

De werking van de Q-highschool

Een verkennend evaluatieonderzoek naar de werking van de Q-highschool als beleidsinterventie ter bevordering van flexibilisering van het voortgezet onderwijs

Scriptie ter verkrijging van de graad “Master Management of Science” in de Bestuurskunde

Lotte Hendriksen

Radboud Universiteit Nijmegen

Faculteit der Managementwetenschappen

Opleiding Bestuurskunde

Masterthesis

Augustus 2023

Scriptiebegeleider: Dr. Hanna Carlsson

Dankwoord

Voor u ligt de masterthesis ‘de werking van de Q-highschool’, een evaluatief onderzoek dat is uitgevoerd binnen de Q-highschool in Duiven. Deze masterthesis is geschreven in het kader van mijn masteropleiding Bestuurskunde, specialisatie Beleidsadvisering, aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Het onderzoek richt zich op het opstellen van evaluatiecriteria die aansluiten bij de specifieke context van de Q-highschool. Ik ben erg trots om te kunnen melden dat de medewerkers van de Q-highschool aan de slag gaan met de evaluatiecriteria die voortgekomen zijn uit dit onderzoek. De Q-highschool heeft mij gevraagd om mee te helpen met het organiseren van stakeholder cafés, waarbij de evaluatiecriteria voortkomend uit dit onderzoek als basis dienen voor gespreksonderwerpen.

Allereerst zou ik graag mijn twee stagebegeleiders José Janssen en Ilse Blokland-van den Hoven willen bedanken. Ondanks een enigszins moeizame start hebben zij altijd vertrouwen gehouden in mijn capaciteiten en het onderzoek. Ze stonden altijd klaar om mijn vragen te beantwoorden en waardevolle feedback te geven. Ik wil ook mijn scriptiebegeleider, Hanna Carlsson, bedanken voor haar hulp en feedback gedurende het schrijven van mijn thesis. Hoewel we beiden nieuw waren met het toepassen van een responsieve evaluatie, hebben we gezamenlijk onze kennis hierover verbreed. Verder wil ik alle respondenten bedanken. Zonder hun bijdrage had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren. Tot slot wil ik mijn lieve vrienden en mijn ouders bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun en motivatie gedurende het schrijven van mijn masterthesis. Na veel mooie studiejaren zowel in Nederland als in Gent (België) en Valencia (Spanje), komt er nu een einde aan mijn studietijd. Ik kijk terug op mooie jaren.

Ik wens u veel plezier toe met het lezen van deze masterthesis!

Lotte Hendriksen

Nijmegen, augustus 2023

Inhoudsopgave	
Dankwoord	2
1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Doel- en vraagstelling	8
1.3 Voorbeschouwing theoretisch en methodologisch kader	8
1.4 Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie	9
1.5 Leeswijzer	9
2. Beleidskader	11
2.1 Onderwijsbeleid Quadraam	11
2.2 Beleidsinterventie Q-highschool	12
2.2.1 <i>Het doel van de Q-highschool</i>	12
2.2.2 <i>Onderwijsvisie en onderwijsvorm</i>	12
2.2.3 <i>Parcoursen</i>	13
2.3 Flexibilisering voortgezet onderwijs	14
2.3.1 <i>Onderwijsprogramma</i>	14
2.3.2 <i>Toetsing</i>	15
2.3.3 <i>Onderwijstijd</i>	15
2.3.4 <i>Onderwijsactiviteiten en locatie</i>	15
2.3.5 <i>Opbouw van de opleiding</i>	16
3. Theoretisch kader	17
3.1 Definitie en vormen van beleidsevaluatie	17
3.2 Typen evaluatiebenaderingen	18
3.3 Constructivistische benadering: een responsieve evaluatie	20
3.3.1 <i>Sensitizing concepts</i>	21
3.4 Samenvatting theoretisch kader	23
4. Methodologisch kader	24
4.1 Onderzoeksdesign	24
4.2 Selectie onderzoekseenheden	26
4.2.1 <i>Selectie belangengroepen</i>	26
4.2.2 <i>Selectie respondenten</i>	27
4.3 Methode van dataverzameling	30
4.3.1 <i>De keuze voor interviews</i>	30
4.3.2 <i>Afname semigestructureerde interviews</i>	32
4.3.3 <i>Anonimiteit</i>	33
4.4 Methode van data-analyse	34

4.4.1	<i>Grounded Theory</i>	34
4.4.2	<i>Keuzes tijdens de data-analyse</i>	36
4.5	Waarborging onderzoekskwaliteit	37
4.6.1	<i>Geloofwaardigheid (credibility)</i>	37
4.6.2	<i>Overdraagbaarheid (transferability)</i>	38
4.6.3	<i>Dependability</i>	38
4.6.3	<i>Confirmability</i>	39
4.6.5	<i>Rol van de onderzoeker</i>	39
5.	Analyse en bevindingen	41
5.1	Onderwijslogistiek	41
5.1.1	<i>Roosteren</i>	41
5.1.2	<i>Logistiek</i>	43
5.1.3	<i>Administratie</i>	44
5.1.4	<i>Coördinatie</i>	45
5.2	Kwaliteit van het onderwijs	46
5.2.1	<i>Bijeenkomsten</i>	46
5.2.2	<i>Ondersteuning</i>	48
5.3	Bekendheid	50
5.3.1	<i>Communicatie</i>	51
5.4	Samenwerking	54
5.4.2	<i>Relatie tussen scholen en Q-highschool</i>	54
5.5	Evaluatiekader	56
6.	Conclusie en discussie	57
6.1	Conclusie	57
6.2	Discussie	58
6.2.1	<i>Vergelijking met andere onderzoeken</i>	58
6.2.2	<i>Theoretische discussie</i>	59
6.2.3	<i>Methodologische discussie</i>	60
6.2.4	<i>Reflectie op de onderzoeksbevindingen</i>	61
6.3	Aanbevelingen	62
6.3.1	<i>Afmaken responsieve evaluatie</i>	62
6.3.2	<i>Stakeholder cafés</i>	63
6.4	Wetenschappelijke en praktische bijdragen	64
	Literatuurlijst	65
	Bijlage 1: Lijst met Quadraamscholen	73
	Bijlage 2: Responsieve Evaluatie Model	74

Bijlage 3: Interviewhandleiding CC&I's	75
Bijlage 4: Codebomen leerlingen, leraren en schoolleiders	77
Bijlage 5: Informed consent formulieren	79

Figuren

1	Beleidscyclus Inclusief Drie Vormen van Evaluatie	Pagina 18
2	Samenvatting Theoretisch Kader	Pagina 23

Tabellen

1	Overzicht Respondenten	Pagina 30
2	Evaluatiekader	Pagina 56
3	Lijst met Quadraamscholen	Pagina 73
4	Codeboom leerlingen	Pagina 77
5	Codeboom leraren	Pagina 77
6	Codeboom schoolleiders	Pagina 78

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

De huidige maatschappij ontwikkelt zich razendsnel. Om leerlingen hierop voor te bereiden, is het van belang dat het onderwijs zich richt op de toekomst. Hierdoor moeten leerlingen nieuwe vaardigheden aanleren die noodzakelijk zijn in de 21^e-eeuwse maatschappij, zoals ICT-vaardigheden, kritisch denken, sociale vaardigheden, en vaardigheden om eigen verantwoordelijkheid te nemen (De Boer, 2022, p. 40). Daarnaast dient het onderwijs in staat te zijn om in te kunnen spelen op de individuele wensen en behoeften van leerlingen, zodat maatwerk geboden kan worden. Om aan deze vereisten te voldoen, dient het onderwijs zich voortdurend te vernieuwen en flexibel te opereren. Het is de verantwoordelijkheid van schoolbestuurders om beleid te ontwikkelen dat gericht is op de toekomst (Ministerie van Algemene Zaken, 2014).

Scholen in Nederland beschikken over meer autonomie in vergelijking met andere landen (Waslander, 2021). Dit komt doordat de overheid zich terughoudend opstelt en zich niet bemoeit met de methoden en werkwijzen die scholen hanteren. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) is namelijk alleen verantwoordelijk voor het onderwijsstelsel, het uitvoeren van onderwijswetten en het verstrekken van financiële middelen (Van de Werfhorst et al., 2015, p. 9). De verantwoordelijkheid voor de verdere inrichting, zoals de vormgeving en uitvoering van het onderwijs(beleid), ligt bij de scholen zelf. Bovendien krijgen scholen door lumpsumfinanciering¹ meer flexibiliteit en vrijheden om financiële middelen in te zetten, waardoor onderwijsvernieuwingen, zoals maatwerk, mogelijk worden gemaakt (Turkenburg, 2008, p. 82). De overheid beoogt hiermee enerzijds een verbetering van de onderwijskwaliteit te bevorderen en anderzijds in te spelen op de individuele behoeften en wensen van leerlingen (Turkenburg, 2008, p. 82).

Ondanks de vrijheid die onderwijsbesturen krijgen om onderwijsvernieuwingen door te voeren, worstelen veel onderwijsbesturen met de invulling hiervan in hun onderwijsbeleid (Robbers, persoonlijke communicatie, 5 april 2023). Dit kan grotendeels verklaard worden door het huidige jaarklassensysteem (Claessen et al., 2020). Het jaarklassensysteem berust volgens Aina (2001) “op een idee dat leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd min of meer dezelfde onderwijsbehoeften hebben en op hetzelfde tempo leren en ontwikkelen” (p. 219). Zo worden bijvoorbeeld leerlingen met een havo-niveau in dezelfde klas geplaatst (Elffers et al., 2019, p. 346). Dit geeft leraren de mogelijkheid om de lesinstructie beter af te stemmen op groepen met vergelijkbare onderwijsbehoeften (Hattie, 2002). In de praktijk blijkt echter dat er verschillen bestaan tussen het ontwikkelingstempo van leerlingen van

¹ Een lumpsumfinanciering houdt in dat scholen en andere onderwijsinstellingen van de Rijksoverheid één bedrag, de lumpsum, per jaar krijgen om alle kosten van schoolmateriaal en personeel te betalen. De hoogte van de lumpsum wordt berekend op basis van het aantal leerlingen van een school (Rijksoverheid, z.d.).

dezelfde leeftijd (Elffers et al., 2019, p. 347; Vandecandelaere et al., 2016, p. 13). Dit is een van de redenen dat het huidige jaarklassensysteem ter discussie wordt gesteld.

Een andere reden is de toenemende trend van individualisering in het onderwijs. Dedapper et al. (2021) definiëren individualisering als “onderwijs dat de individuele verscheidenheid van de leerlingen daadwerkelijk erkent en tot uitgangspunt neemt in de organisatie van het onderwijs” (p. 14). Dit houdt in dat elk kind zich maximaal moet kunnen ontwikkelen, waarbij rekening wordt gehouden met de individuele wensen en behoeften. In tegenstelling tot het volgen van een vast programma op één en hetzelfde niveau voor alle vakken, zoals het geval is binnen het jaarklassensysteem, wordt maatwerk beschouwd als oplossing om aan de groeiende trend van individualisering te voldoen. Op die manier kunnen leerlingen een eigen leertraject volgen dat beter aansluit bij hun individuele wensen en behoeften (Elffers et al., 2019, p. 347). Het jaarklassensysteem en de toenemende individualisering zijn daardoor in strijd met elkaar. Claessen et al. (2020) beschouwen het jaarklassensysteem als een ‘schot’ of knelpunt voor het bieden van maatwerk aan leerlingen en voor het implementeren van onderwijsvernieuwingen.

Om te komen tot een rijk onderwijsaanbod is het noodzakelijk om het onderwijs anders, zonder schotten of begrenzingen, te organiseren (Krepel et al., 2023, p. 4; Loyens & Gijbels, 2008). Door beleid te ontwikkelen dat gericht is op het ‘ontschotten van het onderwijs’, kunnen leerlingen onderwijs en onderwijsondersteuning ontvangen zonder enige vorm van begrenzing (Geijsel et al., 2020). Het begrip ontschotten wordt in de onderwijsliteratuur flexibilisering van het onderwijs genoemd. Met beide termen wordt in dit onderzoek hetzelfde bedoeld (SURF, 2016, p. 3). Gijsbertse (2020, p. 3) en Krepel et al. (2023, p. 2) beschouwen flexibilisering als een vorm van onderwijsvernieuwing. Gijsbertse (2020) definieert flexibilisering als “het herontwerpen van de structuur en vormgeving van het onderwijsaanbod” (p. 3), waarbij het onderwijs wordt afgestemd op de wensen en behoeften van leerlingen.

Scholengemeenschap Quadraam is een onderwijsbestuur dat actief inspeelt op de trend van individualisering en flexibilisering. Quadraam bestaat uit veertien scholen in de regio Overbetuwe, Arnhem en De Liemers. Het langetermijndoel van Quadraam is gericht op het bevorderen van grenzeloos leren zonder schotten. De Bestuurssecretaris (2022) beschrijft het langetermijndoel als volgt: “We vinden en denken dat onderwijs anders kan – en anders moet. Onze leerlingen moeten grenzeloos kunnen leren. In hun tempo, op hun manier, binnen en buiten school, met en van elkaar” (p. 14).

In reactie op de toegenomen individualisering en flexibilisering, en om het lange termijndoel van Quadraam te verwezenlijken, werd in 2018 de interventie Q-highschool ontwikkeld. De Q-highschool vormt een unieke bovenschoolse samenwerking van alle veertien Quadraamscholen (Robbers, persoonlijke communicatie, 15 mei 2023). De Q-highschool biedt plaats- en tijdonafhankelijk modulair onderwijs aan. De ambitie van de Q-highschool is gericht op de transformatie van het huidige jaarklassensysteem naar maatwerk voor leerlingen. Het doel is om de voordelen van maatwerk te benutten, namelijk de individuele talenten van leerlingen stimuleren en het tegemoetkomen aan de

wensen en behoeften van de individuele leerling. Dit wordt bereikt door ze een flexibele en op maat gemaakte leerervaring aan te bieden (Cauffman & Van Dijk, 2014; Vandecandelaere et al., 2016).

1.2 Doel- en vraagstelling

De interventie Q-highschool bestaat circa vijf jaar en is tot dusver nog niet geëvalueerd. Vanuit de medewerkers van de Q-highschool ontstond de behoefte om met een tussentijdse evaluatie inzicht te verkrijgen in de werking van de interventie. Met de werking wordt in dit onderzoek bedoeld wat de belanghebbenden (leerlingen, leraren en schoolleiders) vinden van de Q-highschool. Traditionele evaluatiecriteria zoals doelmatigheid, doeltreffendheid en doelbereiking worden voor deze evaluatie ontoereikend geacht, omdat ze gericht zijn op het beoordelen van het resultaat en geen diepgaand inzicht verschaffen in de context en de betekenis waarin de Q-highschool plaatsvindt. Zodoende is het doel van dit onderzoek om nieuwe evaluatiecriteria op te stellen, via een responsieve evaluatie, waarmee de werking van de Q-highschool kan worden geëvalueerd. Hieruit is de volgende centrale onderzoeksvraag voortgekomen:

Welke evaluatiecriteria worden door leerlingen, leraren en schoolleiders, via een responsieve evaluatie, genoemd om de werking van de Q-highschool te evalueren?

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn vier deelvragen geformuleerd:

1. Hoe ziet het overkoepelende beleid van scholengemeenschap Quadraam en de interventie Q-highschool eruit?
2. Welke beleidsontwikkelingen en wetgeving(en) zijn er op het gebied van flexibilisering in het voortgezet onderwijs?
3. Welke type evaluatiebenadering is geschikt voor het ontwikkelen van evaluatiecriteria die aansluiten bij de context van de Q-highschool?
4. Welke knelpunten ervaren leerlingen, leraren en schoolleiders over de werking van de Q-highschool?

1.3 Voorbeschouwing theoretisch en methodologisch kader

De eerste twee deelvragen zijn gericht op beleidsgerelateerde aspecten en hebben tot doel de context van het onderzoek te verduidelijken. Deze worden beantwoord in het beleidskader.

Dit onderzoek betreft een toegepast onderzoek. Het theoretisch kader biedt een overzicht van relevante theorieën op het gebied van tussentijdse evaluatie. Bovendien wordt in dit theoretisch kader een antwoord gegeven op de derde deelvraag van dit onderzoek. Deze deelvraag betreft een theoretische verkenning van een constructivistische evaluatiebenadering met een responsieve evaluatiemethode.

Eveneens wordt de theorie achter een responsieve evaluatie uiteengezet, waarbij de sensitizing concepts: *concerns*, *claims* en *issues* worden toegelicht. Deze sensitizing concepts spelen een rol bij de ontwikkeling van evaluatiecriteria in dit onderzoek.

De vierde deelvraag heeft een empirisch karakter en wordt beantwoord met de verzamelde empirische data. Het onderzoek is evaluatief van aard, gericht op een eerste verkenning naar evaluatiecriteria. Daarbij wordt gebruikgemaakt van inductieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. De informatie wordt verkregen door het afnemen van semigestructureerde interviews met drie belangengroepen van de Q-highschool, namelijk leerlingen, leraren en schoolleiders. De respondenten zijn geselecteerd via een doelgerichte steekproef. De interviewvragen zijn opgesteld via sensitizing concepts die afkomstig zijn uit de literatuur van een responsieve evaluatie. De bevindingen worden met de Grounded Theory methode van Charmaz geanalyseerd.

1.4 Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek is tweeledig. Ten eerste ontwikkelt dit onderzoek nieuwe evaluatiecriteria die aansluiten bij de specifieke context van de Q-highschool. Daarmee krijgen de medewerkers van de Q-highschool concrete handvatten om de interventie op grotere schaal te evalueren. Bovendien zijn de evaluatiecriteria niet alleen van praktische waarde voor de Q-highschool, maar kunnen ze ook als leidraad dienen voor andere onderwijsinstellingen die vergelijkbare interventies willen evalueren. Ten tweede biedt dit onderzoek een eerste inzicht in de knelpunten die leerlingen, leraren en schoolleiders ervaren omtrent de werking van de Q-highschool. Deze inzichten bieden de medewerkers de mogelijkheid om passende maatregelen te nemen om de Q-highschool te optimaliseren. Dit zorgt ervoor dat de kwaliteit van het onderwijs bij de Q-highschool kan worden verbeterd. Zodoende kan dit onderzoek dienen als input voor een verbetering van het onderwijs, niet alleen binnen de Q-highschool maar mogelijk ook daarbuiten.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek ligt in de methodologische toepassing van een responsieve evaluatie in het onderwijs. Hoewel responsieve evaluaties met name worden uitgevoerd in de zorgsector, is het gebruik ervan in het (voortgezet) onderwijs nog beperkt (Abma, 2014). Met dit onderzoek kan worden aangetoond dat een responsieve evaluatie, ondanks de aanwezige machtsverschillen tussen verschillende belangengroepen in het onderwijs, wel degelijk kan worden toegepast in de onderwijscontext. Het onderzoek biedt daarmee handvatten voor beleidsmakers, onderzoekers en onderwijsbesturen om een responsieve evaluatie toe te passen.

1.5 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk wordt het beleidskader beschreven. Hierin wordt het beleid van Quadraam, de beleidsinterventie Q-highschool en de landelijke wetten en beleidsontwikkelingen omtrent

flexibilisering van het onderwijs toegelicht. Het beleidskader schetst de context van dit onderzoek. Daarna volgt het theoretisch kader, waarin de evaluatievorm, constructivistische evaluatiebenadering en sensitizing concepts worden toegelicht. In het daaropvolgende hoofdstuk wordt het methodologisch kader beschreven. Dit hoofdstuk biedt een beschrijving van het onderzoeksdesign van een responsieve evaluatie, inclusief de keuze voor interviews en Grounded Theory als data-analysemethode. Vervolgens worden de onderzoeksbevindingen van de geïnterviewde leerlingen, leraren en schoolleiders gepresenteerd. De conclusie en discussie vormen het sluitstuk van dit onderzoek. Hierin wordt de centrale onderzoeksvraag beantwoord, worden de limitaties van het onderzoek besproken, worden twee aanbevelingen gedaan en worden de wetenschappelijke en praktische bijdragen toegelicht.

2. Beleidskader

Dit hoofdstuk beantwoordt de eerste twee deelvragen van dit onderzoek, deze luiden als volgt: ‘Hoe ziet het overkoepelende beleid van scholengemeenschap Quadraam en de beleidsinterventie Q-highschool eruit?’ en ‘Welke beleidsontwikkelingen en wetgeving(en) zijn er op het gebied van flexibilisering in het voortgezet onderwijs?’

De eerste paragraaf bespreekt het onderwijsbeleid van Quadraam. In de tweede paragraaf wordt de beleidsinterventie Q-highschool toegelicht. Tenslotte wordt in de laatste paragraaf ingegaan op de flexibilisering in het voortgezet onderwijs. Hierin worden de belangrijkste wetten en beleidsontwikkelingen besproken uitgaande van vijf aspecten van flexibilisering: onderwijsprogramma, toetsing, onderwijstijd, onderwijsactiviteiten en locatie en opbouw van de opleiding. Tevens wordt gekeken naar de manier waarop de Q-highschool deze aspecten heeft toegepast.

2.1 Onderwijsbeleid Quadraam

Quadraam is een van de grootste onderwijsbesturen van Nederland. Onder het Quadraam vallen veertien middelbare scholen in de regio Overbetuwe, Arnhem en De Liemers. Voor een volledig overzicht van alle Quadraamscholen wordt verwezen naar Bijlage 1. De strategische onderwijsagenda van Quadraam bestaat uit drie hoofdpunten, (1) ontschotten van het onderwijs, (2) transformeren naar een flexibele organisatie en (3) het creëren van een lerende organisatie (Bestuurssecretaris, 2022, p. 15). In dit beleidskader wordt nader ingezoomd op het hoofdpunt ‘ontschotten van het onderwijs’, omdat dit onderliggend is aan de oprichting van de Q-highschool (Robbers, persoonlijke communicatie, 5 april 2023).

De toenemende specialisatie van schooltypen, regelgeving en aanpassingen van wetten heeft geleid tot begrenzings in het onderwijs. In de wetenschappelijke literatuur worden deze begrenzings ook wel schotten genoemd (Krepel et al., 2023; Loyens & Gijbels, 2008). Een voorbeeld van een schot, zoals besproken in de aanleiding, is het huidige jaarklassensysteem. Het jaarklassensysteem vormt een barrière om leraren en leerlingen van verschillende niveaus en verschillende scholen met en van elkaar te laten leren (Claessen et al., 2020; Elffers et al., 2019; Loyens & Gijbels, 2008).

Met het hoofdpunt ‘ontschotten van het onderwijs’ streeft Quadraam ernaar om maatregelen te nemen die leerlingen onderwijs en ondersteuning bieden, gericht op hun individuele wensen en behoeften (Bestuurssecretaris, 2022). Concrete maatregelen die Quadraam heeft genomen om het onderwijs te ontschotten, zijn onder andere het oprichten van brede brugklassen, het aanbieden van keuze- en differentiatiemogelijkheden, het bieden van mogelijkheden tot het volgen van extra vakken, vakken afsluiten op een hoger niveau, het opnemen en vrij invullen van keuze-uren en de oprichting van de Q-highschool (Bestuurssecretaris, 2022). Dankzij deze maatregelen krijgen leerlingen de

mogelijkheid om ontwikkelingsgerichte persoonlijke leerroutes te doorlopen, wat betekent dat er ruimte is voor maatwerk voor leerlingen.

2.2 Beleidsinterventie Q-highschool

2.2.1 Het doel van de Q-highschool

De Q-highschool wordt beschouwd als beleidsinterventie, om het strategisch hoofdpunt ‘het ontschotten van het onderwijs’ van Quadraam te realiseren. De Q-highschool werd in 2018 opgericht, met als belangrijkste doel om leerlingen vanuit leerbehoefte (goed burgerschap, voorbereiden op snel veranderende samenleving en voorbereiden op vervolgopleiding) datgene aan te bieden wat zij nodig hebben en wat niet vanuit het bestaande curriculum van de eigen school kan worden ingevuld (Janssen, persoonlijke communicatie, 4 april 2023). Een ander doel van de Q-highschool is om de bestaande structuren in het onderwijs, zoals het jaarklassensysteem, te doorbreken. De huidige structuren zijn van negatieve invloed op de individuele leermogelijkheden van leerlingen, zoals toegelicht in paragraaf 1.1 (Elffers et al., 2019). Zodoende is de Q-highschool een middel om te komen tot het ontschotten van het onderwijs, zodat ruimte ontstaat voor het aanbieden van maatwerk.

Het is belangrijk om op te merken dat de Q-highschool geen (extra) school is binnen Quadraam. De Q-highschool kan worden beschouwd als een onderwijsplatform en wordt in stand gehouden door een samenwerking van alle Quadraamscholen. De Q-highschool heeft geen vaste leerlingengroep en leraren worden ‘geleend’ van Quadraamscholen of van samenwerkingspartners uitgaande van hun expertise (Janssen, persoonlijke communicatie, 4 april 2023). De eigen school van de leerling blijft eindverantwoordelijk voor de voortgang en het leerproces van de leerling.

2.2.2 Onderwijsvisie en onderwijsvorm

Het onderwijsaanbod van de Q-highschool is gebaseerd op vier principes. Ten eerste het principe van een ‘open leersysteem’. Leerlingen worden aangemoedigd om hun kennis en ervaringen te verrijken door interactie met mensen buiten de schoolomgeving, zoals hun ouders, vrienden en medeleerlingen. Op die manier krijgen leerlingen toegang tot verschillende bronnen van informatie. Ten tweede het principe van ‘leren is groeien’. Binnen de Q-highschool wordt de nadruk gelegd op de leerervaring zelf in plaats van het eindresultaat zoals op reguliere scholen wordt gedaan. Leerlingen worden aangemoedigd om fouten te maken, te experimenteren en opnieuw te beginnen. Het maken van fouten wordt gezien als onderdeel van het leerproces. Ten derde het principe van ‘regie bij de leerling’. De Q-highschool gelooft erin dat leerlingen zelf verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun eigen leerproces. Zo kunnen leerlingen zelf bepalen welke module ze volgen en op welk moment. Op die manier kunnen ze hun eigen leerweg vormgeven. Ten vierde het principe ‘omdat het ertoe doet’. In de Q-highschool nemen leerlingen deel aan leeractiviteiten die betekenisvol en relevant zijn. Bij de Q-

highschool worden lessen ontworpen die aansluiten bij de behoeften, interesses en ervaringen van leerlingen (Janssen, persoonlijke communicatie, 4 april 2023; Q-highschool, 2022).

De Q-highschool biedt plaats- en tijdonafhankelijk modulair onderwijs aan. Onder plaats- en tijd onafhankelijk wordt verstaan dat leerlingen leren wanneer het hen uitkomt, buiten de lesroosters om. De Q-highschool legt daarmee de regie in handen van de leerling. Leerlingen maken zelf de keuze om fysiek of digitaal bij een bijeenkomst aanwezig te zijn. De bijeenkomsten worden zowel fysiek, op diverse scholen van Quadraam, of op afstand gegeven. Op afstand betekent niet hetzelfde als online. Plaats- en tijdonafhankelijk onderwijs kan online plaatsvinden via Microsoft Teams, maar ook op andere manieren, bijvoorbeeld via videolessen, zelfstudie, praktijk- of samenwerkingsopdrachten. De locatie van de fysieke bijeenkomsten wordt bepaald aan de hand van het aantal aanmeldingen. Het kan dus voorkomen dat een bijeenkomst niet op de eigen school van de leerling wordt gegeven. Voor leerlingen die verder dan zeven kilometer moeten reizen, regelt de Q-highschool een taxi (Q-highschool, 2022).

De Q-highschool is toegankelijk voor alle leerlingen van de Quadraamscholen. Er wordt daarbij geen onderscheid gemaakt in leeftijd, opleidingsniveau, profiel of klas. Daarnaast zijn geen kosten verbonden aan het gebruik van de Q-highschool.

2.2.3 Parcoursen

De Q-highschool biedt avonturen, trajecten en parcoursen aan. Een avontuur is leervraaggestuurd. Dit betekent dat leerlingen zelf een vraag kunnen indienen, waarna deze gezamenlijk wordt beantwoord. Een voorbeeld van een avontuur is ‘hoe bouw ik een boomhut?’. Bij een traject gaat een leerling samen met een coach aan de slag met zijn of haar zelfontwikkeling. Parcoursen zijn (examen)vakken die niet op de eigen school van een leerling worden aangeboden (Q-highschool, 2022).

Dit onderzoek richt zich uitsluitend op de parcoursen. Met de term ‘werking van de Q-highschool’ wordt vanaf nu verwezen naar de ervaringen en opvattingen die belanghebbenden hebben met de parcoursen. De onderzoeker heeft hiervoor gekozen omdat de parcoursen, in vergelijking met de avonturen en trajecten, het meest overeenkomen met de vakken in het reguliere onderwijs. Zodoende kunnen de verbeterpunten die voortkomen uit dit onderzoek, voor andere middelbare scholen dienen als aandachtspunt bij het flexibeler inrichten van het onderwijs. Ten tweede vanwege de haalbaarheid en beperkte tijdsduur van dit onderzoek. Hieronder worden de parcoursen verder toegelicht.

Parcoursen zijn (examen)vakken die niet op de eigen school van een leerling worden aangeboden. De Q-highschool biedt momenteel zeven verschillende parcoursen aan: bedrijfseconomie, informatica, filosofie, Spaans, wiskunde D, wiskunde C en maatschappijwetenschappen. Het schooljaar van een parcours is opgedeeld in vier blokken. Ieder blok duurt acht weken plus een negende week waarin de leerling een toets maakt of een product oplevert (Q-highschool, 2022).

De parcoursen worden op een modulaire manier aangeboden. Dit betekent dat een parcours is opgebouwd uit verschillende modules. Een module is een bundeling bijeenkomsten die een bepaald

onderwerp behandelen. Leerlingen kunnen zelf bepalen wanneer, in welke volgorde en op welk tempo ze een module volgen (Q-highschool, 2022). Hiermee wordt een beroep gedaan op de eigen regie van leerlingen. Daarnaast kunnen leerlingen een (examen)parcours vervroegd afsluiten of een parcours op een hoger niveau afronden. Zo heeft een havoleerling die een parcours Spaans volgt, de mogelijkheid om dit op vwo-niveau af te ronden. Het eindexamen wordt dan vanzelfsprekend op vwo-niveau gemaakt (Janssen, persoonlijke communicatie, 4 april 2023; Q-highschool, 2022).

Een parcours wordt voor ongeveer zeventig procent op afstand gegeven (online of zelfstandig) en ongeveer dertig procent fysiek. De reden dat de bijeenkomsten fysiek plaatsvinden, is omdat de Q-highschool het belangrijk vindt dat leerlingen met elkaar in contact blijven. Op die manier kunnen kennis en ervaringen met elkaar worden gedeeld.

2.3 Flexibilisering voortgezet onderwijs

In deze laatste paragraaf wordt de tweede deelvraag, *welke beleidsontwikkelingen en wetgeving(en) zijn er op het gebied van flexibilisering in het voortgezet onderwijs*, beantwoord. Zoals vermeld in paragraaf 1.1, zijn schoolbesturen zelf verantwoordelijk voor de invulling van hun onderwijsbeleid. Dit geldt ook voor het flexibeler inrichten van het onderwijs. Het rapport van Van der Vegt et al. (2015, p. 7) onderscheidt vijf aspecten waarop middelbare scholen in Nederland het onderwijs flexibeler kunnen inrichten. Ieder aspect bevat een beschrijving van de landelijke wet- en regelgeving, beleidsontwikkelingen en de wijze waarop de Q-highschool deze heeft toegepast.

Normaliter begint een beleidskader met een uiteenzetting van het beleid op landelijk niveau. In dit onderzoek is echter gekozen om eerst de Q-highschool toe te lichten voordat de landelijke wetten en beleidsontwikkelingen worden besproken. Deze keuze is gemaakt omdat de Q-highschool geen algemeen bekend concept is. Daarom is ervoor gekozen om eerst dit concept duidelijk toe te lichten, alvorens de aspecten van flexibilisering te koppelen aan de Q-highschool.

2.3.1 Onderwijsprogramma

Leerlingen mogen in Nederland in zekere mate zelf bepalen welke vakken ze op school volgen (Van der Vegt et al., 2015, p. 9). Dit geldt ook voor de extra curriculaire vakken die worden aangeboden op de Q-highschool. Leerlingen hebben de keuzevrijheid om zich in te schrijven voor een parcours. Deze extra ‘lessen’ mogen alleen gegeven worden als ze niet overlappen met andere vakken of ten koste gaan van de uren die aan andere vakken worden besteed (Van der Vegt et al., 2015, p. 10).

Het ministerie van OCW en de VO-raad stimuleren het gebruik van ICT. Volgens hen draagt ICT bij aan de ondersteuning van gepersonaliseerd leren van een leerling (Van der Vegt et al., 2015, p. 11). De Q-highschool speelt hierop in door de bijeenkomsten plaats- en tijdonafhankelijk te maken.

Ruim zeventig procent van de bijeenkomsten worden online of op afstand gegeven. Op die manier kunnen leerlingen leren wanneer het hen uitkomt.

Tot slot mogen sinds 2008 alle leerlingen één of meerdere vakken volgen op een hoger niveau dan het eigenlijke niveau waarop zij onderwijs krijgen (Van der Vegt et al., 2015, p. 11). Dit is een van de maatregelen die staatssecretaris Dekker heeft genomen om onderwijs op maat te kunnen bieden. Bij de Q-highschool kunnen parcoursen op een hoger niveau worden afgerond. Vanwege rooster technische belemmeringen wordt hier echter weinig gebruik van gemaakt (Van der Vegt et al., 2015, p. 14).

2.3.2 Toetsing

Uit artikel 37 van het Examenbesluit blijkt dat leerlingen de mogelijkheid hebben om vervroegd examen te doen in het voortgezet onderwijs (Van der Vegt et al., 2015, p 16). Deze mogelijkheid wordt ook door de Q-highschool geboden. Leerlingen kunnen namelijk al in de tweede of derde klas starten met een parcours, waardoor ze een examenvak eerder kunnen afronden.

Onderwijs op maat vraagt om een andere manier van toetsen. Een voorbeeld van een nieuwe manier van toetsen is de diagnostische tussentijdse toets (DTT). Landelijk wordt deze toets niet verplicht opgelegd (Van der Vegt et al., 2015, p. 17). De Q-highschool maakt geen gebruik van de DTT, maar hanteert andere manieren van toetsing. Zo worden schriftelijke toetsen afgewisseld met praktische eindopdrachten en het schrijven van essays (Rump, persoonlijke communicatie, 17 mei 2023).

2.3.3 Onderwijstijd

In 2015 is de nieuwe Wet op de Onderwijstijd ingevoerd. Binnen de vastgestelde urennorm is veel ruimte voor maatwerktrajecten (*Stb.* 2015, 219). Onder de vernieuwde wetgeving kunnen meer onderwijsactiviteiten meetellen als onderwijstijd dan alleen ‘reguliere’ lessen, denk daarbij aan ICT-ondersteunend onderwijs, stages en projecten. Elke leerling kan een onderwijsprogramma volgen dat voldoet aan de vastgestelde urennormen. Bovendien hebben scholen de mogelijkheid om van deze norm af te wijken, mits dit in het belang van de leerling is. Er is dus geen wettelijk minimumaantal lessen dat scholen moeten aanbieden. Daarnaast zijn er geen wettelijke voorschriften meer betreffende het aantal uren dat per vak aangeboden moet worden of over de tijdsduur van een les (*Stb.* 2015, 219). Ondanks de invoering van de Wet op Onderwijstijd, blijkt in de praktijk dat veel scholen moeite hebben met het implementeren van maatwerktrajecten. Hoewel de Q-highschool maatwerktrajecten aanbiedt, kan geen uitspraak worden gedaan over de toepassing van dit aspect omdat de Q-highschool geen officiële school is.

2.3.4 Onderwijsactiviteiten en locatie

Het ministerie van OCW vermeldt niet op welke locatie(s) het onderwijs dient plaats te vinden (Van der Vegt et al., 2015). De leerplichtwet schrijft voor dat jongeren verplicht ingeschreven moeten staan

als leerling op een school en deze school regelmatig moeten bezoeken (art. 4.1 en art. 4.2 Leerplichtwet 1969). Volgens de Inspectie van het Onderwijs telt e-learning mee als onderwijstijd indien “leraren, ouders en leerlingen ermee hebben ingestemd dit als ‘andere activiteit’ aan te duiden [...]. De school moet via registratie kunnen aantonen dat tijdens e-learning sprake is van frequent contact tussen leerling en docent” (Inspectie van het Onderwijs, 2013, p. 3). De Q-highschool speelt hierop in door gedeeltelijk plaats- en tijdonafhankelijk onderwijs aan te bieden. Daarnaast wordt de aanwezigheid van leerlingen geregistreerd. Mocht een leerling absent zijn, dan zitten daar geen verdere consequenties aan verbonden.

2.3.5 Opbouw van de opleiding

Het jaarklassensysteem heeft geen wettelijke status in Nederland. Dat betekent dat er ruimte is voor een vernieuwde indeling van het onderwijs. Voorbeelden van een vernieuwde indeling in het basisonderwijs zijn: Jenaplan, Dalton en Montessori onderwijs (Van der Vegt et al., 2015, p. 34). Het basisonderwijs loopt daarmee voor op het voortgezet onderwijs. Al ruim dertig jaar hanteert het voortgezet onderwijs een uniforme fasering, waarbij de opbouw van de opleiding van jaar tot jaar vastligt (Van der Vegt et al., 2015, p. 34).

Een nieuwe vorm die zijn intrede doet is het modulair onderwijs. Bij dit type onderwijs wordt de leerstof opgedeeld in afzonderlijke modules die onafhankelijk van elkaar gevolgd kunnen worden, zoals besproken in paragraaf 2.2. Modulair onderwijs maakt maatwerk mogelijk, aangezien leerlingen zelf kunnen beslissen welke modules ze willen volgen en op welk moment ze dat willen doen (Van der Vegt et al., 2015, p. 34). In tegenstelling tot het reguliere onderwijs op de Quadraamscholen, wordt het onderwijs bij de Q-highschool op een modulaire manier aangeboden. Uit het rapport van Van der Vegt et al. (2015) blijkt dat het voortgezet onderwijs terughoudend is in het implementeren van modulair onderwijs.

3. Theoretisch kader

Dit onderzoek betreft een toegepast onderzoek. In dit theoretisch kader wordt een overzicht gegeven van theorieën over beleidsevaluatie en wordt de derde deelvraag, *welke type evaluatiebenadering is geschikt voor het ontwikkelen van evaluatiecriteria die aansluiten bij de context van de Q-highschool*, beantwoordt. Het hoofdstuk is opgedeeld in vier paragrafen. Allereerst wordt de term beleidsevaluatie en drie verschillende vormen van beleidsevaluatie nader toegelicht. Daarna worden de rationeel-analytische evaluatiebenadering en de constructivistische evaluatiebenadering uiteengezet, waarbij de keuze voor de constructivistische evaluatiebenadering wordt toegelicht. Vervolgens wordt de theorie achter een responsieve evaluatie besproken, inclusief een uitwerking van de sensitizing concepts: *concerns*, *claims* en *issues*. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een schematische samenvatting van het theoretisch kader, zoals weergegeven in Figuur 2.

3.1 Definitie en vormen van beleidsevaluatie

In deze paragraaf wordt een definitie van beleidsevaluatie gegeven volgens Terryn (2016) en worden drie vormen van beleidsevaluatie besproken: *ex-ante*-evaluatie, *ex-durante*-evaluatie en *ex-post*-evaluatie.

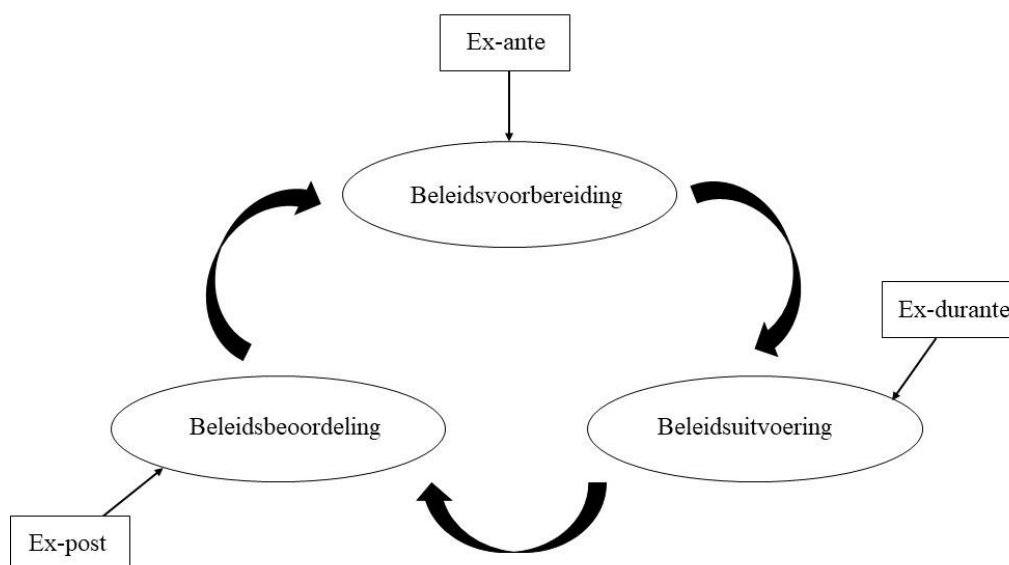
Samen met beleidsontwikkeling en beleidsuitvoering vormt beleidsevaluatie de kern van de beleidscyclus. Scriven (1991), een van de grondleggers van beleidsevaluatie en veelvuldig gehanteerd in beleids- en wetenschappelijke context (Alkin, 2004; Bressers, 2011), definieert beleidsevaluatie als: “The systematic and objective determination of the worth or merit of an object” (p. 4). In dit onderzoek wordt de definitie van Terryn (2016) gehanteerd. Terryn (2016) heeft de definitie van Scriven (1991) verder uitgebreid en komt daarmee tot de volgende definitie: “Beleidsevaluatie is een systematische en heldere bepaling van de (meer)waarde van beleid (of een deelveld van beleid) op basis van vastgelegde criteria, om relevante informatie te verschaffen in relatie tot het evaluatiemotief” (p. 29).

Er worden drie vormen van beleidsevaluatie onderscheiden: *ex-ante*-evaluatie, *ex-durante*-evaluatie en *ex-post*-evaluatie, zoals weergegeven in Figuur 1. Deze drie vormen onderscheiden zich op basis van het moment waarin de beleidsevaluatie plaatsvindt. Een *ex-ante*-evaluatie speelt een rol bij beleidsvoorbereiding en is een methode om een inschatting te kunnen maken over de effecten van het beoogde beleid. Op die manier neemt de kans op succesvol beleid toe (Steunenberg, 2018; Van der Knaap et al., 2020, p. 28).

Ex-post-evaluatie vindt plaats na de uitvoering van beleid. Bij deze vorm van beleidsevaluatie wordt nagegaan of sprake is van effectiviteit en doelbereiking. Een *ex-post*-evaluatie richt zich op het verleden en levert waardevolle informatie op voor toekomstig beleid. Het kan helpen bij de beslissing om beleid te veranderen, te verbeteren of te beëindigen (Pattyn, 2020, p. 7; Steunenberg, 2018).

De laatste jaren is de behoefte ontstaan aan een meer procesmatige en flexibele vorm van beleidsevaluatie. Dit worden *ex-durante*-evaluaties genoemd (Steunenberg, 2018). *Ex-durante*-evaluaties zijn verbonden aan het uitvoeringsproces. Via vooraf vastgestelde evaluatiecriteria wordt naar de uitvoering van een beleidsinterventie gekeken. Hierdoor kunnen beleidsuitvoerders direct zien hoe de interventie in de praktijk tot uiting komt. Op basis van geïdentificeerde effecten kan het beleid of de interventie worden aangepast. Een *ex-durante*-evaluatie kenmerkt zich, in vergelijking tot *ex-ante*-evaluatie en *ex-post*-evaluatie, door experimenteren en leren (Pattyn, 2020, pp. 6-7; Van der Knaap et al., 2020, p. 28). Gezien de Q-highschool nog volop aan het ontwikkelen, leren en experimenteren is, wordt in dit onderzoek een *ex-durante*-evaluatie uitgevoerd.

Door het verzamelen van informatie over waarden, ervaringen en opvattingen over de werking van de Q-highschool, kunnen eventuele knelpunten worden achterhaald. Het inzichtelijk maken van knelpunten en het vinden van oplossingen draagt bij aan de ontwikkeling van de Q-highschool (Van Heijster et al., 2022). Dit draagt bij aan het beleidsleren van de organisatie. Naast het verzamelen van informatie, het waarderen van beleid en het beleidsleren heeft een beleidsevaluatie nog andere belangrijke functies, namelijk het afleggen van verantwoording, rationaliseren, discussiëren en politiseren (Van der Knaap et al., 2020, p. 41). In dit onderzoek worden deze functies buiten beschouwing gelaten, omdat ze niet van toepassing zijn bij een *ex-durante*-evaluatie.



Figuur 1 *Beleidscyclus Inclusief Drie Vormen van Evaluatie* (bewerking van De Peuter et al., 2007)

3.2 Typen evaluatiebenaderingen

Bij een *ex-durante*-evaluatie zijn volgens Van der Knaap et al. (2020) twee typen evaluatiebenaderingen mogelijk: de rationeel-analytische benadering en de constructivistische benadering. Beide worden hieronder toegelicht.

De rationeel-analytische benadering is opgekomen in de jaren tachtig, tegelijkertijd met de opkomst van het New Public Management (Van der Knaap et al., 2020, p. 73). Overheden en semi-overheden legden in deze periode sterk de nadruk op economische output. Deze output gold als belangrijkste maatstaf in de beleidsevaluatie (Terry, 2016, p. 34). Voor de evaluatie van onderwijsinstellingen hield dit in dat de nadruk kwam te liggen op de schoolresultaten van leerlingen in plaats van de wijze waarop deze resultaten werden behaald (Scheerens et al., 2011).

Bij een rationeel-analytische benadering gaat het om het (1) vooraf ordenen op maatschappelijke effectiviteit (kosten-baten analyse) en het (2) achteraf empirisch vaststellen dat beleid op een doelmatige en doeltreffende manier leidt tot het behalen van de vastgestelde doelstellingen. De meest gebruikte evaluatiecriteria bij deze benadering zijn: doelmatigheid, doeltreffendheid en doelbereiking (Van der Knaap et al., 2020, pp. 81-82). De evaluatie aanpak is normatief, objectief en kwantitatief van aard en is vooral bruikbaar voor het afleggen van verantwoording en in mindere mate voor beleidsleren (Van der Knaap et al., 2020, pp. 67-77). Scholen kunnen op basis van kwantitatieve gegevens (schoolresultaten) verantwoording afleggen over het gevoerde onderwijsbeleid en de kwaliteit daarvan. Het streven naar kwaliteit heeft volgens de Onderwijsraad (2011) te maken met een verschuiving van de aandacht op het welzijn en welbevinden van leerlingen, naar meer prestatiebesturing in het onderwijs.

Rond het jaar 2000 ontstond kritiek op de rationeel-analytische benadering (Terry, 2016, p. 35). Volgens De Peuter et al. (2007) moest naast een output-benadering ook aandacht zijn voor de *outcome*: het (maatschappelijke) draagvlak van beleid. Van Hattem en Van der Horst (2022, pp. 12-13) beweren dat bij een rationeel-analytische benadering de beleidscyclus vaak wordt voorgesteld als een lineair proces, namelijk dat beleidsinterventie X leidt tot doelstelling Y. Desondanks is steeds vaker sprake van beleidscomplexiteit, waardoor geen enkelvoudige causale relatie bestaat tussen een bepaalde beleidsinterventie en een effect (Steen et al., 2014). Bovendien zijn volgens Guba en Lincoln (1989) geen geldige uitspraken mogelijk over het succes van beleidstheorieën. Het resultaat van beleidsinitiatieven is te beschouwen als een set van verschillende beïnvloedende factoren. Daarnaast schuilt in de objectieve benadering het gevaar dat enkel dat wat meetbaar is (schoolresultaten), als belangrijk wordt geacht (Pattyn, 2020, p. 12). Zodoende is een tweede type benadering ontstaan, namelijk een constructivistische benadering (Guba & Lincoln, 1989; Scriven, 1991; Van der Knaap et al., 2020).

Bij een constructivistische benadering krijgen effecten, doelen en beleid pas betekenis in het perspectief van belanghebbenden. Evaluatoren hebben de taak om verschillende waarheden en opvattingen van belanghebbenden te erkennen en te achterhalen (Pattyn, 2020, p. 12; Van der Knaap et al., 2020, p. 90). Er is niet één te onderzoeken waarheid, maar de verschillende belanghebbenden hebben ervaringen die allemaal even 'waar' kunnen zijn (Verlet & Devos, 2008, p. 139). De constructivistische benadering is bij uitstek geschikt voor beleidsleren, omdat het zich richt op het begrijpen en leren met elkaar, gericht op wat belanghebbenden vinden van het beleid (Van der Knaap et al., 2020, pp. 67-86).

Daarmee kent een constructivistische benadering een kwalitatieve aanpak. Het gaat niet om het meten van resultaten, maar om het begrijpen van de context en de betekenis waarin de interventie plaatsvindt (Van der Knaap et al., 2020, p. 93). Anders dan bij een rationeel-analytische benadering worden de evaluatiecriteria in samenspraak met belanghebbenden gemaakt (Abma, 1996; Stake, 2003; Van der Knaap et al., 2020, p. 90).

Zoals eerder benoemd is dit onderzoek gericht op het begrijpen van wat belanghebbenden vinden van de werking van de Q-highschool. Hiervoor wordt de constructivistische evaluatiebenadering als meest geschikt geacht. In tegenstelling tot de rationeel-analytische benadering, die zich voornamelijk richt op het afleggen van verantwoording over kwantitatieve gegevens zoals schoolresultaten, richt de constructivistische benadering zich op het begrijpen van de context en de betekenis van de Q-highschool. Hierdoor kunnen specifieke evaluatiecriteria worden opgesteld die beter aansluiten bij de Q-highschool. De evaluatiecriteria die horen bij de rationeel-analytische benadering (doelmatigheid, doeltreffendheid en doelbereiking) dienen niet als maatstaf om tot een oordeel te komen, omdat ervaringen en opvattingen niet zijn uit te drukken in statistische gegevens (Abma, 1996, p. 63; Stake, 2003; Van Berkel et al., 2022, p. 13). Zodoende zijn de evaluatiecriteria die voortkomen uit een constructivistische benadering geschikter om de Q-highschool te evalueren dan de criteria van de rationeel-analytische benadering.

Een bijkomend aspect in het onderwijs en de Q-highschool zijn de (machts)verhoudingen, waarbij bijvoorbeeld uitvoerders (leraren) en bestuurders (schoolleiders) elk hun eigen belangen hebben. Dit resulteert in meerdere waarheden en perspectieven. Bij de constructivistische evaluatiebenadering worden in samenspraak met belanghebbenden de evaluatiecriteria opgesteld, waardoor deze criteria recht doen aan de verschillende waarheden, ervaringen en opvattingen die men heeft over de werking van Q-highschool. Dit aspect wordt uitvoeriger behandeld in paragraaf 3.3.

Bovendien voldoet de constructivistische evaluatiebenadering aan de wens van de medewerkers van de Q-highschool om inzicht te verkrijgen in mogelijke verbeterpunten van de Q-highschool. Waar de rationeel-analytische benadering gericht is op het afleggen van verantwoording, stelt de constructivistische benadering de organisatie in staat om de interventie verder te ontwikkelen en te optimaliseren, wat bijdraagt aan het beleidsleren (Van der Knaap et al., 2020, pp. 67-77).

3.3 Constructivistische benadering: een responsieve evaluatie

Om beleid systematisch te kunnen beoordelen zijn evaluatiecriteria nodig. Zoals vermeld in paragraaf 3.2 hebben beide evaluatiebenaderingen eigen evaluatiecriteria. Bij een constructivistische benadering worden evaluatiecriteria in samenspraak met verschillende belanghebbenden opgesteld. Deze aanpak wordt een responsieve evaluatie genoemd (Abma, 1996; Stake, 2003; Van der Knaap et al., 2020).

Eind jaren zestig kwam een groep onderwijskundigen tot een vorm van evaluatie die meer recht doet aan de context en interactieve processen van beleid, namelijk een responsieve evaluatie (Abma,

1996, p. 62; Abma & Stake, 2001; Stake, 2003). Het door Robert Stake geïntroduceerde begrip responsiviteit verwijst volgens Bokhorst en Van Erp (2017, p. 9) naar een interactief proces, waarbij een evaluator in gesprek gaat met belanghebbenden om verschillende waarheden, ervaringen en opvattingen met een interventie in kaart te brengen. Hierdoor kan de werking en/of de kwaliteit van een interventie worden verbeterd (Stake, 2003, p. 64; Van Berkel et al., 2022, p. 13). Het centrale doel van een responsieve evaluatie is om in samenspraak met belanghebbenden evaluatiecriteria op te stellen en te toetsen, om zo kwalitatieve data te genereren over de ervaring, werking en/of effectiviteit van een beleidsinterventie (Abma, 2005, p. 280; Van Berkel et al., 2022, p. 13; Van Heijster et al., 2022, p. 2).

Het gebruik van een responsieve evaluatie wordt in dit onderzoek als waardevol beschouwd, gezien de aanwezige (macht)verhoudingen binnen de Q-highschool, zoals aangehaald in paragraaf 2.3. Leerlingen, leraren en schoolleiders hebben elk verschillende belangen bij de interventie. Zo hebben leerlingen bijvoorbeeld behoefte aan goed onderwijs en leerplezier, willen leraren mogelijkheden krijgen om effectief onderwijs te verzorgen, en houden schoolleiders de organisatie rondom de Q-highschool en de kwaliteit van de parcoursen in de gaten. Om recht te doen aan deze belangen en de complexiteit die daarbij komt kijken, biedt de responsieve evaluatie een passende aanpak. Door deze verschillende belangen aan elkaar te relateren, kan men tot een algeheel beeld komen over de werking van de Q-highschool. Het uitgangspunt daarbij is dat er meerdere 'waarheden' zijn (Abma, 2014).

Daarnaast geeft een responsieve evaluatie een stem aan belanghebbenden die normaal gesproken buiten het beleidsvormingsproces staan (Abma, 2005). Leerlingen hebben bijvoorbeeld nauwelijks tot geen inspraak in de vormgeving en/of uitvoering van het onderwijsbeleid van de Q-highschool. Door leerlingen echter actief te betrekken, krijgen zij een stem tijdens het evaluatieproces. Het actief betrekken van belanghebbenden die gewoonlijk weinig inspraak hebben, draagt bij aan een grotere acceptatie van de bevindingen en de totstandkoming van evaluatiecriteria. Dit komt doordat de bevindingen herkenbaar zijn en de belanghebbenden zich persoonlijk betrokken voelen bij de evaluatie (Abma, 2014).

3.3.1 Sensitizing concepts

De evaluatiecriteria in een responsieve evaluatie worden achterhaald door de sensitizing concepts: *concerns*, *claims* en *issues* (hierna te noemen: CC&I's). Ze geven inzicht in onderliggende waardensystemen en motivaties van belanghebbenden (Bekker et al., 2015). De CC&I's worden, door in gesprek te gaan met belanghebbenden, geselecteerd door de onderzoeker (Kruijswijk Jansen, 2004, p. 58; Stake, 2003, p. 63; Van Berkel et al., 2022, p. 13). In de wetenschappelijke literatuur is geen eenduidige definitie bekend over de CC&I's (Abma, 1996; Bekker et al., 2015; Kruijswijk Jansen, 2004; Seponski et al., 2013). Hieronder volgt een toelichting van de CC&I's, waarbij de definitie van Curran et al. (2003) en Kruijswijk Jansen (2004) worden gebruikt. Deze onderzoekers worden vaak geciteerd. Middels deze definities wordt richting gegeven aan dit onderzoek.

Bij de toelichting van elke CC&I's wordt een voorbeeld uit het onderzoek van Kruijswijk Jansen (2004) gebruikt. Haar onderzoek paste een responsieve evaluatie toe om de effecten van supervisie te onderzoeken binnen de voltijd hogere beroepsopleiding voor verpleegkundigen van de Hogeschool van Utrecht. Dit onderzoek is gekozen vanwege het feit dat het een van de weinige responsieve evaluaties in het onderwijs betreft. Bovendien biedt het onderzoek concrete voorbeelden van CC&I's. Om die reden wordt het onderzoek van Kruijswijk Jansen (2004) gebruikt als illustratief voorbeeld van de CC&I's.

In dit onderzoek worden de definities van de *concerns* en *issues* gehanteerd zoals beschreven door Curran et al. (2003). Curran et al. (2003, p. 259) definiëren *concerns* als alle zaken die een bedreiging kunnen vormen voor de interventie of alle zorgen die belanghebbenden hebben met een interventie. In dit onderzoek gaat het om zorgen en bedreigingen die belanghebbenden ervaren over de werking van de Q-hogeschool. Een voorbeeld van een concern dat naar voren komt uit het onderzoek van Kruijswijk Jansen (2004) is "het ontbreken van eenduidig beoordelingsklimaat inclusief beoordelingscriteria" (p. 63).

Curran et al. (2003, p. 259) definiëren *issues* als alle verbeter- en aandachtspunten die belanghebbenden hebben met een interventie. Het gaat hierbij om de zwakke punten van een interventie en aspecten die nog verbeterd kunnen worden (Curran et al., 2003; Widdershoven, 2001). In dit onderzoek gaat het om zwakke punten en verbeterpunten die belanghebbenden benoemen over de werking van de Q-hogeschool. Twee voorbeelden van issues die naar voren komen uit het onderzoek van Kruijswijk Jansen (2004) zijn "visie op leren" en "visie op het beroep" (pp. 63-64).

Kruijswijk Jansen (2004, p. 58) definieert *claims* als verklaringen en beweringen die de interventie ten gunste komen. Het gaat hierbij om de sterke punten en successen van een interventie. Specifiek in dit onderzoek gaat het om de sterke punten die belanghebbenden noemen over de werking van de Q-hogeschool. Voorbeelden van claims uit het onderzoek van Kruijswijk Jansen (2004) zijn: bewustwording, helder zelfbeeld en het aangaan van relaties.

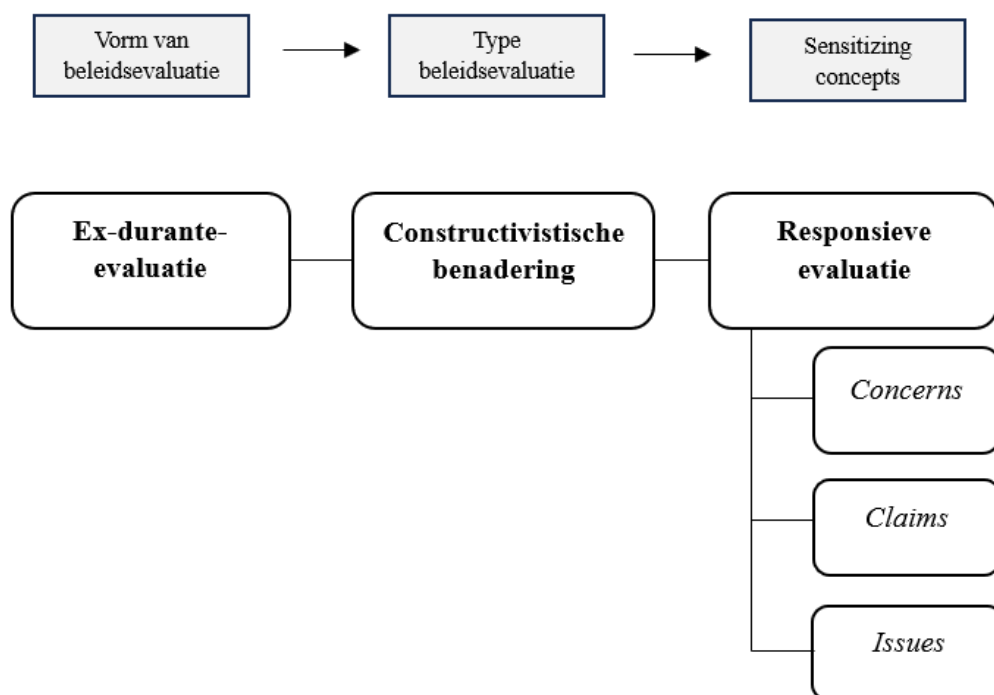
In de vaak geciteerde onderzoeken over responsieve evaluatie van Abma (2005), Curran et al. (2003), Seponski et al. (2013) en Stake (2003) wordt alleen aandacht besteed aan de concerns en issues, terwijl de claims buiten beschouwing worden gelaten. Daarentegen worden in de onderzoeken van Bekker et al. (2015), Guba en Lincoln (1989) en Kruijswijk Jansen (2004) de claims wel meegenomen. Aangezien geen eenduidige aanpak bestaat voor het uitvoeren van een responsieve evaluatie, verklaart dit mogelijk waarom de claims in sommige onderzoeken wel worden meegenomen. Om een volledig beeld van de theorie achter een responsieve evaluatie te verkrijgen, worden de claims in dit onderzoek gedefinieerd en meegenomen in de dataverzameling.

De CC&I's die voortkomen uit een responsieve evaluatie vormen de basis voor het formuleren van evaluatiecriteria waarmee de beleidsinterventie Q-hogeschool wordt geëvalueerd (Abma, 2005, p. 280; Van Berkel et al., 2022, p. 13). Volgens Curran et al. (2003) geldt dat: "Conducting an evaluation that is responsive to the needs of these groups will ensure that evaluative information is meaningful and

more likely to be used for programme enhancement and improvement” (p. 256). Door deze uitspraak van Curran et al. (2003) heerst de verwachting dat de bevindingen uit dit onderzoek zullen leiden tot actie van de medewerkers om de Q-highschool verder te ontwikkelen. Dit wordt bevorderd door de democratische aard van een responsieve evaluatie, waarbij verschillende waarheden, ervaringen en opvattingen van belanghebbenden worden meegenomen, inclusief diegene die normaal gesproken geen inspraak hebben in het beleidsproces (leerlingen).

3.4 Samenvatting theoretisch kader

Gezien de paragrafen op elkaar voortbouwen, de omvangrijke hoeveelheid informatie en de complexiteit ervan, wordt in Figuur 2 een schematische samenvatting van het theoretisch kader weergegeven. Allereerst is de vorm van de evaluatie vastgesteld, namelijk een ex-durante-evaluatie. Vervolgens is gekozen voor een constructivistische benadering. Een manier om tot nieuwe evaluatiecriteria te komen is door een responsieve evaluatie toe te passen. De sensitizing concepts horend bij een responsieve evaluatie zijn: concerns, claims en issues. Deze sensitizing concepts vormen de leidraad voor de dataverzameling die in paragraaf 4.3 wordt toegelicht.



Figuur 2 Samenvatting Theoretisch Kader (eigen ontwerp auteur)

4. Methodologisch kader

Dit hoofdstuk bestaat uit vijf paragrafen. Allereerst wordt de keuze voor een kwalitatief onderzoek en het onderzoeksdesign van een responsieve evaluatie toegelicht, dat gebaseerd is op het model van Curran et al. (2003). Vervolgens wordt de selectie van de belangengroepen (leerlingen, leraren en schoolleiders) en de daaropvolgende selectie van vijftien respondenten besproken. Daarna wordt de keuze voor interviews als dataverzamelingsmethode toegelicht. Nadien wordt de toepassing van Grounded Theory als data-analysemethode beschreven, inclusief de gemaakte keuzes tijdens de data-analyse. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een toelichting op hoe de onderzoeker de onderzoekskwaliteit heeft gewaarborgd middels verschillende criteria: geloofwaardigheid (*credibility*), overdraagbaarheid (*transferability*), *dependability*, *confirmability* en de rol van de onderzoeker.

4.1 Onderzoeksdesign

Om de werking van de interventie Q-highschool te evalueren, werd in dit onderzoek gebruikgemaakt van een constructivistische benadering met een responsieve evaluatie. In deze paragraaf wordt de keuze voor kwalitatief onderzoek en het onderzoeksdesign van een responsieve evaluatie verder toegelicht.

Zoals vermeld in paragraaf 3.2 gaat het bij een constructivistische benadering om een kwalitatieve aanpak (Van der Knaap et al., 2020, p. 93). Dit komt doordat waarheden, ervaringen en opvattingen van belanghebbenden beter uit te drukken zijn in woorden dan in getallen (Van Thiel, 2015, p. 164). Een realistisch beeld van de situatie kan namelijk niet verkregen worden in de vorm van numerieke gegevens en statistische analyses (Baarda et al., 2021). Daarnaast vraagt een constructivistische benadering om een flexibele manier van dataverzameling, analyse en interpretatie van de verzamelde gegevens. Om deze redenen heeft de onderzoeker ervoor gekozen een kwalitatieve onderzoeksbenadering te kiezen boven een kwantitatieve benadering.

Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werd in dit onderzoek gebruikgemaakt van een responsieve evaluatie. Een responsieve evaluatie kenmerkt zich door de open vraagstelling en het gebruik van kwalitatieve dataverzamelingstechnieken (De Jong & Vandenbroele, 2003). Het onderzoeksdesign is iteratief, open, flexibel en gericht op een ‘holistisch’ begrip van de context (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 37; Mortelmans, 2013, p. 23; Robson, 2011). Met holistisch wordt in deze context bedoeld dat de responsieve evaluatie naar het geheel kijkt. Dit betekent dat alle waarheden, ervaringen en opvattingen van belanghebbenden worden meegenomen. Daarnaast kent een responsieve evaluatie geen gestandaardiseerde aanpak (Curran et al., 2003; Kruijswijk Jansen, 2004; Seponski et al., 2013; Van Berkel et al., 2022). Hammersley en Atkinson (1995) benadrukken dat in een responsieve evaluatie “a research design should be a reflexive process operating through every stage of a project” (p. 24).

Het oorspronkelijke model van Stake voor het uitvoeren van een responsieve evaluatie omvat twaalf stappen (Seponski et al., 2013, pp. 31-32). Curran et al. (2003) hebben dit model ingekort naar vijf stappen, waardoor het model overzichtelijker werd en de efficiëntie om het model toe te passen werd vergroot (p. 259). Curran et al. (2003) hebben in hun onderzoek een responsieve evaluatie toegepast om het programma voor beoordeling en training van klinische vaardigheden aan de Faculteit der Geneeskunde aan de Memorial Universiteit in Canada te evalueren. Dit onderzoek wordt als referentie gebruikt vanwege de toepassing van een responsieve evaluatie in het onderwijs en het ontwikkelen van een efficiënt model voor het gebruik ervan. Het aangepaste model van Curran et al. (2003) wordt weergegeven in Bijlage 2.

In samenspraak met de medewerkers van de Q-highschool werd besloten dat het onderzoek zich richt op de eerste drie stappen van het model van Curran et al. (2003): het identificeren van CC&I's, analyseren van data en het formuleren van concrete evaluatiecriteria. Enerzijds is hiervoor gekozen vanwege de beperkte tijdsduur van het onderzoek. Anderzijds omdat de onderzoeker het belangrijker vond om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de CC&I's, dan dat het volledige model van Curran et al. (2003) werd doorlopen. Daarmee dient dit onderzoek als input voor vervolgonderzoek, waarbij de evaluatiecriteria op grotere schaal worden geëvalueerd. De drie stappen van het model van Curran et al. (2003) die in dit onderzoek zijn gehanteerd, worden hieronder verder toegelicht.

De eerste stap was het identificeren van belanghebbenden en het verzamelen van CC&I's. Volgens Guba en Lincoln (1989) worden belanghebbenden beschreven als personen met een aantal gemeenschappelijke kenmerken die belang hebben bij de werking van de beleidsinterventie die wordt geëvalueerd, in dit geval de Q-highschool. De selectie van de belanghebbenden wordt besproken in paragraaf 4.2. Na het identificeren van de belanghebbenden dient de onderzoeker een keuze te maken voor het gebruik van kwalitatieve dataverzamelmethode om de CC&I's van de belanghebbenden te achterhalen. In dit onderzoek werden de CC&I's achterhaald door het afnemen van semigestructureerde interviews. Deze methode is geschikt om inzicht te krijgen in de complexiteit en ervaringen van belanghebbenden (Stake & Abma, 2005). De keuze voor deze dataverzamelmethode en de toepassing ervan worden verder toegelicht in paragraaf 4.3.

De tweede stap betreft het transcriberen en analyseren van verkregen data. Na afloop werden de afgenomen interviews getranscribeerd. Vervolgens werden de data gecodeerd op basis van een Grounded Theory-methode en met het codeerprogramma *ATLAS.ti*. De Grounded Theory-methode is een complexe onderzoeksmethode, waarbij data systematisch worden verzameld en geanalyseerd om zo tot een theorie te komen (Charmaz, 2006). Via deze methode werden indicatoren en dimensies afgeleid uit het verkregen empirische materiaal, om zo tot evaluatiecriteria te komen (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 112). In paragraaf 4.4 wordt de Grounded Theory-methode en data-analyse verder toegelicht.

Stap drie is het resultaat van de in stap twee geïdentificeerde indicatoren en dimensies. De opgestelde categorieën dienden in deze stap als concrete evaluatiecriteria om de Q-highschool te kunnen evalueren.

4.2 Selectie onderzoekseenheden

De onderzoeker was in dit onderzoek geïnteresseerd in de CC&I's van verschillende belanghebbenden van de Q-highschool. Om te komen tot een selectie van onderzoekseenheden heeft de onderzoeker verschillende keuzes gemaakt. Deze keuzes worden in de onderstaande deelparagrafen verder toegelicht. De eerste deelparagraaf bespreekt de selectie van belangengroepen. De tweede deelparagraaf bespreekt de selectie van respondenten voor het afnemen van semigestructureerde interviews.

4.2.1 Selectie belangengroepen

Zoals besproken in paragraaf 4.1 zijn belanghebbenden personen met gemeenschappelijke kenmerken die belang hebben bij de werking van de Q-highschool. De identificatie van belangengroepen is op dezelfde wijze uitgevoerd als in het onderzoek van Curran et al. (2003, p. 259), waarbij de definitie van belanghebbenden van Guba en Lincoln (1989) als leidraad werd genomen. Op basis van informatie uit de business-case Q-highschool en gesprekken met twee medewerkers van de Q-highschool, werden vier belangengroepen geïdentificeerd: schoolleiders van Quadraam; leraren; en leerlingen van Q-highschool en ouders van leerlingen die deelnemen aan de Q-highschool (Business Case Q-highschool, intern document, 4 april 2023).

Een eerste belangengroep zijn de schoolleiders, omdat zij leerlingen kunnen doorverwijzen naar de Q-highschool als een vak of activiteit niet op hun eigen school wordt aangeboden. Schoolleiders bevinden zich in de positie om de Q-highschool wel of niet te promoten op hun eigen school. Daarnaast biedt de Q-highschool de mogelijkheid aan schoolleiders om het onderwijs op de reguliere school efficiënter in te richten en onderwijsinnovaties door te voeren, zonder daarbij de keuzemogelijkheid van leerlingen in gevaar te brengen (Business Case Q-highschool, intern document, 4 april 2023).

Een tweede belangengroep zijn de leraren, aangezien zij de uitvoerders zijn van de parcoursen die door de Q-highschool worden aangeboden. Ze hebben de mogelijkheid om samen met hun leerlingen, collega's en experts innovatief onderwijs in te richten en uit te voeren dat voorziet in de behoefte van leerlingen (Business Case Q-highschool, intern document, 4 april 2023).

Een derde belangengroep zijn de leerlingen. Door de Q-highschool worden ze beschreven als klanten of afnemers van de parcoursen. Bovendien kunnen leerlingen zelf invloed uitoefenen op de Q-highschool. Dit doen ze door leervragen in te sturen waaromheen een passend lesaanbod wordt ontworpen. Op die manier kunnen leerlingen hun eigen lesaanbod creëren (Business Case Q-highschool, intern document, 4 april 2023).

Een laatste belangengroep dat door de Q-highschool wordt geïdentificeerd zijn de ouders van de leerlingen die deelnemen aan de Q-highschool. Voor ouders is het van groot belang dat de Q-highschool een meerwaarde biedt en een positieve invloed heeft op de ontwikkeling en het leerproces van hun kinderen. Ouders hebben een diepgaand inzicht in het welzijn en de gezondheid van hun kinderen die deelnemen aan een van de parcoursen. Echter, in overleg met de medewerkers van de Q-highschool is besloten om deze belangengroep niet mee te nemen in dit onderzoek. Deze beslissing is gebaseerd op de aanname dat ouders mogelijk te ver afstaan van de dagelijkse gang van zaken binnen de Q-highschool. De onderzoeker verwachtte daarom dat ouders beperkt in staat zouden zijn om uitspraken te kunnen doen over de werking met de Q-highschool. Dat ouders op afstand staan komt deels voort uit het feit dat leerlingen zelf beslissen of ze al dan niet deelnemen aan een parcours. In vergelijking met het reguliere onderwijs, worden ouders in dit proces niet betrokken en staan daardoor op afstand. Bovendien is de beeldvorming van de ouders over de werking van de Q-highschool sterk afhankelijk van de informatie die hun kind(eren) thuis delen. Tot slot waren zowel de onderzoeker als de medewerkers van de Q-highschool van mening dat het benaderen van ouders moeilijk zou zijn. Aangezien de Q-highschool geen contact heeft met ouders, zou het benaderen van ouders via de leerlingen moeten verlopen. Vanwege de beperkte tijdsduur van dit onderzoek bleek dit niet haalbaar.

4.2.2 Selectie respondenten

Nadat de belanghebbenden zijn geselecteerd, werden uit elke belangengroep respondenten geselecteerd om deel te nemen aan een semigestructureerd interview (Curran et al., 2003, p. 259). Per belangengroep werden uiteindelijk vijf personen geïnterviewd. Voor dit aantal is gekozen om te streven naar een evenredige verdeling van het aantal respondenten uit iedere belangengroep. Voor een overzicht van de geïnterviewde respondenten wordt verwezen naar Tabel 1.

De onderzoeker koos voor een doelgerichte steekproef om vijf respondenten uit elke belangengroep te selecteren. Deze strategie zorgt ervoor dat niet elk willekeurig persoon werd geselecteerd (Van Selm, 2007). Op basis van specifieke criteria, zoals toegelicht in onderstaande deelparagrafen, werd op zoek gegaan naar respondenten voor dit onderzoek. Gezien de beperkte tijdsduur hebben medewerkers van de Q-highschool de onderzoeker geholpen met de werving van de respondenten. De uitnodiging voor deelname van de leerlingen aan het onderzoek werd eerst via de medewerkers van de Q-highschool verspreid. Hiervoor werd een bericht verstuurd in diverse WhatsAppgroepen waar leerlingen in zitten. Voor het benaderen van de leraren en schoolleiders kreeg de onderzoeker van de medewerkers een lijst met alle namen en e-mailadressen. Deze werden door de onderzoeker zelfstandig benaderd.

Om de representativiteit te waarborgen, is in dit onderzoek geprobeerd om een heterogene groep respondenten te selecteren op basis van verschillende kenmerken per belangengroep (Abma, 2005, p. 283; Seponski et al., 2013, p. 38). De diverse groep diende de complexiteit van verschillende CC&I's weer te geven. Het leverde een overvloed aan waardevolle data op en heeft geholpen bij het

identificeren van uitschieters en overbodige informatie (Seponski et al., 2013; Stake, 2004). De kenmerken per belangengroep worden hieronder verder toegelicht.

4.2.2.1 Schoolleiders

Scholengemeenschap Quadraam bestaat uit veertien middelbare scholen, zoals weergegeven in Bijlage 1. Elke school heeft één schoolleider. In samenspraak met de Q-highschool zijn vijf schoolleiders van verschillende Quadraamscholen geselecteerd en benaderd voor deelname aan het onderzoek.

Schoolleiders die korter dan één schooljaar schoolleider waren bij een van de Quadraamscholen werden uitgesloten van dit onderzoek. Deze beslissing werd genomen omdat zij mogelijk nog niet voldoende kennis en ervaring hebben opgebouwd om relevante uitspraken te kunnen doen over de werking van de Q-highschool.

Daarnaast werden schoolleiders van Quadraamscholen die enkel onderwijs aanbieden op vmbo-niveau uitgesloten van dit onderzoek. Dit besluit werd genomen omdat de parcoursen alleen worden gevolgd door havo en vwo-leerlingen. Schoolleiders van het vmbo zijn daardoor niet betrokken bij de Q-highschool, waardoor het benaderen van schoolleiders van vmbo Quadraamscholen geen waardevolle informatie zou opleveren voor dit onderzoek.

4.2.2.2 Leraren

De Q-highschool heeft momenteel vijftien leraren in dienst die lesgeven aan verschillende parcoursen (Q-highschool, 2022). De meeste leraren zijn niet fulltime werkzaam voor de Q-highschool, maar hebben daarnaast een lerarenfunctie op een Quadraamschool of zijn werkzaam in een andere sector (buiten het onderwijs).

Het eerste criterium waarop leraren werden geselecteerd was gebaseerd op het aantal dienstjaren binnen de Q-highschool. Leraren die korter dan één schooljaar werkzaam waren voor de Q-highschool werden uitgesloten van deelname aan dit onderzoek. Hiervoor is gekozen omdat zij op het moment van het uitvoeren van dit onderzoek mogelijk over te weinig kennis beschikten om uitspraken te kunnen doen over de werking van de Q-highschool.

Een tweede criterium waarop leraren werden geselecteerd was op basis van de parcoursen waaraan zij lesgeven. Om een variëteit aan perspectieven te waarborgen, werden leraren geselecteerd van verschillende parcoursen, namelijk: filosofie, wiskunde D, wiskunde C, informatica en maatschappijwetenschappen.

De verwachting was dat door deze gevarieerde groep leraren, een verscheidenheid aan waarheden, ervaringen en opvattingen konden worden verzameld (Seponski et al., 2013; Stake, 2004). Dit vergroot de representativiteit van het onderzoek en draagt bij aan een dieper begrip van de werking van de Q-highschool.

4.2.2.3 Leerlingen

Ongeveer vijfhonderd leerlingen nemen deel aan de parcoursen (Q-highschool, 2022; Janssen, persoonlijke communicatie, 5 april 2023). In samenspraak met de Q-highschool werden vijf leerlingen geselecteerd om als respondent deel te nemen aan dit onderzoek.

Het eerste criterium waarop leerlingen werden geselecteerd was op basis van leeftijd. De respondenten moesten zestien jaar of ouder zijn. Deze leeftijdsgrens werd gehanteerd vanwege de beperkte tijdsduur van het onderzoek, waardoor het niet haalbaar was om toestemming te krijgen van ouders van leerlingen onder de zestien jaar. Door deze leeftijdsgrens kon de onderzoeker rechtstreeks contact opnemen met de leerlingen voor deelname aan het onderzoek.

Een tweede criterium waarop leerlingen werden geselecteerd was gebaseerd op de verschillende parcoursen die worden aangeboden door de Q-highschool. Om de verscheidenheid aan perspectieven te waarborgen, werden leerlingen geselecteerd die deelnemen aan verschillende parcoursen, zoals wiskunde D, wiskunde C, filosofie en informatica.

Zoals eerder vermeld, waren de medewerkers van de Q-highschool betrokken bij de werving van de leerlingen. Op basis van deze criteria werden leerlingen benaderd via verschillende WhatsAppgroepen. Leerlingen die interesse hadden om deel te nemen, werden door de medewerker doorverwezen naar de onderzoeker. De onderzoeker nam vervolgens contact op met de desbetreffende leerling.

Net als bij de leraren was de verwachting dat door een zo gevarieerd mogelijk groep respondenten, een verscheidenheid aan waarheden, ervaringen en opvattingen te achterhalen waren (Seponski et al., 2013; Stake, 2004). Dit vergroot de representativiteit van het onderzoek en draagt bij aan een dieper begrip van de werking van de Q-highschool.

Tabel 1 *Overzicht Respondenten*

Interview	Titel respondent(en)	Datum
1	Schoolleider Quadraam	11 mei 2023
2	Schoolleider Quadraam	22 mei 2023
3	Schoolleider Quadraam	2 juni 2023
4	Schoolleider Quadraam	5 juni 2023
5	Schoolleider Quadraam	8 juni 2023
6	Leerling Q-highschool	20 april 2023
7	Leerling Q-highschool	17 mei 2023
8	Leerling Q-highschool	2 juni 2023
9	Leerling Q-highschool	8 juni 2023
10	Leerling Q-highschool	11 juni 2023
11	Leraar Q-highschool	21 april 2023
12	Leraar Q-highschool	17 mei 2023
13	Leraar Q-highschool	18 mei 2023
14	Leraar Q-highschool	18 mei 2023
15	Leraar Q-highschool	6 juni 2023

4.3 Methode van dataverzameling

In dit onderzoek zijn semigestructureerde interviews afgenomen. In onderstaande deelparagrafen wordt de keuze voor interviews boven andere dataverzamelingsmethoden toegelicht. Daarna volgt een beschrijving van de werkwijze en aanpak waarop de interviews zijn afgenomen. Tot slot volgt een toelichting op het waarborgen van de anonimiteit.

4.3.1 De keuze voor interviews

De onderzoeker kan bij een responsieve evaluatie gebruikmaken van verschillende dataverzamelingsmethoden, zoals interviews, focusgroepen, observaties, enquêtes, dagboekstudies, storytelling-workshops en documentenanalyse (Abma, 2005; Curran et al., 2003; Stake, 2004). Dataverzamelingsmethoden bij een responsieve evaluatie dienen interactief en adaptief te zijn om de waarheden, ervaringen en opvattingen van belanghebbenden zo goed mogelijk te begrijpen (Seponski et al., 2013).

Voor het achterhalen van CC&I's werden interviews gebruikt als dataverzamelingsmethode. Volgens Boeije & Bleijenbergh (2019, p. 74) bieden interviews de onderzoeker de mogelijkheid om een sociaal verschijnsel te begrijpen vanuit de waarheden, meningen en opvattingen van respondenten. Stake en Abma (2005) benadrukken dat een interview een geschikte methode is in een responsieve evaluatie, omdat ze inzicht geven in de complexiteit en ervaringen van belanghebbenden.

Het afnemen van interviews werd in dit onderzoek verkozen boven het organiseren van focusgroepen. Focusgroepen hebben het voordeel dat ze groepsdiscussies kunnen stimuleren en de interactie tussen deelnemers meer diepgang kunnen geven (Krueger & Casey, 2009). In een focusgroepgesprek kunnen leerlingen met elkaar in interactie en discussie gaan over concerns, claims en issues. Daarnaast kunnen in een kort tijdsbestek veel mensen bereikt worden (Mortelmans, 2013), bijvoorbeeld aparte focusgroepen met leerlingen, leraren en schoolleiders.

Desondanks werd het afnemen van interviews geschikter geacht. De onderzoeker verwachtte namelijk dat respondenten persoonlijke of gevoelige onderwerpen liever individueel wilden bespreken (Gill et al., 2008). Bovendien zou een moderator in een focusgroepgesprek ervoor moeten zorgen dat alle deelnemers de kans krijgen om hun waarheden, ervaringen en opvattingen te delen, wat vaak leidt tot een beperking van het aantal besproken onderwerpen (Wouters & Van Zaalen, 2012). Aangezien dit onderzoek een eerste verkenning is naar CC&I's en evaluatiecriteria, was het van belang om zo veel mogelijk van deze waarheden, ervaringen en opvattingen te verzamelen. De groepsdynamiek en de discussies zijn daardoor van minder belang in dit onderzoek. Daarnaast werd verwacht dat het organiseren van focusgroepen met drie belangengroepen praktisch moeilijk zou zijn met het oog op de beperkte tijdsduur van dit onderzoek. Leerlingen en leraren hebben individuele lesroosters en schoolleiders zijn beperkt beschikbaar vanwege drukte op de scholen.

Eveneens werden observaties en documentanalyse niet geschikt geacht om de CC&I's te achterhalen. Volgens Boeije en Bleijenbergh (2019, p. 74) zijn meningen, ervaringen en opvattingen vaak niet vastgelegd in documenten of zichtbaar door observaties. Respondenten krijgen bij een interview de mogelijkheid om kennis over te dragen, een verhaal te delen en/of perspectieven te verduidelijken. De primaire data van respondenten kan daardoor direct verkregen worden (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 74; Myers, 2013, p. 120).

Het gebruik van interviews kent ook enkele nadelen. Naast het feit dat het afnemen en analyseren van interviews tijdrovend is vanwege de grote hoeveelheid data, bestaat de kans dat respondenten sociaal-wenselijke antwoorden geven. Dit betekent dat respondenten antwoorden geven die zij denken te moeten geven, bijvoorbeeld uit angst voor de gevolgen van een eerlijk antwoord. Dit kan leiden tot vertekening van de data.

Om vertekening te voorkomen, werden in dit onderzoek *safe spaces* gecreëerd. De onderzoeker deed dit door voorwaarden te creëren die van belang zijn bij een open dialoog (Abma et al., 2001; Greene, 2001), waaronder openheid, respect en inclusiviteit (Abma, 2005, p. 280). Door respect en herkenning te tonen en vertrouwen op te bouwen tijdens de interviews, kregen de respondenten de ruimte om vrijer te spreken (Van Berkel et al., 2022, p. 15). De interviewer bouwde vertrouwen op door aan het begin van het interview zichzelf voor te stellen en het doel van het onderzoek uit te leggen. Om ervoor te zorgen dat de respondenten zich vrijer voelden om te spreken, werden de interviews een-op-een afgenomen, zonder de aanwezigheid van andere personen. Hierdoor hoefden de respondenten geen vrees te hebben voor de gevolgen van een gegeven antwoord (Van Berkel et al., 2022, p. 15). Dit

bevorderde een open uitwisseling van waarheden, ervaringen en opvattingen over de werking van de Q-highschool.

Tot slot werd geprobeerd om de interviewvragen op een zo min mogelijk sturende wijze te formuleren. Vragen die met een simpel 'ja' of 'nee' beantwoord konden worden, zijn zo veel mogelijk vermeden. Dit was een maatregel om de interviewer bias te beperken en om ervoor te zorgen dat de respondenten vrijuit konden spreken (Opdenakker, 2006, p. 3; Qu & Dumay, 2011, p. 248).

4.3.2 Afname semigestructureerde interviews

In totaal werden vijftien semigestructureerde interviews afgenomen, waarbij vijf respondenten uit elke belangengroep werden geïnterviewd. De term semigestructureerd verwijst naar het formuleren van interviewvragen voorafgaand aan het interview. Het gebruik van semigestructureerde interviews bood flexibiliteit en toegankelijkheid in de dataverzameling. Bovendien verhoogde het de betrouwbaarheid van het onderzoek, aangezien tijdens elk interview dezelfde vragen werden gesteld. Een semigestructureerd interview wordt beschouwd als de meest effectieve manier om informatie te verzamelen (Kvale & Brinkmann, 2009; Qu & Dumay, 2011).

Voorafgaand aan het afnemen van de interviews werd een pilot-interview gehouden met een hoogleraar Onderwijskunde die niet tot de onderzoekspopulatie behoorde. Na afname van dit interview werden enkele vragen aangepast om ervoor te zorgen dat alle belanghebbenden de vragen goed begrepen.

De sensitizing concepts gaven de onderzoeker richting aan het verzamelen van de data (Charmaz, 2006). De interviewvragen waren gebaseerd op de CC&I's zoals uitgewerkt in paragraaf 3.3 en gebaseerd op het onderzoek van Curran et al. (2003) en Kruijswijk Jansen (2004). De interviewvragen werden opgenomen in een interviewhandleiding, die de volgorde van de gestelde vragen weergaf. Voor een overzicht van de interviewhandleiding wordt verwezen naar Bijlage 3.

De interviewhandleiding bood richting aan het interview en gaf de onderzoeker de flexibiliteit om het interview aan te passen aan de specifieke situatie van de geïnterviewden (Boeije & Bleijenbergh, 2019, pp. 75-77; Qu & Dumay, 2011, p. 246). Dit stelde de onderzoeker in staat om op sommige momenten door te vragen naar achterliggende waarheden, ervaringen en opvattingen. Daartoe stelde de onderzoeker vragen als 'waarom?', 'waar blijkt dat uit?' of 'kunt u dat toelichten?'. Het interview bestond uit open vragen, zodat de respondenten de ruimte hadden om waarheden, ervaringen en opvattingen in eigen bewoording weer te geven. Het interview (en interviewhandleiding) bestond uit een aantal onderdelen, die hieronder worden toegelicht.

Elk interview begon met een introductie waarin de onderzoeker zichzelf voorstelde, het doel van het onderzoek toelichtte en de anonimiteit benadrukte. De respondent werd vervolgens gevraagd zichzelf voor te stellen. Om sociaal-wenselijke antwoorden te vermijden, stelde de onderzoeker de respondenten op hun gemak door aan te geven dat er geen 'foute' antwoorden zijn (safe spaces).

Daarnaast werd benadrukt dat de respondent altijd kon aangeven als een vraag onduidelijk was, waarop de onderzoeker de tijd nam om deze te verduidelijken (Van Thiel, 2015, p. 116).

Het middenstuk bestond uit vragen over het achterhalen van CC&I's, gebaseerd op het werk van Curran et al. (2003, p. 259) en Kruijswijk Jansen (2004). De respondenten werden bijvoorbeeld gevraagd naar sterke en zwakke punten en mogelijke verbeterpunten omtrent de werking van de Q-highschool.

Tijdens de afronding van het interview werd aan de respondent gevraagd of er nog vragen of opmerkingen waren. Bovendien werd aangegeven dat de respondenten na afloop een samenvatting van de bevindingen zouden ontvangen. Het interview werd afgesloten met een dankwoord.

De interviews vonden plaats in de maanden mei en juni, zowel via Microsoft Teams als een fysieke ontmoeting. De Q-highschool bood de onderzoeker de mogelijkheid om contactgegevens van alle respondenten te verkrijgen, zoals een telefoonnummer en/of e-mailadressen. De onderzoeker benaderde de respondenten via WhatsApp of e-mail. In samenspraak met de respondent werd een geschikte datum en tijdstip gekozen voor het afnemen van het interview. De interviews duurden gemiddeld zestig minuten en werden opgenomen met opnameapparatuur. Na afloop werden de interviews getranscribeerd en werd de opname verwijderd.

4.3.3 Anonimiteit

De onderzoeker heeft getracht de anonimiteit van de respondenten te waarborgen. De onderzoeker heeft dit gedaan door de respondenten voorafgaand aan het interview te informeren via een informatiebrief en een toestemmingsverklaring, zoals weergegeven in Bijlage 5. Aan het begin van het interview benadrukte de interviewer opnieuw dat de antwoorden van de respondent anoniem verwerkt worden. Deze anonimiteit werd behouden door de respondenten te nummeren.

Het is belangrijk om op te merken dat de volledige anonimiteit van de respondenten niet kon worden gegarandeerd. Dit is te wijten aan het feit dat de leerlingen werden benaderd door de medewerkers van de Q-highschool. Hierdoor kunnen leerlingen mogelijk sociaal-wenselijke antwoorden hebben gegeven, omdat ze wellicht bezorgd waren over mogelijke reacties van de medewerkers van de Q-highschool. Om dit tegen te gaan heeft de onderzoeker de respondenten genummerd in de presentatie van de bevindingen, zoals uiteengezet in hoofdstuk 5. De medewerkers van de Q-highschool kunnen niet achterhalen welk nummer bij welke leerling hoort.

Dit geldt ook voor de schoolleiders. De schoolleiders zijn niet rechtstreeks benaderd door de medewerkers van de Q-highschool, maar zoals toegelicht in deelparagraaf 4.2.2.1 zijn alleen Quadraamscholen die havo en vwo aanbieden geselecteerd. Hierdoor blijven slechts acht Quadraamscholen over, waardoor het mogelijk is om te achterhalen welke schoolleider als respondent heeft deelgenomen. Dit is voorafgaand aan het interview met de schoolleiders besproken, er waren geen bezwaren.

Tot slot moet worden vermeld dat het overzicht van de afgenomen interviews in Tabel 1 niet overeenkomt met de nummers waarmee de respondenten werden geïdentificeerd tijdens de presentatie van de bevindingen. Het eerste afgenomen interview met een schoolleider komt bijvoorbeeld niet overeen met ‘schoolleider 1’ zoals gepresenteerd in hoofdstuk 5.

4.4 Methode van data-analyse

Vanwege het cyclische karakter van kwalitatief onderzoek zijn de dataverzameling en data-analyse niet strikt van elkaar gescheiden. Het doel van data-analyse is om de interviewtranscripten systematisch te organiseren en te analyseren om zo tot onderzoeksbevindingen te komen (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 88). In dit onderzoek werden de verkregen data gecodeerd en geanalyseerd via een Grounded Theory-methode, waarbij gebruik werd gemaakt van het softwareprogramma *ATLAS.ti*. Allereerst worden de stappen van Grounded Theory-methode uitgewerkt, gevolgd door een overzicht van de keuzes die de onderzoeker heeft gemaakt tijdens de data-analyse.

4.4.1 Grounded Theory

Om de centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek te beantwoorden, werd op inductieve wijze een data-analyse uitgevoerd op de transcripten afkomstig uit de vijftien afgenomen interviews met leerlingen, leraren en schoolleiders. Voorafgaand aan de data-analyse werden de afgenomen interviews getranscribeerd. Dit gebeurde handmatig via Word. Vervolgens werden de transcripten in het softwareprogramma *ATLAS.ti* geüpload. Met dit programma konden de kwalitatieve onderzoeksgegevens worden geanalyseerd.

Gezien dit onderzoek verkennend van aard is en tot doel heeft om nieuwe evaluatiecriteria op te stellen, wordt de Grounded Theory-methode van Charmaz (2006) toegepast. Grounded Theory van Charmaz is een vergelijkende, interactieve en inductieve methode. De focus ligt op het interpreteren en bestuderen van sociale handelingsprocessen (Charmaz, 2006; De Boer, 2011). Bij inductief coderen gaat het erom dat indicatoren (ook wel codes genoemd) worden afgeleid uit het verkregen empirische materiaal, om vervolgens tot een theorie te komen (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

De methodologie van Charmaz (2006) begint met het formuleren van een onderzoeksvraag en het definiëren van sensitizing concepts, zoals toegelicht in deelparagraaf 3.3.1. Deze gaven de onderzoeker richting bij de dataverzameling. Na de dataverzameling volgden vier rondes van coderen: *initial coding*, *focused coding*, *theoretical sampling* en *theoretical coding* (Charmaz, 2006). Deze vier fasen waren niet strikt van elkaar gescheiden. Daarnaast waren er meerdere rondes nodig voor *initial coding* en *focused coding*. De vier fasen worden nader toegelicht.

De eerste fase van de data-analyse omvatte het *initial coding*. Initial coding is een “proces van het onderzoeken, vergelijken, conceptualiseren en categoriseren van data” (Boeije & Bleijenbergh,

2019, p. 113). Dit betekende dat de onderzoeker de interviewtranscripten zorgvuldig doorlas en deze indeelde in fragmenten. De fragmenten werden voorzien van een indicator (code). Bij inductief coderen worden indicatoren vaak ontleend aan letterlijke woorden uit een transcript, dit wordt ook wel ‘in-vivo’ coderen genoemd (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 113). Naast ‘in-vivo’ coderen heeft de onderzoeker ook eigen taalgebruik toegepast. Voorbeelden van indicatoren die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen, zijn: ‘taxi’, ‘interactieve opdrachten’, ‘tijdsduur’ en ‘reisafstand’. Tijdens het labelen van tekstfragmenten heeft de onderzoeker geprobeerd zo duidelijk mogelijke definities te gebruiken, wat de herhaalbaarheid van het onderzoek ten goede komt. Bovendien dienden de indicatoren wederzijds uitsluitend te zijn, zodat ze elkaar niet overlappen. Voor een volledig overzicht van alle indicatoren wordt verwezen naar de codebomen, weergegeven in Bijlage 4.

Initial coding vond grotendeels plaats aan het begin van het onderzoek, direct nadat de eerste interviews werden afgenomen. Dit proces stelde de onderzoeker in staat om het onderzoeksgebied en de verzamelde gegevens grondig te verkennen. Bovendien droeg het bij aan het organiseren en overzichtelijk maken van de verkregen gegevens. De fase van initial coding werd afgerond op het moment dat nieuwe informatie en waarnemingen konden worden ondergebracht bij al bestaande indicatoren. Dit zorgde ervoor dat een solide basis voor verdere analyse werd gelegd (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 122).

Na het toekennen van indicatoren aan alle relevante fragmenten, volgde de tweede fase van het coderen, namelijk *focused coding* oftewel ‘gericht coderen’. In deze fase vormden de indicatoren het uitgangspunt. De onderzoeker heeft alle indicatoren die synoniem waren samengevoegd om de omvang van de indicatoren te reduceren (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 124). De vaak voorkomende en belangrijkste indicatoren werden geselecteerd. Tijdens het *focused coding* was de onderzoeker erop gericht om inzicht te krijgen op indicatoren die het proces het beste konden weergeven. Zo werd de focus van het onderzoek verder bepaald. Dit leidde tot een meer adequate invulling van de sensitizing concepts. De indicatoren werden geclusterd om dimensies te vormen. Voorbeelden van dimensies in dit onderzoek waren ‘logistiek’, ‘roosteren’ en ‘communicatie’. Voor een volledig overzicht van alle dimensies wordt verwezen naar de codebomen, weergegeven in Bijlage 4.

De derde fase die hoort bij de Grounded Theory van Charmaz (2006) was *theoretical sampling*. In de vorige fase kwam de onderzoeker tot een nadere invulling van de sensitizing concepts. Deze dimensies kunnen nu worden vertaald in overkoepelende categorieën. Voorbeelden van categorieën in dit onderzoek waren ‘onderwijslogistiek’ en ‘bekendheid’. De categorieën die zijn afgeleid uit de indicatoren en dimensies worden in dit onderzoek beschouwd als evaluatiecriteria. Ze vormen de overkoepelende categorieën waarmee de verzamelde gegevens worden georganiseerd en geanalyseerd. De fase van *theoretical sampling* werd afgerond zodra duidelijk was welke dimensies (subcategorieën) en categorieën er waren, hoe deze van elkaar te onderscheiden waren en wat ze betekenden (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 128). Voor een volledig overzicht van alle categorieën wordt verwezen naar de codebomen, weergegeven in Bijlage 4.

De theorie van Charmaz (2006) kent ook nog een vierde fase, namelijk *theoretical coding*. In deze fase zoekt de onderzoeker naar theoretische indicatoren om de verbanden tussen de verschillende categorieën te verduidelijken. Hoewel de onderzoeker deze laatste stap niet volledig heeft uitgevoerd, is er wel geprobeerd om inzicht te bieden in mogelijke verbanden tussen verschillende categorieën. De reden dat deze stap grotendeels is overgeslagen is omdat dit onderzoek tot doel heeft om evaluatiecriteria op te stellen. Deze criteria zijn in de derde fase van het coderen naar voren gekomen.

4.4.2 Keuzes tijdens de data-analyse

De onderzoeker heeft tijdens de data-analyse verschillende keuzes gemaakt. Om de herhaalbaarheid en transparantie van het onderzoek te vergroten worden de keuzes hieronder toegelicht.

Een eerste keuze was om de claims niet mee te nemen in het onderzoek. Hoewel de concerns, claims en issues tijdens de interviews werden bevraagd (zie deelparagraaf 4.3.2), besloot de onderzoeker de claims buiten beschouwing te laten in de data-analyse en het vervolg van het onderzoek. Dit was op verzoek van de medewerkers van de Q-highschool, die voornamelijk inzicht wilden krijgen in de zwakke punten, bedreigingen en verbeterpunten. De focus lag daarom vanaf de data-analyse op de concerns en issues. Op deze manier konden aanbevelingen worden gedaan om de Q-highschool te optimaliseren. Daarnaast bood het mogelijkheden voor de organisatie om te leren van het beleid, zoals eerder besproken in paragraaf 3.2.

Een andere reden voor het buiten beschouwing laten van de claims was vanwege de onduidelijkheid in de literatuur over het al dan niet meenemen van de claims in het onderzoek, zoals besproken in paragraaf 3.3. Diverse vaak geciteerde onderzoeken richten zich voornamelijk op het achterhalen van de issues en concerns (Abma, 2005; Curran et al., 2003; Seponski et al., 2013). Curran et al. (2003, p. 257) stellen dat een inherente overtuiging van de responsieve evaluatie is dat de evaluatiecriteria, waarmee een interventie wordt geëvalueerd, moeten voortkomen uit de concerns en issues van alle belanghebbenden. Gezien dit onderzoek grotendeels de aanpak van Curran et al. (2003) volgt, heeft de onderzoeker besloten hierin mee te gaan.

Een tweede keuze die de onderzoeker tijdens de data-analyse maakte, was om de drie belangengroepen (leerlingen, leraren en schoolleiders) afzonderlijk van elkaar te analyseren en de bevindingen per groep te presenteren. Deze aanpak stelde de onderzoeker in staat om systematisch te werk te gaan, waarbij eerst de data van de leerlingen werden gecodeerd en geanalyseerd, gevolgd door die van de leraren en de schoolleiders. Een overzicht van de codebomen van de leerlingen, leraren en schoolleiders wordt weergegeven in Bijlage 4. In hoofdstuk 5 'Analyse en bevindingen' worden de bevindingen per belangengroep onder elkaar weergegeven. Deze keuze werd gemaakt omdat de leerlingen, leraren en schoolleiders niet altijd dezelfde concerns en issues naar voren brachten. Dit kan worden verklaard doordat leerlingen bijvoorbeeld een ander perspectief hebben op de onderwijservaring dan schoolleiders, terwijl schoolleiders meer betrokken zijn bij organisatorische en administratieve aspecten van de Q-highschool dan leerlingen.

Een derde keuze van de onderzoeker was om de concerns en issues samen te voegen tot knelpunten. Tijdens het coderen werd duidelijk dat de concerns en issues vaak nauw met elkaar verband hielden of als hetzelfde werden beschouwd. Zo gaven leerlingen bijvoorbeeld aan dat ze zowel concerns als issues ervaren over het gebrek aan interactieve opdrachten tijdens de bijeenkomsten. De bevindingen zijn daarom gepresenteerd op basis van de knelpunten die door leerlingen, leraren en schoolleiders werden genoemd. Deze bevindingen zijn terug te vinden in de codebomen in Bijlage 4 en in hoofdstuk 5 ‘Analyse en bevindingen’. In de literatuur over het uitvoeren van een responsieve evaluatie is geen eenduidigheid over het samenvoegen van concerns en issues. Uit het onderzoek van Curran et al. (2003) en Seponski et al. (2013) blijkt dat de concerns en issues gezamenlijk worden geanalyseerd. Om die reden heeft de onderzoeker ervoor gekozen om ze samen te voegen. De overkoepelende term ‘knelpunten’ is door de onderzoeker zelf bedacht.

4.5 Waarborging onderzoekskwaliteit

De kwaliteit in dit onderzoek werd gewaarborgd door na te gaan wat de onderzoekskwaliteit kon bedreigen en hoe de onderzoeker hiermee is omgegaan (Boeije & Bleijenbergh, 2019, p. 154). Hieronder worden de volgende kwaliteitscriteria besproken die ervoor hebben gezorgd dat de methodologische kwaliteit van het onderzoek werd gewaarborgd: geloofwaardigheid (*credibility*), overdraagbaarheid (*transferability*), *dependability*, *confirmability* en de rol van de onderzoeker.

4.6.1 Geloofwaardigheid (credibility)

Bakker en de Boer (2021) definiëren geloofwaardigheid als “de wijze waarop de resultaten door anderen als acceptabel, waarschijnlijk of overtuigend kunnen worden gezien; het gaat om een intersubjectief proces van herkenbaarheid van de onderzoeksresultaten” (p. 91). Om de geloofwaardigheid van dit onderzoek te waarborgen, zijn twee methoden toegepast: onderzoekerstriangulatie en member checking.

Onderzoekerstriangulatie werd in dit onderzoek toegepast door het betrekken van meerdere onderzoekers bij verschillende stadia van het onderzoeksproces, zoals dataverzameling en data-analyse. Allereerst werden de interviewvragen voorgelegd aan de stagebegeleiders, waarbij de ontvangen feedback leidde tot aanpassingen van de interviewvragen. Vervolgens werd een pilot-interview afgenomen met een hoogleraar onderwijskunde aan de Radboud Universiteit. Dit heeft tot doel om te verifiëren of er geen onduidelijkheden in de vragen waren, om de duur van het interview te beoordelen en om de juiste volgorde van de interviewvragen vast te stellen. Na deze pilot werd de volgorde van de interviewvragen aangepast en werden twee vergelijkbare vragen samengevoegd. Bij de data-analyse werd een medestudent betrokken om te controleren of beide onderzoekers dezelfde codenamen aan de

gegevens zouden toekennen. Gedurende de maand mei vond twee keer per week overleg plaats om tot duidelijke indicatoren en overkoepelende dimensies en categorieën te komen.

Daarnaast is gebruikgemaakt van member checking, waarbij de interpretaties van de data werden geverifieerd bij de respondenten van dit onderzoek. Na afloop van elk interview ontvingen de respondenten een samenvatting van de bevindingen met de vraag of ze zich in de data en gemaakte interpretaties herkenden (Meadows & Morse, 2001). Door de respondenten de kans te geven om de eigen interpretaties te verifiëren, werd de kans op vertekening van de bevindingen verkleind.

4.6.2 Overdraagbaarheid (transferability)

Volgens Bakker en De Boer (2021) verwijst overdraagbaarheid naar “de wijze waarop de resultaten van toepassing zijn in andere situaties/contexten. Het gaat daarbij om situaties of omstandigheden en heeft dus geen betrekking op karakteristieken van personen (sekse, opleiding, leeftijd), wat eerder kenmerkend is voor generalisatie in kwantitatief onderzoek” (p. 92).

Om de overdraagbaarheid van dit onderzoek te waarborgen, zijn de context en de bevindingen uitgebreid beschreven. Dit wordt ook wel thick descriptions genoemd. Het onderzoek begon met een beschrijving van de context van de Q-hoogschool en de aspecten van flexibilisering van het onderwijs, terug te vinden in hoofdstuk 2. Daarnaast heeft de onderzoeker geprobeerd de empirische bevindingen op een verhalende en gedetailleerde manier te presenteren. Hierbij zijn letterlijke citaten en analysefragmenten gebruikt om de lezer mee te nemen in de belevingswereld, ervaringen en opvattingen van de belanghebbenden. De beantwoording van de onderzoeksvraag vormde de leidraad voor het presenteren van de bevindingen (Plochg & Van Zwieten, 2007, p. 90). Voor een uitgebreide uitwerking van de bevindingen wordt verwezen naar hoofdstuk 5.

4.6.3 Dependability

De term *dependability* kent geen Nederlandse vertaling en wordt omschreven als de mate waarin de bevindingen en conclusies van het onderzoek consistent zijn in verschillende contexten waarin ze zijn gevonden (Bakker & De Boer, 2021). Daarmee wordt verwezen naar een bepaalde mate van consistentie.

Een manier waarop de onderzoeker dependability wist te waarborgen, was door het optreden van saturatie. Dit hield in dat na het afnemen van de interviews met de leerlingen, leraren en schoolleiders geen nieuwe concerns en issues werden genoemd. Na het vierde interview met de leerlingen en schoolleiders en het vijfde interview met de leraren trad saturatie op.

Daarnaast werd dependability gewaarborgd door het toepassen van een flexibel onderzoeksdesign, namelijk een responsieve evaluatie met kwalitatieve onderzoeksmethoden (Mortelmans, 2013, p. 23; Robson, 2011). Deze flexibiliteit kwam op meerdere momenten in het onderzoek naar voren. Een responsieve evaluatie kenmerkt zich door een dialoog met open vragen

tussen de onderzoeker en belanghebbenden (Abma, 2005). Het semigestructureerde karkater van de interviews droeg bij aan de flexibiliteit, aangezien de onderzoeker op bepaalde momenten kon doorvragen en kon meebewegen met de antwoorden van de respondent.

Een ander aspect waarbij de flexibiliteit tot uiting kwam, was bij de data-analyse. De Grounded Theory-methode is een flexibele methode, waarbij de onderzoeker meerdere keren de fasen van coderen herhaalt en waar nodig de indicatoren, dimensies en/of categorieën aanpast (Charmaz, 2006).

4.6.3 *Confirmability*

De term *confirmability* kent eveneens geen Nederlandse vertaling en wordt door Bakker en De Boer (2021, p. 92) beschreven als de mate waarin de onderzoeksbevindingen zijn gebaseerd op de respondenten van het onderzoek en niet op de vooroordelen van de onderzoeker. Het gaat daarbij om het zo objectief mogelijk uitvoeren van het onderzoek. Om de *confirmability* van dit onderzoek te waarborgen, zijn twee methoden toegepast: *audit trail* en *peer debriefing*.

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van een *audit trail*, waarbij de onderzoeker gedurende het hele onderzoeksproces alle genomen stappen en keuzes heeft bijgehouden. Voorafgaand aan het onderzoek heeft de onderzoeker een planning opgesteld en gedeeld met de scriptiebegeleider en stagebegeleiders. Maandelijks werden ‘up-to-date’ gesprekken gevoerd tussen de onderzoeker en beide stagebegeleiders (José Janssen en Ilse Blokland-van den Hoven), waarbij de besproken op- of aanmerkingen werden bijgehouden in een logboek. Dit stelde de onderzoeker in staat om het onderzoek tussentijds bij te sturen. In hoofdstuk 4, en specifiek in deelparagraaf 4.4.2, heeft de onderzoeker uitgebreid beschreven welke keuzes er zijn gemaakt gedurende het onderzoek. Door het opstellen van drie codebomen en deze in de bijlagen op te nemen, wordt aangetoond dat de onderzoeker stapsgewijs en systematisch te werk is gegaan. Op basis van deze codebomen kon de onderzoeksvraag worden beantwoord.

Het waarborgen van de *confirmability* kan ook worden gedaan door *peer debriefing*. In dit onderzoek werden de onderzoeksbevindingen voorgelegd aan beide stagebegeleiders, de scriptiebegeleider en een hoogleraar onderwijskunde aan de Radboud Universiteit. Door deze mede-onderzoekers te betrekken en hun feedback te verkrijgen, werd een extra controle uitgevoerd op de interpretatie van de bevindingen en de conclusies die in dit onderzoek zijn getrokken. Dit draagt bij aan de objectiviteit en geloofwaardigheid van de onderzoeksbevindingen.

4.6.5 *Rol van de onderzoeker*

Omdat de rol van een onderzoeker in een responsieve evaluatie verschilt van die in traditioneel onderzoek, wordt in deze deelparagraaf kort aandacht besteed aan de rol van de onderzoeker (Van Berkel et al., 2022).

De onderzoeker is in een responsieve evaluatie niet geheel onafhankelijk, maar fungeert als een Socratische gids. Dit betekent dat de onderzoeker van binnenuit een organisatie onderzoek doet. Deze rol is gerealiseerd doordat de onderzoeker een interne stage heeft gelopen bij de Q-highschool.

Daarnaast vereist een responsieve evaluatie een veilig communicatieklimaat (Van Berkel et al., 2022). Het is de taak van de onderzoeker om dit klimaat te faciliteren. Zoals eerder vermeld in deelparagraaf 4.3.1, heeft de onderzoeker zich ingespannen om safe spaces te creëren. Tijdens het interview benadrukte de onderzoeker dat de belanghebbenden te allen tijde openlijk en in vertrouwen konden spreken. Daarnaast verwachtte de onderzoeker dat de leeftijd van de onderzoeker een positieve invloed kon hebben op de interactie met zowel de leerlingen als de leraren. Aangezien de leeftijd van de onderzoeker overeenkwam met die van de leraren en dicht bij die van de leerlingen lag. Dit kon ervoor hebben gezorgd dat de respondenten zich meer op hun gemak voelden en daardoor wellicht bereid waren om openlijk te spreken.

Tot slot dient de onderzoeker te reflecteren op de eigen rol in het onderzoek. Dit is van belang omdat de onderzoeker zelf onderdeel is van het onderzoeksproces in een responsieve evaluatie. In de discussie in paragraaf 6.2 wordt een reflectie geboden op de eigen rol van de onderzoeker. Dit vergroot de transparantie van het onderzoek.

5. Analyse en bevindingen

In dit hoofdstuk worden de bevindingen gepresenteerd die voortkomen uit de afgenomen interviews, waarbij de vierde deelvraag van dit onderzoek wordt beantwoord: *welke knelpunten ervaren leerlingen, leraren en schoolleiders over de werking van de Q-hogeschool?* De bevindingen zijn verkregen door het bevragen van de sensitizing concepts: concerns (zorgen en bedreigingen) en issues (verbeterpunten). In dit hoofdstuk worden de concerns en issues samengevoegd tot knelpunten, zoals toegelicht in deelparagraaf 4.4.2. Het hoofdstuk bestaat uit vijf paragrafen die gestructureerd zijn op basis van de codebomen van de leerlingen, leraren en schoolleiders, zoals weergegeven in Bijlage 4. De codebomen dienden als leidraad bij het analyseren en categoriseren van de verkregen bevindingen.

Elke paragraaf begint met een uiteenzetting van de hoofdcategorieën, die tevens fungeren als evaluatiecriteria, namelijk: onderwijslogistiek, kwaliteit van het onderwijs, bekendheid en samenwerking. Vervolgens wordt in elke paragraaf een gedetailleerde uitwerking gegeven van de dimensies en bijbehorende indicatoren die door de leerlingen, leraren en/of schoolleiders worden genoemd. Hierdoor wordt een diepgaand inzicht geboden in de verschillende knelpunten die door de belanghebbenden naar voren zijn gebracht tijdens de interviews. De laatste paragraaf bevat het uiteindelijke evaluatiekader.

De onderzoeker heeft ervoor gekozen om geen literatuur aan te halen bij de interpretatie van de bevindingen, omdat de bevindingen volledig inductief tot stand zijn gekomen. Een responsieve evaluatie is immers volledig gebaseerd op de waarheden, meningen en opvattingen van de belanghebbenden (Abma, 2005, p. 280).

5.1 Onderwijslogistiek

Uit de data-analyse is naar voren gekomen dat de categorie onderwijslogistiek vaak wordt genoemd als overkoepelend knelpunt. De categorie onderwijslogistiek is vastgesteld door vier verschillende dimensies, namelijk 'roosteren', 'logistiek', 'administratie' en 'coördinatie'. Zowel leerlingen, leraren als schoolleiders hebben de dimensies 'roosteren' en 'logistiek' genoemd. Alleen de schoolleiders hebben de dimensies 'administratie' en 'coördinatie' genoemd. Elke dimensie omvat één of meerdere indicatoren, die hieronder nader worden toegelicht.

5.1.1 Roosteren

De dimensie 'roosteren' is afgeleid uit één indicator, namelijk: de inpassing van de bijeenkomsten in het rooster van de leerling(en). Alle drie de belanghebbenden hebben hierover uitspraken gedaan.

Drie van de vijf leerlingen (3, 4, 5) geven aan het vervelend te vinden dat de Q-hogeschool bijeenkomsten overlappen met de reguliere lessen op hun school. Leerling 5 zei hierover het volgende:

“Ik vind het vervelend dat de bijeenkomsten altijd tijdens de lessen zijn. We zijn altijd aan het einde van de dag. Daardoor moet ik vaak lessen missen van mijn eigen school. Deze periode heb ik bijvoorbeeld iedere dinsdag wiskunde overgeslagen. Nu moet ik al mijn wiskunde gaan inhalen.” Een andere leerling (3), die op dit moment twee parcoursen volgt, geeft ook aan het vervelend te vinden dat de roosters elkaar overlappen. Volgens haar is dit nog moeilijker te combineren, omdat ze twee parcoursen volgt. Ze zei hierover: *“Ik vind het niet prettig dat ik mijn lessen in de middag moet missen. De Q-highschool bijeenkomsten zijn vaak aan het eind van de middag gepland, waardoor ik mijn reguliere lessen op mijn eigen school mis. Vooral als het gaat om moeilijke vakken of complexe lesstof, vind ik het vervelend om ze te missen.”* Daarnaast worden de problemen met de inpassing in het rooster gezien als reden voor leerlingen om een parcours vroegtijdig te beëindigen en/of helemaal geen gebruik te maken van de Q-highschool. Dit is een bedreiging voor de werking van de Q-highschool.

Leerlingen begrijpen dat de bijeenkomsten niet op andere momenten kunnen worden ingepland, gezien de Q-highschool rekening moet houden met de roosters van leerlingen op veertien verschillende scholen. Een leerling verwoordde dit als volgt: *“Ik snap ook wel dat je het niet kan organiseren met andere roosters en andere scholen. Maar het blijft jammer dat het vaak tijdens de lessen is van mijn eigen school.”*

Ook leraren (2, 3, 4, 5) beschouwen de inpassing van de bijeenkomsten in de lesroosters van leerlingen als een knelpunt. Ze herkennen de problemen die eerder werden genoemd door de leerlingen. Enkele opmerkingen van leraren over de inpassing van de bijeenkomsten zijn: *“Wij als leraren merken ook de problemen met de roosters”* (2), *“We horen vaak van leerlingen dat ze problemen hebben met overlappings in hun rooster”* (4), en *“Het is sowieso lastig met de roosters. Leerlingen klagen over hoe hun roosters [rooster van Q-highschool en rooster van reguliere school] eruitzien.”* (3).

Naast het erkennen van de zorgen van de leerlingen, hebben de leraren ook aangegeven dat ze zelf problemen ervaren. Een van de leraren (5) heeft hierover het volgende gezegd: *“De overlap met de vakken is best wel groot. Leerlingen moeten soms één, twee of zelfs drie lessen missen op hun eigen school. Voor leerlingen is het missen van vakken vaak een reden om niet voor de Q-highschool te kiezen. Maar ook als Q-highschool leraar merk je dat leerlingen vaak problemen hebben tussen jouw module en andere belangrijke zaken [e.g. huiswerk, vrienden en sport]. Dat is ingewikkeld.”* Leraren geven aan het vervelend te vinden dat leerlingen niet altijd aanwezig kunnen zijn bij een bijeenkomst. Hierdoor gaat een stukje controle verloren dat een leraar over een leerling heeft. Eveneens belemmert het de mogelijkheid voor leraren om een band op te bouwen met de leerlingen.

Tot slot ervaren alle schoolleiders knelpunten wat betreft de inpassing van de bijeenkomsten in het rooster van leerlingen. Ze geven aan dat het een probleem is op het gebied van onderwijslogistiek, waar ze het antwoord of de oplossing nog niet voor hebben. Schoolleider 1 zei bijvoorbeeld: *“Ik weet niet goed hoe we dat voor elkaar zouden moeten krijgen. Het is een probleem waarin we nu vastzitten. Mission impossible. Er moet iets doorbroken worden, maar ik heb geen idee hoe.”*

Een aantal schoolleiders (2, 3, 4) suggereert dat het meer plaats- en tijdonafhankelijk maken van het onderwijs van de Q-highschool een oplossing kan zijn voor het roosterprobleem. Schoolleider 4 vertelde: *“Je omzeilt de logistieke problemen en de roosterproblemen volledig als je alles plaats- en tijdonafhankelijk aanbiedt. [...] Ik ben voorstander van flipping the classroom, op die manier maak je alles plaats- en tijdonafhankelijk.”* De vraag is echter in hoeverre leerlingen nog voor de Q-highschool zouden kiezen als alles volledig plaats- en tijdonafhankelijk is, omdat leerlingen hebben aangegeven baat te hebben bij meer fysieke bijeenkomsten en de online bijeenkomsten soms saai of niet uitdagend genoeg vinden. Leerling 3 verwoordde dit als volgt: *“Online lessen... als je er na één uur nog steeds zit dan denk je vaak: ik wil nu al slapen, haha.”*

5.1.2 Logistiek

De dimensie ‘logistiek’ omvat twee indicatoren, namelijk: de taxi’s en de reisafstand. Alle drie de belangengroepen hebben over de indicator taxi uitspraken gedaan. Alleen de leerlingen en leraren hebben uitspraken gedaan over de reisafstand, dit komt doordat de schoolleiders hier niet of niet direct mee te maken hebben.

Alle leerlingen hebben aangegeven knelpunten te ervaren met de taxi’s. De Q-highschool regelt taxi’s voor leerlingen die verder dan acht kilometer van de locatie wonen. Volgens de leerlingen komen de taxi’s nauwelijks op tijd of komen ze helemaal niet opdagen. Hierdoor missen leerlingen vaak een deel van of zelfs de hele bijeenkomst. Leerling 4 zei hier het volgende over: *“De taxi’s zijn nooit op tijd. Dan moet je bellen. Een keer was die zelfs helemaal niet besteld. Toen stonden we vast en konden we niet naar de les. Dat is wel erg vervelend.”* Een andere leerling (5) vertelde: *“De taxi’s gaan meestal niet zo goed. Ik heb zelf een keer gehad dat ik op de taxi aan het wachten was, maar die kwam maar niet. Toen hadden we gebeld en toen was er blijkbaar geen taxi geregeld. Toen konden we na drie kwartier nog wel naar de les, maar toen had ik al een halve les gemist.”* Twee van de vijf leerlingen (1, 2) geven aan dat het probleem met de taxi’s niet bij de Q-highschool ligt, maar bij het taxibedrijf zelf. Volgens hen kan de Q-highschool hier niet veel aan doen, omdat het door een extern bedrijf geregeld wordt.

Drie van de vijf leraren (2, 3, 5) ervaren ook knelpunten rondom de taxi’s. Dit is vooral op basis van wat ze van de leerlingen hebben gehoord en op basis wat ze zien tijdens de bijeenkomsten. Ze geven voornamelijk aan dat de taxi’s te laat komen of op een andere plek staan dan afgesproken was. Leraar 2 vertelde: *“Het vervoer loopt soms niet goed. Elke keer sta ik te hopen en te bidden dat iedereen komt. En dat de taxi ze ook weer komt ophalen. Dat is echt een dingetje.”* Volgens twee leraren (3, 5) wordt dit wel aan de leerlingen gecommuniceerd, maar gaat er toch iets mis. Zo zei leraar 3: *“De taxi stond op een andere plek dan afgesproken was. Maar bijna iedereen wist dat, dus die stonden wel op de andere plek. Maar één of twee leerlingen stonden op de oude plek. Het was misschien niet goed gecommuniceerd of ze lezen niet goed.”*

Tot slot hebben drie van de vijf schoolleiders (3, 4, 5) ook uitspraken gedaan over de taxi's. Zij baseren zich echter op de verhalen die ze van de leerlingen horen. Om die reden hebben ze het probleem van de taxi's aangehaald, maar niet uitvoerig besproken. Zo zei schoolleider 4 er het volgende over: *“Soms rijdt de taxi niet, soms missen leerlingen de taxi en weet niemand dat er een taxi is.”* Het feit dat de schoolleiders dit knelpunt hebben genoemd, toont aan dat zij zich bewust zijn van het probleem. Het is belangrijk om te vermelden dat de schoolleiders (en de Quadraamscholen) niet verantwoordelijk zijn voor de organisatie en het regelen van de taxi's, de Q-highschool is hier verantwoordelijk voor.

Wat betreft de tweede indicator hebben vier van de vijf leerlingen (1, 3, 4, 5) aangegeven moeite te hebben met de reisafstand. Leerlingen gaven aan het soms lastig te vinden dat ze zo lang moeten reizen en hierdoor laat thuis zijn. Doordat de Q-highschool rekening moet houden met het rooster van de reguliere scholen, worden de bijeenkomsten vaak op het einde van de dag gepland. Leerling 1 zei hier het volgende over: *“Het is voor mij ongeveer twintig minuten in de taxi. Meestal zit ik in de file terug en dan duurt het veel langer voordat ik thuis ben. Dat vind ik soms wel vermoeiend. Ik eet laat en moet daarna nog mijn huiswerk maken.”* Leerlingen die niet in aanmerking komen voor een taxi en dus moeten fietsen, vinden de reisafstand ook een probleem. Met name in de winter vinden ze dit vervelend omdat ze dan in het donker naar huis moeten fietsen. Dit vinden ze spannend.

De Q-highschool bepaalt de locatie van de bijeenkomsten door te kijken waar de meeste leerlingen vandaan komen. Volgens leerling 5 en leerling 2 is dit meestal in Arnhem. Leerlingen die niet in de buurt wonen zijn daardoor genoodzaakt te reizen. Dit leidt tot onvrede bij sommige leerlingen. Leerling 5 zei hier het volgende over: *“Ik snap dat je de mensen uit Arnhem vaker dichtbij geeft, maar wij moeten daardoor altijd ver reizen en het duurt ook altijd heel erg lang.”*

De knelpunten die door de leerlingen zijn gedeeld, worden bevestigd door vier van de vijf leraren (1, 2, 3, 4). Hoewel de leraren zelf niet direct hinder ondervinden, tonen ze begrip voor de mogelijke negatieve gevolgen die gepaard gaan met de verplaatsing naar een andere locatie. Leraren benoemen dat leerlingen soms in het donker in de winter naar huis moeten fietsen, dat ze regelmatig in de file staan en dat ze soms te laat komen.

5.1.3 Administratie

De dimensie 'administratie' bevat twee indicatoren, namelijk: registratie van leerlingen absentie en administratie rondom toetsresultaten. Alleen de schoolleiders hebben uitspraken gedaan over deze indicatoren, terwijl de leerlingen en leraren dat niet hebben gedaan omdat zij hier niet (direct) mee te maken hebben.

Het merendeel van de schoolleiders (1, 4, 5) geeft aan dat de Q-highschool haar administratieve zaken niet altijd tijdig en scherp op orde heeft. De Q-highschool kan zich op dit gebied nog verbeteren. Schoolleider 1 noemt een gevolg van het niet volledig op orde hebben van de administratieve zaken: *“Als het aan alle kanten rammelt, dan raak je mensen kwijt. Het gevoel van 'er kan mij [de leerling]*

hier niks overkomen... het wordt [e.g. registratie van toetsresultaten] keurig voor mij [de leerling] geregeld', daar mag je geen steek in laten vallen."

Daarnaast ervaren drie van de vijf schoolleiders knelpunten met de registratie van de absentie van de leerlingen. Schoolleider 4 zei daar het volgende over: *"Dan komen wij er soms achter dat leerlingen structureel aan het spijbelen zijn. We hebben ook leerlingen gehad die hebben gezegd dat ze net examen hebben gehad en dat het goed ging, en achteraf bleek dat ze niets hebben gedaan."* Deze schoolleider geeft aan dat de wijze waarop bepaalde zaken worden georganiseerd, zoals het bijhouden van de absentie, niet goed vindt. Om deze reden vindt de schoolleider dat de Q-highschool (nog) niet als succesvol beschouwd mag worden.

Tot slot geven drie schoolleiders (1, 3, 5) aan dat de administratie rondom de toetsresultaten van leerlingen (PTA) verbeterd kan worden. De schoolleiders horen vanuit de leraren en mentoren [van de Quadraamscholen] verhalen dat de resultaten efficiënter verwerkt en gecommuniceerd moeten worden naar de scholen. Schoolleider 5 vertelde: *"Soms kan een mentor niet goed zien wat de resultaten zijn. Dat kan weleens uitmaken voor het cijferbeeld. [...] Het systeem van de Q-highschool werkt op zich goed, maar vervolgens moet het weer terug naar school. Vanwege het gebruik van bepaalde wegen duurt het langer voordat het duidelijk is, in tegenstelling tot de toetsweken hier. Als mentor moet je er dus heel snel achteraan om te controleren hoe een leerling ervoor staat."*

5.1.4 Coördinatie

Tenslotte bevat de laatste dimensie 'coördinatie' één indicator, namelijk: de planning van de Q-highschool loopt niet synchroon met de scholen (asynchrone planning). Dit betekent dat de school planning van de Q-highschool, zoals bijvoorbeeld de bijeenkomsten, lesvrije weken en toetsweken, niet synchroon lopen met de planning van de Quadraamscholen. Alleen de schoolleiders noemen dit knelpunt, er zijn geen uitspraken gedaan door de leerlingen en leraren omdat zij hier niet direct hinder van ondervinden of mee te maken hebben.

Uit de interviews blijkt dat drie van de vijf schoolleiders (2, 3, 4) knelpunten ervaren met de planning van de Q-highschool. De schoolleiders geven aan dat de planning van de Q-highschool niet overeenkomt met de planning van reguliere scholen. Dit komt doordat de Q-highschool modulair werkt, terwijl scholen werken met vaste periodes en toetsweken. Schoolleider 3 zegt hierover: *"Scholen hebben een vrij strak systeem van schoolexamens. We hebben een aantal periodes waarin schoolexamens plaatsvinden. Maar de Q-highschool werkt anders, zij werken modulair."* Hierdoor ontstaan conflicten tussen scholen en de Q-highschool. Volgens de schoolleiders (2, 3, 4) leidt dit soms tot knelpunten in de afstemming en coördinatie. Schoolleider 4 zegt hierover: *"We horen pas in een later stadium wat de Q-highschool van plan is. Dat botst met onze eigen school planning. Het verloopt gewoon niet soepel."* Dit heeft ook gevolgen voor de communicatie tussen scholen en de Q-highschool. Bovendien leidt het tot problemen bij het inpassen van de bijeenkomsten in de roosters van de leerlingen, zoals eerder besproken binnen de dimensie 'roosteren'. Schoolleider 3 geeft aan: *"Het zijn in feite allemaal zaken*

die knelpunten kunnen veroorzaken. Tegelijkertijd willen we juist graag die grenzen of schotten wegwerken en het onderwijs flexibeler maken.”

5.2 Kwaliteit van het onderwijs

Uit de data-analyse blijkt dat de categorie kwaliteit van het onderwijs vaak wordt genoemd als overkoepelend knelpunt. De categorie kwaliteit van het onderwijs is vastgesteld middels twee dimensies: ‘bijeenkomsten’ en ‘ondersteuning’. De dimensie ‘bijeenkomsten’ wordt door de leerlingen en leraren genoemd. De dimensie ‘ondersteuning’ wordt door alle drie de belangengroepen genoemd. Elke dimensie bestaat uit één of meerdere indicatoren, die hieronder worden toegelicht.

5.2.1 Bijeenkomsten

De dimensie ‘bijeenkomsten’ bestaat uit vier indicatoren, namelijk: de tijdsduur, de ervaring rondom de online bijeenkomsten, interactieve opdrachten en contact tijdens de bijeenkomsten. Deze indicatoren worden genoemd door de leerlingen en de leraren. De schoolleiders noemen geen knelpunten rondom deze indicatoren, dit kan mogelijk worden verklaard door het feit dat zij zich minder betrokken voelen bij de bijeenkomsten. Als schoolleider hebben ze een overkoepelende rol, gericht op organisatorische en beleidsaspecten van de school. Gezien de omvang van de dimensie worden de indicatoren afzonderlijk toegelicht.

5.2.1.1 Tijdsduur

Vier van de vijf leerlingen (1, 3, 4, 5) hebben aangegeven problemen te ervaren met de tijdsduur van de bijeenkomsten. De bijeenkomsten van de parcoursen duren gemiddeld anderhalf uur. De eerste fysieke bijeenkomst van een module wijkt hiervan af en duurt tweeënhalf uur. De Q-highschool heeft hiervoor gekozen zodat leerlingen elkaar beter kunnen leren kennen en zodat de leraar voldoende de tijd heeft om de lesstof uit te leggen. Er was één leerling (2) die aangaf geen moeite te hebben met de tijdsduur van de bijeenkomsten. Deze leerling vertelde het prettig te vinden om veel uitleg te krijgen, om daarna zelfstandig aan de slag te gaan.

Voor het merendeel van de leerlingen geldt dat de bijeenkomsten op de Q-highschool langer duren dan de lessen op hun eigen school. Leerlingen (1, 3, 5) vertelden het moeilijk te vinden om zich anderhalf uur te concentreren. Leerling 1 zei hierover het volgende: *“De lessen duren anderhalf uur. Dat is best wel lang. Dat is langer dan dat we bij ons op school hebben. Ik vind anderhalf uur concentreren soms best wel pittig. De Q-highschool heeft ook nog dat de eerste bijeenkomst van elke nieuwe periode niet anderhalf uur maar tweeënhalf uur duurt. Dat is nóg langer. Ik vind dat wel erg lang.”* Leerling 3 gaf aan: *“Anderhalf uur is wel echt een lange tijd.”* Daarnaast hebben twee leerlingen

(3, 4) aangegeven dat ze de gehele bijeenkomst uitleg krijgen van hun leraar. Dit was voor hen de reden dat ze de bijeenkomsten te lang vonden duren.

5.2.1.2 Ervaring online bijeenkomsten

De online bijeenkomsten worden door alle leerlingen genoemd als knelpunt. De leerlingen geven aan snel afgeleid te zijn omdat ze de (fysieke) interactie met andere leerlingen en hun leraar missen. Dit komt vooral doordat leerlingen hun geluid en camera uit hebben staan. Tijdens een online bijeenkomst is de leraar voornamelijk aan het woord. De leerlingen geven aan dit niet altijd prettig te vinden.

Het merendeel van de leerlingen (1, 3, 5) geeft ook aan dat ze zich beter kunnen concentreren en meer leren tijdens een fysieke bijeenkomst. Ter illustratie worden twee uitspraken van leerlingen (3, 4) weergegeven: *“Online lessen... als je er na één uur nog steeds zit dan denk je vaak: ik wil nu al slapen, haha.”* en *“Nog steeds merk je als je voor een scherm zit, net zoals tijdens de lessen in coronatijd, dat je dan op een gegeven moment een beetje afhaakt. Je zit dan te staren naar je computerscherm.”*

5.2.1.3 Interactieve opdrachten

Drie van de vijf leerlingen (1, 3, 5) hebben aangegeven dat ze behoefte hebben aan meer interactieve opdrachten tijdens de bijeenkomsten. De leerlingen hebben aangegeven dat leraren wel bereid zijn om de bijeenkomsten op een interactieve manier vorm te geven, maar dat dit nog niet altijd lukt. De reden die leerlingen hiervoor geven is dat, in vergelijking met hun eigen school, de bijeenkomsten maar één keer per week plaatsvinden. Leraren hebben dan voornamelijk de tijd nodig om uitleg te geven over een onderwerp. Het alleen maar ontvangen van uitleg vinden leerlingen (1, 3, 5) saai. Leerlingen geven aan juist bezig te willen zijn met de lesstof in plaats van alleen maar naar de leraar te luisteren.

Leerlingen (1, 3, 5) noemen deze indicator regelmatig in samenspraak met de tijdsduur en de ervaring rondom de online bijeenkomsten. Zo vertelden twee leerlingen (1, 3) dat ze de tijd sneller vinden gaan wanneer er meer interactieve opdrachten worden toegepast. Eveneens geven ze aan dat ze zich beter kunnen concentreren tijdens de online bijeenkomsten wanneer de leraar niet alleen maar uitleg geeft, maar ook gebruik maakt van interactieve opdrachten. Zo zei leerling 1 bijvoorbeeld: *“Ik merk dat ik bij bepaalde leraren best wel moeite heb met de manier waarop ze lesgeven. Sommige geven anderhalf uur lang uitleg, waardoor ik moeilijk mijn aandacht erbij kan houden. Als we tussendoor wat interactieve opdrachten zouden doen met elkaar, zou ik mijn aandacht er beter bij kunnen houden.”* Leerling 3 noemt een voorbeeld om de online bijeenkomsten wat interactiever te maken, namelijk het plaatsen van leerlingen in zogeheten ‘break-out-rooms’ op Teams. Ze zegt hierover het volgende: *“Ik merk namelijk dat wanneer je in een grote groep zit, niemand echt wat durft te zeggen. Als je leerlingen dan apart in tweetallen zet en samen aan iets laat werken... misschien dat zoiets werkt.”*

5.2.1.4 Contact tijdens bijeenkomsten

Drie van de vijf leerlingen (3, 4, 5) hebben aangegeven dat er tijdens de online bijeenkomsten niet of nauwelijks contact is tussen de leerlingen. Deze indicator wordt vaak in samenspraak genoemd met de indicator ‘ervaring rondom de online bijeenkomsten’. Leerling 3 vertelde namelijk dat leerlingen tijdens een online bijeenkomst niet veel durven te zeggen en hun camera uit hebben staan, waardoor het contact tussen de leerlingen onderling bemoeilijkt wordt. Leerling 4 zei hierover het volgende: *“Online contact leggen lukt niet. Het is echt alleen maar tijdens die drie fysieke bijeenkomsten per module waar je contacten legt.”* Leerlingen die waarde hechten aan sociaal contact geven aan de fysieke bijeenkomsten te verkiezen boven de online bijeenkomsten.

Drie van de vijf leraren (1, 3, 5) geven aan dat de relatie tussen hen en de leerlingen anders is dan op een reguliere school. Dit komt door de wisselende klassamenstelling per module en het beperkte aantal contactmomenten per module. Leraren geven aan dat het een uitdaging is om de leerlingen te leren kennen en een band met hen op te bouwen. Leraar 5 zei bijvoorbeeld: *“Bij de Q-highschool zitten leerlingen steeds in een wisselende klassamenstelling. Het is dan moeilijker om een band op te bouwen. Bij de Q-highschool geef ik losse modules, dus ik zie soms wel dezelfde leerlingen, maar het is toch een andere manier van werken.”*

Daarnaast geven de leraren aan dat door de wisselende klassamenstelling leerlingen kunnen wegblijven. Aangezien niet alle leraren van de Q-highschool lesgeven op de reguliere scholen, kunnen leerlingen onzichtbaar zijn voor de leraren. Leraar 1 zei hier het volgende over: *“Ik voel me net een visser die alle visjes uit het water moet hengelen voordat ik kan beginnen. Ik ben heel veel tijd bezig met hengelen.”* De onzichtbaarheid van leerlingen kan gevolgen hebben voor het (succesvol) afronden van een module of een parcours. Leraren kunnen moeilijker inschatten of een leerling ondersteuning nodig heeft of niet, als de leerling niet aanwezig is in een bijeenkomst. Op die manier kan de gewenste ondersteuning te laat komen waardoor leerlingen een module niet kunnen afronden.

5.2.2 Ondersteuning

De dimensie ‘ondersteuning’ bevat één indicator, namelijk: de mate van ondersteuning die aan leerling wordt geboden omtrent het verbeteren van hun executieve vaardigheden om een parcours succesvol af te ronden. Alle drie de belangengroepen beschouwen dit als een knelpunt.

Uit de afgenomen interviews blijkt dat drie van de vijf leerlingen (2, 3, 5) van mening zijn dat ze te weinig ondersteuning krijgen. Ondersteuning kan op verschillende manieren aan leerlingen worden geboden. Leerling 2 en leerling 5 geven aan dat leraren duidelijker kunnen zijn in wat er van hen verwacht wordt bij een module of bij het maken van een (eind)opdracht. Volgens leerling 2 ontbreken er richtlijnen waaraan leerlingen moeten voldoen bij het maken van (eind)opdrachten, wat leidt tot een gebrek aan structuur en houvast. Ook leerling 3 en 5 geven aan dat ze behoefte hebben aan meer structuur. Leerling 3 zei: *“Ik hou niet zo heel erg van dat er wat structuur ontbreekt. [...] De Q-highschool doet wel een beetje een beroep op leerlingen die heel goed zelfstandig kunnen werken en*

misschien wat minder structuur nodig hebben. Ik mis af en toe wat meer ondersteuning, dat vind ik prettig.”

De Q-highschool is sterk gericht op de eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van leerlingen, dit worden ook wel de executieve vaardigheden van leerlingen genoemd. Dit verklaart volgens verschillende leerlingen (2, 3, 5) waarom de ondersteuning bij de Q-highschool minder of anders is dan op hun reguliere school. Van leerlingen wordt verwacht dat ze zelfstandig om ondersteuning vragen als dat nodig is. De vraag is echter of ze weten bij wie ze terecht kunnen voor deze ondersteuning, aangezien de mentoren en leraren op hun eigen school niet of nauwelijks bekend zijn met de Q-highschool.

Leerlingen 3 en 5 hebben aangegeven het prettig te vinden als er af en toe iemand met hen meekijkt, zoals een coach of een mentor. Leerling 5 zei: *“Het is soms best fijn als er iemand mee kan kijken. Je kunt wel hulp inschakelen, maar ik denk dat veel leerlingen dit niet doen. Ze denken dat ze het zelf wel kunnen oplossen. Ik vind dat je ons als leerlingen wel erg veel vrijheid geeft.”* Over het algemeen zijn de leerlingen (2, 3, 5) van mening dat ze soms te veel vrijheid krijgen en dat ze de ondersteuning die ze op hun reguliere school wel krijgen, missen.

Alle vijf de leraren geven aan dat de ondersteuning naar de leerlingen toe verbeterd kan worden. Leraar 2 geeft bijvoorbeeld aan dat leerlingen behoefte hebben om te weten wat ze tijdens de bijeenkomsten gaan doen, zoals waar de bijeenkomsten worden gehouden en welke leraren aanwezig zijn. Drie leraren (2, 4, 5) geven aan dat meer structuur en kaders kunnen helpen om deelname aan de parcoursen voor leerlingen minder spannend te maken.

Bovendien geven alle leraren aan dat de grote mate van vrijheid en zelfstandigheid bij de Q-highschool voor sommige leerlingen te veel is gevraagd. Het kan door leerlingen gezien worden als struikelblok, terwijl het voor andere leerlingen juist goed werkt. Leraren hebben aangegeven dat deelname aan een parcours voornamelijk geschikt is voor leerlingen die beschikken over executieve vaardigheden, zoals zelfstandigheid, discipline, plannen en tijdmanagement. Volgens hen is het logisch dat leerlingen die moeite hebben met deze vaardigheden, een groter beroep doen op hulp en ondersteuning. Leraar 1 zei bijvoorbeeld: *“Sommige leerlingen hebben moeite met het overzicht bewaren en met zelfstandig dingen doen [e.g. opdrachten maken]. [...] Het spreekt toch wat meer de zelfstandige leerling aan.”*

Volgens de leraren zijn leerlingen op hun eigen school gewend om veel ondersteuning en structuur te krijgen. De lessen op een reguliere school zijn vaak leraar-gestuurd. Bij de Q-highschool moeten leerlingen zelf meer initiatief nemen en ontdekken wanneer ze wat moeten doen. Leraar 3 zei daar het volgende over: *“We mogen ze op sommige punten wat meer ondersteunen. Op school is dit er goed uitgeslagen. Scholen zijn heel goed in structurele deadlines. Dan schiet zoiets waar ze meer vrijheid hebben erbij in. Het is voor sommige heel moeilijk om überhaupt iets klaar te krijgen. Voor sommige leerlingen is het niet te doen om ergens helemaal zelfstandig aan de slag te gaan.”* Volgens leraar 5 moeten leerlingen een bepaalde mate van zelfstandigheid hebben om deel te kunnen nemen aan

een parcours, aangezien er niet veel mensen zijn die de leerlingen in de gaten houden als er iets niet goed gaat.

De ondersteuning aan leerlingen moet volgens de leraren (3, 4, 5) komen vanuit de leraren op de Q-highschool of van iemand die losstaat van een parcours, zoals een Q-highschool coördinator. Bij een Q-highschool coördinator kunnen leerlingen op een meer organisatorisch niveau hun problemen kenbaar maken. Leraar 3 zei hier het volgende over: *“Ik denk dat het misschien ook niet verkeerd is om daar een los persoon voor te hebben die helemaal niet in het vak zit. Personen die dan op een iets hoger niveau met een leerling kunnen praten zonder dat het meteen weer over een deadline gaat. Die scheiding voor leerlingen kan best goed zijn.”*

De uitspraken van de leerlingen en de leraren komen overeen met die van de schoolleiders. De executieve vaardigheden van leerlingen zijn grotendeels bepalend voor het succesvol afronden van een parcours. Het merendeel van de schoolleiders (1, 3, 4) vindt dat leerlingen die moeite hebben met deze vaardigheden, meer ondersteuning horen te krijgen.

Door twee van de vijf schoolleiders (1, 3) wordt deelname aan een parcours gezien als een extra activiteit boven op de reguliere lessen. Leerlingen moeten daardoor in staat zijn goed te kunnen plannen. Ze vinden dat leerlingen hierin meer ondersteuning moeten krijgen, aangezien het plannen nog wel eens misgaat. Volgens het merendeel van de schoolleiders (2, 3, 4, 5) moeten leerlingen hun best doen om het aanbod van de Q-highschool te volgen, aangezien het meer zelfstandigheid en goed tijdmanagement vereist. Schoolleider 4 zei hierover het volgende: *“Veel leerlingen in deze leeftijdsfase hebben problemen met executieve vaardigheden, zoals dingen plannen. Dat zijn natuurlijk ook juist de leerlingen die niet goed kunnen inschatten waarvoor ze kiezen of wat de impact daarvan zal zijn.”* Volgens deze schoolleiders mogen leerlingen dus meer ondersteuning krijgen in het ontwikkelen of verbeteren van hun executieve vaardigheden.

Schoolleiders (2, 3, 4) benadrukken echter het belang van de toegankelijkheid van de Q-highschool voor leerlingen die beschikken over minder executieve vaardigheden. Ze willen daarmee voorkomen dat het Q-highschool onderwijs alleen toegankelijk is voor leerlingen die toch alles al goed kunnen.

5.3 Bekendheid

Naast bovengenoemde categorieën wordt ook bekendheid genoemd als overkoepelend knelpunt. De categorie bekendheid kent één dimensie, namelijk: ‘communicatie’. Deze dimensie wordt door alle belanghebbenden genoemd. De dimensie bestaat in totaal uit drie indicatoren, die hieronder in afzonderlijke deelparagrafen worden toegelicht vanwege hun omvang.

5.3.1 Communicatie

De dimensie ‘communicatie’ omvat drie indicatoren, namelijk: de informatievoorziening naar scholen (inclusief leraren en mentoren), de informatievoorziening naar leerlingen en het gebruik/inzetten van de Q-highschool coördinator. Alle drie de belanghebbenden ervaren knelpunten met de eerste twee indicatoren. Alleen de leraren en schoolleiders ervaren knelpunten met de derde indicator. Het is opvallend dat de leerlingen geen uitspraken hebben gedaan over de Q-highschool coördinator, aangezien hij of zij als aanspreekpunt dient te fungeren voor vragen en andere zaken rondom de Q-highschool.

5.3.1.1 Informatievoorziening naar scholen

Uit de afgenomen interviews blijkt dat drie van de vijf leerlingen (1, 3, 5) knelpunten ervaren met de informatievoorziening naar scholen. Deze leerlingen geven aan dat de Q-highschool op hun eigen school niet of nauwelijks wordt gepromoot, of dat de werking van een parcours niet goed wordt uitgelegd. Leerling 1 zei hierover: *“Ik denk dat er niet zoveel aandacht aan wordt besteed op de scholen. Het loopt natuurlijk ook buiten de scholen om. De school heeft er zelf niet zoveel mee te maken.”* Aangezien het volgen van de parcoursen een extra aanbod is voor leerlingen, hebben de scholen niet zo veel te maken met de Q-highschool. Het is dus aan de Q-highschool zelf om informatie te verstrekken aan scholen, inclusief leraren en mentoren, om hen te bereiken. Volgens de leerlingen (1, 3, 5) gebeurt dit niet of niet voldoende.

Leerling 3 geeft aan dat er wel voorlichting over de Q-highschool wordt gegeven op de scholen. Ondanks deze voorlichting geeft deze leerling aan dat haar mentor geen idee heeft hoe de parcoursen qua inhoud en werkwijze in elkaar zitten. Als gevolg van een gebrek aan informatie naar scholen, noemt leerling 3: *“Mentoren weten gewoon minder van de Q-highschool af, hierdoor helpen ze mij en andere leerlingen ook minder of zelfs helemaal niet.”* Zoals eerder duidelijk werd, hebben sommige leerlingen meer behoefte aan ondersteuning. Een gebrek aan informatievoorziening naar scholen kan de ondersteuning van een mentor of leraar bemoeilijken.

Het merendeel van de leerlingen (2, 4, 5) geeft aan dat hun eerste kennismaking met de Q-highschool plaatsvond toen ze een profielkeuzeformulier kregen van hun mentor. Daarbij ontbrak het aan verdere toelichting over de Q-highschool. Dit heeft te maken met een gebrekkige informatievoorziening naar de scholen. Als mentoren of leraren over onvoldoende informatie beschikken, kan het voorkomen dat leerlingen onjuist of onvolledig worden geïnformeerd. Als gevolg hiervan schrijven minder leerlingen zich in voor een parcours. Leerling 5 zei hier het volgende over: *“Bij ons op school was het niet zo goed geregeld. De mentoren en leraren wisten er voor mijn gevoel niet zoveel vanaf. Daarnaast weet niemand in het derde schooljaar wat de Q-highschool inhoudt. Daardoor hebben veel mensen het niet gekozen omdat ze niet wisten wat ze moesten doen of wat het inhield.”*

Drie van de vijf leraren (2, 3, 5) zijn het eens met de leerlingen, namelijk dat de informatievoorziening naar scholen verbeterd kan worden. Deze leraren geven aan dat lang niet alle leraren en mentoren op de Quadraamscholen bekend zijn met de Q-highschool of de inhoud van een parcours. Dit komt overeen met bovengenoemde opmerkingen van de leerlingen. Bovendien geven twee leraren (2, 3) aan dat het verspreiden van promotiemateriaal of informatieve berichten naar scholen niet altijd adequaat gebeurt.

Leraar 3 stelt dat de Q-highschool het initiatief moet nemen in de informatievoorziening naar scholen en noemt een voorbeeld om dit te verbeteren: *“Ik denk dat met name het creëren van bekendheid en het verbeteren van de marketing naar scholen toe belangrijk is. De Q-highschool moet hierin het voortouw nemen. Bijvoorbeeld door tijdens een studiemiddag een deel van een avontuur of parcours uit te voeren met een aantal collega’s om zo de bekendheid te vergroten.”* Leraar 2 en leraar 5 benadrukken dat het delen van hun eigen ervaringen op de Q-highschool kan bijdragen aan een grotere bekendheid onder leraren en mentoren op de Quadraamscholen.

Het merendeel van de schoolleiders (2, 4, 5) bevestigt de uitspraken van de leerlingen en de leraren. De schoolleiders gaan hier echter niet uitvoerig op in. Zoals eerder vermeld onder de dimensie ‘administratie’, is schoolleider 4 van mening dat de Q-highschool de absentie van leerlingen niet goed of helemaal niet bijhoudt. Volgens deze schoolleider heeft dit grotendeels te maken met een gebrek aan communicatie vanuit de Q-highschool naar de scholen toe. Schoolleider 4 geeft aan: *“Iemand moet de leerlingen daarop aanspreken, maar dan moet er wel communicatie zijn tussen de Q-highschool en iemand hier op school. Dat is iets wat niet goed is geregeld.”* Ook schoolleider 5 geeft aan dat de informatievoorziening naar de scholen niet bijzonder goed verloopt en dat dit verbeterd moet worden. Het merendeel van de schoolleiders (2, 4, 5) geeft aan dat ze hier een rol in zien voor de Q-highschool coördinator.

5.3.1.2 Informatievoorziening naar leerlingen

De tweede indicator wordt door alle leerlingen benoemd als knelpunt. Ze gaven aan dat ze, voorafgaand aan de start van een parcours, geen idee hadden wat de Q-highschool inhield en wat ze daar konden gaan doen. Volgens verschillende leerlingen (1, 4, 5) heeft een gebrek aan informatie ertoe geleid dat klasgenoten besloten om niet deel te nemen aan een parcours. Leerling 1 en leerling 3 stellen dat leerlingen op hun eigen school precies weten hoe een vak is vormgegeven en wie de leraren zijn. Bij de Q-highschool is dit voor de meeste leerlingen onbekend. Ze hebben geen idee waar ze precies aan beginnen. Leerling 1 geeft het volgende aan: *“Bij de Q-highschool weet je niet precies wat een module of parcours inhoudt. Ik weet ook niet zo goed wat informatica inhoudt en de rest van mijn leerjaar ook niet. Leerlingen weten gewoon niet goed wat ze kunnen verwachten. Ik denk dat ze daarom niet voor de Q-highschool kiezen.”*

Om de informatievoorziening naar de leerlingen te verbeteren, gaven verschillende leerlingen (1, 2, 4, 5) aan dat de Q-highschool duidelijker moet communiceren over wat de Q-highschool is en wat

ze doen. Ze geven aan dat de Q-highschool zichzelf meer moet promoten. Leerling 2 heeft aangegeven het een goed idee te vinden dat een medewerker van de Q-highschool fysiek op de scholen langskomt om een PowerPointpresentatie te geven. In deze (korte) presentatie kan de medewerker de Q-highschool promoten, door kort toe te lichten wie ze precies zijn en wat ze aanbieden. Daarnaast suggereerden de leerlingen dat het gebruik van sociale media, zoals Instagram, ook kan helpen om de bekendheid van de Q-highschool te vergroten. Het actief inzetten van sociale media kan ervoor zorgen dat de Q-highschool zichtbaarder wordt.

Het merendeel van de leraren (2, 3, 5) bevestigt de uitspraken van de leerlingen. Ze vinden met name dat de bekendheid van de Q-highschool, in de vorm van voorlichting, kan worden verbeterd. Ondanks dat er wel voorlichting aan leerlingen wordt gegeven, geeft leraar 3 aan dat dit meestal in een kort tijdsbestek van een half uur gebeurt. Als mogelijke oplossing suggereerde deze leraar: *“Als ze alle scholen zouden bezoeken en naar de klassen zouden gaan waarin leerlingen hun profielkeuze maken, dan denk ik dat ze meer leerlingen kunnen bereiken en ook meer voorlichting kunnen geven. [...] Leerlingen raken zo bekend met de Q-highschool.”* Dit komt overeen met de uitspraken van de leerlingen.

De uitspraken van de leerlingen en de leraren worden bevestigd door drie van de vijf schoolleiders (2, 4, 5). Ze delen de mening dat de Q-highschool zich meer moet promoten, zodat leerlingen bekend worden met de Q-highschool. Dit kan ertoe leiden dat meer leerlingen geïnteresseerd worden in de Q-highschool en gebruik willen maken van hun aanbod.

5.3.1.3 Inzet/gebruik Q-highschool coördinator

Tenslotte wordt de derde en laatste indicator door vier van de vijf leraren (2, 3, 4, 5) als knelpunt beschouwd. Zij zijn van mening dat er meer gebruik moet worden gemaakt van de Q-highschool coördinator. De Q-highschool coördinator kan worden beschouwd als tussenpersoon of contactpersoon tussen de Q-highschool en de Quadraamscholen en heeft als taak om de communicatie en bekendheid van de Q-highschool te bevorderen. Bovendien kan de coördinator een aanspreekpunt zijn voor leerlingen en ondersteuning bieden. Leraar 2 benadrukt daarbij het belang van regelmatig contact: *“Je moet veel meer gebruik maken van de Q-highschool coördinator. Je moet die mensen nou niet plat mailen, maar elke maand moet je eigenlijk een update sturen.”*

Twee van de vijf leraren (2, 4) geven aan dat nog niet met alle Q-highschool coördinatoren contact is geweest. Volgens de leraren moet de Q-highschool meer gebruik gaan maken van de coördinatoren. De Q-highschool coördinator moet bekend worden met het rendement van de Q-highschool voor zowel de leerlingen als de scholen. Op die manier kunnen ze de Q-highschool promoten. Vier van de vijf leraren (2, 3, 4, 5) benadrukken dat de Q-highschool coördinator de geschikte persoon is om voorlichting te geven op scholen en aan leerlingen. Leraar 2 benadrukt het belang van een enthousiaste coördinator die het belang van de Q-highschool inziet en als tussenpersoon fungeert tussen de school en de Q-highschool.

Hoewel de schoolleiders geen uitgebreide uitspraken hebben gedaan over de inzet van een Q-highschool coördinator, zijn drie van de vijf schoolleiders (2, 4, 5) van mening dat hier meer gebruik van moet worden gemaakt. Volgens schoolleider 4 en 5 is een enthousiaste Q-highschool coördinator hard nodig. Schoolleider 5 is van mening dat de coördinator iemand moet zijn die in staat is om alle leerlingen op een school te bereiken of te spreken. Volgens de schoolleiders (2, 4, 5) zou de Q-highschool moeten fungeren als een contactpersoon tussen de school en de Q-highschool. Dit zou moeten leiden tot betere communicatie tussen beide partijen, wat overeenkomt met de mening van de leraren zoals eerder genoemd.

5.4 Samenwerking

De vierde en laatste categorie die uit de analyse naar voren is gekomen is samenwerking. In deze context gaat het specifiek over een gebrek aan samenwerking. De categorie samenwerking bestaat uit één dimensie, namelijk 'relatie tussen scholen en Q-highschool'. Deze dimensie wordt alleen door de leraren en schoolleiders genoemd. De dimensie bestaat uit één indicator en wordt hieronder verder toegelicht.

5.4.2 Relatie tussen scholen en Q-highschool

De dimensie 'relatie tussen scholen en Q-highschool' omvat één indicator, namelijk: de houding van de scholen tegenover de Q-highschool. Zowel de leraren als de schoolleiders hebben uitspraken gedaan over deze indicator. Een mogelijke verklaring waarom de leerlingen hierover geen uitspraken hebben gedaan, is dat ze mogelijk te ver afstaan om uitspraken te kunnen doen over de relatie tussen scholen en de Q-highschool.

Uit de interviews blijkt dat het merendeel van de leraren (1, 2, 4, 5) zich zorgen maakt over de negatieve houding van scholen, en specifiek sommige leraren [Quadraam leraren], ten opzichte van de Q-highschool. Leraar 1 merkte op dat er een idee bestaat dat bij de Q-highschool alles mogelijk is. Daarnaast geven drie van de vijf leraren (1, 2, 4) aan dat ze de indruk hebben dat bepaalde scholen leerlingen tegenhouden om deel te nemen aan een parcours. Ze weten niet precies waardoor dit komt, maar ze suggereren dat een mogelijke reden is dat leerlingen te veel lessen missen op hun eigen school als gevolg van de roosters die met elkaar overlappen. Leraar 4 zei hier het volgende over: *“Je merkt op een aantal scholen dat er een soort anti-Q-highschool gevoel heerst. Dat leerlingen bijvoorbeeld minder lessen volgen op hun eigen school. Ik hoor vaak collega's klagen en zeggen: ‘Ja, hij mist dan zoveel lessen omdat hij naar die Q-highschool moet.’ [...] Leraren klagen omdat het moeilijk is om alles goed in te roosteren.”* Een andere leraar (2) is van mening dat dit komt doordat er geen duidelijke kaders zijn tussen de scholen en de Q-highschool en er geen goede communicatie plaatsvindt over wat de Q-highschool precies inhoudt en wat ze doen.

Twee leraren (2, 3) geven aan dat sommige Quadraamscholen blij zijn met de Q-highschool en sommige niet. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat de onderwijsvisie van de ene school beter aansluit bij de onderwijsvisie van de Q-highschool dan de onderwijsvisie van andere scholen. Leraar 1 zei hierover het volgende: *“Iedere school en directie heeft zijn eigen visie en wensen. Wat het beste is voor leerlingen kan vanuit verschillende invalshoeken worden bekeken. Alles is gericht op het belang van de leerling.”* Het Agora-onderwijs, waarbij kinderen zelfstandig werken en geen vaste lesroosters hebben, sluit bijvoorbeeld beter aan bij de werkwijze van de Q-highschool dan het reguliere onderwijs met een jaarklassensysteem en vaste lesroosters.

Vier van de vijf schoolleiders (1, 3, 4, 5) hebben ook uitspraken gedaan over de negatieve houding van bepaalde scholen ten opzichte van de Q-highschool. Twee schoolleiders (3, 4) bevestigen het punt dat door de leraren wordt gemaakt, namelijk dat scholen leerlingen ontmoedigen om deel te nemen aan een parcours. Een reden die de twee schoolleiders (3, 4) hiervoor geven is dat leerlingen te veel lessen van kernvakken op school missen. Schoolleider 3 verwoordde dit als volgt: *“Ik zou het een risico vinden als de Q-highschool voorrang krijgt, daarmee zeg je eigenlijk dat andere vakken op school niet belangrijk zijn.”* Volgens beide schoolleiders was dit ook de reden waarom andere scholen niet willen samenwerken en/of leerlingen willen sturen naar de Q-highschool. Schoolleider 4 vertelde: *“Om diezelfde reden zeiden een aantal scholen: ‘We gaan er niet aan beginnen, want als dat leidend wordt, zal een kind dus veel minder wiskunde lessen volgen terwijl die dat juist hard nodig heeft.’”* Ook hier wordt het knelpunt van de roosters aangehaald.

Een gevolg van de ontevredenheid van scholen wordt geïllustreerd door schoolleider 4: *“Wij hebben bijvoorbeeld besloten om filosofie uit de Q-highschool te halen en het nu weer op onze eigen school aan te bieden. Dit werd gewoon te ingewikkeld en er waren te veel leerlingen die niet konden meekomen.”* Dit betekent echter wel dat de nieuwe manier van leren zoals modulair onderwijs verdwijnt, omdat op deze school het vak weer op een meer traditionele, door leraren gestuurde manier wordt aangeboden.

Naast bovengenoemde redenen, benadrukt schoolleider 5 dat de negatieve houding ook te maken heeft met de communicatie en mate van bekendheid van de Q-highschool binnen de scholen: *“Ik weet dat er op andere scholen anders tegenaan wordt gekeken. Scholen die wat minder ambassadeurs hebben van dit hele verhaal, daar kwamen relatief weinig of geen leerlingen vandaan. Het werd niet voldoende onder de aandacht gebracht. Het werd gezien als een bedreiging. De Q-highschool heeft echt te maken met hoe wordt het in de organisatie gewaarborgd en hoe er wordt gecommuniceerd met de rest.”*

5.5 Evaluatiekader

In Tabel 2 worden de eerdergenoemde knelpunten en de daaruit voortkomende evaluatiecriteria weergegeven. Deze knelpunten fungeren in dit onderzoek als evaluatiecriteria om de werking van de Q-highschool te evalueren.

Tabel 2 Evaluatiekader

Evaluatiecriterium	Dimensies (knelpunten)
Onderwijslogistiek	Roosteren, logistiek, coördinatie, administratie
Kwaliteit van het onderwijs	Bijeenkomsten, ondersteuning
Bekendheid	Communicatie
Samenwerking	Relatie tussen scholen en Q-highschool

6. Conclusie en discussie

Dit laatste hoofdstuk bestaat uit vier paragrafen. In de eerste paragraaf wordt de centrale onderzoeksvraag beantwoord. In de tweede paragraaf wordt een vergelijking met andere onderzoeken geboden en worden de limitaties van de gebruikte theorie en methodologie besproken. Vervolgens wordt een reflectie gegeven op de onderzoeksbevindingen. In de derde paragraaf worden twee aanbevelingen gepresenteerd voor de medewerkers van de Q-highschool. Tot slot worden in de vierde paragraaf de wetenschappelijke en praktische bijdragen van dit onderzoek toegelicht.

6.1 Conclusie

In dit onderzoek zijn vier deelvragen geformuleerd. De eerste twee deelvragen zijn beantwoord in het beleidskader, waarin het overkoepelende beleid van scholengemeenschap Quadraam wordt besproken, evenals de interventie Q-highschool en de beleidsontwikkelingen en wetgeving betreffende de flexibilisering van het voortgezet onderwijs. De derde deelvraag is beantwoord in het theoretisch kader, waar de keuze voor een constructivistische benadering met een responsieve evaluatie is toegelicht. De vierde deelvraag, *welke knelpunten ervaren leerlingen, leraren en schoolleiders over de werking van de Q-highschool*, is beantwoord in hoofdstuk 5. Vanwege de omvang van deze bevindingen en het feit dat het bijdraagt aan de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag, wordt het antwoord op deze deelvraag hieronder beknopt toegelicht.

Middels een responsieve evaluatie zijn verschillende knelpunten van leerlingen, leraren en schoolleiders in kaart gebracht, zoals weergegeven in Tabel 2 en Bijlage 4. De gemeenschappelijke knelpunten die door alle drie de belangengroepen worden genoemd, zijn het roosteren, de logistiek, de ondersteuning en de communicatie. Zo geven leerlingen, leraren en schoolleiders bijvoorbeeld aan dat er problemen zijn met de inpassing van de bijeenkomsten in het reguliere lesrooster van de leerlingen en met de taxi's. Bovendien kan de ondersteuning gericht op de ontwikkeling van executieve vaardigheden bij leerlingen verbeterd worden.

Daarnaast ervaren leerlingen en leraren knelpunten met de bijeenkomsten van de Q-highschool. Leerlingen hebben aangegeven dat ze de duur van de bijeenkomsten te lang vinden. Bovendien zijn ze van mening dat de interactieve opdrachten en de online bijeenkomsten verbeterd kunnen worden. Zowel leerlingen als leraren hebben aangegeven dat het onderlinge contact tijdens de bijeenkomsten versterkt kan worden.

De leraren en schoolleiders benoemen knelpunten omtrent de relatie tussen de reguliere scholen en de Q-highschool. Beiden hebben opgemerkt dat de scholen een negatieve houding hebben tegenover de Q-highschool.

Tot slot ervaren de schoolleiders knelpunten met de coördinatie en administratie. Ze hebben aangegeven dat er problemen ontstaan doordat de planning van de Q-highschool niet overeenkomt met die van hun eigen school. Daarnaast hebben de schoolleiders aangegeven dat er ruimte is voor verbetering wat betreft de administratieve zaken binnen de Q-highschool.

De verkregen empirische bevindingen stellen de onderzoeker in staat om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden: *welke evaluatiecriteria worden door leerlingen, leraren en schoolleiders, via een responsieve evaluatie, genoemd om de werking van de beleidsinterventie Q-highschool te evalueren?* Op basis van de geïdentificeerde knelpunten zijn vier overkoepelende evaluatiecriteria opgesteld: onderwijslogistiek, kwaliteit van het onderwijs, bekendheid en samenwerking. Deze evaluatiecriteria dienen als input voor de medewerkers van de Q-highschool om de werking van de Q-highschool (op grote schaal) te evalueren.

6.2 Discussie

De discussie bestaat uit vier deelparagrafen. Allereerst wordt een vergelijking gemaakt tussen het onderzoek van Bekker et al. (2015) en dit onderzoek. Vervolgens wordt in de theoretische discussie gereflecteerd op de toepassing van de sensitizing concepts CC&I's. Daarna wordt stilgestaan bij de methodologische limitaties, zoals een beperkte steekproefomvang, anonimiteit en de rol van de onderzoeker. Tot slot wordt een reflectie op de onderzoeksbevindingen geboden.

6.2.1 Vergelijking met andere onderzoeken

Er zijn geen recente wetenschappelijke onderzoeken gevonden die gericht zijn op het toepassen van een responsieve evaluatie in het onderwijs. Een mogelijke reden voor het beperkte gebruik is dat onderwijs-evaluaties meestal gericht zijn op de leerprestaties van leerlingen en de algehele onderwijskwaliteit. Deze evaluaties, bekend als ex-post-evaluaties, richten zich op de retrospectieve verantwoording van het beleid. Responsieve evaluaties kunnen echter worden getypeerd als ex-durante-evaluaties, waarbij het doel is om beleid tussentijds te evalueren en/of te verbeteren. Bovendien levert een responsieve evaluatie context specifieke informatie op. Dit bemoeilijkt het trekken van generaliseerbare conclusies die kunnen gelden voor andere scholen en (landelijke) beleidsmakers. Daarnaast is het uitvoeren van een volledige responsieve evaluatie behoorlijk arbeidsintensief, wat vaak onhaalbaar is binnen het onderwijs vanwege beperkte tijd en middelen.

Om toch een vergelijking te kunnen maken met andere onderzoeken, wordt een vergelijking gemaakt met het onderzoek van Bekker et al. (2015) waarin een responsieve evaluatie werd toegepast binnen de zorgsector. Het onderzoek onderzocht hoe “twaalf gemeenten in Brabant invulling gaven aan een gezonde en fysieke leefomgeving” (p. 225). De reden achter de keuze voor dit artikel is dat het de stappen van een responsieve evaluatie helder presenteert. Dit biedt de mogelijkheid om een vergelijking

te maken met de eerste drie stappen zoals toegepast in dit onderzoek. Aangezien de bevindingen verkregen via een responsieve evaluatie sterk afhankelijk zijn van de context, is een directe vergelijking tussen de bevindingen echter niet mogelijk. Daarom wordt de focus gelegd op een vergelijking van de gebruikte dataverzamelmethode in de eerste drie stappen van een responsieve evaluatie.

In een responsieve evaluatie heeft de onderzoeker de mogelijkheid om verschillende dataverzamelmethode te gebruiken, zoals interviews, focusgroepen of observaties (Curran et al., 2003, p. 259). Beide onderzoeken maakten gebruik van interviews als dataverzamelmethode. In het onderzoek van Bekker et al. (2015) werden echter twaalf groepsinterviews gehouden, terwijl dit onderzoek individuele interviews met vijftien respondenten betrof. In beide onderzoeken had de organisatie, waarbinnen het onderzoek plaatsvond, inspraak in de selectie en werving van respondenten. Het criterium ‘heterogeniteit’ werd bij beide onderzoeken gehanteerd. Een andere overeenkomst tussen beide onderzoeken is dat de verkregen bevindingen uit de eerste dataverzameling als input dienen voor het vervolg van een responsieve evaluatie.

Een verschil tussen beide onderzoeken is de manier waarop de interviewvragen tot stand zijn gekomen. In dit onderzoek zijn de interviewvragen afgeleid van de sensitizing concepts CC&I’s, terwijl Bekker et al. (2015) dit niet deden. Zij werkten samen met gezondheidsadviseurs om een topiclijst van interviewvragen op te stellen, gericht op de specifieke context van de organisatie.

De overeenkomsten en verschillen in de benadering en uitvoering van een responsieve evaluatie in beide onderzoeken kunnen worden verklaard vanuit het principe dat een responsieve evaluatie zich aanpast aan de wensen van belanghebbenden en de specifieke context waarin het zich afspeelt. Het is een flexibele methode die zich aanpast aan de unieke omstandigheden, wensen en behoeften van een organisatie.

6.2.2 Theoretische discussie

Het gebruik van een responsieve evaluatie heeft in dit onderzoek verschillende voordelen opgeleverd. Het betrekken van belanghebbenden bij het evaluatieproces heeft bijgedragen aan een verhoogde relevantie van de bevindingen. De onderzoeker heeft namelijk een dieper inzicht gekregen in specifieke knelpunten die belanghebbenden ervaren omtrent de werking van de Q-highschool. Daarnaast hebben de belanghebbenden een actieve bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van evaluatiecriteria. Dit heeft de verantwoordelijkheid en eigenaarschap van de belanghebbenden bevorderd. Eveneens heeft de responsieve evaluatie een stem gegeven aan belanghebbenden die normaal gesproken geen stem in het evaluatieproces zouden hebben, gezien de machtsverhoudingen in het onderwijs.

Ondanks de voordelen zijn er ook verschillende theoretische limitaties bij het gebruik van een responsieve evaluatie. Een van de limitaties is de variatie in definities en benaderingen wat betreft de sensitizing concepts CC&I’s in de wetenschappelijke literatuur. Hierdoor ontstond onduidelijkheid bij het vaststellen van evaluatiecriteria. Het onderzoek van Kruijswijk Jansen (2004) neemt bijvoorbeeld

alle drie de sensitizing concepts mee, terwijl het onderzoek van Abma (1996), Stake (2003), Curran et al. (2003) en Van Berkel et al. (2022) alleen de concerns en issues meenemen. Deze inconsistentie kan leiden tot variatie in de uiteindelijke bevindingen en in de evaluatiecriteria die worden geformuleerd. Vervolgonderzoek kan zich richten op het ontwikkelen en definiëren van een gemeenschappelijk begrippenkader en een theoretisch kader (sensitizing concepts). Dit draagt bij aan een verdere verfijning en ontwikkeling van een responsieve evaluatie. In dit onderzoek zijn zowel de concerns, claims en issues bevestigd. Tijdens de data-analyse is besloten om alleen de concerns en issues mee te nemen. Dit besluit is genomen omdat de nadruk lag op het achterhalen van verschillende knelpunten. Indien de claims in de analyse en rapportage waren opgenomen, zou dit tot een algeheel (holistisch) beeld van de Q-highschool hebben geleid. Aangezien de claims wel zijn bevestigd en verzameld, behoudt de Q-highschool de mogelijkheid om deze data in de toekomst te benutten.

Bovendien bestaat er variatie in de manier waarop de concerns en issues worden geanalyseerd en gepresenteerd. In verschillende onderzoeken, zoals Stake (2003), Curran et al. (2003) en Seponski et al. (2013), worden de concerns en issues gezamenlijk geanalyseerd en gepresenteerd. In andere onderzoeken, zoals die van Widderhoven (2001) en Kruijswijk Jansen (2004), worden de concerns en issues afzonderlijk geanalyseerd en gepresenteerd. Een gevolg van de gecombineerde benadering is dat de bevindingen niet meer afzonderlijk kunnen worden toegeschreven aan een individueel concern of issue. Aangezien het voor de Q-highschool minder relevant was om inzicht te krijgen in afzonderlijke concerns en issues, is in dit onderzoek gekozen om ze gezamenlijk te analyseren en presenteren.

6.2.3 Methodologische discussie

Een eerste methodologische limitatie van dit onderzoek betreft de beperkte steekproefomvang onder de leerlingen. Met slechts vijf respondenten is de steekproefomvang klein in verhouding tot het totale aantal leerlingen, ruim vijfhonderd, dat deelneemt aan een parcours op de Q-highschool. Deze beperkte steekproefomvang kan van invloed zijn geweest op de representativiteit van de bevindingen. De twee andere belangengroepen, leraren (vijf uit vijftien) en schoolleiders (vijf uit vijftien) zijn wel representatief.

Hoewel gedetailleerd en diepgaand inzicht is verkregen in de knelpunten die leerlingen noemen over de werking van de Q-highschool, is voorzichtigheid geboden bij het generaliseren van de bevindingen naar een bredere onderzoekspopulatie. Ondanks dat de onderzoeker heeft geprobeerd een heterogene groep van leerlingen te selecteren door van elk parcours één leerling te kiezen, dient te worden opgemerkt dat deze strategie de beperkte steekproefomvang niet volledig compenseert. Het is mogelijk dat andere leerlingen met verschillende perspectieven en achtergronden andere knelpunten ervaren die niet zijn vertegenwoordigd in de steekproef. Desondanks trad er saturatie op, waarbij na de vierde leerling geen nieuwe knelpunten meer naar voren kwamen. Dit toont aan dat alsnog betrouwbare bevindingen uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen.

Een andere limitatie die in overweging moet worden genomen, betreft de beperkte anonimiteit van de respondenten. De wetenschap dat de reacties van de respondenten mogelijk terug te herleiden zijn, kan van invloed zijn geweest op de openhartigheid en eerlijkheid van de respondenten. Hierdoor kan een zekere mate van terughoudendheid ontstaan bij het delen van waarheden, ervaringen of opvattingen, wat mogelijk heeft geresulteerd in sociaal wenselijke antwoorden. Dit kan tot een vertekend beeld van de bevindingen hebben geleid. Desondanks heeft de onderzoeker stappen ondernomen om de anonimiteit zo veel mogelijk te waarborgen, zoals het toekennen van nummers aan de respondenten tijdens het presenteren van de bevindingen.

Bovendien moet worden opgemerkt dat de onderzoeker tijdens het uitvoeren van een responsieve evaluatie niet geheel onafhankelijk en objectief kan zijn. Hoewel een zekere mate van subjectiviteit inherent is aan een responsieve evaluatie, is het van belang om te reflecteren op de rol van de onderzoeker in dit proces. Allereerst heeft de onderzoeker zowel onbewust als bewust invloed uitgeoefend op de antwoorden die door de respondenten werden gegeven. De onderzoeker heeft diverse CC&I's uit eerdere interviews meegenomen in de daaropvolgende interviews. Hierdoor zouden de respondenten mogelijk gestuurd kunnen zijn om deze CC&I's ook te benoemen. Dit kan hebben geleid tot een vertekening van de bevindingen. Daarentegen is het belangrijk om op te merken dat de respondenten duidelijk aangaven wanneer zij iets wel of niet als CC&I beschouwden.

Ten tweede heeft de subjectiviteit van de onderzoeker een rol gespeeld bij de data-analyse van de verzamelde data. Dit kan mogelijk gevolgen hebben gehad voor de manier waarop de knelpunten werden geïdentificeerd, geanalyseerd en gepresenteerd. De interpretaties en keuzes van de onderzoeker kunnen namelijk van invloed zijn geweest op de totstandkoming van indicatoren, dimensies en categorieën (evaluatiecriteria). Omdat de onderzoeker zich bewust was van dit aspect, heeft de onderzoeker getracht zo transparant en systematisch mogelijk te werk te gaan. Zo zijn de keuzes van de onderzoeker gedocumenteerd en is de totstandkoming van de indicatoren, dimensies en categorieën inzichtelijk gemaakt via drie verschillende codebomen, zoals weergegeven in Bijlage 4. Bovendien heeft de scriptiebegeleider gedurende het proces van data-analyse feedback gegeven, die door de onderzoeker is verwerkt.

6.2.4 Reflectie op de onderzoeksbevindingen

De knelpunten die door leerlingen, leraren en schoolleiders in dit onderzoek zijn genoemd, kunnen worden geplaatst binnen de bredere context van het Nederlandse schoolbeleid omtrent flexibilisering van het onderwijs, zoals uiteengezet in het beleidskader.

Het landelijke beleid omtrent flexibilisering van het onderwijs heeft als doel om het onderwijs beter te laten aansluiten bij de groeiende individuele wensen en behoeften van leerlingen en om maatwerk te bevorderen. Daarmee zet het zich af tegen het huidige jaarklassensysteem. Hoewel flexibilisering van het onderwijs landelijk flink gestimuleerd wordt, blijkt uit de praktijk dat scholen

vaak tegen knelpunten aanlopen die de implementatie van flexibilisering bemoeilijken (Claessen et al., 2020; Krepel et al., 2023; Loyens en Gijbels, 2008). Deze bevindingen worden ondersteund door enkele bevindingen uit dit onderzoek.

Zo blijkt uit dit onderzoek dat de onderwijslogistiek een overkoepelend knelpunt vormt. Specifiek vormt de inpassing van de bijeenkomsten van de Q-highschool in het reguliere lesrooster van leerlingen een knelpunt, wat overeenkomt met de bevindingen van eerdere studies, zoals Van der Vegt et al. (2015, p. 14) en Huijbers (2021, p. 15). Deze studies tonen aan dat leerlingen vaak weinig tot geen gebruik maken van extra curriculaire vakken op hetzelfde of hoger niveau vanwege rooster technische belemmeringen. Bovendien komt uit de bevindingen naar voren dat er knelpunten blijken te zijn met het bijhouden van de absentie van leerlingen. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2013, p. 3) zijn scholen verplicht om via registratie aan te tonen dat leerlingen tijdens online bijeenkomsten aanwezig zijn. Dit blijkt momenteel niet of nauwelijks door de Q-highschool te worden gedaan.

Daarnaast ervaren de belangengroepen knelpunten met de kwaliteit van het onderwijs. Een knelpunt dat uit dit onderzoek naar voren kwam, is het gebrek aan ondersteuning aan leerlingen. De Q-highschool trekt voornamelijk leerlingen aan die over executieve vaardigheden beschikken. Dit wordt grotendeels bevestigd door de literatuur, die stelt dat gepersonaliseerd leren (maatwerk) van leerlingen zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden vereist (Kral et al., 2023). Desondanks beschikken niet alle leerlingen bij de Q-highschool over deze vaardigheden, waardoor zij een beroep doen op ondersteuning. Uit de bevindingen blijkt echter dat de Q-highschool onvoldoende ondersteuning biedt om aan deze behoeften te voldoen.

Eventueel vervolgonderzoek kan gericht zijn op het oplossen van de geïdentificeerde knelpunten die door belanghebbenden in dit onderzoek zijn genoemd. Aangezien de Q-highschool wordt beschouwd als middel ter bevordering van flexibilisering van het voortgezet onderwijs, is het zorgelijk dat de Q-highschool bijdraagt aan het ontstaan van nieuwe knelpunten of het in stand houden van bestaande knelpunten. Het vervolgonderzoek zou zich daarom moeten richten op het wegnemen van deze knelpunten, zodat flexibilisering van het onderwijs daadwerkelijk mogelijk wordt gemaakt.

6.3 Aanbevelingen

Hoewel in de voorafgaande deelparagrafen van de discussie al verschillende mogelijkheden voor vervolgonderzoek zijn geopperd, worden in deze paragraaf twee concrete aanbevelingen gegeven: het afmaken van de responsieve evaluatie en het organiseren van stakeholder cafés.

6.3.1 Afmaken responsieve evaluatie

Dit onderzoek heeft de eerste drie stappen van een responsieve evaluatie uitgevoerd gebaseerd op het model van Curran et al. (2003), zoals weergegeven in Bijlage 2. Medewerkers van de Q-highschool

worden geadviseerd om de laatste twee stappen van een responsieve evaluatie (Curran et al., 2003) af te maken. Op die manier kunnen de ontwikkelde evaluatiecriteria op grotere schaal worden getoetst.

Medewerkers van de Q-highschool worden geadviseerd om een enquête uit te zetten onder een omvangrijke groep belanghebbenden van de Q-highschool. Dit biedt de mogelijkheid om de werking van de Q-highschool op grotere schaal te evalueren. Het advies is om een aselechte steekproef te trekken, waarbij alle belanghebbenden van de Q-highschool dezelfde kans hebben om geselecteerd te worden. De steekproefomvang kan worden berekend² op basis van de populatieomvang (X aantal belanghebbenden), de gewenste foutmarge (5%) en het gewenste betrouwbaarheidsniveau (95%). Op basis van deze berekening kan de steekproefomvang worden bepaald (SurveyMonkey, z.d.). Deze steekproefomvang is representatief voor de gehele onderzoekspopulatie.

De enquêtevragen dienen te worden afgeleid uit het eerder opgestelde evaluatiekader en de codebomen, zoals weergegeven in Tabel 2 en Bijlage 4. Daarnaast kunnen nieuwe vragen worden toegevoegd om eventuele bevindingen uit dit onderzoek aan te vullen. Na afloop van de enquête dienen de resultaten statistisch te worden geanalyseerd om inzicht te krijgen in de getoetste evaluatiecriteria.

6.3.2 Stakeholder cafés

De Q-highschool wordt geadviseerd om stakeholder cafés te organiseren, om zo effectieve oplossingen te vinden voor de knelpunten die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Het organiseren van stakeholder cafés is een voorbeeld van een participatieve aanpak en wordt ook wel co-creatie genoemd (Kerckhaert & Kraan, 2016, p. 24). Tijdens een stakeholder café is het de bedoeling dat verschillende belanghebbenden, zoals leerlingen, leraren en schoolleiders, met elkaar in gesprek gaan en ideeën uitwisselen. Het doel is om gezamenlijke oplossingen te vinden voor de geïdentificeerde knelpunten, zodat de flexibilisering van het onderwijs kan worden bevorderd. Deze gezamenlijke aanpak zorgt ervoor dat innovatieve en effectieve oplossingen worden geformuleerd en vergroot het draagvlak binnen de organisatie (Hofstad et al., 2023).

Het advies aan de Q-highschool is om te beginnen met het organiseren van twee stakeholder cafés per maand, gericht op één specifiek knelpunt dat uit dit onderzoek naar voren is gekomen. De bijeenkomsten duren gemiddeld één dagdeel. Het is de bedoeling dat de Q-highschool het initiatief neemt en verantwoordelijk is voor de organisatie van de bijeenkomsten. Bovendien zijn zij verantwoordelijk voor het notuleren en observeren van de bijeenkomsten. Verschillende groepen dienen te worden uitgenodigd, waaronder leerlingen, leraren van zowel de Q-highschool als de Quadraamscholen, mentoren, decanen, schoolleiders en eventueel de ouders van leerlingen. Tijdens de bijeenkomsten worden de deelnemers in verschillende groepen ingedeeld om gezamenlijk oplossingen voor een knelpunt te bedenken.

² $N = \text{populatieomvang} \cdot e = \text{foutmarge (percentage in decimale vorm)} \cdot z = \text{z-score (SurveyMonkey, z.d.)}$.

Tijdens de eerste bijeenkomst wordt het knelpunt aan de deelnemers voorgelegd door middel van een korte introductie. Daarna krijgen de deelnemers de tijd om met elkaar te brainstormen over concrete oplossingen. Binnen twee weken vindt de tweede bijeenkomst plaats. In het eerste deel van de tweede bijeenkomst krijgen de groepen opnieuw de tijd om te brainstormen. Vervolgens worden per groep de oplossingen gepresenteerd. Na afloop dienen de groepen gezamenlijk een oplossing te kiezen die zij als meest geschikte optie beschouwen om het knelpunt op te lossen.

Het proces kan bij een volgend stakeholder café worden herhaald. Ditmaal met een ander knelpunt en eventueel een andere werkvorm.

6.4 Wetenschappelijke en praktische bijdragen

Ondanks het belang van responsieve evaluaties in andere sectoren, zoals de zorgsector, is het gebruik ervan in het onderwijs nog beperkt (Abma, 2014). Dit onderzoek biedt waardevolle methodologische inzichten op het gebied van het toepassen van een responsieve evaluatie in het onderwijs. Ondanks de aanwezige machtsverschillen in het onderwijs is het toepassen van een responsieve evaluatie mogelijk. Belanghebbenden die normaal gesproken geen stem hebben in het evaluatieproces, hebben in dit onderzoek wel degelijk een bijdrage kunnen leveren. Dit onderzoek kan dienen als een best practice, waardoor responsieve evaluaties vaker toegepast kunnen worden in onderwijsinstellingen en andere organisaties.

Dit onderzoek heeft geleid tot de ontwikkeling van een contextueel relevant evaluatiekader om de werking van de Q-highschool te kunnen evalueren. De opgestelde evaluatiecriteria bieden de Q-highschool de benodigde handvatten om de werking op grotere schaal en op een later tijdstip te evalueren. Bovendien heeft dit evaluatiekader het potentieel om als leidraad te fungeren voor andere onderwijsinstellingen en organisaties bij het evalueren van vergelijkbare interventies.

Tot slot draagt dit onderzoek bij aan het beleidsleren van de medewerkers van Q-highschool. De bevindingen van dit onderzoek bieden een eerste waardevolle verkenning van de knelpunten die belanghebbenden ervaren omtrent de werking van de Q-highschool. Door het verzamelen van deze inzichten kunnen de medewerkers van de Q-highschool passende maatregelen nemen om de Q-highschool te optimaliseren. Daarnaast bieden de bevindingen waardevolle inzichten voor andere onderwijsinstellingen, waardoor zij kunnen leren van de Q-highschool en kunnen anticiperen op vergelijkbare knelpunten. Dit met als uiteindelijke doel om het onderwijs flexibeler te maken en de kwaliteit ervan te verbeteren.

Literatuurlijst

- Abma, T. A. (1996). *Responsief evalueren* [Dissertatie, Erasmus Universiteit Rotterdam].
Geraadpleegd op 15 april 2023, van <https://core.ac.uk/download/pdf/18508244.pdf>
- Abma, T. A. (2005). Responsive evaluation: its meaning and special contribution to health promotion. *Evaluation and program planning*, 28(3), 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.04.003>
- Abma, T. (2014). *Responsieve evaluatie: onderzoek dat niet wil controleren maar leren*.
Geraadpleegd op 24 juli 2023, van <https://www.socialevraagstukken.nl/responsieve-evaluatie-onderzoek-dat-niet-wil-controleren-maar-leren/>
- Abma, T. A., & Stake, R. E. (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. *New directions for evaluation*, (92), 7-22. <https://doi.org/10.1002/ev.31>
- Aina, O. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: Child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219-224.
<https://doi.org/10.1023/A:1009590724987>
- Alkin, M. (2004). *An evaluation theory tree. Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Kostelijk, E., & Velden, T. van der (2021). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (5de druk). Groningen: Noordhoff.
- Bakker, M., & Boer, F. de (2021). Kwaliteitscriteria in kwalitatief onderzoek: welke termen hanteer je als kwalitatief onderzoeker?. *KWALON*, 26(2), 88-96.
<https://doi.org/10.5117/KWALON2021.2.002.BAKK>
- Bekker, M., Mutsaers, B., Dumont, R., Boers, E., & Jansen, M. (2015). Responsieve evaluatie van Integrale Actie (RIA): een methode voor monitoring door stakeholderdialogen over gezondheidsgerelateerde integrale actie. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 93, 225–233. <https://doi.org/10.1007/s12508-015-0091-x>

- Berkel, J. van, Heijster, H. van, Abma, T., Boot, C., & Vet, E. de (2022). *Onderzoekershandleiding: Responsieve evaluatie van gezondheidsbevordering in de werksetting*. Wageningen University & Research.
- Bestuurssecretaris. (2022). *Bestuursverslag inclusief jaarrekening 2021*. Geraadpleegd op 5 april 2023, van <https://cdn.i-pulse.nl/quadraam/userfiles/pdf/def.-1.1-quadraam-bestuursverslag--jaarrekening-2021.pdf>
- Boeijs, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Boer, F. de (2011). De grounded theory approach: een update. *Kwalon*, 16(1). Geraadpleegd op 10 mei 2023, van https://www.aup-online.com/docserver/fulltext/18757324/16/1/KW_2011_016_001_025.pdf?expires=1691504011&id=id&accname=guest&checksum=5E4768B6E5FD254222BC944A66177420
- Boer, J. de (2022). Kinderen voorbereiden op de toekomst. *Management Kinderopvang*, 28(4), 40-42. <https://doi.org/10.1007/s41190-022-1073-2>
- Bokhorst, A. M., & Erp, J. van (2017). *Van transparantie naar responsiviteit: Ontwikkeling van de omgevingsgerichtheid van toezichthouders*. Utrechtse School voor Bestuur en Organisatie. Geraadpleegd op 17 mei 2023, van <https://www.rijksinspecties.nl/publicaties/publicaties/2017/12/19/publicatie-rapport-van-transparantie-naar-responsiviteit>
- Bressers, N. E. W. (2011). *Co-Creating Innovation: A Systemic Learning Evaluation of Knowledge and Innovation Programmes* [Dissertatie, Erasmus Universiteit Rotterdam]. Geraadpleegd op 20 mei 2023, van <https://repub.eur.nl/pub/26729>
- Cauffman, L., & Dijk, D. J. van (2014). *Handboek Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Boom Lemma.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Claessen, J. F. M., Camp, G., Evers, A. T., Fastré, G., Martens, R. L., Olierhoek, L., Robbers, S., Vrieling-Teunter, E. M., & Wurff, I. S. M. van der (2020). *Schoolfactoren en leraarsbekwaamheden in vernieuwingscholen*. Open Universiteit.
- Curran, V., Christopher, J., Lemire, F., Collins, A., & Barrett, B. (2003). Application of a responsive evaluation approach in medical education. *Medical education*, 37(3), 256-266.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01442.x>
- Dedapper, K., Raes, F., Suykens, E., & Santvliet, A. van (2021). *Krachtig differentiëren en evalueren 2: Krachtig leren creëren*. Geraadpleegd op 27 juli 2023, van <https://www.kdg.be/sites/kdg.be/files/2021-11/Krachtig-differenti%C3%ABren-en-evalueren-cursus-2021-2022.pdf>
- Elffers, L., Fukkink, R., & Oostdam, R. (2019). De ontwikkeling van leerlingen naar eigen aard en aanleg: Van Kohnstamms personalisme naar de huidige roep om meer maatwerk in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 95(5/6), 341-352.
- Geijsel, F., Schenke, W., Driel, J. van, & Volman, M. (2020). Embedding inquiry-based practices in schools: The strategic role of school leaders. *European Journal of Education*, 55(2), 233-247.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12395>
- Gijsbertse, D. (2020). *De opkomst van alternatieve onderwijsmodellen: Flexibilisering en modularisering van het hoger onderwijs?* Geraadpleegd op 11 mei 2023, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/3eefe180780f4758b948d016e82f031f/22.-de-opkomst-van-alternatieve-onderwijsmodellen.pdf>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291-295.
<https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Greene, J. C. (2001). Dialogue in evaluation: A relational perspective. *Evaluation*, 7(2), 181-203.
<https://doi.org/10.1177/135638900100700203>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.

- Hattem, J. van, & Horst, M. R. van der (2022). *Innovatieve beleidsevaluatie. Een beeld van de mogelijkheden voor innovatie in beleidsevaluatiemethoden bij mobiliteitsbeleid*. Kennisinstituut voor Mobiliteitsbeleid (KiM).
- Hattie, J. A. C. (2002). Classroom Composition and Peer Effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(03\)00015-6](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(03)00015-6)
- Heijster, H. van, Berkel, J. van, Boot, C. R., Abma, T. & Vet, E. de (2022). Responsive evaluation: an innovative evaluation methodology for workplace health promotion interventions. *BMJ open*, 12(12). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2022-062320>
- Hofstad, H., Sørensen, E., Torfing, J., & Vedeld, T. (2023). Leading co-creation for the green shift. *Public Money & Management*, 43(4), 357-366. <https://doi.org/10.1080/09540962.2021.1992120>
- Huijbers, T. (2021). *Flexibele examens bij het vak economie*. Geraadpleegd op 10 juni 2023, van https://cito.nl/media/mqojoene/cito_artikel_uit_examens_2021-01-07.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Beoordelingskader onderwijstijd 2013/2014*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 5 mei 2023, van <https://docplayer.nl/13973805-Beoordelingskader-onderwijstijd-2013-2014.html>
- Jong, A. de & Vandenbroele, H. (2003). *Inleiding wetenschappelijk onderzoek voor het gezondheidszorgonderwijs (2de druk)*. Utrecht: Elsevier Gezondheidszorg.
- Kerckhaert, A., & Kraan, C. (2016). Gemeente Woerden werkt samen met inwoners aan financiële fitness: Co-creatie en schuldhulpverlening. *Sociaal Bestek*, 78, 22-24. <https://doi.org/10.1007/s41196-016-0109-1>
- Knaap, P. van der, Pattyn, V. E., & Hanemaayer, D. (2020). *Beleidsevaluatie in theorie en praktijk*. Boom Bestuurskunde.
- Kral, M., Gremmen, M., Neut, I. van der, & Zanten, M. van (2023). *Gepersonaliseerd leren: regie over je eigen leren*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 15 juni 2023, van <https://www.onderwijskennis.nl/node/1520>

- Krepel, A., Kessel, M. van, Karssen, M., & Saab, N. (2023). *Flexibilisering in het onderwijs*. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 10 juni 2023, van https://kohnstammstituut.nl/wp-content/uploads/2023/04/23-3_Flexibilisering-in-het-onderwijs.pdf
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kruijswijk Jansen, J. (2004). Speuren naar effecten van supervisie: De responsieve evaluatie als zoekmethode. *Supervisie en coaching*, 21, 57-65. <https://doi.org/10.1007/BF03079710>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Inter Views: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.
- Loyens, S. M. M., & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional science*, 36(5), 351-357. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9059-4>
- Meadows, L. M., & Morse, J. M. (2001). Constructing evidence within the qualitative project. In J. M. Morse, J. M. Swanson, & A. J. Kuzel (Eds.), *The nature of qualitative evidence* (pp. 187–200). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministerie van Algemene Zaken. (2014). *Sectorakkoord VO 2014-2017* [Convenant]. Geraadpleegd op 10 mei 2023, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-archief-c8676bc4-e817-4112-9960-2be9bc72b945/pdf>
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (4de herziene druk). Acco.
- Myers, M. D. (2013). *Qualitative Research in Business & Management* (2nd edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Onderwijsraad (2011). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs* [Rapport]. Geraadpleegd op 8 mei 2023, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2011/02/28/naar-hogere-leerprestaties-in-het-voortgezet-onderwijs#:~:text=De%20raad%20stelt%20dat%20er,een%20kwaliteitsverhoging%20van%20het%20onderwijs.>

- Opdenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
<https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.175>
- Pattyn, V. (2020). Hoofdstuk 7 Beleidsevaluatie. In E. Wayenberg (Red.), *Bouwen aan beleid. Het proces van de overheid* (pp. 182-204). Gent: Owl press.
- Peuter, B. de, Smedt, J. de, & Bouckaert, G. (2007). *Handleiding beleidsevaluatie: Deel 1: evaluatiedesign en -management*. Steunpunt Bestuurlijke Organisatie Vlaanderen.
- Plochg, T., & Zwieten, M. C. B. van (2007). Kwalitatief onderzoek. In T. Plochg, R. E. Juttman, N.S. Klazinga, & J.P. Mackenbach (Reds.), *Nederlands Handboek Gezondheidszorg-onderzoek* (pp. 77-93). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative research in accounting & management*, 8(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Q-highschool. (2022). *Home*. Geraadpleegd op 10 mei 2023, van <https://q-highschool.nl/>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Financiering onderwijs*. Geraadpleegd op 12 juni 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs>
- Robson, C. (2011) *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed.). Chichester: Wiley.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. van (2011). *Visies op onderwijskwaliteit met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Universiteit Twente.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Selm, M. van (2007). Focusgroeponderzoek. *KWALON*, 12(1).
<https://doi.org/10.5117/2007.012.001.002>
- Seponski, D. M., Bermudez, J. M., & Lewis, D. C. (2013). Creating culturally responsive family therapy models and research: Introducing the use of responsive evaluation as a method.

Journal of Marital and Family Therapy, 39(1), 28-42. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2011.00282.x>

Stake, R. (2003). Responsive Evaluation. In T. Kellaghan, & D. L. Stufflebeam (Eds.) *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 63-68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_5

Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stake, R. E., & Abma, T. A. (2005). Responsive evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopaedia of evaluation* (pp. 376-379). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Steen, M. van der, Scherpenisse, J., Hajer, M., Gerwen, O. van, & Kruitwagen, S. (2014). *Leren door doen: Overheidsparticipatie in een energieke samenleving*. Den Haag: Nederlandse School voor Openbaar Bestuur (NSOB). <https://www.pbl.nl/sites/default/files/downloads/PBL-2014-Leren-door-doen.pdf>

Steunenberg, B. (2018). Adaptieve beleidsontwikkeling: zoeken naar nieuwe vormen van beleidsanalyse voor de digitale overheid. *Beleidsonderzoek Online*. DOI: 10.5553/BO/221335502018000001001

SURF. (2016). *Onderwijs op maat anno 2016* [Whitepaper]. Geraadpleegd op 15 mei 2023, van <https://www.surf.nl/files/2019-03/whitepaper-onderwijs-op-maat-2016-def.pdf>

SurveyMonkey. (z.d.). Steekproefcalculator. Geraadpleegd op 10 juni 2023, van <https://nl.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

Terryn, E. (2016). *De situationele benadering: een onderzoek naar de betekenis en mogelijkheden van beleidsevaluatie in de ruimtelijke planning* [Dissertatie, Universiteit Gent]. Geraadpleegd op 20 mei 2023, van <https://biblio.ugent.be/publication/8030244>

Thiel, S. van (2015). *Bestuurskundig onderzoek. Een methodologische inleiding* (3de druk). Bussum: Coutinho.

Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd: Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Sociaal en Cultureel Planbureau.

Vandecandelaere, M., Branden, N. van den, Juchtmans, G., Vandenbroeck, M., & Fraine, B. (2016). *Flexibele leerwegen: Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs*. Leuven: LannooCampus.

Vegt, A. L. van der, Appelhof, P., Hulsen, M., van Eck, E., Heemskerk, I., & Pater, C. (2015). *Flexibilisering primair en voortgezet onderwijs: wet- en regelgeving en beleidsontwikkelingen*. Oberon en Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 18 mei 2023, van <https://archieff.kohnstammstituut.nl/rapporten/Deelrapport%201%20Wet-%20en%20regelgeving%20en%20beleidsontwikkelingen.pdf>

Verlet, D., & Devos, C. (2008). *Over beleidsevaluatie: van theorie naar praktijk en terug*. Studiedienst van de Vlaamse Regering.

Waslander, S. (2021). *Het publieke karakter van onderwijs*. Tilburg University: Tias.

Werfhorst, H. van de, Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Didactief onderzoek.

Widdershoven, G. A. (2001). Dialogue in evaluation: a hermeneutic perspective. *Evaluation*, 7(2), 253-263. <https://doi.org/10.1177/13563890122209676>

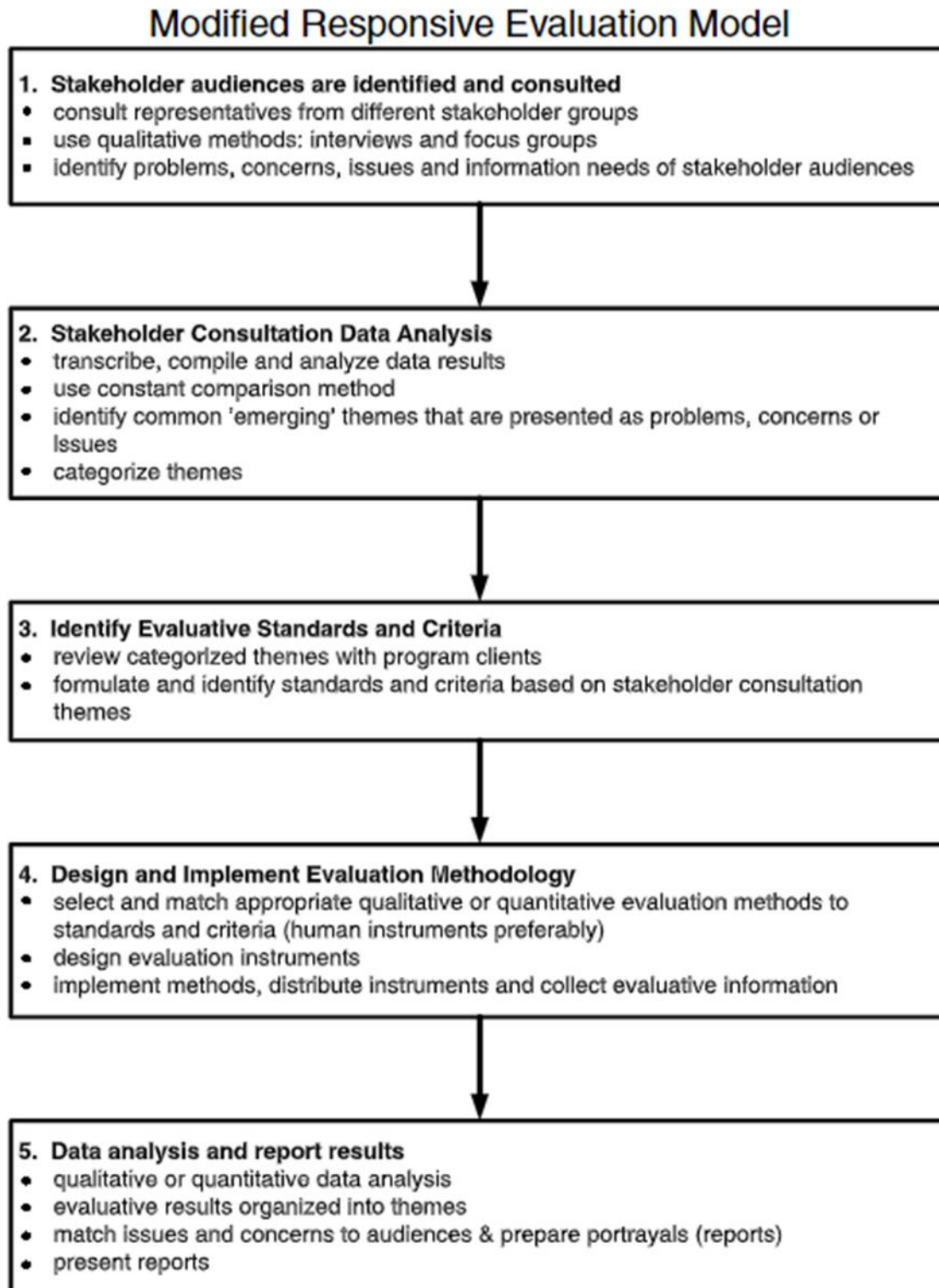
Wouters, E., & Zaalen, Y. van. (2012). *Praktijkgericht onderzoek in de paramedische zorg*. Bussum: Coutinho.

Bijlage 1: Lijst met Quadraamscholen

Tabel 3 Lijst met Quadraamscholen

Nummer	Quadraamschool	Locatie
1	Beekdal Lyceum	Arnhem
2	Lorentz Lyceum	Arnhem
3	Olympus College	Arnhem
4	Montessori College Arnhem	Arnhem
5	Vmbo 't Venster	Arnhem
6	Maarten van Rossum	Arnhem
7	Stedelijk Gymnasium Arnhem	Arnhem
8	Rivers International School Arnhem	Arnhem
9	Probus Praktijkonderwijs Arnhem	Arnhem
10	Candea College	Duiven
11	Liemers College	Zevenaar
12	Symbion	Didam
13	Lyceum Elst	Elst
14	Het Westeraam	Elst

Bijlage 2: Responsieve Evaluatie Model



Afbeelding 1 Ingekorte versie Responsieve Evaluatie Model (Curran et al., 2003, p. 258)

Bijlage 3: Interviewhandleiding CC&I's

Introductie	
Opstart	Kennismaking en korte uitleg onderzoek
Doel onderzoek en interview	Het achterhalen van mogelijke concerns (bedreigingen, zorgen), claims (sterktes, successen) en issues (verbeterpunten) (CC&I's) over de werking van de Q-highschool. Aan de hand van de CC&I's wordt getracht een evaluatiekader op te stellen om de werking van de beleidsinterventie Q-highschool in een later stadium te evalueren.
Anonimiteit en vertrouwelijkheid	De anonimiteit wordt gewaarborgd: persoonsgegevens worden verborgen en gegeven antwoorden zijn niet te herleiden tot de participant. De informed-consent formulieren zijn gelezen en de toestemmingsverklaring is door de participant ondertekend.
Creëren van safe space	Aan het begin van het gesprek: je kan alles zeggen, ik oordeel niet, zelf als onderzoeker kwetsbaar opstellen.
Opname	Dit gesprek wordt opgenomen met behulp van professionele opnameapparatuur. De opname wordt na verwerking verwijderd.
Introductie	
Voorstellen	Kunt u uzelf voorstellen en vertellen op welke manier u betrokken bent bij de Q-highschool?
Vragen die betrekking hebben op achterhalen CC&I's	
Uiteindelijke doel – uitkomst	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wat is volgens u het (uiteindelijke) doel van de Q-highschool? <ul style="list-style-type: none"> • Waarom / zou u dat kunnen toelichten? 2. Wat is volgens u de meerwaarde (toegevoegde waarde) van de Q-highschool? <ul style="list-style-type: none"> • Waarom / zou u dat kunnen toelichten?
Sterktes en succes	<ol style="list-style-type: none"> 3. Wat zijn volgens u de sterke punten van de Q-highschool? <ul style="list-style-type: none"> • Waarom / waar blijkt dat uit / zou u dat kunnen toelichten? 4. Wat maakt het dat de Q-highschool een succes is? Wat maakt het dat de Q-highschool een succes is voor jou? <ul style="list-style-type: none"> • Waarom / waar blijkt dat uit / zou u dat kunnen toelichten?
Zwaktes en bedreigingen	<ol style="list-style-type: none"> 5. Wat zijn volgens u de zwakke punten van de Q-highschool? <ul style="list-style-type: none"> • Waarom / waar blijkt dat uit / zou u dat kunnen toelichten?

	<p>6. Welke (eventuele) bedreigingen zijn er voor de werking van de Q-highschool? Wat zou een reden kunnen zijn dat het geen succes wordt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waarom / waar blijkt dat uit / zou u dat kunnen toelichten?
Verbeterpunten	<p>7. In welk opzicht zou de Q-highschool zich kunnen verbeteren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waarom / zou u dat kunnen toelichten?
Criteria	<p>8. Als u zelf een criteria zou mogen bedenken, om de werking van de Q-highschool te evalueren, welke criteria zou dat dan zijn?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waarom / zou u dat kunnen toelichten?
Afsluiting	
Vragenronde	<p>Heeft u zelf nog vragen en/of opmerkingen? (Belangrijke) zaken die ik ben vergeten, maar die u alsnog wilt toevoegen?</p>
Afsluiting	<p>Hartelijk bedankt voor uw tijd en medewerking.</p>
Vervolgstappen	<p>Na afloop wordt dit interview getranscribeerd. U ontvangt van mij een samenvatting van de belangrijkste punten uit dit interview. Eventuele misinterpretaties kunt u aan mij kenbaar maken.</p>
Afscheid nemen	<p>Nogmaals bedankt en tot ziens.</p>

Bijlage 4: Codebomen leerlingen, leraren en schoolleiders

Tabel 4 Codeboom leerlingen

Indicatoren	Dimensie	Categorie
Inpassing bijeenkomsten in het rooster	Roosteren	Onderwijslogistiek
Taxi	Logistiek	
Reisafstand		
Online bijeenkomsten	Bijeenkomsten	Kwaliteit van het onderwijs
Tijdsduur		
Contact tijdens bijeenkomsten		
Interactieve opdrachten		
Ondersteuning in executieve vaardigheden	Ondersteuning	
Informatievoorziening naar scholen	Communicatie	Bekendheid
Informatievoorziening naar leerlingen		

Tabel 5 Codeboom leraren

Indicatoren	Dimensie	Categorie
Inpassing bijeenkomsten in het rooster	Roosteren	Onderwijslogistiek
Taxi	Logistiek	
Reisafstand		
Contact tijdens bijeenkomsten	Bijeenkomsten	Kwaliteit van het onderwijs
Ondersteuning in executieve vaardigheden	Ondersteuning	
Informatievoorziening naar scholen	Communicatie	Bekendheid
Informatievoorziening naar leerlingen		
Inzet/gebruik Q-highschool coördinator		
Houding scholen tegenover Q-highschool	Relatie tussen scholen en Q-highschool	Samenwerking

Tabel 6 Codeboom schoolleiders

Indicatoren	Dimensie	Categorie
Inpassing bijeenkomsten in het rooster	Roosteren	Onderwijslogistiek
Asynchrone planning scholen en Q-highschool	Organisatie	
Taxi	Logistiek	
Administratieve zaken	Administratie	
Ondersteuning in executieve vaardigheden	Ondersteuning	Kwaliteit van het onderwijs
Informatievoorziening naar scholen	Communicatie	Bekendheid
Informatievoorziening naar leerlingen		
Inzet/gebruik Q-highschool coördinator		
Houding scholen tegenover Q-highschool	Relatie tussen scholen en Q-highschool	Samenwerking

Bijlage 5: Informed consent formulieren

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

Evaluatieonderzoek naar de werking van de beleidsinterventie Q-highschool

Nijmegen, mei 2023

Inleiding

Middels deze informatiebrief vraag ik u mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek. Meedoen is geheel vrijwillig. Om mee te doen is uw schriftelijke toestemming nodig. Voordat u beslist of u wilt meedoen aan dit onderzoek, krijgt u uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker (Lotte Hendriksen) uitleg als u vragen heeft.

Beschrijving en doel van het onderzoek

Door middel van een responsieve aanpak wordt getracht, in samenspraak met verschillende belanghebbenden, evaluatiecriteria op te stellen om de werking van de Q-highschool (in een later stadium) te kunnen evalueren.

Wat wordt er van u verwacht?

Ik kom graag in contact met belanghebbenden die, zowel direct als indirect, verbonden zijn aan de Q-highschool. Dit houdt in dat ik een aantal belanghebbenden van de Q-highschool zal gaan interviewen. Het interview is semigestructureerd van aard en richt zich op het bevragen van achterliggende *concerns*, *claims* en *issues* met betrekking tot de beleidsinterventie Q-highschool. Door middel van deze gegevens wordt een evaluatiekader opgesteld om de Q-highschool in een later stadium te kunnen toetsen. Gemiddeld duurt het interview ongeveer één uur. Het interview kan zowel fysiek als digitaal plaatsvinden.

Vrijwilligheid

U doet vrijwillig mee aan dit onderzoek. Daarom kunt u op elk moment tijdens het onderzoek uw deelname stopzetten en uw toestemming intrekken. U hoeft niet aan te geven waarom u stopt. Afzien van of stoppen met deelname heeft geen nadelige gevolgen voor u. U kunt tot twee weken na deelname ook uw onderzoeksgegevens en persoonsgegevens laten verwijderen. Dit kunt u doen door een mail te sturen naar lotte.hendriksen@ru.nl.

Wat gebeurt er met mijn gegevens?

Alles wat u aan mij vertelt wordt vertrouwelijk behandeld. Dit geldt ook voor het interview. De verzamelde gegevens worden uitsluitend voor wetenschappelijke analyses gebruikt, en dus niet gedeeld

met collega's in de deelnemende organisatie, leidinggevende, en/of (andere) belanghebbenden. De anoniem gemaakte onderzoeksgegevens zijn tenminste 10 jaar beschikbaar voor andere wetenschappers. Het onderzoek zal na afronding geplaatst worden in het *Radboud Universiteit Educational Respository*. In de verslaglegging worden nooit zonder toestemming namen van deelnemers of organisaties genoemd. Uitspraken of situaties worden verwerkt op een manier die niet herleidbaar is tot individuele personen of locatie(s).

In dit onderzoek worden eventuele geluids/video-opnames gemaakt. Deze opnames worden gebruikt voor het transcriberen van de afgenomen interviews. Deze transcripten worden volledig geanonimiseerd. Aan het eind van mijn scriptie periode worden deze opnames vernietigd. Alle onderzoeksgegevens worden op een beveiligde wijze volgens de richtlijnen van de Radboud Universiteit bewaard.

Vragen en klachten

Bij eventuele vragen of klachten kunt u mij mailen en/of bellen.

E: Lotte.hendriksen@ru.nl

T: +31 6 22671367

Ook kunt u een klacht indienen bij de secretaris van de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen Radboud Universiteit (etc-gw@ru.nl).

Toestemmingsverklaring

Als u aan dit onderzoek mee wilt doen, vraag ik u de toestemmingsverklaring te ondertekenen. Door uw schriftelijke toestemming geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek.

Met vriendelijke groet,

Lotte Hendriksen

TOESTEMMINGSVERKLARING

Evaluatieonderzoek naar de beleidsinterventie Q-highschool

Verklaring deelnemer

Ik heb uitleg gekregen over het doel van het onderzoek. Ik heb vragen mogen stellen over het onderzoek. Ik neem vrijwillig aan het onderzoek deel. Ik begrijp dat ik op elk moment tijdens het onderzoek mag stoppen als ik dat wil. Ik begrijp hoe de gegevens van het onderzoek bewaard zullen worden en waarvoor ze gebruikt zullen worden. Ik stem in met deelname aan het onderzoek zoals beschreven in het informatiedocument.

Daarnaast geef ik toestemming voor (s.v.p. aankruisen wat van toepassing is):

Ja Nee

- verwerken van de volgende (bijzondere) persoonsgegevens: huidige functie(s)
- maken van [video-/audio-] opnamen
- uitschrijven van de audio-opnamen (transcriptie)
- gebruik van de anoniem gemaakte transcripten voor wetenschappelijk onderzoek
- archiveren van data

Naam:

Handtekening:..... Datum:.....

Verklaring uitvoerend onderzoeker

Ik verklaar dat ik de hierboven genoemde persoon juist heb geïnformeerd over het onderzoek en dat ik mij houd aan de richtlijnen voor onderzoekers zoals verwoord in het protocol van de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen.

Naam:

Handtekening:..... Datum:.....