

Gedifferentieerd Uitdagen van Talent op School (GUTS)

Een onderzoek naar de waardering van het invoeringsproces van GUTS

'We learn from our mistakes, we grow from our successes'

Peter Drucker

Master of Educational Management
Master in Modulen 2012-2015
Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO)
Meesterproef - Module 10
Wendy Groen
24 november 2015

Colofon

Titel onderzoek:

Gedifferentieerd Uitdagen van Talent op School (GUTS); *Een onderzoek naar de waardering van het invoeringsproces van GUTS*

Datum oplevering meesterproef:

24 november 2015

Opleidingsinstituut:

Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO)

Linnaeusstraat 35F

1093 EE Amsterdam

020 568 2030

www.nso-onderwijsmanagement.nl

nso@nso-onderwijsmgt.nl

Werkgever:

Wolfert Tweetalig (WT)

Bentincklaan 280

3039 KK Rotterdam

010 890 7766

www.wolfert.nl/tweetalig/

tweetalig@tweetalig.nl

Onderzoeksbegeleider:

Dr. Jos Zuylen

Gounodlaan

013 211 4429

j.zuylen@nso-onderwijsmanagement.nl

Student:

Drs. Wendy Groen

Argonautenweg 53

3054 RP Rotterdam

06 537 507 02

wgr@wolfert.nl

Voorwoord

Deze meesterproef bevat het verslag van het onderzoek naar de waardering van het invoeringsproces van de onderwijsvernieuwing genaamd GUTS (Gedifferentieerd Uitdagen van Talent op School) op Wolfert Tweetalig (WT) door vier verschillende groepen, te weten: leerlingen, ouders, docenten en management.

Dit onderzoek werd uitgevoerd in het kader van de opleiding *Master of Educational Management* van de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO) met als doel in kaart te brengen hoe GUTS werd geïmplementeerd (wat ging goed, wat niet) en te onderzoeken of GUTS wordt gewaardeerd door de vier groepen. Op basis van de resultaten uit het onderzoek, kan de uitvoering van GUTS op WT verbeterd worden. Daarnaast kan het onderzoek bijdragen aan de mogelijkheden om GUTS ook op andere scholen aan te bieden.

Mijn dank gaat uit naar iedereen die een bijdrage heeft geleverd aan dit onderzoek: de deskundige onderzoeker voor zijn kritische blik op de onderzoeksvragen, mijn collega die geheel belangeloos tijd vrij gemaakt heeft voor de afname van het testinterview, de respondenten voor hun medewerking aan de groepsinterviews, de tweede beoordelaar voor het secuur doorspitten en analyseren van de interviewdata en mijn medestudenten van de NSO, die mij regelmatig hebben voorzien van opbouwende feedback ter verbetering van het onderzoek.

Niet het minst, bedank ik mijn meesterproefbegeleider, Jos Zuylen, voor zijn nimmer afhoudend enthousiasme in het delen van zijn kennis en ervaringen, het verwijzen naar verscheidene nuttige informatiebronnen en zijn constructieve commentaar op de verschillende conceptversies van dit onderzoek.

Tijdens het uitwerken van deze meesterproef werd ik (nog meer dan ik al was) trots op het feit dat WT de enige school in Nederland is die het heeft aangedurfd om GUTS in samenwerking met de Universiteit Leiden (UL) daadwerkelijk uit te voeren. Ik hoop dat dit onderzoek een zinvolle bijdrage levert aan de verbetering ervan.

Wendy Groen
Rotterdam, 24 november 2015

Samenvatting

In 2013 is Wolfert Tweetalig begonnen met een onderwijsvernieuwing genaamd GUTS (Gedifferentieerd Uitdagen van Talent op School). GUTS is bedoeld om de prestaties van leerlingen te verhogen zonder dat het plezier om te leren vermindert. Om dit te bereiken is een hogere overgangsnorm ingevoerd in combinatie met extra aandacht voor de 'talentvakken'.

Dit onderzoek betreft een evaluatie gericht op de waardering van het invoeringsproces van GUTS door vier verschillende groepen, namelijk: leerlingen, ouders, docenten en management. Door middel van een procesevaluatie is systematisch informatie verzameld over het verloop van het implementatieproces van GUTS. Het doel van de evaluatie is om de uitvoering van GUTS op basis van de resultaten te kunnen verbeteren.

Er zijn diverse factoren die het verloop van een onderwijsverandering en schoolverbetering bepalen. Naast het stellen van doelen, zijn bijvoorbeeld draagvlak en betrokkenheid belangrijk voor een al dan niet succesvol verloop van een vernieuwing. Ook goede communicatie werkt bevorderend evenals het aan de betrokkenen overlaten van de keuze voor het invoeren van een vernieuwing (Berends et al., 2002; Datnow, 2000). Boonstra (2000) veronderstelt dat innovaties op gang worden gebracht door dialoog. Door het uitwisselen van kennis en onderzoek naar diverse opvattingen wordt een gedeelde toekomstverwachting gevormd. Een interventie die goed bij deze kern lijkt aan te sluiten, is *Appreciative Inquiry (AI)* (Nistelrooij & De Wilde, 2008). In dit onderzoek naar de waardering van het invoeringsproces van GUTS is deze positieve benadering van de AI-methode toegepast.

De resultaten van dit onderzoek zijn afkomstig van zeven groepsinterviews met leerlingen, ouders, docenten en managementleden die direct betrokken waren bij de implementatie van GUTS op WT. De theoretische onderbouwing uit de literatuurstudie diende als leidraad voor de ordening van de interviews in de vier fasen voor AI-gesprekken: *Discovery*, *Dream*, *Design* en *Destiny* (Cooperrider, 1986). Naast de resultaten van de gestandaardiseerde vragenlijst met gesloten vragen zijn ook citaten van respondenten uit de interviews weergegeven in dit onderzoek.

Uit de opbrengsten van de interviews van de vier groepen lijken de positieve ervaringen met GUTS te duiden op eigenaarschap, autonomie, het tonen van hetgeen geleerd is in de GUTS-lessen tijdens de presentatieavond en het samenwerken met gelijkgestemden uit verschillende niveaus en leerjaren. De inhoud van GUTS wordt door alle vier de groepen als hoogst gewaardeerd.

Op gebied van communicatie lijkt daarentegen veel niet goed te zijn gegaan. Leerlingen geven aan de communicatie en voorlichting over GUTS niet duidelijk te hebben gevonden en zijn van mening dat GUTS niet aansluit bij hun dagelijks leven. De resultaten vanuit de oudergroep bevestigen de onduidelijke communicatie en gebrek in aansluiting. Met uitzondering van de managementgroep is het merendeel van de respondenten van mening dat er niet voldoende naar hun mening is gevraagd. Nog minder van hen vond dat er voldoende naar hun mening is geluisterd.

In lijn met de opbrengsten uit de interviews, laten de resultaten van gestandaardiseerde

vragenlijst zien dat de waardering voor GUTS door het management op alle gebieden het meest positief te noemen valt. Ouders lijken van alle groepen de implementatie van GUTS het minst te waarderen. Met uitzondering van het management, lijkt de implementatie van GUTS door de respondenten relatief laag te worden gewaardeerd.

De mogelijkheden om GUTS in de toekomst te verbeteren zijn nogal verschillend en sommige tevens tegenstrijdig van elkaar.

Het onderzoek heeft aanbevelingen opgeleverd ter verbetering van de betrokkenheid, communicatie, aansluiting en beleid door het ontwikkelen van communicatieplannen, het stellen van doelen, het helder maken van wat er van de betrokkenen verwacht wordt en wat de gewenste opbrengsten zijn. Aanvullend daarop zou het eveneens bevorderend kunnen werken de keuze voor het invoeren van GUTS over te laten aan de betrokkenen. De resultaten van de *Dream*-fase laten zien dat dit niet eenvoudig is aangezien er is geen eenduidig ideaalbeeld van GUTS onder de betrokkenen is. Het lijkt dan ook raadzaam dat de schoolleiding op basis van opgedane ervaringen en de door de vier verschillende groepen genoemde ideale toekomstbeelden voor GUTS een duidelijk plan van aanpak vastlegt ter verbetering van GUTS.

Niet het minst, zal, wanneer GUTS wordt voortgezet op WT, het essentieel zijn er voor te zorgen dat de leerlingen ervaren dat GUTS bij hen past. Het lijkt daarbij niet onlogisch leerlingen, net als ouders (Smit, 2011), als partners met docenten en management over GUTS te laten communiceren.

De resultaten van dit onderzoek nodigen uit tot vervolgonderzoek op gebied van docentpercepties en docentkennis van differentiatie en talentontwikkeling en op gebied van motivatie en percepties van leerlingen van de school. Daarnaast is het interessant te bezien of sinds het opschroeven van de norm naar een 7,0 met ingang van september 2013, leerlingen van WT vaker dan voorheen de hogere bevorderingsnorm ook halen. En welk effect de invoering van GUTS bij de gemiddelde leerling heeft gehad op zijn leerplezier.

Tot slot, lijkt het van belang voor de praktijk dat een effectievere samenwerking tussen het management en werknemers van WT gerealiseerd wordt om GUTS (of iedere andere innovatie) in de toekomst te doen slagen. Ook zouden leerlingen, ouders, docenten en management als partners met elkaar in gesprek moeten gaan over onderwijs. Daarnaast kan, met het oog op de steeds hoger wordende toelatingseisen van universiteiten, het behalen van het beoogde resultaat (een significante verbetering van de gemiddelde cijfers van de leerlingen van WT) eveneens van groot belang zijn voor de praktijk.

Inhoud

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Inleiding	7
1.1. Aanleiding	7
1.2. Context	7
1.3. Onderwerp van onderzoek	8
2. Onderbouwing vanuit de literatuur	9
2.1. Theoretisch kader	9
2.2. Samenvatting	11
3. Doel- en vraagstelling	13
3.1. Doelstelling	13
3.2. Aangescherpte onderzoeksvragen	14
4. Methode	15
4.1. Onderzoekstrategie	15
4.2. Procedure	15
4.3. Onderzoeksgroep	16
4.4. Instrumentatie	16
4.5. Analyse	17
5. Resultaten	19
5.1. <i>Discovery</i>	19
5.2. <i>Dream</i>	21
5.3. <i>Design</i> en <i>Destiny</i>	24
5.4. Resultaten waardering implementatie GUTS	24
5.5. Mate van waardering voor implementatie, inhoud en uitvoering van GUTS	28
5.6. Samenvatting van de resultaten	28
6. Conclusie en discussie	31
6.1. Conclusie	31
6.2. Discussie	33
6.3. Aanbevelingen	34
6.4. Vervolgonderzoek	34
7. Belang van het onderzoek voor de praktijk	36
8. Reflectie	37
Geraadpleegde literatuur	38
Bijlagen	42
Bijlage 1: Format semigestructureerd interview	42
Bijlage 2: Format gestandaardiseerde vragenlijst	43
Bijlage 3: Uitnodiging deelname onderzoek	44
Bijlage 4: Uitnodiging valideren interviewverslag	45
Bijlage 5: Gevalideerd interviewverslag	46

1. Inleiding

Met de start van het schooljaar 2013-2014 is Wolfert Tweetalig (WT), in samenwerking met de Universiteit Leiden (UL), gestart met de GUTS-pilot (Gedifferentieerd Uitdagen van Talent op School). Deze pilot heeft als doel leerlingmotivatie en -prestaties te verhogen. De pilot brengt onderwijsvernieuwingen met zich mee die gevolgen hebben voor de school, docenten, leerlingen en ouders. GUTS is niet het eerste programma waarbij WT intensief samenwerkt met UL. Jaren voor de implementatie van GUTS hebben beide partijen samen het innovatieve *World Teachers Programme* opgezet.

WT biedt tweetalig (Engels/Nederlands) kwaliteitsonderwijs aan vwo- en havo-leerlingen in Rotterdam en wijde omgeving. Het is de op één na oudste tweetalige school in Nederland en met ruim 970 leerlingen tevens een van de grootste. Leerlingen van WT ervaren wat internationalisering is en wat het betekent om een wereldburger te zijn door samenwerking met scholen in het buitenland, uitwisselingen, reizen en internationale maatschappelijke stages.

In het gebouw van WT zijn ook de bovenbouwklassen havo en vwo met de niet-tweetalige leerlingen van Wolfert College (WC) ondergebracht. Het schoolgebouw huisvest daardoor ruim 1100 leerlingen. De instroom van de brugklas ligt jaarlijks rond de 150 leerlingen vanuit ruim 80 basisscholen. Van de totale leerlingpopulatie van WT woont 24% buiten Rotterdam, de overige leerlingen zijn afkomstig uit vrijwel alle wijken van Rotterdam.

Het management van WT bestaat uit een locatiedirecteur en vier teamleiders waarvan ik er een ben. Onder mijn directe verantwoordelijkheid valt het team: tweetalig vwo leerjaar 5 en 6. Tot dit team behoren 19 docenten (waarvan 17 mentor) en 212 leerlingen. 46 daarvan volgen regulier vwo (formeel WC).

WT is onderdeel van de Wolfert van Borselen scholengroep. Deze scholengroep bestaat uit 6 scholen (ieder met een eigen onderwijsprofiel) voor openbaar voortgezet onderwijs (VO) in Rotterdam en omgeving. De scholengroep valt onder het Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam (BOOR).

1.1. Aanleiding

Om de onderwijsvernieuwing (GUTS) te borgen en de uitvoering ervan te kunnen verbeteren, is evaluatie onontbeerlijk. Dit onderzoek betreft dan ook een evaluatie gericht op de waardering van het invoeringsproces van GUTS door vier verschillende groepen, te weten: leerlingen, ouders, docenten en management. Door middel van een procesevaluatie is systematisch informatie verzameld over het verloop van het implementatieproces van GUTS. Het doel van de evaluatie is om in kaart te brengen hoe GUTS is geïmplementeerd (wat ging goed, wat niet) en of GUTS wordt gewaardeerd door de vier groepen. Op basis van deze informatie kan de uitvoering van GUTS verbeterd worden.

1.2. Context

Dat een vernieuwend project als GUTS geïmplementeerd is op WT in Rotterdam is geen toeval. WT stond, historisch gezien, vaker vooraan bij onderwijsvernieuwingen, bijvoorbeeld bij de implementatie van tweetalig onderwijs in Nederland. Sinds 1992 wordt op WT voor havo en vwo zowel in het Nederlands als in het Engels lesgegeven.

De GUTS-pilot sluit volledig aan bij de visie van WT aangaande academische diepgang, het bieden van extra's en resultaatgericht onderwijs voor ambitieuze leerlingen. Een groep van ruim 50 docenten neemt aan de vernieuwing deel. De doelen en concrete resultaten van GUTS zijn als volgt te beschrijven:

1. GUTS gaat uit van de natuurlijke ambitie van de leerling. Zodra een leerling eigenaar wordt van zijn eigen talenten, zal hij er met meer plezier en volharding aan werken. Een leerling kiest jaarlijks 2 GUTS-vakken waarin hij graag extra uitgedaagd wil worden en waarvoor hij het cijfer 8, 9, of zelfs een 10 kan halen.
2. Met ingang van september 2013 moeten de leerlingen op WT vanaf de brugklas aan een hogere bevorderingsnorm voldoen om over te gaan. Voor overgang moet een leerling gemiddeld minimaal een 7,0 halen op het eindrapport.

1.3. Onderwerp van onderzoek

De UL doet in het kader van GUTS onderzoek naar docentpercepties en docentkennis van differentiatie en talentontwikkeling en onderzoekt daarnaast de motivatie en percepties van leerlingen van de school en hun ervaringen met de GUTS-lessen rond de thema's differentiatie, autonomie en structuur. In mijn meesterproefonderzoek richt ik mij op een ander onderdeel, namelijk op de waardering over het proces van invoering van GUTS in het implementatiejaar (cursusjaar 2013-2104).

Middels een kwalitatief onderzoek heb ik als het ware een diagnose uitgevoerd ter evaluatie van het lopende veranderproject. Het doel van de evaluatie is het in kaart brengen van de implementatie van GUTS en om te kijken hoe GUTS wordt gewaardeerd door de vier groepen om zo inzicht te kunnen verschaffen in de mogelijkheden tot verbetering van de uitvoering van GUTS. Daarnaast kan het onderzoek wellicht bijdragen om GUTS ook op andere scholen aan te bieden.

2. Onderbouwing vanuit de literatuur

Hoewel de UL diverse scholen actief heeft benaderd, is WT de enige school in Nederland die het heeft aangedurfd om de GUTS-pilot in samenwerking met de UL daadwerkelijk uit te voeren. En dat is niet voor het eerst; WT stond vaker vooraan bij onderwijsinnovaties. Maar wat kenmerkt een innovatie nu eigenlijk? Waarom ontstaat vaak weerstand tegen veranderingen en hoe valt die weerstand te keren? Dit hoofdstuk tracht op basis van geraadpleegde literatuur antwoord te geven op deze vragen.

2.1. Theoretisch kader

Een innovatie wordt gezien als de creatie, introductie en toepassing van nieuwe ideeën binnen een team of organisatie (West & Farr, 1989; Janssen, 2004). Dat veel innovaties jammerlijk mislukken wordt door diverse literatuur onderschreven. Zowel Beer & Nohria, (2000) als Burke (2011) halen daarbij een faalpercentage van 70 procent aan. Dit hoge faalpercentage zou deels te verklaren zijn door de invloed van weerstand tegen innovaties.

Weerstand tegen verandering is een veel besproken onderwerp in de literatuur waarbij verschillende kanten worden belicht. Boonstra (2004) maakt onderscheid tussen een traditionele en een alternatieve opvatting. Traditioneel gezien is weerstand een natuurlijke reactie op verandering. Vernooij (2001) stelt dat innovaties kunnen leiden tot onzekerheid bij docenten. Zij zijn onzeker over wat er gaat gebeuren en wat er van hen verwacht wordt. Daarnaast voelt niet iedere docent zich prettig bij het idee fouten te kunnen gaan maken. Dit heeft weerstand tegen verandering tot gevolg. Weerstand kan omslaan in een pessimistische houding waarbij docenten alles van de negatieve kant beschouwen.

Een alternatieve opvatting is dat weerstand wordt veroorzaakt wanneer werknemers het gevoel hebben dat ze buiten het veranderproces worden gehouden. Deze opvatting stelt daartoe dat het mogelijk is om een verandering te realiseren als het management en de werknemers samenwerken (Boonstra, 2004). Zonder de steun van werknemers is een verandering binnen een organisatie niet mogelijk (Piderit, 2000).

Fullan (1993) onderschrijft de gedachte dat verandering in het onderwijs een complexe zaak is die niet eenvoudig 'van boven' te regelen valt. Een innovatie is een proces dat verband houdt met zowel de veranderende omgeving als met de organisatie waarin de innovatie plaatsvindt (Fullan, 2001). Scholen worden vaak vanuit hun omgeving gestimuleerd om veranderingen of verbeteringen aan te brengen, bijvoorbeeld als gevolg van nieuw beleid of overheidsmiddelen. Fullan (ibid.) geeft aan dat de docent als 'change-agent' dient te worden gezien en niet alleen als uitvoerder van vernieuwingen. Dit zou potentiële weerstand tegen kunnen gaan. In datzelfde licht benadrukt Daft (1995) het belang van het ontwikkelen van plannen. Het kan hierbij gaan om communicatieplannen of plannen voor participatie en involveren van de betrokkenen.

Verschillende elementen of factoren kunnen het verloop van een onderwijsverandering en schoolverbetering bepalen, zoals het stellen van doelen, draagvlak en betrokkenheid, ondersteuning en evaluatie (Hopkins, Ainscow & West, 1994; Louis & Miles, 1990; Fullan, 1991; 2001; Stoll & Fink, 1996).

Helder geformuleerde, eenduidige en concrete doelstellingen geven richting aan veranderingsprocessen in schoolorganisaties (Fullan, 1991; Lagerweij & Haak, 1996; Reezigt, 2001). Lippitt (1982) stelt dat hoe duidelijker de doelen, hoe sterker de motivatie is om deze doelen te willen bereiken. Louis en Miles (1990) concluderen daarentegen dat specifieke doelstellingen een veranderingsproces ook kunnen bemoeilijken.

Onderwijsvernieuwingen zouden juist gebaat zijn bij algemene doelen omdat die leiden tot een groter draagvlak voor de vernieuwing en zo eerder consensus bereikt wordt over de doelstellingen en het ontwikkelen van een gezamenlijke visie ten aanzien van de te realiseren verandering. Zowel Fullan (1991) als Geijsel en Slegers (2000) onderschrijven het belang van consensus over de doelen.

Naast het stellen van doelen, zijn draagvlak en betrokkenheid ook belangrijke factoren voor een al dan niet succesvol verloop van een onderwijsvernieuwing. Van den Berg en Vandenberghe (1995) brengen het begrip betrokkenheid in verband met persoonlijke interpretaties die docenten geven aan de aard, context en gevolgen van een innovatie. Een negatief oordeel van de betrokkenen over de praktische haalbaarheid blijkt de implementatie van een vernieuwing ongunstig te beïnvloeden (Geijsel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001). Om die reden is het van belang aandacht te besteden aan het creëren van draagvlak en het stimuleren van betrokkenheid van de mensen die een innovatie moeten invoeren. Het helder maken van wat er van de betrokkenen verwacht wordt en wat de gewenste opbrengsten zijn, is een voorwaarde voor het verkrijgen van draagvlak en betrokkenheid. Pater, Roest, Dubbeldam en Verweijen (2001) stellen dat communicatie over de inhoud, doelen, taken en gewenste resultaten van de innovatie van grote betekenis is. Stoll en Fink (1996) benadrukken eveneens het belang van communicatie voor het verkrijgen van draagvlak en betrokkenheid.

Naast een goede communicatie inzake een vernieuwing, werkt het tevens bevorderend als de keuze voor het invoeren van een vernieuwing overgelaten wordt aan de betrokkenen (Berends, Bodilly & Kirby, 2002; Datnow, 2000). Ook het behalen van het beoogde resultaat kan bepalend zijn voor het succes van een implementatie (Creemers & Houtveen 2001; Reezigt, 2001). Deze succesfactoren helpen de initiële spanning of weerstand tot verandering weg te nemen.

Daarnaast veronderstelt Boonstra (2000) dat innovaties ook op gang kunnen worden gebracht door dialoog over de spanning die de verandering met zich meebrengt. Door het uitwisselen van kennis en het creëren van ruimte voor onderzoek naar de diverse opvattingen wordt een gedeelde toekomstverwachting gevormd. Het gevoel succesvol bij te kunnen dragen aan innovatie is een essentiële motivator voor werknemers (Cunningham et al., 2002).

In lijn met deze veronderstelling, heeft het onderzoek naar de waardering voor het implementatieproces van GUTS als doel een gedeelde toekomstverwachting te vormen. Soms is dit een 'bijvangst' van onderzoek. In dit onderzoek is dat niet het geval, omdat het de bedoeling is de onderzoeksmethode zo te kiezen dat het onderzoek niet alleen evaluatiegegevens oplevert, maar ook bijdraagt aan gedeelde betekenisgeving van GUTS. De kern daarbij is dat betekenissen zichtbaar worden, dat door het voeren van gesprekken deze betekenissen gedeeld worden, dat gezamenlijke mogelijkheden voor toekomstige

acties worden ontwikkeld en dat er processen op gang komen van reflecteren, leren en handelen. Een interventie die goed bij deze kern lijkt aan te sluiten en waar legio literatuur over voorradig is, is *Appreciative Inquiry* (AI) (Nistelrooij & De Wilde, 2008).

Bouwmans (2004) noemt AI een frisse benadering die alle betrokkenen motiveert door te groeien door het stoppen met oplossen van problemen en door het volledig richten op de mogelijkheden die mensen met elkaar kunnen ontplooien.

Wat aanspreekt in AI is dat de dialoog voornamelijk positief van aard is. Het uitgangspunt daarbij is dat wanneer mensen positieve ervaringen met elkaar delen en praten over wat ze graag willen, het onderlinge vertrouwen toe kan nemen. Onderzoek middels AI vormt op die manier een interventie op zichzelf waarbij de focus op het proces ligt. De positieve dialoog heeft als startpunt het AI-interview waar succesvolle verhalen van een organisatie tot leven komen en waarbij positieve gedachten over mogelijkheden voor de toekomst worden gestimuleerd (Bouwmans, 2006). Het gezamenlijke, participatieve karakter is daarbij aansprekend, ook omdat het de energie en wijsheid van een groep benut om zo samen een gewenste ontwikkeling vorm te kunnen geven.

AI leidt op die wijze tot een systematisch onderzoek naar wat goed werkt in een organisatie om vanuit een positieve analyse te speculeren over mogelijkheden voor de toekomst. (Bouwmans, 2004). Zo wordt als het ware de geschiedenis van een organisatie gebruikt als bron voor positieve mogelijkheden voor de organisatie in de toekomst. AI roept op tot leren op basis van successen en groeien door te versterken van wat al werkt. Het richt zich op het ontwikkelen van de toekomst die graag zou worden gezien.

De zogenoemde grondlegger van AI, Cooperrider (1986), ontwikkelde in dit kader een proces van vier fasen: *Discovery*, *Dream*, *Design* en *Destiny* (zie 3.1). In het Nederlands door Tjepkema en Verheijen (2009) vertaald met vier v's: Verwonderen, Verbeelden, Vormgeven en Verwerklijken. Bouwmans (2004, 2006) legt deze vier fasen als volgt uit: ontdekken en waarderen wat goed ging in het verleden (*Discovery*) leidt bijna als vanzelf tot een gezamenlijk beeldvorming van een gewenste toekomst (*Dream*). Vervolgens wordt besproken hoe deze gewenste toekomst ingepast kan worden in de alledaagse gang van zaken (*Design*) hetgeen dan vrijwel automatisch tot een positieve actie leidt (*Destiny*). Door successen uit het verleden van invloed te laten zijn op het heden en de toekomst verbetert AI een organisatie.

Naast een positieve benadering, moet er in het onderzoek naar de waardering van GUTS echter ook ruimte zijn voor kritische kanttekeningen. Bushe (2011) waarschuwt namelijk voor een valkuil van AI waarbij positiviteit de overhand krijgt en het gevoel kan ontstaan dat er sprake is van censuur.

2.2. Samenvatting

Traditioneel gezien is weerstand een natuurlijke reactie op verandering. Daartegenover staat de opvatting dat het gevoel succesvol bij te kunnen dragen aan innovatie een essentiële motivator is (Cunningham, et al., 2002). Maar er zijn nog meer elementen of factoren die het verloop van een onderwijsverandering en schoolverbetering kunnen bepalen.

Naast het stellen van doelen, zijn bijvoorbeeld draagvlak en betrokkenheid ook belangrijke factoren voor een al dan niet succesvol verloop van een onderwijsvernieuwing. Ook goede communicatie inzake een vernieuwing werkt bevorderend evenals het aan de betrokkenen overlaten van de keuze voor het invoeren van een vernieuwing (Berends et al., 2002; Datnow, 2000). Boonstra (2000) veronderstelt dat innovaties op gang worden gebracht door dialoog. Door het uitwisselen van kennis en onderzoek naar diverse opvattingen wordt een gedeelde toekomstverwachting gevormd.

In lijn daarmee, heeft het onderzoek naar de waardering van het invoeringsproces van GUTS als doel een gedeelde toekomstverwachting te vormen om zo de verdere invoering van GUTS te kunnen verbeteren. De positieve benadering van de AI-methode gefaseerd in *Discovery, Dream, Design* en *Destiny* (Cooperrider, 1986), lijkt daarbij goed te passen. Er moet echter ook ruimte zijn voor kritische kanttekeningen (Bushe, 2011).

3. Doel- en vraagstelling

De sector onderwijs wordt gekenmerkt door vele vernieuwingen (Dronkers, 2007). Hoewel schoolbesturen in toenemende mate zelf verantwoordelijk zijn voor de invulling en kwaliteit hiervan, zijn zij wel verplicht verantwoording over hun keuzes af leggen aan ouders (Onderwijsraad, 2007a). Ouders kunnen op verschillende manieren een rol spelen bij vernieuwingen en eisen stellen aan de producten van scholen. Zo treden zij op als kritische consumenten, als MR-leden of in sommige gevallen zelfs als medevormgevers van vernieuwingen (Laemers, 2002; Vermeulen & Smit, 1998).

Daarbij willen ouders veel meer dan vroeger het geval was, als partners met docenten over onderwijs communiceren (Smit, 2011). Als educatieve partners hebben ouders en docenten een gezamenlijk belang, namelijk zorg dragen voor optimale omstandigheden voor de schoolloopbaan van leerlingen (De Winter, 2011). Een belangrijke voorwaarde voor een dergelijk partnerschap is goede communicatie. Ouders hechten veel waarde aan goede communicatie en verwachten dat scholen naar hen luisteren en serieus nemen (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007, 2008; Van Gennip, 2009). Dit laatste is voor leerlingen overigens niet anders. Het gevoel aanvaard, begrepen en gewaardeerd te worden vergroot het welbevinden van de leerling (Engels, Aelterman, Van Petegem, Schepens & Deconinck, 2004).

Hoewel volgens Ledoux, Leeman, Moerkamp en Robijns (2000) er wel voorbeelden van leerlingbreng op gebied van onderwijs te vinden zijn en verschillende scholen tegenwoordig leerlingtevredenheidsmetingen uitvoeren (Karten, De Jong, Ledoux & Slighte, 2006) is onderbouwing over het gebruik van leerlinginspraak in het onderwijs vanuit de literatuur schaars te noemen. Het is dan ook niet ondenkbaar dat onderzoekers veel vaker dan nu het geval lijkt te zijn leerlingen als informatiebron over de school zouden moeten benutten. In verband hiermee, lijkt het belangrijk, naast docenten en management, ook ouders en leerlingen bij het evaluatieproces van GUTS te betrekken.

3.1. Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de waardering over het proces van invoering van GUTS in het implementatiejaar (cursusjaar 2013-2104) door leerlingen, ouders, docenten en management om op basis van het diagnosticeren van het lopende veranderproject de verdere invoering van GUTS te kunnen verbeteren.

De uitvoering van dit waarderend onderzoek naar de invoering van GUTS vond volgens de AI-methode plaats en had als doel te onderzoeken wat werkt (en wat niet) en wat de vier betrokken partijen voor ogen hebben voor de toekomst om zo GUTS positief te kunnen door ontwikkelen.

Als leidraad voor de AI-gesprekken benoemt Cooperrider (1986) de volgende vier fasen: *Discovery*, *Dream*, *Design* en *Destiny*. Vertaald naar GUTS kwamen daartoe de volgende vragen aan de orde:

- *Discovery*: Wat zijn jouw beste GUTS-ervaringen tot nu toe?
- *Dream*: Wat is voor jou de ideale toekomst voor GUTS?
- *Design*: Binnen welk tijdsbestek wil je daar staan?

- *Destiny:* Welke concrete acties zijn daar voor nodig en wie voert deze acties wanneer uit?

3.2. Aangescherpte onderzoeksvragen

Op basis van het theoretisch kader zijn de hoofd- en de deelvragen aangepast.

Hoofdvraag

Hoe waarden leerlingen, hun ouders, docenten en het management van Wolfert Tweetalig de inhoud en het invoeringsproces van GUTS?

Het is wellicht interessant te benoemen dat onderzoek van Self, Amenakis en Schraeder (2007) uitwijst dat tevredenheid met de inhoud van veranderingen een sterk effect heeft op veranderingsbereidheid. Hoewel het hoofddoel was onderzoek te doen naar de tevredenheid over het proces van implementatie van GUTS, leek het ook interessant bij de respondenten navraag te doen naar de tevredenheid inzake de inhoud van GUTS. Vanuit dit perspectief werd deelvraag 3 geformuleerd.

Deelvragen

In het kader van AI verwijzen Barret, Fry en Wittcockx (2010) naar een tweetal vragen. De eerste vraag richt zich op hoe de zaken er nu voor staan, de tweede naar verbeterpunten voor de toekomst. Vertaald naar de innovatie op WT zijn deze twee vragen als volgt geformuleerd:

1. Wat heeft er voor gezorgd dat GUTS staat waar het staat (wat ging goed, wat niet en welke factoren hebben dat mogelijk gemaakt)?
2. Welke mogelijkheden zijn er om GUTS in de toekomst te verbeteren?

In lijn met het onderzoek van Self et al. (2007) werd daar een derde vraag aan worden toegevoegd, namelijk:

3. Wat is de mate van tevredenheid over de inhoud van GUTS?

Om de hoofdvraag goed te kunnen beantwoorden, werden bovenstaande vragen gebruikt als deelvragen.

4. Methode

Om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen wordt in dit hoofdstuk in een vijftal paragrafen de onderzoeksstrategie, de gevolgde procedure, de samenstelling van de onderzoeksgroep, de gebruikte instrumentatie en de manier waarop de data geanalyseerd zijn, beschreven.

4.1. Onderzoekstrategie

Daar groepsdynamiek kan leiden tot een rijkere output dan in een individueel interview het geval zou kunnen zijn, werden de respondenten in groepen geïnterviewd. Tevens biedt een groepsinterview de mogelijkheid binnen relatief korte termijn te achterhalen welke meningen en waarderingen er zijn (Evers, 2007).

De interviews werden opgenomen en de antwoorden vervolgens genoteerd in een processchema gecategoriseerd in vier fasen: *Discovery*, *Dream*, *Design* en *Destiny* (zie: 3.1). Na afname van de interviews werden eveneens vier stappen genomen, te weten: dataverzameling, dataregistratie, data-interpretatie en het opstellen van aanbevelingen voor verbetering van GUTS.

Na afsluiting van het groepsinterview kregen de respondenten allen individueel een gesloten vragenlijst ter invulling voorgelegd. Deze gesloten vragenlijst diende als controlemiddel om de validiteit van de resultaten uit de AI-dialoog te kunnen staven en de waardering over de inhoud, uitvoering en implementatie van GUTS te kunnen meten.

Om de respondenten de vrijheid te bieden zich veilig te voelen eerlijk te kunnen antwoorden, werden de vragenlijsten anoniem ingevuld. Naast de positieve benadering middels de AI-methode tijdens het interview, bood de gesloten vragenlijst de respondenten ruimte voor kritische kanttekeningen (Bushe, 2011).

In het eerste deel van de korte, gevalideerde vragenlijst werden de respondenten verschillende stellingen voorgelegd. De stellingen konden worden beantwoord met 'ja' of 'nee'. Literatuur (zie 2.1) stond aan de basis van deze gestandaardiseerde vragenlijst. Er werden vragen gesteld over verschillende factoren die het verloop van een onderwijsverandering kunnen bepalen, zoals communicatie, draagvlak, doelstelling, aansluiting en toekomstverwachtingen. De lijst maakte het mogelijk de resultaten van de leerlingen, ouders, docenten en management met elkaar te vergelijken.

Om de mate van waardering voor de inhoud en implementatie van GUTS van de vier groepen te kunnen meten en de resultaten met elkaar te kunnen vergelijken, werd in het tweede deel van de vragenlijst gebruik gemaakt van schaalvragen. De respondenten werd gevraagd rapportcijfers aan hun mate van tevredenheid over de inhoud, uitvoering en implementatie van GUTS toe te kennen. Naast een verdeling van de mate tevredenheid van de respondenten, konden aan de hand van deze vragenlijst ook gemiddelden worden uitgerekend.

4.2. Procedure

Vanuit de theoretische onderbouwing werden kaders voor de interviewopzet en de vragen vastgesteld. De onderzoeker heeft de leerlingen via hun mentor benaderd en de ouders via de voorzitter van de oudervereniging. Ook de docenten en de leden van het management

zijn persoonlijk benaderd en vooraf schriftelijk ingelicht over de achtergrond en het doel van het onderzoek (zie bijlage 3). Tijdens ieder groepsinterview werden notulen en een geluidsopname gemaakt. Na afloop werd een samenvatting van het gesprek ter controle aan de deelnemers voorgelegd. Aanpassing bleek niet nodig en de teksten werden vervolgens geanalyseerd. Alle respondenten zijn achteraf geïnformeerd over de onderzoeksresultaten.

4.3. Onderzoeksgroep

Het onderzoek naar de waardering van het invoeringsproces van GUTS is in een kwalitatief onderzoek uitgevoerd met behulp van semigestructureerde groepsinterviews. (zeven groepsinterviews in totaal) in vier verschillende groepen:

1. Leerlingen
2. Ouders
3. Docenten
4. Management

Met uitzondering van het management dat uit slechts 5 personen (inclusief mijzelf) bestaat, werden de interviews steeds in twee groepen van minimaal 3 respondenten per groep afgenomen. Er hebben zeven interviews plaatsgevonden met in totaal 24 respondenten. Hieronder volgt een korte omschrijving van de respondenten:

1. Leerlingen (1 x 5 en 1 x 3, n = 8); alle geïnterviewde leerlingen zaten in het tweede leerjaar van de tweetalige opleiding. Allen zijn vanaf het moment van implementatie direct betrokken bij GUTS geweest. De eerste groep leerlingen bestond uit 5 leerlingen uit de havo-afdeling. De reden dat de groep uit 5 in plaats van de voorgenomen 3 leerlingen bestond, had te maken met het feit dat de mentor geen keuze kon maken en alle vijf de leerlingen graag aan het interview wilden deelnemen. De tweede groep leerlingen bestond uit 3 leerlingen van de vwo-afdeling.
2. Ouders (2 x 3, n = 6); alle ouders die geïnterviewd zijn, hadden een kind in het tweede leerjaar van het tweetalig-vwo. In die hoedanigheid zijn allen vanaf het moment van implementatie bij GUTS betrokken geweest.
3. Docenten (2 x 3, n = 6); alle docenten die geïnterviewd werden, waren vanaf het moment van implementatie direct betrokken bij GUTS. Zij ontwerpen GUTS-lessen en voeren deze uit.
4. Management (n = 4); mijzelf buiten beschouwing latend, heb ik het voltallige managementteam van de school geïnterviewd, te weten: de locatiedirecteur, de teamleider van leerjaar 1 en 2, de teamleider van havo 3, 4 en 5 en de teamleider van vwo leerjaar 3 en 4. Allen zijn min of meer direct betrokkenen geweest bij de implementatie van GUTS op WT.

4.4. Instrumentatie

De groepsinterviews vonden (door privéomstandigheden van de onderzoeker later dan gepland) in de periode van mei tot en met juli 2015 plaats op de locatie van WT. De interviews duurden allen ongeveer 60 minuten. Als richtlijn voor de semigestructureerde interviews werd gebruik gemaakt van een vragenlijst gebaseerd op de theoretische onderbouwing uit de literatuurstudie. Literatuur stond ook aan de basis van de gebruikte gestandaardiseerde vragenlijst met gesloten vragen (zie bijlage). De vragen zijn van te voren besproken met een deskundige onderzoeker. Voor afname van de daadwerkelijke interviews heb ik een testinterview gehouden met een collega en hem gevraagd het verslag van dit

testinterview te valideren. Er was naar aanleiding van dit test-interview geen reden om wijzigingen in de vragenlijst aan te brengen.

De interviews werden opgenomen en de antwoorden werden genoteerd in een processchema. Hiertoe was een gestandaardiseerd notulenblad ontworpen waarop de gegevens anoniem werden verwerkt. Gedeeltes uit de opgenomen interviews zijn gebruikt in dit meesterproefverslag.

4.5. Analyse

Het kwalitatief onderzoek volgens de AI-methode naar GUTS had als doel het lopende veranderproject te diagnosticeren om zo de verdere implementatie van het traject te kunnen verbeteren. Daarbij werd in kaart gebracht hoe GUTS is geïmplementeerd (wat ging goed, wat niet) en hoe GUTS wordt gewaardeerd door de vier betrokken groepen.

Voor analyse van de interviewgegevens werd een analyse-instrument ontworpen. Daarbij is gebruik gemaakt van de kennis opgedaan in de literatuurstudie. Door middel van semigestructureerde groepsinterviews met de respondenten en met behulp van kwalitatief onderzoek (AI) werd inzicht verkregen in de ervaringen met betrekking tot de implementatie van GUTS. Docenten, ouders, leerlingen en management kregen vragen over het verloop van het implementatieproces van GUTS, de stappen die zijn ondernomen en de mate van hun waardering voor en tevredenheid over dit verloop. Tot slot werd gevraagd naar mogelijke aanpassingen ter verbetering van GUTS.

De data uit de interviews zijn verwerkt conform richtlijnen voor een kwalitatief onderzoek van Boeije (2005). Tijdens ieder groepsinterview werden notulen en een geluidsopname gemaakt. Na afloop werd een samenvatting van het gesprek gemaakt die vervolgens aan de deelnemers werd voorgelegd met het verzoek de tekst te screenen op lacunes of onjuistheden. Aanpassing bleek niet nodig en de teksten werden vervolgens geanalyseerd. Zowel de hoofdvraag als de deelvragen werden letterlijk in de interviews opgenomen (zie bijlage 1). De analyse van de interviews leverden dan ook minimaal informatie op waarmee antwoord gegeven kon worden op deze vragen (3.2).

De gevalideerde interviews werden gecodeerd. In hoofdstuk 5 geven de codes en geordende data een overzicht van de resultaten. Daarbij worden de geordende data ondersteund door enkele citaten (hoofdstuk 5). Op deze manier wordt antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen van het onderzoek.

De analyse van de data biedt geen mogelijkheid tot statistische onderbouwing omdat de respondentengroep (te) klein is. In het kader van de betrouwbaarheid van het onderzoek zijn alleen respondenten gekozen die rechtstreeks ervaring hadden met de implementatie van GUTS.

De uitgewerkte teksten zijn door de onderzoeker geanalyseerd. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten is gewerkt met een tweede onafhankelijke beoordelaar. Deze tweede beoordelaar werd gevraagd alle interviewverslagen op dezelfde manier te scoren als de onderzoeker om te kijken of de gebruikte codes correspondeerden met de gecategoriseerde teksten. Er werd dus als het ware een tweede analyse uitgevoerd. Op vier

plaatsen bleek de tweede beoordelaar een andere interpretatie van de interviewuitkomst te hanteren. Na een korte discussie werd overeenstemming bereikt over de te hanteren codes.

5. Resultaten

De resultaten van dit onderzoek zijn afkomstig van zeven groepsinterviews met leerlingen, ouders, docenten en managementleden die direct betrokken waren bij de implementatie van GUTS op WT (zie paragraaf 4.3). Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van het onderzoek naar de waardering over het proces van invoering van GUTS in het implementatiejaar (cursusjaar 2013-2104) door de vier groepen. De theoretische onderbouwing uit de literatuurstudie van hoofdstuk 2 werd als leidraad gebruikt voor de ordening van de interviews in de vier fasen voor AI-gesprekken: *Discovery*, *Dream*, *Design* en *Destiny* (Cooperrider, 1986).

Hoewel de AI-groepsinterviews leidden tot een gezamenlijk gesprek over GUTS waarbij respect werd getoond voor verschillen in opvattingen, ambities en achtergronden, leek er onder de respondenten dermate veel kritiek op GUTS te zijn dat de gevraagde waardering in de gesprekken regelmatig naar de achtergrond verdween. Ondanks de positieve AI-benadering bleek er aan kritische kanttekeningen (Bushe, 2011) dus geen gebrek. Tijdens de interviews moest de onderzoeker de aan de respondenten gestelde positieve AI-vragen soms meerdere malen herhalen om zo de focus tijdens het gesprek terug te kunnen brengen naar het proces van invoering van GUTS.

De resultaten van het onderzoek zijn in dit hoofdstuk met betrekking tot de eerste twee van de vier hiervoor genoemde fasen weergegeven in een tabel. Elke paragraaf is ondersteund door citaten van respondenten en wordt afgesloten met een samenvatting.

Paragrafen 5.4. en 5.5. tonen de resultaten van de gestandaardiseerde vragenlijst met gesloten vragen die de respondenten aan het einde van het interview in hebben gevuld. Deze vragenlijst is in twee delen opgesplitst en lag in lijn met de hoofdvraag van het onderzoek. De resultaten van deze twee delen worden in de respectievelijke paragrafen nader toegelicht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting van de resultaten (5.6).

5.1. *Discovery*

Het doel van de vraag naar de beste GUTS-ervaring van de respondenten gebaseerd op de eerste fase van de AI-cyclus was om het beste van GUTS te identificeren en te kunnen waarderen. Dit werd gepoogd te doen door de vraag te concentreren op positieve ervaringen. In de eerste kolom van de tabel staat de fase van het AI-gesprek benoemd. In de tweede kolom staat de interviewvraag genoteerd met daaronder de kenmerkende data uit de interviews. De derde kolom geeft aan door hoeveel respondenten deze uitspraak of een soortgelijke uitspraak is genoemd in de interviews.

Tabel 5.1: uitspraken gekoppeld aan *Discovery*-fase volgens Cooperrider (1986)

	Wat zijn jouw beste GUTS-ervaringen tot nu toe?	Door hoeveel genoemd (n = 24)
<i>Discovery</i> <i>(het ontdekken en positief waarderen van</i>	De GUTS-projecten	14
	De presentatieavond van de projecten voor ouders	8
	Het leerjaar- en / of niveau-overstijgend bezig zijn	8

wat nu succesvol is)	Er is geen positief punt te noemen	3
----------------------	------------------------------------	---

Het resultaat van deze *Discovery*-fase laat zien dat 14 van de 24 respondenten de GUTS-projecten als beste ervaring aandraagt. Deze 14 waren afkomstig uit alle vier de groepen. Aspecten als eigenaarschap en autonomie leken daarbij belangrijk te zijn. De volgende uitspraken van leerlingen zouden dit kunnen ondersteunen:

“*Biology* was afwisselend. Je mocht naar het centraal station met enquêtevragen die je zelf had opgesteld.”

“Vorig jaar heb ik bij *Drama* een eigen film gemaakt. Daar mocht je alles doen wat je wilde. Je mocht het helemaal zelf in vrijheid invullen, dat was leuk.”

De afsluitende presentatieavond van de GUTS-projecten door leerlingen voor hun ouders werd door 8 van de 24 respondenten als positieve ervaring opgebracht. Deze acht respondenten kwamen uit alle vier de groepen. Een leerling verwoordde het als volgt:

“De uitvoering voor ouders tijdens de presentatie was ook leuk, mijn ouders vonden het geweldig.”

Een van de ouders zei:

“De afsluiting van het project Duits waarbij de leerlingen allemaal in het Duits aan het praten waren was leuk. Dat had wel meerwaarde.”

Hoewel ouders niet enthousiast lijken over het gegeven dat in de GUTS-lessen leerlingen uit de eerste en tweede klas en uit de havo- en vwo-afdeling samengevoegd worden, gaven 6 van de 8 leerlingen aan het prettig te vinden leerjaar- en niveau-overstijgend bezig te zijn. Een leerling verwoordde dit als volgt:

“Wat leuk is, is dat je met kinderen in de klas zit waar je normaal niet mee in de klas zit en dat die leerlingen dezelfde interesses hebben als jij en goed zijn in dat vak. Dan hoeft de docent het maar één keer uit te leggen en kunnen we doorgaan. Normale lessen zijn vaak als een stoptrein, GUTS-lessen zijn meer een sneltrein.”

Een lid van het management en een docent noemden leerjaar- en niveau-overstijgend bezig zijn ook expliciet als beste GUTS-ervaring.

Opvallend genoeg gaven 3 van de 24 respondenten aan geen enkele positieve ervaring te kunnen benoemen. Alle drie zijn ouder.

De opbrengsten van de *Discovery*-fase die uit de interviews zouden kunnen worden afgeleid met betrekking tot beste GUTS-ervaringen van de vier groepen, lijkt te duiden op eigenaarschap, autonomie, het tonen van hetgeen geleerd is in de GUTS-lessen tijdens de presentatieavond en het samenwerken met gelijkgestemden uit verschillende niveaus en leerjaren.

5.2. *Dream*

Het doel van de vraag gebaseerd op de tweede fase van de AI-cyclus was het schetsen van een ideaalbeeld van GUTS door de betrokkenen. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de verworven inzichten uit de *Discovery*-fase. Met behulp van de kennis van het heden en verleden wordt op een positieve wijze de toekomst gevisualiseerd.

De frequentie van genoemde idealen voor de toekomst van GUTS door de respondenten uit de vier groepen is in de tabel weergegeven.

Tabel 5.2: uitspraken gekoppeld aan *Dream*-fase volgens Cooperrider (1986)

	Wat is voor jou de ideale toekomst voor GUTS?	Door hoeveel genoemd (n = 24)
<i>Dream</i> (de fase waarin de gewenste toekomst wordt voorgesteld)	GUTS-projecten zijn buitenschools	4
	GUTS is ingebed in de les (differentiatie in de klas)	5
	GUTS is omgevormd tot bijles in moeilijke vakken	3
	Je geeft / krijgt een cijfer voor GUTS	6
	De norm is van een 7,0 naar beneden bijgesteld	12
	GUTS is afgeschaft	2

De resultaten van de *Dream*-fase geven een visie op de toekomst van GUTS. Ondanks de positief geformuleerde vraag, bleken twee van de respondenten niet in staat iets positiefs over GUTS te benoemen. Het betrof een ouder en een leerling. Hun ideale toekomst voor GUTS is de afschaffing ervan.

In plaats van afschaffing, gaven 3 respondenten (allen ouder) de voorkeur aan omvorming van GUTS naar bijles in moeilijke vakken. Een van hen verwoordde dit als volgt:

“Laat leerlingen aandacht schenken en meer tijd besteden aan waar ze niet goed in zijn en wat ze willen opkrikken en niet waar ze al hoog voor staan want dat lukt toch wel.”

Ook de 7,0 norm leek niet in ieders ideaalbeeld te passen. Zo gaven 12 van de 24 respondenten aan de 7,0 norm naar beneden bij te willen stellen. De indruk bestaat dat de huidige norm de leerlingen veel stress oplevert. De volgende uitspraken van leerlingen lijken deze indruk te ondersteunen:

“Dat gemiddelde van een 7,0 daar word je wel zenuwachtig van. Op andere scholen is het een 5,5. Het is iets te hoog gegrepen. En de leerlingen die nu in de derde klas zitten, mogen wel gemiddeld een 6,0 staan. Ik vind dat raar.”

“Leerlingen stressen die een 6,7 gemiddeld staan zonder onvoldoendes. Buitenstaanders vinden dat ook maar raar. Die schieten er al van in de stress zonder dat ze bij ons op school zitten.”

Een tweetal leerlingen komt met een concreet voorstel de norm naar beneden bij te stellen:

“Het gemiddelde van een 6,5 zou eerlijker zijn, we hebben ook 15 vakken. Het geeft veel stress. Ik denk steeds: ‘Als ik dit verkeerd doe dan ga ik niet over’.”

“Ik zou in de brugklas met een gemiddelde van 6,5 beginnen en het jaar daarna met een 7,0. Nu ga je in één keer van een 6 naar een 7.”

Dat het ideaal van een groot deel van de leerlingen bij een verlaging of zelfs afschaffing van de 7,0 norm ligt, kan ook uit onderstaande opmerking van een leerling worden opgemaakt:

“Als de norm werd afgeschaft dan zou ik huilen van geluk zoveel last zou er van mij afvallen.”

Het is opvallend te noemen dat de 5 van de 8 leerlingen die dit ideaalbeeld hebben, alle en dus ook alleen havoleerlingen betrof. Een van deze havoleerlingen had twijfels of WT wel een dergelijk norm mocht hanteren en nam actie:

“Ik heb het Ministerie van Onderwijs gebeld om te vragen of dit allemaal wel kan en die zeggen dat GUTS wel mag, een school kan zijn eigen overgangsregels bepalen.”

Dat de huidige norm stress oplevert, werd ook genoemd door 4 ouders, 2 docenten en één lid van het management. Daarbij kan het interessant zijn te benoemen dat zowel leerlingen als ouders aangaven het vermoeden te hebben dat er zonder de 7,0 norm er lagere cijfers waren gehaald dan dat nu het geval was.

In het verlengde daarvan gaven 6 respondenten (afkomstig uit alle vier de groepen) de voorkeur aan het geven van een cijfer voor de GUTS-projecten. Op die manier zou het wellicht makkelijker te meten kunnen zijn in hoeverre GUTS het gemiddelde van een leerling omhoog trekt. Daarnaast zou becijfering leerlingen kunnen motiveren zich meer in te zetten voor GUTS en kan het de projecten een minder vrijblijvend karakter geven.

Twee docenten en 3 leden van het management zagen GUTS in de ideale wereld echter niet meer als aparte projecten of lessen maar inbed in de lessen middels differentiatie in klassenverband. Dat dit ideaal wellicht ook niet helemaal ideaal zou zijn, werd door een docent op de volgende wijze verwoord:

“Het nadeel daarvan is dat GUTS dan niet meer leerjaar- en niveau-overstijgend is. Wellicht kan een en ander via keuzewerktijd of zoals bij Daltonuren worden aangeboden.”

De overige 4 docenten gaven daarentegen allen te kennen er de voorkeur aan te geven de GUTS buitenschools aan te bieden naar voorbeeld van onder andere het bestaande schooltheater van WT ‘de Blaauwe Broek’ genaamd.

Samenvattend, lijken de resultaten uit de *Dream*-fase aan te geven dat het ideaalbeeld van GUTS voor geen van de respondenten reeds bereikt is. Tevens lijkt het ideaalbeeld tussen de respondenten onderling nogal te verschillen.

Als visie op de toekomst van GUTS gaven twee respondenten aan GUTS helemaal af te willen schaffen. Drie respondenten gaven de voorkeur aan omvorming van GUTS naar bijles in moeilijke vakken.

De helft van alle respondenten gaf aan de 7,0 norm naar beneden bij te willen stellen. De voornaamste reden daartoe was het teveel aan stress die deze norm voor de leerlingen met zich mee brengt. Daarbij kan het interessant zijn te benoemen dat zowel leerlingen als ouders aangaven het vermoeden te hebben dat er zonder de 7,0 norm lagere cijfers waren gehaald dan dat nu het geval was.

Zes respondenten zien GUTS het liefst becijferd worden. Voor vijf respondenten wordt GUTS in de ideale wereld niet meer als aparte projecten aangeboden maar in de lessen ingebed door middel van differentiatie binnen klassenverband. Vier respondenten zouden GUTS daarentegen bij voorkeur buitenschools aanbieden.

5.3. Design en Destiny

In de *Design*-fase wordt gevraagd wanneer het in de voorgaande fase neergelegde ideaalbeeld gerealiseerd zou moeten worden; van droom naar werkelijkheid. In de *Destiny*-fase wordt bekeken hoe de gevraagde actie moet worden ondernomen. In deze fase wordt de realisatie van het ideaalbeeld verder vormgegeven. Het resultaat van deze laatste fase van de AI-cyclus is een plan van aanpak dat tot stand is gekomen op basis van dialoog.

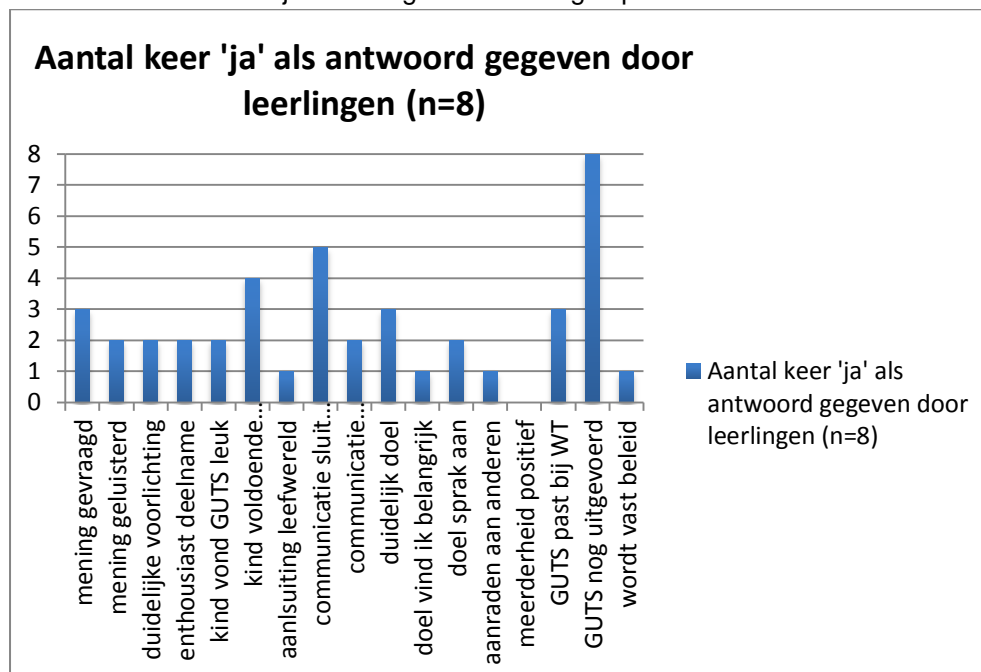
Daar er geen eenduidig ideaalbeeld uit de *Dream*-fase te destilleren valt, lijkt het raadzaam dat de schoolleiding op basis van opgedane ervaringen en de door de vier verschillende groepen genoemde ideale toekomstbeelden voor GUTS een duidelijk plan van aanpak vastlegt ter verbetering van GUTS waarbij het van belang is in ogenschouw te nemen op wat en op wie de realisatie van de verschillende stappen in dit plan invloed heeft.

De resultaten van het onderzoek naar de waardering voor de implementatie (5.4) evenals voor de inhoud en de uitvoering van GUTS (5.5) kunnen daarbij richtinggevend zijn en een aanzet geven tot het komen van aanbevelingen om GUTS in de toekomst te kunnen verbeteren (6.3).

5.4. Resultaten waardering implementatie GUTS

Alle interviews zijn afgesloten met een gestandaardiseerde gesloten vragenlijst (bijlage 2). Deze vragenlijst lag in lijn met de hoofdvraag van dit onderzoek en bestond uit twee gedeeltes. In het eerste gedeelte van de gesloten vragenlijst werden de respondenten gevraagd naar hun waardering voor de implementatie van GUTS in relatie tot betrokkenheid, communicatie, doelstelling, beleving, aansluiting en beleid. In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven van het eerste deel van vragenlijst.

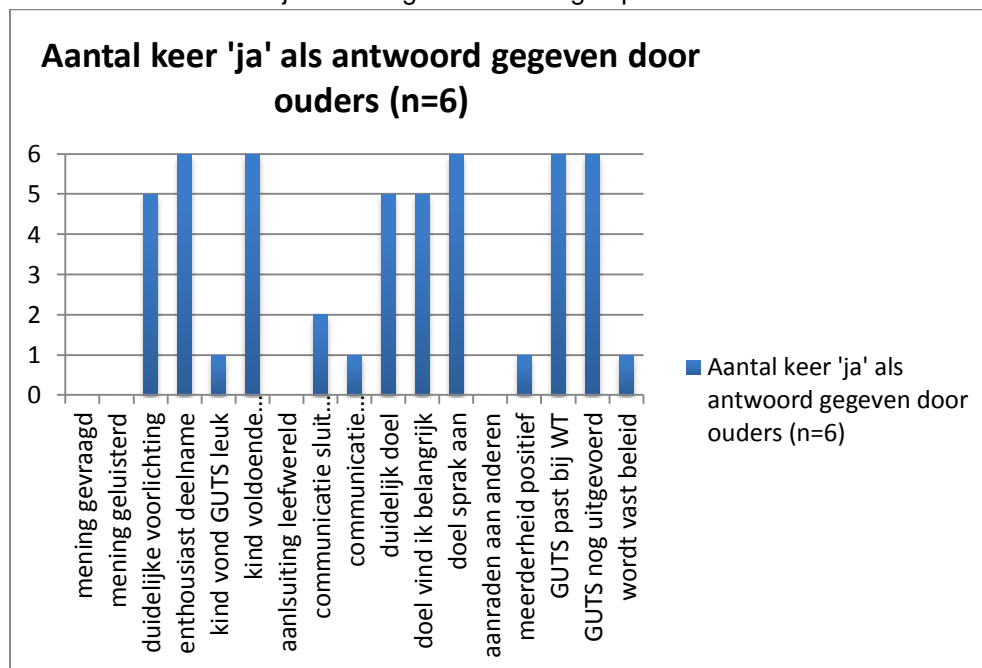
Tabel 5.4.1: resultaten ja/nee-vragen waardering implementatie van GUTS door leerlingen



Van de vier groepen lijken de leerlingen het minst tevreden. Naast het gegeven dat allen op de hoogte waren van het feit dat GUTS nog steeds wordt uitgevoerd op WT gaf de helft van de leerlinggroep alleen een bevestigende reactie bij 'ik was voldoende vaardig'. De meerderheid was van mening dat 'de communicatie bij hen aansloot'. Op alle andere punten gaf de meerderheid van de respondenten uit de leerlinggroep een ontkennend antwoord. Zo gaven zij aan de communicatie en voorlichting over GUTS niet duidelijk te hebben gevonden. Slechts één van hen zou GUTS aanraden aan anderen. Ook was maar één leerling van mening dat GUTS aansloot bij zijn dagelijks leven.

In de oudergroep gaf de meerderheid van de respondenten op iets meer punten een bevestigend antwoord dan bij de leerlingen het geval was.

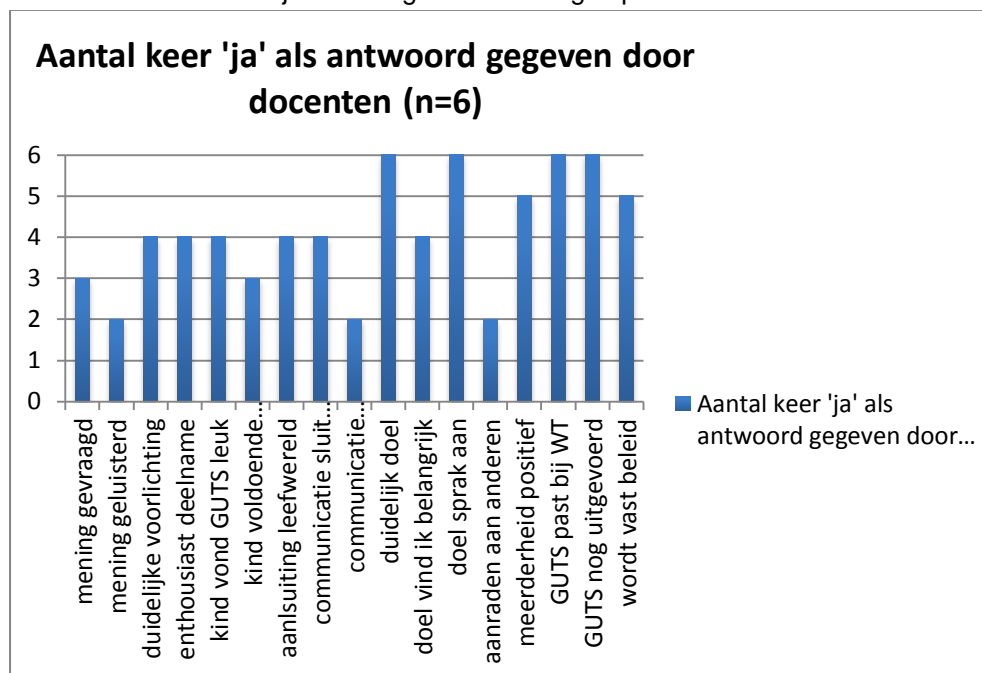
Tabel 5.4.2: resultaten ja/nee-vragen waardering implementatie van GUTS door ouders



Alle ouders vonden het doel van GUTS aansprekend. De meerderheid was van mening dat GUTS een duidelijk doel heeft en was van mening dat dit doel aansluit bij wat zij belangrijk vinden. Slechts één van hen vond de communicatie voldoende en niemand in de oudergroep vond dat er voldoende naar zijn mening was gevraagd, noch naar hem was geluisterd. Hoewel alle ouders GUTS bij WT vinden passen, verwachtte slechts één ouder dat het een vast onderdeel zou worden van beleid. Geen van de ouders zou GUTS aanbevelen aan anderen.

Vergeleken met de oudergroep, geven de resultaten uit de docentengroep een iets positiever beeld.

Tabel 5.4.3: resultaten ja/nee-vragen waardering implementatie van GUTS door docenten



Alle docenten vinden GUTS op WT passen en bevestigen dat het doel van GUTS duidelijk is. Vijf van de zes docenten verwacht dat GUTS vast onderdeel van beleid op WT wordt. Vier van de zes docenten vond GUTS aansluiten bij het dagelijks leven van de leerlingen en vijf van zes bevestigden te denken dat de meerderheid van de leerlingen enthousiast was over GUTS. Minder tevreden lijken de docenten over de communicatie te zijn. Maar twee van de zes docenten vond de communicatie duidelijk. De helft van de docenten vond dat er voldoende naar zijn mening was gevraagd. Twee van de zes was van mening dat er voldoende naar zijn mening was geluisterd. In tegenstelling tot de oudergroep, waar alle ouders van mening waren dat hun kind vaardig genoeg was om deel te kunnen nemen aan GUTS, was maar de helft van de docentengroep deze mening toegedaan. Bij de leerlingen was dit ook de helft.

Bij het management is het opvallend te noemen dat alle punten door de helft of de meerderheid van de respondenten positief beantwoord zijn.

Tabel 5.4.4: resultaten ja/nee-vragen waardering implementatie van GUTS door management



De meerderheid van de totale groep van respondenten geeft aan dat de voorlichting over GUTS in het implementatiejaar duidelijk was, de leerlingen enthousiast waren over deelname, de leerlingen voldoende vaardig waren voor deelname aan GUTS en dat de gebruikte communicatie voldoende aansloot bij de leerlingen. De doelstelling van GUTS was voor de meerderheid van de respondenten duidelijk, is aansprekend en sluit tevens aan bij wat belangrijk wordt gevonden. Alle respondenten weten dat GUTS nog steeds wordt uitgevoerd op WT.

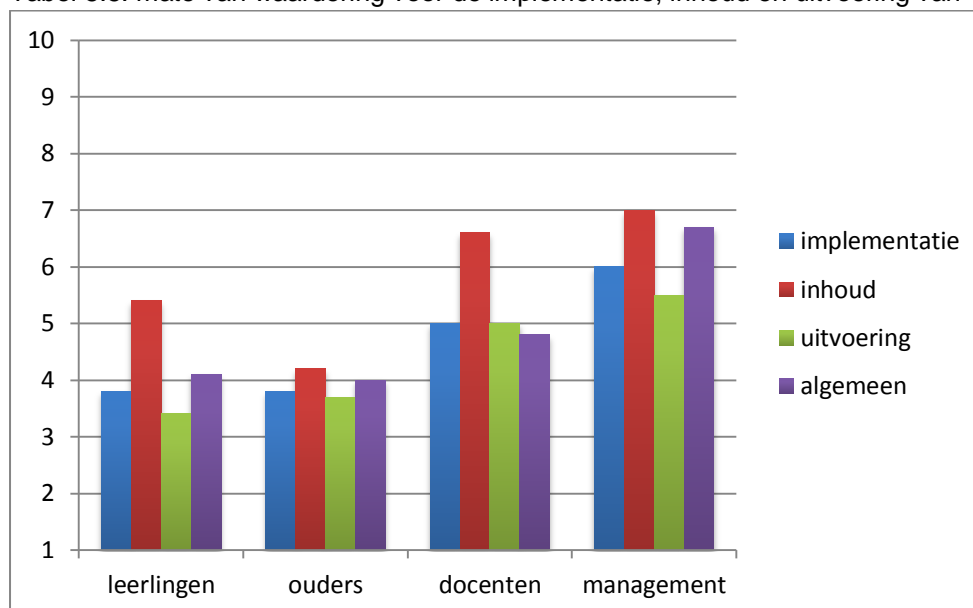
Hoewel 19 van de 24 respondenten GUTS bij WT vindt passen, verwacht maar 10 van de 24 dat het een vast onderdeel van beleid zal worden. Slechts vijf respondenten zouden GUTS aanraden aan anderen. Tien respondenten zijn van mening dat de leerlingen GUTS leuk vonden, acht respondenten denken dat de meerderheid van de leerlingen positief was over GUTS. Acht respondenten vonden de communicatie duidelijk, acht waren van mening dat GUTS aansluit bij het dagelijks leven van de leerling en nog eens 8 respondenten vond dat er voldoende naar zijn mening was gevraagd. Zeven gaven aan dat er voldoende naar deze mening was geluisterd.

Alhoewel de doelstelling van GUTS voor de meeste respondenten dus duidelijk en aansprekend lijkt te zijn en zij van mening zijn dat GUTS past bij WT, doen de resultaten vermoeden dat er een taak voor het management ligt om op het gebied van betrokkenheid bij de implementatie, communicatie, aansluiting bij de leefwereld van de leerling en beleid nog veel te verbeteren. Daarbij lijkt het ook essentieel er voor te zorgen dat de leerlingen ervaren dat GUTS bij hen past.

5.5. Mate van waardering voor implementatie, inhoud en uitvoering van GUTS

In het tweede gedeelte van de gesloten vragenlijst werden de respondenten gevraagd een cijfer te geven voor hun mate van waardering voor vier aspecten respectievelijk de implementatie, de inhoud en de uitvoering van GUTS waarbij de becijfering liep van 1 heel slecht tot 10 heel goed. Tot slot werden de respondenten gevraagd een cijfer toe te kennen voor hun waardering voor GUTS als geheel. Deze paragraaf geeft de gegeven cijfers weer voor de mate van waardering voor GUTS door de respondenten uit de vier verschillende groepen.

Tabel 5.5: mate van waardering voor de implementatie, inhoud en uitvoering van GUTS



De zogenaamde GUTS norm van 7,0 wordt alleen gehaald als waardering voor de inhoud van GUTS door het management. De inhoud van GUTS wordt ook door de andere drie groepen als hoogst van alle vier de aspecten gewaardeerd. Op de docentengroep na, lijken alle groepen de uitvoering van GUTS het laagst te waarderen.

In lijn met de resultaten van het eerste gedeelte van de gesloten vragenlijst (5.4), is de waardering voor GUTS van het management op alle gebieden het meest positief te noemen. Anders dan bij de resultaten van het eerste gedeelte, lijken ouders het minst positief. Zij lijken de implementatie en inhoud van GUTS van alle groepen het minst te waarderen. Alleen op gebied van uitvoering is de waardering van de leerlingen nog lager.

Met uitzondering van het management, lijken de groepen de implementatie van GUTS niet al te hoog te waarderen.

5.6. Samenvatting van de resultaten

In hoofdstuk 5 zijn de resultaten beschreven van het onderzoek naar de waardering over het proces van invoering van GUTS in het implementatiejaar (cursusjaar 2013-2104) door vier groepen waarbij theoretische onderbouwing uit de literatuurstudie van hoofdstuk 2 als leidraad werd gebruikt voor de ordening van de interviews (5.1, 5.2 en 5.3). Paragrafen 5.4. en 5.5. tonen de resultaten van de gestandaardiseerde vragenlijst met gesloten vragen die

de respondenten allen aan het einde van het interview in hebben gevuld. Deze vragenlijst lag in lijn met de hoofdvraag van dit onderzoek en bestond uit twee gedeeltes.

Het resultaat van de *Discovery*-fase laat zien dat de GUTS-projecten het vaakst als beste ervaring werden aangedragen gevolgd door de afsluitende presentatieavond van de GUTS-projecten door leerlingen voor hun ouders. Hoewel ouders niet enthousiast lijken over het gegeven dat in de GUTS-lessen leerlingen uit de eerste en tweede klas en uit de havo- en vwo-afdeling samengevoegd zijn, gaven leerlingen aan het juist prettig te vinden leerjaar- en niveau-overstijgend bezig te zijn.

De resultaten van de *Dream*-fase geven een visie op de toekomst van GUTS. Deze visie bleek onderling nogal te verschillen tussen de respondenten. Zo waren er respondenten die GUTS helemaal af willen schaffen, respondenten die GUTS willen omvormen naar bijles in moeilijke vakken, respondenten die de 7,0 norm naar beneden bij willen stellen, respondenten die GUTS het liefst becijferd zien worden, respondenten die GUTS niet meer als aparte projecten aangeboden willen zien maar ingebed in de lessen en respondenten die GUTS daarentegen bij voorkeur buitenschools zouden willen aanbieden.

Daar er geen eenduidig ideaalbeeld uit de *Dream*-fase te destilleren valt, lijkt het raadzaam dat de schoolleiding op basis van de opgedane ervaringen en de genoemde ideale toekomstbeelden voor GUTS door de vier verschillende groepen een duidelijk plan van aanpak vastlegt aangaande GUTS. De resultaten van de gestandaardiseerde vragenlijst met gesloten vragen, kunnen daarbij richtinggevend zijn.

Hoewel de resultaten van het eerste gedeelte van de gesloten vragenlijst laten zien dat een overgrote meerderheid van de respondenten GUTS bij WT vindt passen, zouden slechts 5 van de 24 respondenten GUTS aanraden aan anderen. Van de vier groepen leken de leerlingen GUTS het minst en het management GUTS het meest te waarderen. Leerlingen gaven aan de communicatie en voorlichting over GUTS niet duidelijk te hebben gevonden en waren van mening dat GUTS niet aansloot bij hun dagelijks leven. De resultaten vanuit de oudergroep bevestigen deze onduidelijke communicatie en gebrek in aansluiting.

Met uitzondering van de managementgroep was het merendeel van de respondenten van mening dat er niet voldoende naar hun mening was gevraagd. Nog minder van hen vond dat er voldoende naar hun mening was geluisterd.

Het tweede gedeelte van de gesloten vragenlijst vroeg de respondenten een cijfer te geven voor hun mate van waardering voor vier aspecten respectievelijk de implementatie, de inhoud en de uitvoering van GUTS. De zogenaamde GUTS norm van 7,0 werd daarbij alleen gehaald als waardering voor de inhoud van GUTS door het management. De inhoud van GUTS wordt ook door de andere drie groepen als hoogst van alle vier de aspecten gewaardeerd. Op de docentengroep na, lijken alle groepen de uitvoering van GUTS het laagst te waarderen.

In lijn met de resultaten van het eerste gedeelte van de gesloten vragenlijst (5.4), laten de resultaten van het tweede gedeelte van de vragenlijst zien dat de waardering voor GUTS door het management op alle gebieden het meest positief te noemen valt. Anders dan bij de resultaten van het eerste gedeelte, lijken ouders het minst positief. Zij lijken van alle groepen

de implementatie en inhoud van GUTS het minst te waarderen. Alleen op gebied van uitvoering is de waardering van de leerlingen nog lager.

Hoewel de doelstelling van GUTS voor de meeste respondenten duidelijk en aanprekend lijkt te zijn en zij van mening zijn dat GUTS past bij WT, doen de resultaten van de interviews en vragenlijsten vermoeden dat het management zich af kan vragen of GUTS op WT wel door moet gaan. Als dat het geval is, lijkt het minimaal noodzakelijk dat het management op het gebied van betrokkenheid bij de implementatie, communicatie, aansluiting bij de leefwereld van de leerling en beleid aangaande GUTS duidelijke verbeteringen aan zal moeten brengen.

6. Conclusie en discussie

Wat is de waardering van leerlingen, hun ouders, docenten en het management van Wolfert Tweetalig van het invoeringsproces van GUTS? Wat heeft er voor gezorgd dat GUTS staat waar het staat, welke mogelijkheden zijn er om GUTS in de toekomst te verbeteren en wat is de mate van tevredenheid over de inhoud van GUTS. In dit hoofdstuk worden in paragraaf conclusie antwoorden op de hoofdvraag en de deelvragen gegeven (6.1). Gevolgd door een korte toelichting in de discussie (6.2) met aanbevelingen (6.3) en suggesties tot vervolgonderzoek (6.4).

6.1. Conclusie

Deze paragraaf geeft antwoord op de hoofdvraag en de deelvragen van het onderzoek naar de waardering over het proces van invoering van GUTS in het implementatiejaar (cursusjaar 2013-2104) door leerlingen, ouders, docenten en management.

De hoofdvraag van het onderzoek is:

Hoe waarden leerlingen, hun ouders, docenten en het management van Wolfert Tweetalig de inhoud en het invoeringsproces van GUTS?

De deelvragen van het onderzoek zijn:

1. *Wat heeft er voor gezorgd dat GUTS staat waar het staat (wat ging goed, wat niet en welke factoren hebben dat mogelijk gemaakt)?*
2. *Welke mogelijkheden zijn er om GUTS in de toekomst te verbeteren?*
3. *Wat is de mate van tevredenheid over de inhoud van GUTS?*

Het antwoord op de vragen, vormt de conclusie van het onderzoek.

Deelvraag 1: *Wat heeft er voor gezorgd dat GUTS staat waar het staat (wat ging goed, wat niet en welke factoren hebben dat mogelijk gemaakt)?*

De meest genoemde beste GUTS-ervaringen waren:

- De GUTS-projecten,
- De presentatieavond van de projecten voor ouders,
- Het leerjaar- en / of niveau-overstijgend bezig zijn.

Ondanks de positief geformuleerde vraag, gaven 3 van de 24 respondenten aan geen enkele positieve ervaring met GUTS te kunnen benoemen. Alle drie zijn ouder.

Het antwoord op de vraag wat er voor gezorgd heeft dat GUTS staat waar het staat zou uit de opbrengsten van de interviews van de vier groepen kunnen duiden op eigenaarschap, autonomie, het tonen van hetgeen geleerd is in de GUTS-lessen tijdens de presentatieavond en het samenwerken met gelijkgestemden uit verschillende niveaus en leerjaren.

De antwoorden op de gesloten vragen geven inzicht in wat wel en niet goed ging en welke factoren er voor gezorgd hebben dat GUTS staat waar het staat.

Leerlingen geven aan de communicatie en voorlichting over GUTS niet duidelijk te hebben gevonden en zijn van mening dat GUTS niet aansluit bij hun dagelijks leven. De resultaten vanuit de oudergroep bevestigen de onduidelijke communicatie en gebrek in aansluiting.

Met uitzondering van de managementgroep is het merendeel van de respondenten van mening dat er niet voldoende naar hun mening is gevraagd. Nog minder van hen vond dat er voldoende naar hun mening is geluisterd. Op gebied van communicatie lijkt veel niet goed te zijn gegaan.

Deelvraag 2: Welke mogelijkheden zijn er om GUTS in de toekomst te verbeteren?

De meest genoemde ideale toekomstmogelijkheden voor GUTS zijn:

- De norm is van een 7,0 naar beneden bijgesteld,
- Je geeft / krijgt een cijfer voor GUTS,
- GUTS is ingebed in de les (differentiatie in de klas),
- GUTS-projecten zijn buitenschools,
- GUTS is omgevormd tot bijles in moeilijke vakken,
- GUTS is afgeschaft.

De mogelijkheden om GUTS in de toekomst te verbeteren zijn nogal verschillend en sommige tevens tegenstrijdig van elkaar.

Deelvraag 3: Wat is de mate van tevredenheid over de inhoud van GUTS?

Tabel 5.5 laat zien dat de zogenaamde GUTS norm van 7,0 alleen wordt gehaald als waardering voor de inhoud van GUTS door het management. De inhoud van GUTS wordt ook door de andere drie groepen als hoogst van alle vier (implementatie, uitvoering, inhoud, algemeen) de aspecten gewaardeerd.

De hoofdvraag van dit onderzoek is:

Hoe waarden leerlingen, hun ouders, docenten en het management van Wolfert Tweekalig de inhoud en het invoeringsproces van GUTS?

In lijn met de resultaten van het eerste gedeelte van de gesloten vragenlijst (5.4), laten de resultaten van het tweede gedeelte van de vragenlijst (5.5) zien dat de waardering voor GUTS door het management op alle gebieden het meest positief te noemen valt. Ouders lijken van alle groepen de implementatie van GUTS het minst te waarderen. Met uitzondering van het management, lijkt de implementatie van GUTS door de respondenten relatief laag te worden gewaardeerd.

De AI-methode werkt alleen wanneer respondenten zich actief betrokken voelen bij een onderwerp en ervaren dat er naar hun stem wordt geluisterd en er gehoor wordt gegeven aan hun actieve inzet en betrokkenheid. AI nodigt mensen namelijk uit om verantwoordelijkheid te nemen voor en een persoonlijke bijdrage te leveren aan een toekomstideaal.

Ondanks de positieve AI-benadering bleek er tijdens de interviews aan kritische kanttekeningen (Bushe, 2011) over GUTS geen gebrek. Zoals de resultaten laten zien vonden 8 van de 24 respondenten dat er voldoende naar zijn mening was gevraagd en 7 van de 24 gaven aan dat er voldoende naar deze mening was geluisterd. In dat licht is het niet ondenkbaar dat er weinig geloof onder de respondenten is in het daadwerkelijk

verantwoordelijkheid kunnen nemen en een persoonlijke bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van GUTS.

In het geval van GUTS lijkt de weerstand tegen de verandering dus niet zo zeer in onzekerheid bij de respondenten te zitten maar meer in het gevoel buiten het veranderproces te zijn en te zullen worden gehouden.

Hoe spijtig het ook zou zijn als GUTS onder het door Beer & Nohria, (2000) en Burke (2011) genoemde faalpercentage van 70 voor innovaties weggeschreven zou worden, de resultaten van dit onderzoek naar de waardering over de inhoud en het proces van invoering van GUTS laten zien dat GUTS door met name de klant, de leerling en zijn ouder, niet of nauwelijks wordt gewaardeerd. Daartoe kan het management van WT zichzelf ook de vraag stellen of het niet beter zou zijn de uitvoering van GUTS te stoppen in plaats van het te verbeteren.

6.2. Discussie

Het aantal respondenten in dit onderzoek is beperkt gebleven tot 24 personen uit vier verschillende onderzoeksgroepen. Wanneer er meer interviews waren afgenomen, had het onderzoek mogelijk aan kracht kunnen winnen door rijkere en wellicht meer gevarieerdere data. Ondanks het beperkt aantal geïnterviewde respondenten, hebben de resultaten uit de interviews geleid tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Tevens lijken de antwoorden op de onderzoeksvragen in relatie tot de theoretische context van onderwijsinnovaties (2.1) te kunnen volstaan in het trekken van conclusies (6.1) en het doen van aanbevelingen (6.3).

De doelstelling van GUTS is voor de meeste respondenten duidelijk en aanprekend. Ook zijn zij van mening dat GUTS bij WT past. In tegenstelling daartoe, laten de resultaten van het onderzoek ook zien dat er op het gebied van betrokkenheid bij de implementatie, communicatie, aansluiting bij de leefwereld van de leerling en beleid veel niet goed is gegaan. In paragraaf 6.3 worden op deze vier gebieden aanbevelingen gedaan welke noodzakelijk lijken door te voeren wanneer GUTS op WT ook in de toekomst doorgang blijft vinden.

Naast de aanbevelingen op deze vier gebieden, is het wellicht ook nog interessant te onderzoeken of het beoogde resultaat (significante verbetering van de gemiddelde cijfers van de leerlingen van WT) behaald is. Dit kan ten slotte bepalend zijn voor het succes van een implementatie (Creemers & Houtveen 2001; Reezigt, 2001). Vervolgonderzoek (6.4) zou hier eventueel in kunnen voorzien. Gezien de steeds hoger wordende toelatingseisen van universiteiten, kan het behalen van de het beoogde resultaat ook van belang zijn voor de praktijk (zie hoofdstuk 7).

Respondenten uit alle vier de groepen gaven aan dat de 7,0 norm stress oplevert. In dat licht kan het ook relevant zijn te onderzoeken of leerlingen die GUTS hebben op WT in de eerste en tweede klas in vergelijking met leerlingen op een soortgelijke school zonder GUTS een vergelijkbare of juist afwijkende leermotivatie en gevoel van competentie hebben. Met andere woorden, het lijkt ook interessant om te kijken welk effect de invoering van GUTS bij de gemiddelde leerling op het leerplezier heeft.

6.3. Aanbevelingen

De resultaten van het onderzoek laten zien dat de implementatie van GUTS relatief laag wordt gewaardeerd. Deze lage waardering lijkt samen te hangen met een viertal aspecten, te weten: betrokkenheid, communicatie, aansluiting en beleid. In deze paragraaf wordt voor ieder aspect aanbevelingen gedaan welke in relatie staan tot de theoretische context van onderwijsinnovaties (6.3). Het lijkt noodzakelijk deze aanbevelingen door te voeren wanneer GUTS op WT ook in de toekomst doorgang blijft vinden.

Niet alleen leerlingen geven aan de communicatie en voorlichting over GUTS niet duidelijk te hebben gevonden. Ook ouders en docenten onderkennen de onduidelijke communicatie. Pater et al. (2001) stelt dat communicatie over de inhoud, doelen, taken en gewenste resultaten van de innovatie van grote betekenis is. In lijn met Daft (1995) lijkt het voor WT van belang dat er communicatieplannen en plannen voor participatie en involveren van de betrokkenen ontwikkeld worden. Met andere woorden, het is tijd voor een duidelijk beleid.

Stoll et al. (1996) benadrukt dat ook voor het verkrijgen van draagvlak en betrokkenheid communicatie van belang is. Naast het stellen van doelen, zijn draagvlak en betrokkenheid zwaarwegende factoren voor het al dan niet succesvol verlopen van een onderwijsvernieuwing. Aangezien het merendeel van de respondenten van mening was dat er niet voldoende naar hun mening was gevraagd en nog minder naar hun mening was geluisterd, lijkt het essentieel dat WT bewust aandacht besteedt aan het creëren van draagvlak en het stimuleren van betrokkenheid van de mensen die GUTS moeten invoeren.

Er moet helder gesteld worden wat er van de betrokkenen verwacht wordt en wat de gewenste opbrengsten zijn. Aanvullend daarop zou het eveneens bevorderend kunnen werken als de keuze voor het invoeren van GUTS overgelaten wordt aan de betrokkenen (Berends et al., 2002; Datnow, 2000).

Dat dit nogal gecompliceerd zou kunnen zijn, laten de resultaten uit de *Dream*-fase zien. Er is geen eenduidig ideaalbeeld van GUTS onder de betrokkenen. Het lijkt dan ook raadzaam dat de schoolleiding op basis van opgedane ervaringen en de door de vier verschillende groepen genoemde ideale toekomstbeelden voor GUTS een duidelijk plan van aanpak vastlegt ter verbetering van GUTS. Daarbij is het belangrijk in ogenschouw te nemen op wat en op wie de realisatie van de verschillende stappen in dit plan invloed heeft.

Niet het minst, zal, wanneer GUTS wordt voortgezet op WT, het essentieel zijn er voor te zorgen dat de leerlingen ervaren dat GUTS bij hen past. Het lijkt daarbij niet onlogisch leerlingen, net als ouders (Smit, 2011), als partners met docenten en management over GUTS te laten communiceren.

6.4. Vervolgonderzoek

Het aantal respondenten in dit onderzoek is beperkt gebleven tot 24 in vier verschillende functiegroepen. Vervolgonderzoek kan zich richten op een groter aantal respondenten per specifieke functiegroep. Ook heeft het onderzoek zich met name gericht op de waardering over het proces van invoering van GUTS in het implementatiejaar (cursusjaar 2013-2104). Het zou interessant kunnen zijn ook de waardering op langere termijn te monitoren. Verder onderzoek zou zich ook kunnen richten op de mogelijkheden om GUTS ook op andere scholen aan te bieden.

Naast de waardering voor de implementatie van GUTS, lijkt het ook interessant inzicht te kunnen verkrijgen in docentpercepties en docentkennis van differentiatie en talentontwikkeling en in de motivatie en percepties van leerlingen van de school en hun ervaringen met de GUTS-lessen rond de thema's differentiatie, autonomie en structuur. Daarnaast lijkt het zinvol te bezien of sinds het opschroeven van de norm naar een 7,0 met ingang van september 2013, leerlingen van WT vaker dan voorheen deze hogere bevorderingsnorm ook halen. En welk effect de invoering van GUTS bij de gemiddelde leerling heeft gehad op zijn leerplezier. De resultaten van het onderzoek van de UL zullen hier naar alle waarschijnlijkheid in voorzien.

7. Belang van het onderzoek voor de praktijk

In het theoretisch kader (2.1) wordt gesteld dat wanneer werknemers het gevoel hebben dat ze buiten het veranderproces worden gehouden, er weerstand veroorzaakt wordt (Boonstra, 2004). Het onderzoek naar de waardering van het invoeringsproces van GUTS door leerlingen, ouders, docenten en management, laat zien dat dit gevoel ten tijden van de implementatie van GUTS onder docenten, maar ook ouders en leerlingen aanwezig was. Om GUTS als onderwijsvernieuwing (of iedere andere innovatie) in de toekomst te doen slagen, lijkt het van belang een effectievere samenwerking tussen het management en werknemers van WT te realiseren. Ook ouders en leerlingen zouden beter dan nu het geval is geweest hun stem moeten kunnen laten gelden.

Op de korte termijn lijkt het echter op zijn minst essentieel om te luisteren naar de stakeholders van de school, de leerling en zijn ouder, en die lijken ontevreden te zijn over GUTS. Daartoe kan het management van WT zichzelf de vraag stellen of het niet beter is de uitvoering van GUTS te stoppen in plaats van het te verbeteren.

Als het management wil voorkomen dat GUTS onder het door Beer & Nohria, (2000) en Burke (2011) genoemde faalpercentage van 70 voor innovaties weggeschreven wordt, moet zij met spoed ingrijpend te werk gaan. In lijn met Fullan (2001) zal de docent op WT als 'change-agent' moeten worden ingezet en niet alleen als uitvoerder van GUTS.

Ook is het essentieel om communicatieplannen en plannen voor participatie van de betrokkenen (Daft, 1995) te ontwikkelen met daarin helder geformuleerde, eenduidige en concrete doelstellingen. Er moet zichtbaar worden gemaakt wat er van de betrokkenen verwacht wordt. Een duidelijke afbakening van verantwoordelijkheden en vaststelling van gewenste resultaten van de innovatie is daarbij noodzakelijk. Maar succesvol innoveren vraagt van WT nog meer aanpassingen. Leerlingen, ouders, docenten en management moeten als partners met elkaar in gesprek gaan over onderwijs. Pas dan kan er vertrouwen in GUTS bewerkstelligd worden.

Tot slot, kan het resultaat van het onderzoek van de UL naar het effect van GUTS op de prestaties en motivatie van de leerlingen in het eerste GUTS-jaar, ook van belang zijn voor de praktijk. Steeds meer universiteiten stellen tenslotte een gemiddeld eindcijfer op het vwo-diploma van een 7.0 of hoger als voorwaarden voor toelating. Een onderwijsvernieuwing dus waar WT wederom vooraan bij lijkt te hebben gestaan.

8. Reflectie

Wanneer je werkt aan veranderingen en daarvan wil leren, is het minimaal noodzakelijk te reflecteren op je eigen handelen. Organiseren en veranderen kan op die manier samenvallen met een proces van reflectie. In dat kader heeft de zoektocht naar de waardering van het invoeringsproces van GUTS mij als bijvangst belangrijke inzichten opgeleverd.

Alhoewel AI (Appreciative Inquiry) als methode voor evaluatie zeker bruikbaar is, kan het vanuit een validiteitsperspectief best een risicovolle onderzoeksmethode worden wanneer (in dit geval) de onderzoeker tevens lid is van het managementteam. Sterker nog, het zou ook vragen in het kader van onderzoeksethiek kunnen oproepen omdat het niet ondenkbaar is dat mijn dubbelrol (lid van het management en onderzoeker) in combinatie met de gebruikte AI-methode tot effect had dat de respondenten het gevoel kregen dat het management van WT (Wolfert Tweetalig) alleen geïnteresseerd was in de goede aspecten van GUTS.

Een focus op het positieve kan nuttig zijn, maar het is geen doel op zich. Het doel van AI is het genereren van een betere toekomst. Echter, het vertellen van succesvolle verhalen en de focus op het positieve is geen garantie voor een geslaagde interventie (Bushe, 2007). Bushe stelt dat er weinig twijfel is dat er managers zijn die AI gebruikt hebben om een gesprek af te dwingen dat enkel gericht was op het positieve en waarbij het manifesteren van angsten en incompetentie werd voorkomen. Oliver (2005a) gaat nog verder met de bewering dat wanneer AI gebruikt wordt om gerechtvaardigde uitingen van ontevredenheid te onderdrukken, het tegenovergestelde van wat AI beoogt zal optreden, namelijk wantrouwen, teruggetrokkenheid en devaluatie.

Slikt AI dan werkelijk alle onrechtvaardigheid in? Ik denk het niet. De essentie van AI is niet om tekortkomingen te ontkennen, het is een begeleidingsmethode om mensen naar elkaar te laten luisteren. Door gezamenlijk te kijken naar mogelijkheden tot voortgang, ontwikkeling en vernieuwing kan een aanpak worden gekozen die werkt. AI vereist naast het waarderende (*appreciative*) aspect tenslotte ook onderzoek (*inquiry*) en biedt mogelijkheden om de realiteit kritisch te analyseren. AI wil niet zeggen dat er geen oog kan zijn voor non-conformiteit en dat problemen niet benoemd mogen worden, de problemen worden alleen wel waardierend onderzocht.

Zoals de resultaten van dit onderzoek laten zien, boden de interviews met de respondenten zeker ruimte voor het benoemen van problemen en het uiten van kritiek inzake GUTS. Echter, om de AI-methode succesvoller toe te kunnen passen dan nu wellicht het geval is geweest, had het mogelijk van belang kunnen zijn de achterliggende gedachten van de benoemde negativiteit verder te onderzoeken.

Achteraf bezien heb ik mij daarnaast onvoldoende gerealiseerd dat AI een veranderaanpak is met een sterk relationele en participatieve insteek die niet altijd werkt. AI werkt alleen wanneer de manager betrokkenheid en participatie van de deelnemers kan verhogen (Powley, Fry, Barrett & Bright, 2004). In een hiërarchische top-down structuur werkt AI dus niet. Bushe (2007) suggereert dat AI wel nuttig is om een transformationele verandering te kunnen faciliteren, AI werkt tenslotte bottom-up. Om de toekomst van GUTS veilig te kunnen stellen, moeten in dat kader leerlingen, ouders, docenten en het management van WT als partners met elkaar in gesprek gaan. Ik realiseer mij dat het management, waaronder ikzelf, daar echt mee aan de slag moet gaan.

Geraadpleegde literatuur

- Barrett, F., Fry, R., & Wittockx, H. (2010). *Appreciative Inquiry: Het basiswerk*. Houten: LannooCampus.
- Beer, M., & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, (May-June) 133-41.
- Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S.N. (2002). *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools After a Decade*. Santa Monica: RAND Education.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid*. Tilburg: Zwijzen.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water: over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Boonstra, J.J. (2004). *Dynamics of Organizational Change and Learning*. West-Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Bouwman, M. (2004). *Appreciative Inquiry. Perspectiefwisseling bij vernieuwing in het onderwijs*. Studiehuisreeks 59. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Bouwman, M. (2006). *Verhalen die ons motiveren*. Studiehuisreeks 68. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Burke, W.W. (2011). *Organizational change: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Bushe, G.R. (2007). Appreciative Inquiry is Not (Just) About The Positive. *OD Practitioner*, 39 (4), 30-35.
- Bushe, G.R. (2011) *Appreciative inquiry: Theory and critique*. In Boje, D., Burnes, B. & Hassard, J. *The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87-103). Oxford: Routledge.
- Cooperrider, D.L. (1986). *Appreciative Inquiry: Toward a Methodology for Understanding and Enhancing Organizational Innovation*. Department of Organizational Behavior, Case Western Reserve University, Cleveland, OH.
- Creemers, B. P. M., & Houtveen, A. A. M. (2001). *Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Cunningham, C.E., Woodward, C.A., Shannon, H.S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for Organizational change: A Longitudinal Study of Workplace, Psychological and Behavioural Correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Daft, R.L. (1995). *Organization theory & design*. St. Paul, MN: West Publishing Company.

Datnow, A. (2000). Power and politics in the adoption of school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 357-374.

Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Mets & Schilt/Wiardi Beckman Stichting.

Engels, N., Aelterman A., Petegem, K. van, Schepens, A., & Deconinck, E. (2004). *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs. Onderwijs en samenleving*. Brussel: VUBpress.

Evers, J. (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Lemma.

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M.G. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londen: The Falmer Press.

Fullan, M.G. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gennip, H. van. (2009). *Competenties adequaat kunnen omgaan met gedragsproblemen van kinderen. Rollen van leraren en ouders bij gedragsproblemen*. In Smit, F. *Ouders en school. Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de praktijk* (pp. 89-100). Den Haag/Nijmegen: Uitgevers/Expertisecentrum Ouders, school en buurt, ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

Geijsel, F., & Slegers, P. (2000). *Aangrijpingspunten voor innovatie: schoolorganisatie en schoolleiding*. In Creemers, B.P.M., & Houtveen, A.A.M. *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig Lexicon*. Editie III, 57-74. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Geijsel, F., Slegers, P., Berg, R. van den, & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scales innovation programs in schools: *Teachers' perspectives*. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 130-166.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

Janssen, O. (2004). How fairness perceptions make innovative behavior more or less stressful. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 201-215.

Karsten, S., Jong, U. de., Ledoux, G., & Sligte, H. (2006). *De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Laemers, M. (2002). *Ontwikkelingen in de positie van ouders in het primair en voortgezet onderwijs*. In Mentink, D. *Jaarboek onderwijsrecht 1997-2001* (pp. 51-63). Den Haag: Uitgave van het Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid.

- Lagerweij, N., & Haak, E. (1996). *Eerst Goed Kijken, de dynamiek van scholen in ontwikkeling*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T., & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het Project Intercultureel Leren in de Klas*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Lippitt, G. L. (1982). Managing conflict in today's organizations. *Training & Development Journal*, 36 (7), 66-74.
- Louis, K.S., & Miles, M.B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Nistelrooij, A.T.M. van., & Wilde, R. de. (2008). *Voorbij verandermanagement; Whole Scale Change, de wind onder de vleugels*. Deventer: Kluwer
- Oliver, C. (2005a) *Reflexive Inquiry*. London: Karnac.
- Onderwijsraad (2007a). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pater, L., Roest, S., Dubbeldam, S., & Verweijen, M. (2001). *Implementeren. Het speelveld in de praktijk*. Utrecht: Lemma.
- Piderit, S.K. (2000). Rethinking Resistance and Recognizing Ambivalence: A Multidimensional View of Attitudes Toward an Organizational Change. *Academy of Management Review*, 25 (4), 783-94.
- Powley, E.H., Fry, R.E., Barrett, F.J., & Bright, D.S. (2004) Dialogic democracy meets command and control: Transformation through the appreciative inquiry summit. *Academy of Management Executive*, 18 (3), 67- 80.
- Reezigt, G.J. (2001). *A Framework for Effective School Improvement. Final Report of the Effective School Improvement Project*. Groningen: GION, Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Self, D., Armenakis, A., & Schraeder, M. (2007). Organizational change content, context, and process: A simultaneous analysis of employee reactions. *Journal of Change Management*, 7, 211-229.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsl leerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2008). *Ouders en innovatief onderwijs. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met vormen van 'nieuw leren*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2009). *Van kiem tot kracht: Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vermeulen, B., & Smit, F. (1998). De veranderende positie van ouders in het primair en voortgezet onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, mei, 27-37.

Vernooy, K. (2001). *De leraar als spil van onderwijsinnovaties*. In Creemers, B.P.M., & Houtveen, A.A.M. *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon* (pp. 42-55). Alphen aan de Rijn: Kluwer.

West, M.A., & Farr, J.L. (1989). Innovation at work: psychological perspectives. *Social Behavior*, 4, 15-30.

Winter, M. de. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Bijlage 1: Format semigestructureerd interview

Format verslag semigestructureerd interview

De hoofdvraag van dit interview welke met de deelvragen beantwoord moet worden middels dit semigestructureerde interview is: *Hoe waarderen leerlingen, hun ouders, docenten en het management van Wolfert Tweetalig de inhoud en het invoeringsproces van GUTS?*

Deelvragen daarbij zijn:

1. Wat heeft er voor gezorgd dat GUTS staat waar het staat (wat ging goed, wat niet en welke factoren hebben dat mogelijk gemaakt)?
2. Welke mogelijkheden zijn er om GUTS in de toekomst te verbeteren?
3. Wat is de mate van tevredenheid over de inhoud van GUTS?

Geïnterviewde		Geïnterviewde	Geïnterviewde
Code		Code	Code
Datum			
Tijdstip			
Locatie			
Interviewer	Wendy Groen		
School	Wolfert Tweetalig		
Notulist	Wendy Groen		
Bijzonderheden			

Algemene introducerende vragen

Wat is GUTS?	
Wat zijn volgens jou de resultaten die bereikt worden met GUTS?	
Wat waardeer je aan GUTS?	

Vragen gesorteerd per AI-fase

<i>Discovery</i>	Wat zijn jouw beste GUTS-ervaringen tot nu toe?	
<i>Dream</i>	Wat is voor jou de ideale toekomst voor GUTS?	
<i>Design</i>	Binnen welk tijdsbestek wil je daar staan?	
<i>Destiny</i>	Welke concrete acties zijn daar voor nodig en wie voert deze acties wanneer uit?	

Aanvullende vragen

Wat zou er gebeurd zijn als GUTS er niet was geweest?	
Welk advies zou je geven aan iemand die met GUTS wil starten?	
Welke mogelijkheden zijn er om GUTS te verbeteren?	

Overige opmerkingen:

Bijlage 2: Format gestandaardiseerde vragenlijst**Format gestandaardiseerde vragenlijst**

De hoofdvraag van dit interview welke met de deelvragen beantwoord moet worden middels dit semigestructureerde interview is: Hoe waarderen leerlingen, hun ouders, docenten en het management van Wolfert Tweektalig de inhoud en het invoeringsproces van GUTS?

Deelvragen daarbij zijn:

Wat heeft er voor gezorgd dat GUTS staat waar het staat (wat ging goed, wat niet en welke factoren hebben dat mogelijk gemaakt)?

Welke mogelijkheden zijn er om GUTS in de toekomst te verbeteren?

Wat is de mate van tevredenheid over de inhoud van GUTS?

Geïnterviewde	
Code	
Datum	
Tijdstip	
Locatie	
School	Wolfert Tweektalig
Bijzonderheden	

Vragen implementatie GUTS J/N

Er is voldoende naar mening gevraagd	ja / nee
Er is voldoende naar mening geluisterd	ja / nee
Ik vond de voorlichting duidelijk	ja / nee
Ik was enthousiast over deelname	ja / nee
De leerlingen / mijn kind / ik vond GUTS leuk	ja / nee
De leerlingen / mijn kind / ik was voldoende vaardig	ja / nee
GUTS sluit aan bij het dagelijks leven van de leerling	ja / nee
De communicatie sloot aan bij leerling (taal, vorm, etc.)	ja / nee
Ik vond de communicatie duidelijk	ja / nee
Het doel van GUTS was mij duidelijk	ja / nee
Het doel sluit aan bij wat ik belangrijk vind	ja / nee
Het doel van GUTS sprak mij aan	ja / nee
Ik zou GUTS aanraden aan anderen	ja / nee
De meerderheid van de leerlingen was positief over GUTS	ja / nee
GUTS past bij WT	ja / nee
GUTS wordt nog steeds uitgevoerd op WT	ja / nee
Ik verwacht dat GUTS een vast onderdeel van beleid wordt	ja / nee

Cijfers (van 1 heel slecht tot 10 heel goed) voor mate van waardering GUTS

Mate van waardering voor de implementatie van GUTS	
Mate van waardering voor de inhoud van GUTS	
Mate van waardering voor de uitvoering van GUTS	
Mate van waardering voor GUTS als geheel	
Overige opmerkingen:	

Bijlage 3: Uitnodiging deelname onderzoek

Beste collega,

Via deze mail verzoek ik je vriendelijk tijd vrij te maken voor deelname aan een groepsinterview op maandag 8 juni aanstaande van 16.00-17.00 uur. Het doel van het interview is inzicht te krijgen in de waardering over het proces van invoering van GUTS in het implementatiejaar (cursusjaar 2013-2104). Je krijgt vragen over het verloop van het implementatieproces, de stappen die zijn ondernomen en de mate van jouw waardering voor en tevredenheid over dit verloop. Tot slot zal worden gevraagd naar mogelijke aanpassingen ter verbetering van GUTS.

Ik wil benadrukken dat de informatie en gegevens die uit het interview naar voren komen vertrouwelijk zullen worden behandeld. Het interview zal hier op school plaatsvinden en 60 minuten van jouw tijd in beslag nemen.

Tijdens ieder groepsinterview zullen notulen en een geluidsopname worden gemaakt. Na afloop wordt een samenvatting van het gesprek gemaakt die ik vervolgens aan jou zal voorleggen met het verzoek de tekst te screenen op lacunes of onjuistheden. Op basis van de informatie die tijdens de interviews verkregen wordt, kan de uitvoering van GUTS op Wolfert Tweetalig verbeterd worden.

Ik hoop op jouw spoedige reactie. Alvast hartelijk dank daarvoor.

Met vriendelijke groet,

Wendy Groen
Teamleider (Tweetalig) Vwo Leerjaar 5 & 6
Wolfert van Borselen Scholengroep
Bentincklaan 280
3039 KK ROTTERDAM

Bijlage 4: Uitnodiging valideren interviewverslag

Beste leerling,

Een tijdje geleden spraken wij elkaar over GUTS. In de bijlage vind je het verslag van ons gesprek.

Ik verzoek je vriendelijk het verslag te screenen op eventuele onjuistheden en die dan aan mij door te geven. Mocht je nog zaken willen melden en/of toevoegen die tijdens ons gesprek niet besproken zijn dan kan dat natuurlijk ook.

Via deze weg wil ik je alvast hartelijk danken voor de moeite. Zoals eerder gezegd, zijn wij erg blij met de door jou gegeven feedback. De uitvoering van GUTS op Wolfert Tweetalig zal komend schooljaar mede hierdoor wederom verbeterd kunnen worden.

Met vriendelijke groet,

Wendy Groen
Teamleider (Tweetalig) Vwo Leerjaar 5 & 6
Wolfert van Borselen Scholengroep
Bentincklaan 280
3039 KK ROTTERDAM
+31 10 890 77 62

Bijlage 5: Gevalideerd interviewverslag

Format verslag semigestructureerd interview

De hoofdvraag van dit interview welke met de deelvragen beantwoord moet worden middels dit semigestructureerde interview is: Hoe waarden leerlingen, hun ouders, docenten en het management van Wolfert Tweetalig de inhoud en het invoeringsproces van GUTS?

Deelvragen daarbij zijn:

1. Wat heeft er voor gezorgd dat GUTS staat waar het staat (wat ging goed, wat niet en welke factoren hebben dat mogelijk gemaakt)?
2. Welke mogelijkheden zijn er om GUTS in de toekomst te verbeteren?
3. Wat is de mate van tevredenheid over de inhoud van GUTS?

Geïnterviewde		Geïnterviewde	Geïnterviewde
Code	L1V	Code L2V	Code L3M
Datum	9 juni 2015		
Tijdstip	2 ^e lesuur		
Locatie	WT lokaal 218		
Interviewer	Wendy Groen		
School	Wolfert Tweetalig		
Notulist	Wendy Groen		
Bijzonderheden	Geen		

Algemene introducerende vragen

Wat is GUTS?	<ul style="list-style-type: none"> • GUTS is een project dat je volgt in een vak waar je goed in bent zodat je er nog beter in wordt en je hogere cijfers haalt. • GUTS betekent extra les. • Het begon als een soort bijles in het vak waar je goed in bent, om je talenten te verbeteren.
Wat zijn volgens jou de resultaten die bereikt worden met GUTS?	<ul style="list-style-type: none"> • Niet echt heel veel, met een 6 voor Spaans sta je niet ineens een 7. • Je leert beter samenwerken. • GUTS is heel irritant om te doen want ik zie geen verbetering voor mijzelf.
Wat waardeer je aan GUTS?	<ul style="list-style-type: none"> • Dat je iets anders dan in een normale les doet, maar dat ligt aan het vak. • GUTS is leuk maar het ligt wel aan het vak dat je leuk vindt. Gym, <i>Drama</i> en <i>art & design</i> is altijd leuk. Van wiskunde of Nederlands zou ik niet enthousiast worden. • Naar buiten gaan is leuk, dat kan met alles.

Vragen gesorteerd per AI-fase

<i>Discovery</i>	Wat zijn jouw beste GUTS-ervaringen tot nu toe?	<ul style="list-style-type: none"> • Het is leuk dat je bij andere leerlingen dan normaal zit, ook bij eersteklassers. • Mijn leukste ervaring was met <i>art & design</i> daar had je vrijheid in wat je mocht ontwerpen. • Het filmpje voor Duits maken was leuk • <i>Biology</i> was afwisselend. Je mocht naar het centraal station met enquêtevragen die je zelf had opgesteld. • Vorig jaar heb ik bij <i>Drama</i> een eigen film gemaakt. Daar mocht je alles doen wat je wilde. Je mocht het helemaal zelf in vrijheid invullen, dat was leuk.
<i>Dream</i>	Wat is voor jou de ideale toekomst voor GUTS?	<ul style="list-style-type: none"> • Het zou helpen als je er een cijfer voor krijgt, dan heb je er wat aan. • Beter motiveren door cijfers te geven ja. Het gemiddelde van een 7,0 is wel hoog. Een slecht cijfer kan heel veel invloed hebben. • Het gemiddelde van een 6,5 zou eerlijker zijn, we hebben ook 15 vakken. Het geeft veel stress. Ik denk steeds: Als ik dit verkeerd doe dan ga ik niet over.
<i>Design</i>	Binnen welk tijdsbestek wil je	<ul style="list-style-type: none"> • Gelijk (3x)

	daar staan?	
<i>Destiny</i>	Welke concrete acties zijn daar voor nodig en wie voert deze acties wanneer uit?	<ul style="list-style-type: none"> De docenten moeten dat doen of het bestuur denk ik. (3x)
Aanvullende vragen		
	Wat zou er gebeurd zijn als GUTS er niet was geweest?	<ul style="list-style-type: none"> Als GUTS er niet was geweest had het geen verschil gemaakt, het is niets bijzonders, er zou niets veranderen. Nu met GUTS is het wel wat anders, het is niet standaard. Zonder GUTS-lessen zou ik geen verschil zien want de lessen hebben geen effect op je cijfers.
	Welk advies zou je geven aan iemand die met GUTS wil starten?	<ul style="list-style-type: none"> Een leraar met andere klassen laten werken dan normaal. Havo- en vwo- en eerste klas- en tweedeklasleerlingen samen laten werken is leuk. Aan het begin van GUTS zeggen wat je allemaal gaat doen zodat je weet wat je te wachten staat.
	Welke mogelijkheden zijn er om GUTS te verbeteren?	<ul style="list-style-type: none"> GUTS meer een link met de les geven dus dat het over de lesstof gaat maar dan wel anders dan in de les. Bijvoorbeeld als het bij Duits over ontbijten gaat, dat je het bij GUTS ook over ontbijten hebt zodat je cijfer hoger wordt. Dat kan misschien niet bij alle vakken, bijvoorbeeld bij <i>art & design</i> niet en bij gym niet. Het zou ook fijn zijn om van docent te wisselen, dat je een andere docent dan in de gewone les krijgt. Of met twee docenten tegelijk. Meer informatie geven in de aula of via een informatiebrief of een presentatie in de aula van wat het nu is en wat het idee erachter is.
Overige opmerkingen:		

Format gestandaardiseerde vragenlijst

De hoofdvraag van dit interview welke met de deelvragen beantwoord moet worden middels dit semigestructureerde interview is: Hoe waarden leerlingen, hun ouders, docenten en het management van Wolfert Tweetalig de inhoud en het invoeringsproces van GUTS?

Deelvragen daarbij zijn:

1. Wat heeft er voor gezorgd dat GUTS staat waar het staat (wat ging goed, wat niet en welke factoren hebben dat mogelijk gemaakt)?
2. Welke mogelijkheden zijn er om GUTS in de toekomst te verbeteren?
3. Wat is de mate van tevredenheid over de inhoud van GUTS?

Geïnterviewde	Leerlingen TV2
Code	L1V, L2V, L3M
Datum	9 juni 2015
Tijdstip	2 ^e lesuur
Locatie	WT lokaal 218
School	Wolfert Tweetalig
Bijzonderheden	Geen

Vragen implementatie GUTS**J / N**

Er is voldoende naar mening gevraagd	1 / 2
Er is voldoende naar mening geluisterd	1 / 2
Ik vond de voorlichting duidelijk	1 / 2
Ik was enthousiast over deelname	1 / 2
De leerlingen / mijn kind / ik vond GUTS leuk	2 / 1
De leerlingen / mijn kind / ik was voldoende vaardig	3 / 0
GUTS sluit aan bij het dagelijks leven van de leerling	0 / 3
De communicatie sloot aan bij leerling (taal, vorm, etc.)	3 / 0
Ik vond de communicatie duidelijk	3 / 0
Het doel van GUTS was mij duidelijk	3 / 0
Het doel sluit aan bij wat ik belangrijk vind	0 / 3
Het doel van GUTS sprak mij aan	2 / 1
Ik zou GUTS aanraden aan anderen	1 / 2
De meerderheid van de leerlingen was positief over GUTS	0 / 3
GUTS past bij WT	3 / 0
GUTS wordt nog steeds uitgevoerd op WT	3 / 0
Ik verwacht dat GUTS een vast onderdeel van beleid wordt	3 / 0

Cijfers (van 1 heel slecht tot 10 heel goed) voor mate van waardering GUTS

Mate van waardering voor de implementatie van GUTS	7, 6, 5
Mate van waardering voor de inhoud van GUTS	6, 7, 6
Mate van waardering voor de uitvoering van GUTS	6, 6, 5
Mate van waardering voor GUTS als geheel	7, 6, 5

NB: bij "ik was voldoende vaardig": verschillend