevoel van demotivatie of zelfs amotivatie, terwijl over leertrajecten in het TKO wordt gesproken met woorden als 'gemotiveerd', 'interessant' en 'leuk', uitspraken die eerder aan kwalitatief sterkere vormen van motivatie gelinkt kunnen worden (Deci & Ryan, 2004; Vansteenkiste, 2005, Vanhoof et al., 2012). Toch is niet iedereen die ongekwalificeerd uitstroomt gedemotiveerd. Enkele respondenten geven aan dat ze wel degelijk een hoge leermotivatie hadden in het SO, en dat het dus zeker niet een gevoel van demotivatie was dat hen deed kiezen voor TKO.

Ook de kwantitatieve data uit de vragenlijst bevestigen dit: bij de meerderheid van de respondenten overheersen de kwalitatief minder sterke vormen van gedragsregulatie bij het SO, maar dit was zeker niet voor iedereen het geval. Alle respondenten daarentegen geven voor het TKO de kwalitatief betere regulatievormen hoge scores. Met andere woorden, respondenten geven aan dat ze meer autonome vormen van motivatie ervaren.

We kunnen dus stellen dat flexibiliteit in leertrajecten een positieve invloed heeft op de leermotivatie van jonge cursisten in het TKO: leermotivatie binnen flexibele trajecten neemt vaker autonome vormen aan, terwijl leermotivatie in het SO vaker gelinkt wordt aan gecontroleerde vormen van motivatie en zelfs het ontbreken van motivatie.

Vermits flexibiliteit in leertrajecten leermotivatie op een positieve manier beïnvloedt, is het zinvol om uit te zoeken welke vormen of aspecten van flexibiliteit precies een invloed op leermotivatie uitoefenen. Het antwoord op deze vraag zorgt er immers voor dat kennis omtrent het motiverend effect van flexibiliteit in leertrajecten uitgediept en genuanceerd wordt.

Van de vijftien flexibiliteitsdimensies uit het kader van Collis (1995 a+b: in Nikolova & Collis, 1998) die we onderzochten, blijken in de eerste plaats dimensies uit het *tijdsaspect* autonome vormen van motivatie te stimuleren. In de eerste plaats is het feit dat een leertraject in het TKO modulair opgebouwd is, en bijgevolg veel flexibeler kan afgewerkt worden, een factor die cursisten bepaalde keuzemogelijkheden verschaft. Ze kunnen instappen op het moment dat een module begint en hoeven niet de start van het schooljaar af te wachten. De startdatum van een leertraject kan dus per cursist variëren, wat volgens de respondenten een positieve invloed heeft op hun leermotivatie. Daarbij komt dat cursisten op allerlei manieren hun eigen leertempo kunnen beïnvloeden en dat werkt volgens hen ook motiverend, iets wat eerder onderzoek door Van den Broek et al. (2009) en Vanhoof et al. (2012) reeds aantoonde. Aan het begin van hun leertraject mogen ze vrijstellingsproeven afleggen, zodat ze enkel die modules moeten volgen waar nog lacunes in competentie zitten. Daarbij komt dat ze de zwaarte en het tempo van hun leertraject zelf kunnen bepalen: ze kiezen immers zelf hoeveel modules ze opnemen per half jaar. Tegelijk is de impact van een module niet halen minimaal: het volstaat om enkel die module opnieuw te volgen waarvoor men niet geslaagd was. Alles samen maakt dit dat leertrajecten in het TKO in erg grote mate kunnen aangepast worden aan de

persoonlijke behoeften van een cursist (Van den Brande, 1993), wat in onze respondentengroep een positieve invloed heeft op de leermotivatie.

Leertrajecten in het SO zijn daarentegen opgebouwd uit een opeenvolging van een aantal schooljaren. Leertempo wordt in het secundair organisatorisch gezien niet per vak bekeken, maar per schooljaar. Dat wil zeggen dat leerlingen zich moeten schikken naar de vaste start- en stopmomenten die het SO hanteert. Daarbij komt dat het leertempo binnen deze leertrajecten enkel kan variëren met schooljaren. Anders gezegd, het leertempo van leerlingen versnelt of vertraagt ineens met een heel schooljaar. Reeds behaalde competenties worden in het SO volgens de respondenten ook niet gevalideerd, hoewel daar juridisch mogelijkheden voor bestaan (Vlaamse regering, 2010): als leerling moet je je hele schooljaar opnieuw doen. Er bestaat in het SO hierin erg weinig keuze voor leerlingen, wat volgens Van den Brande (1993) eigen is aan flexibiliteit, waardoor de respondenten in ons onderzoek zich doorgaans minder gemotiveerd voelden in het SO.

Verder blijken niet zo zeer de evaluatiemomenten zelf, maar vooral de inspraak die cursisten hebben in het vastleggen van deze evaluatiemomenten een motiverende factor te zijn. In het secundair kregen ze als leerling af en toe wel inspraak in het bepalen van evaluatiedeadlines, maar dit gebeurde zeker niet op regelmatige basis. In het TKO wordt daarentegen wel rekening gehouden met de wensen van cursisten om deadlines vast te leggen. Dit wordt als erg motiverend ervaren: doordat cursisten zelf mee de planning van hun evaluaties kunnen opmaken, hebben ze in bepaalde mate controle over hun studielast, wat maakt dat ze gemotiveerder met hun studiewerk bezig zijn.

Het *inhoudsaspect* uit Collis (1995 a+b; in Nikolova & Collis, 1998) heeft eerder een beperkte invloed op de leermotivatie van jonge cursisten. Van de flexibiliteitsdimensies die onder dit aspect vallen, is vooral de hoeveelheid leeractiviteit die geacht wordt afgerond te geraken, de dimensie die het meeste invloed uitoefent op leermotivatie bij jonge cursisten. In het SO wordt deze studielast vaak als behoorlijk zwaar ervaren: leerlingen zitten immers tussen de 32 en 36 uren achter de schoolbanken en ook na die tijd wordt er van hen verwacht dat ze het nodige studiewerk verrichten. Aangezien in het secundair de hoeveelheid lesuren vast ligt, kunnen leerlingen hun studielast maar beperkt spreiden: dit kan enkel wanneer leerkrachten hen mee inspraak geven in het vastleggen van deadlines voor evaluaties.

De studielast die cursisten in het TKO ervaren is daarentegen voor iedereen anders: zoals eerder gezegd vult elke cursist zijn traject qua zwaarte in naargelang zijn eigen behoeften. Dat heeft ook als gevolg dat de studielast die ervaren wordt voor iedereen anders is. Daarbij komt, zoals hiervoor gezegd werd, dat de respondenten aangeven dat leerkrachten in het TKO meer rekening houden met de behoeften van hun cursisten wanneer er deadlines voor evaluaties moeten vastgelegd worden. Deze spreiding van de studielast en inspraak in evaluatieplanning worden dan ook als motiverend ervaren.

Wat binnen het inhoudsaspect verder nog als motiverend ervaren wordt, is niet zozeer de moeilijkheidsgraad van de vakinhouden, in tegenstelling tot wat Van den Broek et al. (2009) en Vanhoof et al. (2012) aantoonde, maar wel de ondersteuning die men als leerder krijgt. Verschillende respondenten merkten dat de ondersteuning voor de leerinhouden die in het SO gegeven werd niet altijd voldoende duidelijk was. In het TKO

ervaren ze daarentegen erg veel ondersteuning om de leerinhouden onder de knie te krijgen. Dat beïnvloedt hun leermotivatie op een positieve manier.

De transparantie over de evaluatiecriteria hebben tot op een bepaalde hoogte ook invloed op de leermotivatie van jonge cursisten. Hoewel respondenten aangeven dat het vaak ontbreken van die duidelijkheid in het SO niet echt als demotiverend werd ervaren, zeggen ze wel dat de aanwezigheid daarvan in het TKO de leermotivatie wel stimuleert. Verschillende onderzoeken tonen immers aan dat wanneer leerders weten welke doelen ze moeten bereiken en hoe men daarop geëvalueerd wordt, dat dit ervoor zorgt dat men beter kan inschatten welke leeractiviteiten men moet ondernemen om deze einddoelen te halen (Vanhoof et al., 2012).

Het ontbreken van keuzevakken in het SO en het TKO wordt door de respondenten niet als demotiverend ervaren. In beide trajecten is het zo dat wanneer men een bepaalde studiekeuze maakt, men alle vakken die in dit traject voorzien zijn verplicht moet volgen. Dit is niet noodzakelijk iets negatiefs. Een aantal respondenten maakte echter wel de kanttekening dat de bruikbaarheid en de toepasbaarheid van de vakinhouden in het TKO duidelijker is. Dat maakt dat ze weten waarom bepaalde leerinhouden moeten doorlopen worden. Dit vinden ze wel positief en het maakt dat ze gemotiveerder zijn om de nodige inspanningen te leveren.

Toch zijn er secundaire scholen die keuze aanbieden door middel van bepaalde vakclusters om zo leerlingen te begeleiden in de studiekeuzes tijdens hun schoolloopbaan. Enkele respondenten omschreven de ervaring die ze hadden met deze manier van leertrajectorganisatie als positief: het leidde er immers toe dat leerlingen veel minder vaak een foute studiekeuze maakten.

De volgorde waarin vakken moeten gevolgd worden is een dimensie die niet echt een invloed heeft op de leermotivatie van cursisten. Of de volgorde nu vast ligt, zoals in het SO, of eerder vrij is, zoals in het TKO, maakt respondenten niets uit. Zoals reeds gezegd werd bij het tijdsaspect, is het vooral motiverend dat modules kunnen gekozen worden in functie van hun eigen noden, iets wat een belangrijke factor van flexibiliteit is (Van den Brande, 1993).

Het aspect *instructieaanpak of -ontwerp* uit het kader van Collis (1995a + b, in: Nikolova & Collis (1998) heeft algemeen gezien niet zo'n grote invloed op de leermotivatie van jonge cursisten in het TKO. De sociale organisatie van leren gebeurt zowel in het SO als in het TKO in klasgroepen. Het verschil is wel dat klasgroepen in het SO samengesteld worden op basis van leeftijd en studiekeuze. Dit heeft enkel een invloed wanneer men moet blijven zitten: als leerling kom je dan in een klasgroep terecht met jongere mensen en dat heeft niet altijd een positieve invloed op de leermotivatie.

In het TKO worden klasgroepen per module samengesteld: per module is er een andere klasgroep en leeftijd is hier niet van tel. Dit heeft niet echt een invloed op leermotivatie, al gebruiken sommige respondenten deze organisatie wel om hun sociale vaardigheden bij te schaven.

De invloed van de leermaterialen en de media waarlangs leerinhouden beschikbaar zijn, is erg persoonlijk. Voor de ene volstaan papieren cursussen, de andere heeft graag digitale versies. Ditzelfde geldt voor de manier waarop evaluaties gebeuren. CVO's die TKO



aanbieden, spelen hier meer op in, aldus de respondenten. Het feit dat zij bijgevolg het kanaal van hun voorkeur kunnen kiezen volgens hun eigen behoefte, motiveert hen wel. De gehanteerde werkvormen zijn in het SO en het TKO relatief gelijkaardig: de leerkracht staat vooraan, terwijl leerders achter hun bank zitten. Er wordt af en toe wel gevarieerd in werkvorm, maar de leerkracht beslist in beide gevallen hoe er wordt gewerkt. Ook de invloed hiervan op leermotivatie varieert per persoon. Sommigen voelen zich veilig achter hun bank, terwijl anderen graag meer variatie zien.

Binnen het aspect *cursusaflevering en logistiek* (Collis, 1995 a+b: in Nikolova & Collis, 1998) hebben voornamelijk de dimensies die met ondersteuning te maken hebben invloed op de leermotivatie van jonge cursisten. Vooral het feit dat er ondersteuning is en het feit dat die ondersteuning aangepast wordt aan de noden van de cursist, werkt motiverend, aldus de respondenten. Of ondersteuning nu individueel gebeurt, in groep plaatsvindt, via mail of via een online leerplatform georganiseerd wordt, dat maakt niet uit. Ook de tijd en plaats waar de ondersteuning georganiseerd wordt heeft geen belang. Zolang de ondersteuning tegemoet komt aan de behoefte van de cursist en een antwoord biedt, werkt dit motiverend, aldus de respondenten.

Ook heeft de plaats waar geacht wordt te studeren geen invloed op de leermotivatie. De overgrote meerderheid van de respondenten doen hun studiewerk vooral thuis. Toch vinden ze het fijn te weten dat er back-upkanalen voorzien worden binnen de CVO's zodat ze steeds een alternatief hebben als ze hun studiewerk niet op de normale manier kunnen afmaken. Het is wel opmerkelijk dat respondenten de voorziene vormen van ondersteuning in het TKO motiverender inschatten dan die in het SO, hoewel de organisatie hiervan erg gelijkaardig was.

Het is ook belangrijk om de bestaande inzichten omtrent de mechanismes die leermotivatie beïnvloeden te vergroten. Daarom zochten we naar mogelijke verklaringen waarom deze flexibiliteitsdimensies een invloed uitoefenen op motivatie. Deze kunnen op twee vlakken gevonden worden. In de eerste plaats merken we dat respondenten die hun traject in het SO als negatiever ervaren, in positievere bewoordingen spreken over hun traject in het TKO. Respondenten die eerder een neutrale of positieve ervaring in het SO hebben, vertellen een genuanceerder verhaal, al dient wel gezegd te worden dat dit geen negatief verhaal is. De aard van de voorgaande ervaring in het SO kleurt dus blijkbaar de ervaring in het TKO, iets wat niet zo verwonderlijk is.

Daarnaast kan ook de mate waarin bepaalde dimensies inspelen op de psychologische basisbehoeften verklaren waarom een bepaalde flexibiliteitsdimensie als motiverend wordt ervaren, iets wat in vorig onderzoek ook reeds werd aangetoond (o.a. Vanhoof et al., 2012; Vansteenkiste, 2005; Chirkov & Ryan, 2001; Soenens et al., 2012). Zo spelen dimensies binnen het tijdsaspect in op het gevoel van *autonomie*. In het SO ligt er veel vast: alle vakinhouden worden vastgelegd binnen een opeenvolging van schooljaren. Leerlingen hebben hierin geen keuze en moeten het traject volgen zoals de school dat voorziet. In het TKO daarentegen kunnen cursisten hun leertraject qua tempo en zwaarte veel meer afstemmen op hun eigen behoefte, aldus de respondenten. Daarbij komt dat ze vinden dat de evaluatiemomenten in het TKO veel meer in samenspraak vastgelegd worden, wat hen ook de autonomie geeft om hun studielast onder controle te houden. In

het SO gebeurde dit af en toe wel, maar was dit zeker geen gangbare praktijk. Tot slot doet het TKO veel meer beroep op het verantwoordelijkheidsgevoel van hun cursisten, aldus de respondenten: zij hebben zelf de keuze om ondersteuning te vragen als zij dat nodig achten. In het SO konden leerlingen deze hulp vaak ook gewoon vragen, maar dergelijke zaken werden eveneens soms opgelegd.

Het feit dat binnen het TKO meer ruimte is voor overleg, bijvoorbeeld rond het vastleggen van deadlines, speelt in op het gevoel van *betrokkenheid*. Respondenten geven aan dat ze zich veel persoonlijker benaderd voelden en dit gevoel van respect motiveerde hen om te werken. De meer rigide aanpak binnen het SO, waar niet altijd voldoende mee naar oplossingen gezocht werd, maakt dat men zich vaak gedemotiveerd voelde. Deze bevindingen zijn in lijn met eerder onderzoek omtrent leerkracht-leerlingrelaties, zoals aangehaald in Vanhoof et al. (2012).

Daarnaast speelt de organisatie van het TKO ook in op het gevoel van *competentie*, iets wat volgens eerder onderzoek inderdaad een positief effect heeft op leermotivatie (Belfi, Goos, De Fraine & Van Damme, 2012). Doordat cursisten aan het begin van hun leertraject vrijstellingsproeven mogen afleggen, kunnen ze starten op een passend competentieniveau, terwijl wat reeds beheerst is, gevalideerd wordt met deelcertificaten. Doordat ze hierdoor niet nodeloos vakken opnieuw moeten volgen, voelen ze zich gemotiveerd.

## 9 Aanbevelingen

Het is duidelijk dat een aantal flexibiliteitsdimensies in leertrajecten invloed hebben op de leermotivatie van jonge cursisten in het TKO. Het is dan ook zinvol om naar het SO toe een aantal aanbevelingen te doen om wat flexibiliteit in te bouwen in hun leertrajecten.

Hoewel de vastgestelde invloed mogelijk voor een stuk te verklaren valt vanuit de aard van de ervaringen die cursisten in het SO hadden, kan dit ook bekeken worden vanuit de theorie van psychologische basisbehoeften, die stelt dat motivatie kan beïnvloed worden door in te spelen op het gevoel van autonomie, betrokkenheid en competentie. We formuleren de aanbevelingen die uit dit onderzoek voortvloeien dan ook vanuit deze behoeftentheorie. Deze aanbevelingen kunnen op die manier dan ook weer bijdragen tot positievere ervaringen met het SO.

Toch willen we ook naar het TKO enkele aanbevelingen formuleren, zodat ook zij de leermotivatie die er bij hun cursisten reeds is, kunnen optimaliseren.

### 9.1 Autonomie

Een aantal flexibiliteitsdimensies ondersteunen duidelijk het gevoel van autonomie. Vooral de mogelijkheid om leertrajecten aan te passen aan de persoonlijke behoeften van de leerder door middel van vrijstellingsproeven en het aantal modules dat men opneemt, maakt dat leerders de zwaarte en het leertempo zelf kunnen bepalen. Dit blijkt voor de respondenten uit ons onderzoek een belangrijke factor die invloed heeft op hun leermotivatie. Juridisch bestaat de mogelijkheid om leertrajecten in het secundair een modulair karakter te geven. Er zijn in Vlaanderen zelfs een aantal scholen die dit voor een

aantal trajecten doen. Het idee om het SO – al is het gedeeltelijk – te modulariseren is dan ook niet zo ver gezocht.

Tegelijk is dit een moeilijke denkoefening, waarbij zeker rekening moet gehouden worden met de ontwikkelingsstadia van leerlingen. Mogelijk is het bijgevolg niet zinvol om voor alle leeftijdsgroepen in het SO leertrajecten te modulariseren. Tegelijk kan het voor leerlingen, zeker de ouderen, toch een manier zijn om ervaring in keuzes maken op te doen, iets wat later sowieso van pas komt.

Keuzemogelijkheden voorzien hoeft ook niet te beginnen op het overkoepelende, organisatorische niveau. Leerkrachten kunnen evengoed keuzemogelijkheden voorzien binnen hun vakorganisatie. Iets wat cursisten in het TKO als motiverend ervaren is het feit dat er keuze is in de manier om evaluaties in te leveren en in het medium waarlangs hun leerinhoud beschikbaar is. De ene leerder werkt immers liever op papier, terwijl de andere liefst digitaal werkt. Hierin keuze voorzien, kan een motiverend effect hebben. Zeker vermits steeds meer scholen over een online leerplatform beschikken, is dit maar een kleine stap.

Hoewel het TKO vaak meer op autonomie inspeelt door verschillende kanalen in hun leertrajecten te integreren (vb. leer materiaal op papier en online leerplatformen), kan dit ook tot chaos leiden bij cursisten. Respondenten gaven namelijk aan dat leerkrachten naar eigen goeddunken het gebruik van verschillende leerkanalen toelaten. Eenduidige afspraken over modules heen zou de transparantie naar cursisten toe kunnen verbeteren.

## **9.2 Betrokkenheid**

Wat overheen bijna alle categorieën van flexibiliteitsdimensies terugkomt, is het belang van betrokkenheid. Respondenten geven meermaals aan dat het gevoel van betrokkenheid in het TKO groter is dan in het SO. Door het feit dat leerkrachten luisteren en mee naar oplossingen zoeken, voelen ze zich als persoon meer gewaardeerd. Dit gevoel van betrokkenheid maakt dat respondenten meer moeite doen om hun leertraject tot een goed einde te brengen.

Het is dan ook belangrijk dat scholen en leerkrachten zich (nog meer) bewust worden van de kracht van betrokkenheid en ruimte maken om hierin te investeren. Immers leerlingen die zich aanvaard weten in een groep en het gevoel hebben dat ze zinvolle relaties binnen hun leeromgeving kunnen opbouwen, zowel met collega-leerlingen als met leerkrachten en begeleiders, zullen op een meer gemotiveerde manier werken binnen hun traject.

Personeelsleden binnen het TKO spelen al in erg grote mate in op de behoefte aan betrokkenheid, iets wat respondenten appreciëren. Dit blijkt uit het feit dat ze zich als cursist erg goed ondersteund weten. Toch blijkt niet elke respondent altijd op de hoogte te zijn van de verscheidenheid aan ondersteuning die de betrokken CVO's bieden. Door een transparant overzicht van het ondersteuningsaanbod voor cursisten beschikbaar te maken, zullen deze laatsten nog makkelijker de weg naar de juiste hulp vinden, als dit nodig blijkt.

## **9.3 Competentie**

Enkele flexibiliteitsdimensies blijken ook competentie-ondersteunend te werken. Het systeem van vrijstellingen zoals dat in het TKO bestaat, zorgt er immers voor dat cursisten

steeds leren op hun eigen competentieniveau: enkel de modules die nog niet beheerst zijn, moeten worden gevolgd. Verder wordt elk onderdeel dat cursisten behalen, gevalideerd met een deelcertificaat. Ook dat werkt motiverend: leerstof die men beheerst, moet niet meer opnieuw afgelegd worden.

Het kan voor het SO interessant zijn om de denkoefening te maken: op welke manier kan men bepaalde leerstofblokken die beheerst worden door een leerling valideren, zodat leertrajecten niet nodeloos veel vertragen? Juridisch liggen hier niet meteen struikelblokken: artikel 136 van het Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het SO, voorziet immers de mogelijkheid om in bepaalde gevallen vrijstellingen te geven (Vlaamse regering, 2010). Toch lijken maar weinig scholen gebruik te maken van deze regelgeving, terwijl dit iets is wat leermotivatie van leerlingen zou kunnen verhogen.

## 10 Discussie

De invloed van sociale factoren op motivatie vormden al vaker de focus van onderzoek, maar onderzoek naar de invloed van verschillende organisatieaspecten van een leertraject op motivatie heeft een minder prominente plaats binnen ruimer onderzoek naar leermotivatie. Dit onderzoek levert een bijdrage aan inzichten over het motiverend karakter van organisatieaspecten. Bestaande kennis omtrent de mechanismen die werkzaam zijn in het kader van leermotivatie wordt hierdoor aangevuld en uitgediept. Zo wordt dat globale beeld rond leermotivatie en hoe dit te beïnvloeden vollediger en genuanceerder. Met deze nieuwe inzichten vergroot ook de kennis over de werking van motivatie bij leerders en hoe deze beïnvloed kan worden.

Door verschillende flexibiliteitsaspecten mee te nemen in één onderzoek, vergroot ook het inzicht in het individuele belang van elk aspect apart. Zo blijken tijd en ondersteuning belangrijke aspecten te zijn die inspelen op motivatie, terwijl de instructieaanpak of- ontwerp dat veel minder is. Flexibiliteit in leertrajecten kan op die manier veel gericht onderzocht worden in de toekomst. Zo kan bij de relevante flexibiliteitsdimensies gekeken worden naar de mate van flexibiliteit die wenselijk is voor leerders. Gewoon stellen dat meer flexibiliteit leidt tot meer motivatie is immers veel te kort door de bocht, die nuancering is belangrijk om mee te nemen en uit te breiden in vervolgonderzoek.

Toch bevat ook dit onderzoek beperkingen en in dit hoofdstuk gaan we hier dieper op in. In eerste instantie bekijken we de methodologische beperkingen die dit onderzoek heeft, daarna gaan we dieper in op mogelijk vervolgonderzoek.

### 10.1 Methodologie

Vermits de stijging van jonge cursisten in het TKO een recent fenomeen is, werd gekozen voor een casestudy op basis van hoofdzakelijk kwalitatieve data, aangevuld met een beperkte hoeveelheid kwantitatieve data. Deze data werd verzameld bij veertien respondenten over drie CVO's, door één onderzoeker. Hoewel binnen het onderzoeksoptzet steeds gepoogd werd om de kwaliteit van het onderzoek te bewaken, dienen toch enkele kanttekeningen gemaakt te worden.

In de eerste plaats merken we op dat de data verzameld werd bij een beperkte steekproef. Dit maakt dat de resultaten en conclusies uit dit onderzoek niet zomaar kunnen gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie. Replica-onderzoek dat gebruik maakt van hetzelfde onderzoeksopzet en dat gebeurt bij een grotere steekproef zou de generaliseerbaarheid van de conclusies kunnen vergroten. De gedocumenteerde chain of evidence kan ertoe bijdragen dit replica-onderzoek op te zetten.

Daarnaast brengt het gebruik van semigestructureerde interviews als methode voor dataverzameling een aantal beperkingen met zich mee. In de eerste plaats is de onderzoeker zelf een deel van het onderzoeksinstrument. Dit betekent dat er een risico is op vertekening van de informatie door een mogelijke (onbewuste) vooringenomenheid van de onderzoeker (Cohen et al., 2011). Door meerdere onderzoekers te gebruiken om via interviews data te verzamelen en deze ook te analyseren, kan dit risico beperkt worden. Door ook externe onderzoekers toegang te geven tot het verzamelde basismateriaal, kan de betrouwbaarheid van het codeerwerk gecontroleerd worden, iets wat de kwaliteit van het onderzoek ten goede komt (Mortelmans 2007)

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van datatriangulatie om na te gaan of respondenten een verschil in leermotivatie ervaren wanneer ze hun leertraject in het SO naast dat van het TKO legden. Deze datatriangulatie kan uitgebreid worden door bijvoorbeeld het gedrag van cursisten tijdens de lessen in het TKO te observeren. Ook een surveyonderzoek bij jonge cursisten uit het TKO kan nagaan of de conclusies uit het huidige onderzoek kloppen, en of ze bijgevolg door te trekken zijn naar de populatie.

## **10.2 Vervolgonderzoek**

Uit dit onderzoek blijkt dat flexibiliteit in leertrajecten wel degelijk een positieve invloed heeft op de leermotivatie. Toch kan vervolgonderzoek de gegenereerde kennis hieromtrent versterken en aanvullen.

De overgrote meerderheid van de secundaire scholen in Vlaanderen gebruikt een traditionele manier om leertrajecten te organiseren, maar toch zijn er een aantal scholen die delen van hun leertrajecten modulair aanbieden. Het kan interessant zijn om de conclusies van dit onderzoek af te toetsen bij leerlingen, bij voorkeur binnen dezelfde leeftijdspannen, die hun SO afwerken in zo'n modulair traject. Mogelijk kunnen hun ervaring de conclusies in dit onderzoek versterken of nuanceren. Daarnaast is het mogelijk ook nuttig om in een volgende instantie deze conclusies bij een grotere steekproef uit het reguliere SO af te toetsen. Deze resultaten kunnen dan gebruikt worden om leertrajectorganisatie binnen het SO te optimaliseren.

De onderwijswetgeving voorziet op dit moment al ruimte voor verschillende vormen van flexibilisering. Zo kunnen secundaire scholen nu al leertrajecten aanpassen op basis van specifieke leerbehoeften (vb. hoogbegaafdheid, leerstoornissen), ze kunnen vrijstellingen geven voor vakken die reeds behaald zijn via een ander traject of ze kunnen een leerling toestaan een leerjaar over 2 schooljaren te spreiden omwille van de gezondheidstoestand van de betrokken leerling (Vlaamse regering, 2010). Toch schijnen erg weinig scholen gebruik te maken van deze regelgeving. Mogelijk komt dit door de organisatorische uitdagingen die met deze manier van werken gepaard gaan. Leerlingen moeten immers een zinvolle tijdsinvulling krijgen voor de vrijgekomen uren, en dat vraagt vakinhoudelijke, maar ook logistieke inspanningen van een school. Verder onderzoek kan

aan het licht brengen waar de struikelblokken zich bevinden, mogelijk zelfs met het oog om deze struikelblokken weg te werken.

Een opvallende bevinding in dit onderzoek was het feit dat het SO en het TKO erg gelijkaardige vormen van ondersteuning voor hun leerders organiseren, maar dat deze ondersteuning in het TKO als veel positiever werd ervaren dan in het SO. Dit is een facet dat interessant is om uit te diepen. Hoewel de organisatie erg gelijkaardig is, zijn er vermoedelijk binnen die organisatie bepaalde processen die anders lopen, wat het verschil in ervaring mogelijk kan verklaren.

Het is in dit verhaal ook belangrijk om de ervaring van hoger onderwijs met flexibele leertrajecten mee te nemen. Uit cijfers blijkt immers dat bijvoorbeeld steeds minder bachelorstudenten hun diploma binnen de voorziene drie jaar halen (Vlaams Parlement, 2013). De kennis en ervaring die vanuit het hoger onderwijs hieromtrent bestaat, dient zeker in acht genomen te worden wanneer initiatieven tot flexibilisering uitgewerkt worden.

Tot slot nog een laatste bedenking: leertrajecten in het SO flexibeler maken is niet de heilige graal die ervoor zal zorgen dat alle jongeren via het SO een kwalificatie behalen. Ongekwalficeerde uitstroom is een probleem dat actie op veel vlakken vraagt. Toch loont het mogelijk wel de moeite om na te gaan hoe flexibilisering binnen deze grotere strategie kan passen. Ook kleinere radjes kunnen immers grotere tandwielen doen draaien.

## 11 Bibliografie

- Arul Lawrence, A., & Vimala, A. (2013). Self-concept and achievement motivation of high school students. *Conflux Journal of Education*, 1 (1), 141-146.
- Baarda, D., de Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7. 62-74
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation And Approaches To Learning In Predicting College Students' Academic Achievement: Findings From Turkish And US Samples. *Journal of College Teaching & Learning*, 12 (2), 141-150
- Chirkov, V., & Ryan, R. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being an Academic Motivation. *Journal of cross-cultural psychology* , 32, 618-635.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Collis B (1995a) Telecommunication for teacher support and professional development. *Paper presented in New Zealand*.
- Collis B (1995b) Flexibility combinations *TeleScopia Project Deliverable UT/DL1001/WP 1.6*. Deutsche Telecom Generaldirektion, Bonn.
- Chow, S., Yong, B. (2013). Secondary School Students' Motivation and Achievement in Combined Science. *US-China Education Review*, 3 (4), 213-228.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications,inc.
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds) (2004). *Handbook of Self-determination Research*. The University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* , 11 (4), 227-268.
- Donche, V., & Cuyvers, K. (2012). *Kwalitatieve Analysetechnieken 1*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Glorieux, I., Heyman, R., Jegers, M., & Taelman, M. (2011). Who takes a second chance? Profile of participants in alternative systems for obtaining a secondary diploma. *International Journal of Lifelong Education* , 30 (6), 781-795.
- Grossen, B. (1996). *How Should We Group To Achieve Excellence with Equity?* National Center To Improve the Tools of Educators, Eugene, Oregon.
- HM Inspectorate of Education (2007). *Making effective use of curriculum flexibility in primary schools*. Opgeroepen op 7 30, 2015 van <http://dera.ioe.ac.uk/6933/>

- Lamote, C., & Van Damme, J. (2011). *Iedereen gekwalificeerd? Een samenvatting van de kenmerken, oorzaken, gevolgen en aanpak van ongekwalificeerde uitstromen vanuit een Vlaams en Europees kader*. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen Onderzoeksgroep Onderwijs- en opleidingskunde Centrum voor onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Lamote, C., Van Landeghem, G., Blommaert, M., Nicaise, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). Wanneer de school geen optie meer is. Een studie naar de langetermijneffecten van vroegtijdig schoolverlaten op de latere beroepsloopbaan en andere levensdomeinen. *Over.Werk* , 4, 86-93.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: an intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology* , 35, 264-279.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Nikolova, I., & Collis, B. (1998). Flexible learning and design of instruction. *British Journal of Educational Technology* , 29 (1), 59-72.
- Raes, A. (2008). *Effecten op het gebied van sociale, professionele en educatieve redzaamheid na deelname aan het Tweedekansonderwijs in Vlaanderen: een kwantitatief onderzoek*. 88. Gent.
- Ratelle, C., Vallerand, R., Larose, S., & Senécal, S. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 734-746.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* , 57, 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* , 25, 54-67.
- Soenens, B., Park, S.-Y., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence* , 35 (2), 261-272.
- Thoms, K. (2001) *They're not just big kids: motivating adult learners*. Proceedings of the Annual Mid-South Instructional Technology Conference.
- Tucker, R., & Morris, G (2001). Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education. *British Journal of Educational Technology* 42 (6), 904-915
- Van den Brande, L. (1993). *Flexible and distance learning*. West-Sussex: Wiley & Sons Ltd.
- Van den Broek, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie* , 22 (4), 316-335.
- Van Trier, W. (2010). Leren sommige jongeren in hun eerste baan meer bij dan andere? En waarom? In Vranken, J., De Blust, S., Dierckx, D., & Van Haarlem, A. (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting*. Jaarboek 2010 (pp. 359-382). Leuven: Acco.



- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven: Acco.
- Vansteenkiste, M. (2005). *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being*. Katholieke Universiteit Leuven, Psychologische Wetenschappen, Leuven.
- Vansteenkiste, M. Sierens, E., Soenens, B., Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*. Afl.16 37-58
- VDAB. (2015). *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. Kiezen voor TSO, it makes Se-n-Se*. VDAB Studiedienst, Brussel.
- VDAB. (2014). *Werkzoekende Schoolverlaters in Vlaanderen. Zet je talenten aan het werk*. VDAB Studiedienst, Brussel.
- Victoir, A., & Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*. 22 (1), pp. 7-15.
- Vlaams Parlement. (2015). *Antwoord op vraag nr. 191 van 15 januari 2015 van ELISABETH MEULEMAN*. Opgeroepen op 03 13, 2015, van <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/schriftelijke-vragen/948697>
- Vlaams Parlement. (2013, 06 27). *Commissievergaderingen -Handelingen nr. 254*. Opgeroepen op 07 21, 2015, van <http://ond.vsko.be/pls/portal/docs/PAGE/VVKHORUBRIEKEN2010/VVKHO2010/05/5A/VERBORGEN%20DOCUMENTEN/2013-06-27%20SLAAGCIJFERS%20HO.PDF>
- Vlaamse Overheid. (2014). *Naar het secundair onderwijs*. Opgeroepen op 07 21, 2015, van <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/naar-het-secundair-onderwijs>
- Vlaamse regering. (2010). *Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs*. Opgeroepen op 07 21, 2015, van <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289#301960>
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods* (Vol. vol. 5). London: Sage.

## 12 Bijlagen

### 12.1 Interviewleidraad

Introductie	<p>Goede morgen/middag. Alvast bedankt om dit interview met mij te doen. Ik ben Mariska Hendrickx en ik zit in mijn masterjaar Opleidings- &amp; Onderwijswetenschappen. Voor deze opleiding schrijf ik een masterproef rond flexibiliteit in leertrajecten en hoe die mogelijk een invloed kunnen hebben op de leerbereidheid, of de zin om te leren, van leerlingen of cursisten.</p> <p>In dit interview wil ik graag peilen naar jouw ervaring rond de organisatie van de leertrajecten die je in het secundair onderwijs volgde en die je nu in het TKO volgt. Ik ben geïnteresseerd hoe jij dit allemaal beleefd en ervaren hebt, dat wil zeggen dat je geen foute antwoorden kan geven. Verder wil ik je nog meegeven dat ik deze gegevens anoniem verwerk. Op geen enkel moment ga ik jou naam gebruik in mijn onderzoek.</p>
Inleidende vragen Algemeen	<p>Welke vormen van flexibiliteit kunnen er volgens jou allemaal in een leertraject zitten?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• (Tijd, inhoud, toelatingsvoorwaarden, instructieaanpak, -ontwerp; cursusaflevering &amp; logistiek)</li></ul> <p>Wat is voor jou “zin om te leren”?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• mate waarin je het gevoel hebt dat zelf te kiezen</li><li>• taken maken zonder morren</li></ul> <p>Ik wil met jou eens bekijken hoe flexibel jij het leertraject in het secundair onderwijs en in het TKO hebt ervaren en nu ervaart aan de hand van een aantal aspecten en ik wil graag te weten komen hoe die zaken invloed hadden op jouw zin om te leren.</p>
Inleiding	<p>Welke <b>richting</b> heb je gevolgd in het secundair onderwijs? Hoe kwam je ertoe om die richting te kiezen? Wanneer heb je beslist om te <b>stoppen</b> in het secundair onderwijs? Vertel eens kort iets over je <b>zin om te leren</b> in die omgeving? Je hebt op een bepaald moment beslist om je <b>uit te schrijven</b> in het secundair onderwijs. Hoe kwam je tot de beslissing om je in te schrijven <b>in het TKO</b>? Welke <b>richting</b> volg je hier? Waarom heb je voor deze richting gekozen? Vertel eens kort iets over je <b>zin om te leren</b> hier in het TKO</p>
Survey Leerbereidheid.	<p>Om hier een beter beeld over te krijgen, wil ik je vragen om deze korte vragenlijst even in te vullen. Het zijn 20 stellingen die een uitspraak doen over je zin om te leren, zowel in het SO als in het TKO. Met een kruisje kan je aangeven in welke mate die uitspraak voor jou van toepassing is.</p>
Hoofdvragen	<p>Nu wil ik graag met jouw dieper ingaan op de manier hoe het leertraject in jouw vorige school en je huidige leertraject georganiseerd zijn. Ik wil erachter komen hoe flexibel die trajecten zijn en hoe jij dat ervaarde, om na te gaan op welke manier dit een invloed heeft op jouw zin om te leren.</p>

**Wanneer ben je in het SO met jouw specifieke opleiding gestart? In welk leerjaar?**

- Peilen naar inhalen van achterstand bij latere instroom.
- Wat met vakken die je al had gevolgd? (vb. Bij zittenblijven, veranderen van school)
- Bestond er zoiets als keuzevakken?
- Op welke manier had dit invloed op je zin om te leren?

**Wanneer ben je met TKO gestart?**

- Peilen naar evt. vrijstellingsproeven. → veel/weinig gehaald?
- Hoeveel vakken volg je nu? Waarom? Hoe ben je tot die combinatie gekomen?
- Heb je hier ook keuzevakken?
- Op welke manier heeft dit invloed op je zin om te leren?

**Nu kijken we eens specifiek naar de organisatie van de vakken zelf.**

- Op welke manier was de leerstof voor jou beschikbaar in het SO? Via welk **medium**?(boek, elektronisch leerplatform, filmpjes, ...)
  - Waren er verschillende bronnen: Welke?
  - In welke mate had jij daar iets over te zeggen? Was er ruimte voor input van jou kant?
  - Op welke manier had dit een invloed op jouw zin om te leren?
- Hoe zit dat in het TKO? Via welk medium is de leerstof voor jou beschikbaar?
  - Waren er verschillende bronnen: Welke?
  - In welke mate heb jij daar iets over te zeggen? Is er ruimte voor input van jou kant?
  - Op welke manier heeft dit een invloed op jouw zin om te leren?
- Wie/wat bepaalde de **moeilijkheidsgraad** van de vakinhoud in het SO?
  - In welke mate werd de inhoud moeilijker of makkelijker gemaakt voor leerlingen die dat nodig hadden?
    - Vaak?
    - Heb je dit zelf ook ooit ervaren?
  - Wie bepaalde hoeveel taken en toetsen je moest maken voor dat vak?
    - Wat dat gelijkaardig voor elk vak?
    - In welke mate had je daar iets over te zeggen?
  - Op welke manier hadden die zaken invloed op je zin om te leren?
- Hoe zitten die zaken in het TKO?
  - Differentiatie
  - Studielast
  - Op welke manier heeft dit invloed op je zin om te leren?

- In het secundair onderwijs zit je vaak in een **klasgroep** om te leren. Was dat bij jou ook zo?
  - Hoe vaak werd er ruimte gemaakt voor andere leervormen? (vb. begeleid zelfstandig leren? Peerteaching? Kleine(re) groepen? Klasoverstijgend leren?)
  - Hoe vaak zat je samen met dezelfde groep leerlingen om te leren? (klasgroep? Gecombineerd met andere richtingen voor algemene vakken?)
  - Op welke manier had dat invloed op jouw zin om te leren?
- Hoe zit dit nu, in het TKO?
  - Op welke manier heeft dat invloed op jouw zin om te leren?
- Kon je in het SO ook **extra hulp** krijgen, als je dat nodig had?
  - Vertel daar eens iets over? (
    - Waarvoor (studiemethode? Vakinhoudelijke bijles)
    - Door wie (vakleerkracht, titularis, leerlingbegeleiding, ...)
    - Welke vormen? (extra lessen, gesprekken, ...)
      - Wanneer (Beperkte momenten? Beperkt in tijd? (vb. 1u, een middag, ....?))
  - In welke mate kon je daar zelf over beslissen?
  - Op welke manier had dat invloed op jouw zin om te leren?
- Hoe zit dit nu, in het TKO?
  - Op welke manier heeft dat invloed op jouw zin om te leren?
- In het SO: **waar** moest je je **huiswerk** maken en studeren? (thuis, op school, tijdens de studie, ...)
  - Was er een mogelijkheid om dit op school te doen?
  - In welke mate kon je daar zelf om vragen?
- Hoe zit dit nu, in het TKO?
  - Op welke manier heeft dat invloed op jouw zin om te leren?
- Hoe gebeurde de **evaluaties** in het SO? (toetsen, taken, examens, permanente evaluatie, ...)
  - Wie bepaalde dat?
  - Wie besliste over de punten waarop gelet werd tijdens een evaluatie?
  - In welke mate had jij daar inspraak in?
  - Welke invloed had dat op jouw zin om te leren?
- Hoe zit dit nu, in het TKO?
  - Op welke manier heeft dat invloed op jouw zin om te leren?
- Daarstraks hadden we het over flexibele manieren van leren: heb jij weet van **mogelijkheden tot flexibel leren** in je vroegere school?
  - Welke manieren kan jij bedenken om meer flexibel te leren?
  - In welke mate was daar volgens jou iemand verantwoordelijk voor?
  - Heb je daar ooit gebruik van kunnen maken?
    - Waarom wel/niet?

	<p>Jij hebt ervaring met het SO en het TKO. Wat kan het SO volgens jou leren van de werking van het TKO? Leg eens uit?          Wat kan het SO volgens jou leren van het TKO?</p> <p>Als je de lk/schoolleider van jouw secundaire school advies moeten geven omtrent hoe ze onderwijs aan leerlingen zoals jezelf nog betere kunnen verzorgen, welk advies zou dat dan zijn?</p>
Slot	<p>Met dit interview heb ik geprobeerd om zicht te krijgen op de flexibiliteit die jij ervaarde in het secundair onderwijs en die je hier ervaart in het TKO. Zijn er volgens jou dingen die niet aan bod zijn gekomen, en die je toch wil vertellen?</p>
	<p>Dan rest mij alleen nog jou te bedanken voor je tijd en je medewerking aan dit onderzoek. Ik wens je nog heel veel succes in je verdere studieloopbaan.</p>

## 12.2 Survey

Ik leer	Secundair onderwijs					Tweedekansonderwijs						
	1	2	3	4	5	Weet niet nvt	1	2	3	4	5	Weet niet nvt
1... omdat anderen dit van mij verwachten												
2... omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen												
3... omdat ik nieuwe dingen wil bijleren.												
4... omdat ik dit persoonlijk zeer waardevol vind												
5. Eerlijk gezegd weet ik het niet, ik heb het gevoel dat ik mijn tijd ermee verdoe												
6... omdat ik verondersteld word dit te doen												
7. ... omdat de mijn onder(s) of iemand anders in mij omgeving me dwingt om dat te doen												
8... omdat het me erg interesseert												
9. Ik vraag me eigenlijk af waarom ik leer.												
10... omdat het boeiend is												
11... omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen												
12... omdat ik wil dat anderen denken dat ik goede student ben												
13. Ik zie niet in waarom, ik maak mij daar ook geen zorgen om												
14... omdat dit voor mij een belangrijke keuze is												
15. ... omdat meer kennis over de onderwerpen van mijn richting verwerven een belangrijk doel is voor mij												
16... omdat ik daar door anderen toe verplicht word												
17... omdat ik er plezier in schep												
18... omdat ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede student ben												
19... omdat ik het een aangename bezigheid vind												
20. Ik weet het niet, de reden waarom is mij niet duidelijk												