

Centrum voor Onderwijsvernieuwing en
de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS)

Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling

Karen Vermeir

Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van
doctor in de Pedagogische Wetenschappen

Promotor: Prof. dr. Geert Kelchtermans



Centrum voor Onderwijsvernieuwing en
de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS)

Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling

Karen Vermeir

Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van
doctor in de Pedagogische Wetenschappen

Promotor: Prof. dr. Geert Kelchtermans

2019

Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling

Karen Vermeir

Promotor: Prof. dr. Geert Kelchtermans

Onderwijsvernieuwingen streven ernaar de praktijken in scholen te veranderen met de bedoeling ze te verbeteren. Maar de implementatie ervan (het in praktijk brengen van de vernieuwingsinhoud) is een complex proces. Aansluitend bij recente ontwikkelingen in de onderzoeksliteratuur nemen we als uitgangspunt dat die implementatie in elk geval opgevat moet worden in termen van twee dualiteiten: verandering en stabiliteit enerzijds en handeling (agency) en structuur (structure) anderzijds. In tegenstelling tot dualismen, verwijzen dualiteiten naar het feit dat beide elementen samenhangen en als complementair opgevat dienen te worden. Enerzijds is verandering van de onderwijspraktijk maar mogelijk mits er voldoende elementen in de school stabiel blijven. Anderzijds kan het betekenisvol handelen van de betrokken actoren niet adequaat begrepen worden zonder inzicht in meer structurele elementen in de school of het onderwijssysteem. Twee categorieën van structurele elementen kregen bijzondere aandacht in ons onderzoek: artefacten en externe ondersteuning.

We voerden drie empirische, kwalitatief-interpretatieve gevalsstudies uit om het inzicht in implementatieprocessen van vernieuwingen te verdiepen en zo bij te dragen tot de theorievorming. In de **eerste studie** (Hoofdstuk 1) bestudeerden we de implementatie van de BaSO-fiche, een administratief artefact dat ambieerde om zorgcontinuïteit te realiseren voor leerlingen bij de overstap van het basis- naar het secundair onderwijs. In de implementatie van de BaSO-fiche stelden we drie configuraties vast: getrouw, selectief en uitgebreid gebruik. Verder bouwend op inzichten uit het betekenisgevingsperspectief en kaderanalyse beargumenteerden we vervolgens dat die verschillende configuraties verklaard konden worden vanuit het centrale proces van *interpretatief onderhandelen*, namelijk tussen het artefact (als materiële drager van duidelijke normatieve, strategische doelen) en de interpretaties ervan door de leden van de schoolteams.

In de **tweede studie** (Hoofdstuk 2) gingen we dieper in op het proces van interpretatief onderhandelen, maar dit keer bij de implementatie van een meer open, educatief artefact: de kamishibai (een houten theatertje voor het tonen van prenten ter ondersteuning van het vertellen van verhalen in het kleuteronderwijs). Inzichten uit het betekenisgevingsperspectief, aangevuld met concepten uit de neo-institutionele theorie vormden het conceptueel kader waarmee we de implementatie van de kamishibai in één basisschool analyseerden. Die gevalsstudie maakte duidelijk hoe de betekenis – en daarmee ook de gepercipieerde waarde en bruikbaarheid – van het artefact evolueerde doorheen de tijd, o.m. in reactie op veranderingen in de context. Daardoor veranderde ook de *agenda* (bestaande uit doelen en belangen) van de schoolteamleden waarmee ze aan de implementatie werkten.

De analytische concepten interpretatief onderhandelen en agenda's van de diverse betrokkenen werden meer systematisch uitgewerkt in een **derde deelstudie**, over de implementatie van een grootschalige en complexe vernieuwing: het M-decreet, gericht op het realiseren van meer inclusief onderwijs in Vlaamse scholen. We verzamelden hier data bij secundaire scholen die ter ondersteuning van dit implementatieproces deelnamen aan een extern ondersteuningsarrangement. De derde studie kende twee luiken. In het eerste luik (Hoofdstuk 3) lag de focus op het inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken in de scholen. De analyse illustreert hoe het concept interpretatief onderhandelen overdraagbaar is naar een grootschalige en complexe vernieuwingscontext en hoe dit concept ook de perceptie en uitkomsten van ondersteuningsarrangementen inzichtelijk maakt. Daarnaast blijkt het interpretatief onderhandelen ook gerelateerd aan het proces van agendavorming. In het tweede luik (Hoofdstuk 4) gebruikten we de casus van het extern ondersteuningsarrangement om de rol van externe ondersteuners bij implementatiepraktijken te bestuderen en inzichtelijk te maken. Op basis van verzamelde data bij zowel scholen als ondersteuners concluderen we dat *congruentie*, *legitimiteit*, *loyaliteit* en *urgentie* essentiële elementen zijn die de betekenis en impact van ondersteuningspraktijken beïnvloeden.

In het afsluitende **conclusie- en discussiehoofdstuk** brengen we de inzichten uit de verschillende studies samen, staan we stil bij een aantal beperkingen van het onderzoek en formuleren we adviezen voor vervolgstudies.

Implementing educational innovations: artifacts, advisors, agendas and negotiation

Karen Vermeir

Promotor: Prof. dr. Geert Kelchtermans

Educational innovations aim at improving educational practices in schools: changing them ‘for the better’. The actual implementation of those innovations (the enactment of the innovative goals and content) however is a very complex process. In line with recent developments in the international research literature, our doctoral research project took the stance that the implementation of educational innovations needs to be conceptualized as determined by two dualities: change and stability on the one hand and agency and structure on the other. Dualities differ from dualisms in that they don’t treat the two components as contradictory and mutually exclusive, but rather as complementary and related. Changing educational practices is only possible when enough elements in the school remain stable. And the agency of the actors involved in innovations is inevitably determined by structural elements in the school as an organization or in the institutional context of the educational system at large. In this doctoral research we focus in particular on two structural elements: the role of artifacts and the external support structures for schools during implementation.

Our research encompassed three empirical, qualitative-interpretative case studies aimed at deepening our understanding of the implementation processes and as such contributing to the theory-building in the field. In the **first study** (Chapter 1) we studied the implementation of the so-called TraPS-file, an administrative artifact aimed at transferring relevant information on students’ learning needs when they make the transition from primary to secondary school. Our study identified three different configurations in the implementation: faithful, selective and extended use of the artifact. Building on insights from both the sense-making theory and frame analysis, we found that the configurations could be explained as resulting from a central process of *interpretative negotiation*, in this case between the artifact (as the material carrier of clear normative and strategic goals) and the members of the school teams.

The **second study** (Chapter 2) took the interpretative negotiation process as its central focus in a case study on a more open, educational artifact: the kamishibai (a wooden theatre to show pictures as a support during storytelling in Kindergarten). Using a conceptual framework drawing on insights from sense-making theory as well as neo-institutional theory, we studied the implementation process in one primary school over time. The study demonstrated how the meaning of the innovation developed over time, partly in reaction to changes in the context and conditions in the school (a.o. new local policies as well as changes in the school population). As a result of these changes the actual *agenda* (goals and interests) of the innovation for the members of the school team changed as well.

The analytical concepts of interpretative negotiation and agendas in implementation processes were more systematically deepened in the **third study** which focused on a more pervasive, complex and large-scale innovation, in particular the so-called M-Decree, aimed at promoting inclusive education in Flemish schools. Data were collected in secondary schools who participated in an external support arrangement, aimed at helping them in their implementation of inclusive education. This third study consisted of two parts, with different but complementary research interests. In the first part (Chapter 3) we focused on understanding the interpretative negotiation processes in the implementation of a large-scale and complex innovation, as well as on how this determined the (development of the) agendas of the different groups of actors involved and the perception and outcomes of the support arrangement. In the second part (Chapter 4) we zoomed in on the role of external educational advisors in implementation processes of innovations. Our findings show that the support practices of the educational advisors, their meaning and impact are characterized by four key factors: *congruency*, *legitimacy*, *loyalty* and *urgency*.

In the **final chapter** we summarize the main findings of the different studies, reflect on a number of limitations and provide recommendations for future research.

Dankwoord

Het is klaar. Eindelijk! Na zes jaar zwoegen, zoeken, proberen, aha-momentjes, verder ploeteren, vreugdedansjes en traantjes ben ik heel trots op het resultaat. Wie het proces van dichtbij heeft gevolgd, weet dat ik de handdoek bijna in de ring had gegooid vanuit de overtuiging dat doctoreren niets voor mij was. Maar kijk, ik ben blij dat ik het tegendeel heb kunnen bewijzen aan mezelf.

Het doctoraat liep – zeker in het begin – niet altijd van een leien dakje. Mijn eerste taak bestond er bijvoorbeeld in om af te bakenen waarover mijn onderzoek zou gaan. En zij die weten hoe moeilijk ik kan kiezen, kunnen zich alvast voorstellen wat een moeilijke opgave dat was. En wie Geert kent, weet dat hij graag gebruik maakt van metaforen om dergelijke uitdagingen te omschrijven. De metafoor van het bos, is daarbij een van zijn klassiekers: “onderzoek doen, is als het afbakenen en ontdekken van een onbekend stukje bos”. Aan de hand van die metafoor wil ik in dit dankwoord dan ook graag iedereen bedanken die me hierbij heeft geholpen.

Geert, als promotor was jij – figuurlijk weliswaar – de “boswachter” die me hielp om het leven in het bos te begrijpen. Ik heb veel van je geleerd, van kwalitatief-interpretatief onderzoek tot het eten van veel te pikante gerechten. Bedankt voor je kritische blik en de verhelderende verhalen en metaforen. Bedankt om de persoon te zijn aan wie ik mijn inzichten kon voorleggen, om mee na te denken en om me te helpen om de analyses altijd nog nèt dat tikkeltje verder te duwen.

Bedankt ook aan de leden van de mijn begeleidingscommissie: Fien Depaepe, Geert Devos, Femke Geijsel en Maarten Simons. Bedankt om mijn werk zo grondig te lezen en voor jullie zinvolle feedback.

Ik wil ook heel graag de respondenten bedanken om mij een inkijk te geven in “het leven in het bos”. Bedankt voor de rijke verhalen die jullie mij vertelden tijdens de interviews, ze vormden de basis voor alle inzichten waartoe ik in dit doctoraat ben gekomen.

Verder was ik ook heel blij dat er in het bos “kaboutermpjes” rond liepen die mij hielpen bij het verzamelen en inzichtelijk maken van de data. Bedankt masterproefstudenten Tessa, Julie, Kelly, Dorien, Marie, Kaat, Hanne en Anouk voor jullie bijdrages aan dit doctoraat.

Daarnaast waren er ook een hele “zonnestrallen” die de expeditie in het bos een heel stuk aangenaamer maakten. En dan denk ik bijvoorbeeld aan mijn collega’s. Mijn collega’s van vroeger: Virginie en Eline, mijn twee grote voorbeelden, en Laura, de zotte doos die heel de gang deed opfleuren. Maar ook de collega’s van nu: Sarah, Lieve, Margo, An, Sabien, Kathy, Kaat en (sinds kort opnieuw) Eline – en bij uitbreiding natuurlijk de hele gang van het tweede verdiep. Jullie zorgden ervoor dat het VHI een fijne plek was om te komen werken. En dan denk ik aan alle fijne pogingen om van de Kaminsky ons

stamcafé te maken, de cake van de week die evolueerde naar fruitjespauzes, het dilemma op dinsdag, de ijsjes-pauzes bij mooi weer, de vaste aanwezigheid van het 'school is COOLs-team' op de KU Leuven trail, de spaghetti-avonden in de Kamiel, de surprise teambuilding met lasershooting en ga zo maar door.

Sabien en Lieve, jullie wil ik toch nog eventjes extra in de bloemetjes zetten. Bedankt voor al het finale naleeswerk onder tijdsdruk, zonder jullie stond dit doctoraat vol gênante typfouten en was er geen sprake van kopteksten. Bedankt ook Kaat voor al het inhoudelijke naleeswerk en het maken van de mooie uitnodiging.

Een ander belangrijk zonnestraaltje onder de collega's is mijn bureaugenootje Sarah. Nog voor we elkaar goed en wel kenden gingen we al samen op tocht – of zeg maar: 'op avontuur' – naar Texas voor ons eerste grote onderwijscongres. Eens het werk erop zat gingen we roadtrippren door het prachtige landschap, verlegden we al wandelend onze grenzen, namen daar zeker genoeg foto's van en deelden we zelfs een – echt niet zo heel groot – bed. De toon was meteen gezet en jij werd al snel meer dan 'gewoon een collega'! Bedankt om in alle fases van het proces zo betrokken te zijn. Je was een hele grote steun!

Marie en Tine, ook jullie waren twee zonnestraaltjes van collega's. Wij hebben een groot stuk van ons traject samen afgelegd en het was heel fijn om jullie als compagnon te hebben.

Bedankt ook Ingrid en Marc voor alle ondersteuning bij de financiële en praktische kant van de zaak.

En dan een andere belangrijke categorie van zonnestralen: mijn familie, schoonfamilie en vrienden. Bedankt voor al jullie steun en alle aanmoedigingen!

Om af te sluiten wil ik nog een persoon bedanken die onmogelijk in mijn dankwoord kan ontbreken: Joris. Sinds een goed jaar ben je nu ook officieel mijn man. Ik denk dat je al onmiddellijk hebt kunnen proeven van wat het betekent om er 'in goede en slechte tijden' voor elkaar te zijn, want jij hebt misschien nog wel het meeste afgezien van mijn 'ontdekkingstocht in het bos'. Bedankt voor je onvoorwaardelijke steun, je aanmoedigingen, om altijd in mij te geloven, en – zeer belangrijk ook – voor alle culinaire verwennerij!

Karen

Ternat, juni 2019

Inhoudstabel

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1 Overkoepelend conceptueel kader	5
1.1 Verandering en stabiliteit	5
1.2 Handeling en structuur	6
2 Overzicht van de studies	9
2.1 Studie 1: de implementatie van de BaSO-fiche	9
2.2 Studie 2: de implementatie van de kamishibai	10
2.3 Studie 3: de implementatie van het M-decreet met behulp van een extern ondersteuningsarrangement	10
HOOFDSTUK 1: ARTEFACTEN IMPLEMENTEREN: EEN INTERACTIEVE KADERANALYSE VAN IMPLEMENTATIEPRAKTIJEN. DE CASUS VAN DE BASO-FICHE	11
1 Inleiding en probleemstelling.....	12
2 Betekenisgeving, kaderanalyse en artefacten	14
2.1 Betekenisgeving.....	14
2.2 Kaderanalyse	15
2.3 Artefacten.....	16
3 Methodologie	17
3.1 De BaSO-fiche	17
3.2 Dataverzameling en –analyse	19
4 Resultaten	23
4.1 Artefactanalyse: het bedoeld gebruik van de BaSO-fiche	23
4.2 Kaderanalyse: het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche	27
5 Conclusie en discussie.....	37
HOOFDSTUK 2: GEWOON EEN KAMISHIBAI?! IMPLEMENTATIEPRAKTIJEN ALS HET RESULTAAT VAN INTERPRETATIEVE ONDERHANDELINGSPROCESSEN	39
1 Inleiding.....	40
2 Conceptueel kader	41
2.1 Handeling en structuur	41
2.2 Samenspel van handeling en structuur bij de implementatie van artefacten	44
2.3 Onderzoeksvragen	45
3 Methodologie	45
3.1 Dataverzameling	45
3.2 Data-analyse	47
4 Resultaten	48
4.1 Reconstructie van het implementatieproces: stapsgewijs onderhandelen en herdefiniëren	48
4.2 Onderhandelingsruimte als belangrijke determinant	56

5	Conclusie/discussie	59
HOOFDSTUK 3: VERNIEUWINGSAGENDA'S IN IMPLEMENTATIEPRAKTIJEN. EEN STUDIE VAN HET M-DECREET IN SECUNDAIRE SCHOLEN.....		
1	Inleiding en probleemstelling.....	64
2	Conceptueel kader	65
2.1	Handeling en structuur	65
2.2	Interpretatieve onderhandelingsprocessen als kern van implementatiepraktijken	67
3	Methodologie	69
3.1	Voorwaarden voor deelname aan ZIO.....	69
3.2	Dataverzameling	70
3.3	Data-analyse	73
4	Resultaten	74
4.1	Fase 1: Adoptie van het M-decreet: interne herdefinitie van een externe vernieuwingsagenda.....	74
4.2	Fase 2: De adoptie van ZIO: herdefinitie van een bijkomende externe vernieuwingsagenda	79
4.3	Fase 3: Implementatie van het M-decreet (m.b.v. ZIO): vier categorieën van beleefde impact.....	82
5	Conclusie en discussie.....	93
5.1	Agenda's en onderhandelingsprocessen	93
5.2	Beperkingen van de studie en suggesties voor verder onderzoek	97
HOOFDSTUK 4: MAKEN EXTERNE ONDERSTEUNERS INTERN HET VERSCHIL? DE ROL VAN EXTERNE ONDERSTEUNERS BIJ IMPLEMENTATIEPRAKTIJEN.....		
1	Inleiding.....	100
2	Conceptueel kader	101
3	Methodologie	103
4	Resultaten	106
4.1	Congruentie	106
4.2	Loyaliteit	112
4.3	Legitimiteit.....	114
4.4	Urgentie.....	119
5	Conclusie en discussie.....	122
ALGEMENE CONCLUSIE EN DISCUSSIE.....		
1	Samenvattend overzicht van de afzonderlijke studies	129
1.1	Studie 1: De implementatie van de BaSO-fiche.....	129
1.2	Studie 2: De implementatie van de kamishibai	132
1.3	Studie 3: De implementatie van het M-decreet	135
2	Implementatiepraktijken van onderwijsvernieuwing: theoretische bijdrage	140
2.1	Implementatie van innovaties als interpretatief onderhandelen	141
2.2	Het belang van de derde partij bij het interpretatief onderhandelen.....	151

2.3	Naar een geïntegreerd conceptueel kader over implementatieprocessen bij onderwijsvernieuwingen	156
3	Uitdagingen voor toekomstig onderzoek	162
ENGLISH SUMMARY: IMPLEMENTING EDUCATIONAL INNOVATIONS: ARTIFACTS, ADVISORS, AGENDAS AND NEGOTIATION		167
1	A conceptual framework around two dualities	169
1.1	Change and stability	169
1.2	Agency and structure	170
2	Overview of the empirical studies	171
2.1	Study 1: The implementation of the TraPS-file	171
2.2	Study 2: The implementation of the kamishibai	174
2.3	Study 3: The implementation of the M-decree	177
3	Implementation practices of educational innovations: a theoretical contribution	182
3.1	Implementation as interpretative negotiations	182
3.2	The importance of third parties in interpretative negotiations	189
REFERENTIELIJST		193
BIJLAGEN		209
Bijlage 1: Interviewleidraad gebruikers BaSO-fiche basisonderwijs		213
Bijlage 2: Voorbereidende vragenlijst gebruikers BaSO-fiche secundair onderwijs (ter voorbereiding op het interview)		215
Bijlage 3: Interviewleidraad gebruikers BaSO-fiche secundair onderwijs (versie gebruikt voor de leerkrachten)		217
Bijlage 4: Voorbereidende vragenlijst (ter voorbereiding op het interview)		223
Bijlage 5: Interviewleidraad leerkracht over de implementatie van de kamishibai		225
Bijlage 6: Overzicht van de respondenten per school bij de studie over de implementatie van het M-decreet met ondersteuning van ZIO		229
Bijlage 7: Interviewleidraad schoolteams over de implementatie van het M-decreet met ondersteuning via ZIO		235
Bijlage 8: Interviewleidraad externe ondersteuners (1)		241
Bijlage 9: Interviewleidraad externe ondersteuners (2)		245
Bijlage 10: Interviewleidraad ontwikkelaars ZIO		251

Inleiding en probleemstelling

Onderwijsvernieuwing is een centraal fenomeen in het onderwijs. Scholen krijgen immers voortdurend te maken met oproepen tot verandering. Denk, bijvoorbeeld, aan de nieuwe eindtermen, het M-decreet of de recente initiatieven om het secundair onderwijs te moderniseren. Naast alle extern geïnitieerde veranderingen zijn er daarenboven nog tal van vernieuwingen die scholen zelf initiëren. “De enige constante is verandering” lijkt dan ook een boutade die als heel toepasselijk wordt ervaren door schoolteams (Kelchtermans, 2018a; März, 2014).

Maar wat komt er van die alomtegenwoordige vernieuwingen uiteindelijk terecht in de onderwijspraktijk? Of beter, hoe zit het nu precies met de relatie tussen die oproepen tot verandering enerzijds en de uiteindelijke implementatiepraktijken in de scholen anderzijds? De onderzoeksliteratuur over onderwijsvernieuwing maakt in elk geval duidelijk dat die relatie behoorlijk ingewikkeld is. Implementatie is geen simpele uitvoering van vernieuwingsvoorschriften. De concrete vorm van de implementatiepraktijken blijkt sterk te verschillen tussen scholen en ook binnen scholen blijken niet alle leerkrachten op dezelfde manier gestalte te geven aan een vernieuwing. Bovendien blijkt er soms bijzonder weinig sprake van verandering in scholen en domineren stabiliteit en continuïteit de onderwijspraktijken. In de innovatieliteratuur spreekt men daarom over configuraties van vernieuwingen (Cardoza & Tunks, 2014; Lisewski, 2004; Swain, 2008; Van der Perre, 1981; Vandenberghe, 2004). Het enige waar we wel vanuit kunnen gaan is dat er meestal zowel meer als minder gebeurt dan men gepland had (Kelchtermans, 2009, 2018a).

De ambitie van dit doctoraatsonderzoek bestaat er daarom in om meer inzicht te verwerven in de implementatiepraktijken van onderwijsvernieuwingen. *Onderwijsvernieuwing* definiëren we daarbij als “het proces van het doelgericht veranderen van onderwijsleerpraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en/of de opvoeding van de betrokken leerlingen/studenten te verbeteren” (Kelchtermans, 2018a, p.9). Het gaat bij onderwijsvernieuwingen dus om een proces dat zich uitstrekt in de tijd en waarbinnen doorgaans drie fasen worden onderscheiden: adoptie, implementatie en institutionalisering (Miles, Ekholm, & Vandenberghe, 1987). De adoptiefase verwijst naar de beslissing door een schoolteam om een vernieuwing op te nemen. Dit wordt als een aparte fase beschouwd aangezien de beslissing zelf meestal het culminatiepunt is van een proces van overleg, discussie en beslissing. De tweede fase omvat de periode waarin men feitelijk gestalte geeft aan de vernieuwingsideeën in de praktijken binnen de school. De vernieuwing wordt geïmplementeerd. Uiteindelijk wordt de vernieuwing een vanzelfsprekend onderdeel van de onderwijspraktijken en verliest ze haar karakter van vernieuwing. Daarmee is de derde fase bereikt: de institutionalisering. De vernieuwing houdt op vernieuwing te zijn omdat ze de normale praktijk geworden is.

De verschillende fasen vormen evenwel geen strikt lineair proces en worden eerder gekenmerkt door cyclische of iteratieve bewegingen. Ervaringen tijdens de implementatiefase kunnen ervoor zorgen dat de vernieuwingsinhoud opnieuw in vraag wordt gesteld, wat in zekere zin tot een nieuwe adoptiefase kan leiden, etc. (Hopkins, 2001; Miles et al., 1987). Dit doctoraatsonderzoek focust op de implementatieprocessen, maar heeft ook aandacht voor het verloop van de adoptiefase en de invloed ervan op de implementatiepraktijken.

Een andere essentiële les uit het onderzoek naar onderwijsvernieuwing is de onvermijdelijke en cruciale rol van betekenisgeving. Schoolteams die met een vernieuwing aan de slag gaan, zijn niet zonder meer passieve, getrouwe uitvoerders van elders ontwikkelde en opgelegde inzichten. Net omdat ze zich als professionals verantwoordelijk voelen voor hun beroepspraktijk zullen ze de oproepen tot vernieuwing altijd interpreteren, er betekenis aan geven en ze vertalen naar de concrete situatie van hun school (Coburn, 2001, 2006; Fullan, 2007; Kelchtermans, 2009, 2018a; März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; van den Berg, 2002). Implementatiepraktijken zijn, met andere woorden, steeds het resultaat van een interpretatie en vertaling van de vernieuwingsoproep. Precies daarom zijn configuraties van vernieuwingen eerder regel dan uitzondering: de concrete vormgeving van vernieuwingen in concrete contexten door concrete directeurs, leerkrachten, ondersteuners, etc. zullen onderling verschillen. Daardoor zullen implementatiepraktijken soms dichter, maar soms ook verder af liggen van wat de verantwoordelijken voor het vernieuwingsinitiatief voor ogen hadden. Die onvermijdelijke interpretatie- en vertaalprocessen krijgen bijgevolg een centrale plaats in dit doctoraatsonderzoek naar implementatiepraktijken. We plaatsen ons daarmee in een lange onderzoekslijn binnen het Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van de Leraar en School (COOLS). Aansluitend bij internationale ontwikkelingen, plaatste Roland Vandenberghe (vaak samen met zijn Nederlandse collega Rudolf van den Berg) al van in de jaren 80 de implementatiefase centraal in het bestuderen van onderwijsvernieuwingen (zoals het Vernieuwd Lager Onderwijs, het Vernieuwd Secundair Onderwijs; van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1984, 1988, 1995). In de lijn van Fullan's basiswerk *The meaning of educational change* (1982) en het Concerns Based Adoption Model (CBAM; Hall, Wallace, & Dossett, 1973) bestudeerden ze hoe de persoonlijke bekommernissen van de betrokkenen (als uitdrukking van hun interpretatie van de vernieuwingsoproep) een sleutel vormden om de implementatieprocessen inzichtelijk te maken. De individuele en collectieve processen van interpretatie door de gebruikers van vernieuwingen en hun professionele ontwikkeling bleven een prominente rol spelen in het onderzoek binnen het centrum (zie o.m. Staessens, 1991; Kelchtermans, 1994; Clement, 1995 en Ballet, 2007). Gaandeweg werden ze echter aangevuld met aandacht voor meer structurele processen (Piot, 2015; März, 2014; Vanassche, 2014). Ons doctoraatsonderzoek bouwt verder op die aandacht voor het

samenspel tussen “agency” en “structure” en volgt daarbij ook de internationale ontwikkelingen binnen dit onderzoeksdomein (bv. Coburn, 2001; Weber & Glynn, 2006). Dit wordt weerspiegeld in het overkoepelend conceptueel kader, waarin de verschillende deelstudies van dit doctoraatsonderzoek gesitueerd moeten worden. In de twee volgende paragrafen gaan we eerst dieper in op dit conceptueel kader, om vervolgens de verschillende individuele deelstudies te situeren.

1 Overkoepelend conceptueel kader

In lijn met de inzichten uit de internationale onderzoeksliteratuur, stellen we voorop dat onderwijsvernieuwingen onvermijdelijk gesitueerd zijn binnen een dubbele dualiteit, namelijk verandering en stabiliteit enerzijds en handeling (agency) en structuur (structure) anderzijds (Kelchtermans, 2018a; März, 2014). In tegenstelling tot dualismen, verwijzen dualiteiten naar het feit dat beide elementen samenhangen en als complementair opgevat dienen te worden (Farjoun, 2010; Giddens, 1984).

1.1 Verandering en stabiliteit

Onderwijsvernieuwing wordt – begrijpelijkerwijs – spontaan geassocieerd met verandering. De praktijken in scholen dienen te veranderen vanuit de overtuiging dat die verandering tot verbetering zal leiden (zie ook hoger de definitie van onderwijsvernieuwing). Stabiliteit wordt binnen de context van onderwijsvernieuwing bijgevolg vaak als iets negatief beschouwd, als een indicatie voor mislukte vernieuwing. Verandering en stabiliteit vormen dan twee aparte, tegengestelde fenomenen binnen organisaties (i.e., een of-of denken: ofwel is er sprake van verandering, ofwel van stabiliteit). Dit is niet de benadering die in dit doctoraatsonderzoek wordt gekozen.

In navolging van Farjoun (2010) beschouwen we verandering en stabiliteit als twee polen van een continuüm, waartussen steeds naar een evenwicht wordt gezocht. Verandering en stabiliteit zijn binnen die visie complementair aan elkaar en met elkaar verweven (zie ook Kelchtermans & Piot, 2010; Leana & Barry, 2000; März, 2014). Veranderingen zijn nodig om flexibel in te kunnen spelen op veranderende omstandigheden en te kunnen blijven groeien als organisatie. Een bepaalde mate van stabiliteit is dan weer noodzakelijk om als organisatie te kunnen blijven functioneren. Organisaties hebben namelijk enige vorm van regelmaat, voorspelbaarheid en continuïteit nodig. De implicatie hiervan is dat verandering in scholen maar mogelijk is wanneer er ook voldoende praktijken constant blijven. Dit onvermijdelijke samenspel tussen verandering en continuïteit vormt een belangrijk vertrekpunt bij het bestuderen van de vertaalprocessen bij onderwijsvernieuwingen in dit doctoraatsonderzoek.

1.2 Handeling en structuur

Een tweede belangrijk uitgangspunt in dit doctoraatsonderzoek is de dualiteit – en dus het samenspel - tussen handeling (agency) en structuur (structure; zie o.m. Giddens, 1984; März, 2014; Kelchtermans, 2018a). Handeling verwijst naar het vermogen van sociale actoren (individuen, maar in zekere zin ook groepen) om concrete situaties te interpreteren, er betekenis aan te geven, ze te beoordelen op hun wenselijkheid en te beslissen om er zich op een bepaalde manier toe te verhouden. Dat vertaalt zich in concrete betekenisvolle handelingen waarmee die actoren de sociale werkelijkheid gestalte (proberen te) geven. Implementatiepraktijken zijn dus in belangrijke mate het resultaat van het menselijke vermogen tot interpreteren, oordelen, beslissen, intentioneel en doelgericht handelen door de betrokkenen (bv. leerkrachten en directeurs). Tegelijkertijd worden implementatiepraktijken ook bepaald door een hele reeks structurele elementen (regels, procedures, wettelijke bepalingen, machtsverhoudingen, etc.) die los van de intenties van de actoren functioneren.

We besteden dus enerzijds aandacht aan de rol van actoren bij het implementatieproces van vernieuwingen. We hebben oog voor het vermogen van die actoren om invloed uit te oefenen op gebeurtenissen en gaan er dus van uit dat zij mee bepalen welke implementatiepraktijken er uiteindelijk plaatsvinden (i.e., de idee van *agency*). In lijn met inzichten uit het betekenisgevingsperspectief stellen we dat de rol van actoren in grote mate opgevat kan worden als het resultaat van hun interpretaties, van hun betekenisgeving. Hoe actoren betekenis geven aan een vernieuwing bepaalt, met andere woorden, hoe ze de vernieuwing in de praktijk brengen (Spillane et al., 2002; van den Berg, 2002; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Processen van betekenisgeving bij actoren vormen zo een verklaring voor het optreden van variaties in implementatiepraktijken.

Anderzijds besteden we ook aandacht aan de rol van structurele elementen. Actoren zijn namelijk niet volledig vrij in hun handelen. Hun handelen wordt beïnvloed door structurele elementen. Denk, bijvoorbeeld, aan processen, instrumenten en procedures die het feitelijk handelen van actoren in scholen mee bepalen. Ook de infrastructuur van de school, de samenstelling van het schoolteam en kenmerken van het leerlingenpubliek zijn voorbeelden van structurele elementen binnen scholen. Die structurele elementen bestaan niet enkel op klas- en schoolniveau, maar ook binnen de ruimere omgeving van het onderwijssysteem en de samenleving: regels en decreten vanuit de overheid, de normen en waarden uit onze samenleving die mee beïnvloeden wat wel of niet wenselijk wordt geacht in scholen, etc. Ook die structurele elementen beïnvloeden het handelen van actoren: “structure constitutes agency” (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, p.10). Tegelijkertijd zijn die structuren zelf een product van menselijk handelen en kunnen ze hun invloed maar blijven uitoefenen naarmate ze erkend worden door de actoren (in de lijn van het structuratieprincipe van Giddens, 1984).

Net als bij verandering en stabiliteit beschouwen we ook handeling en structuur als complementair en met elkaar verweven. Implementatiepraktijken zijn, met andere woorden, het resultaat van een samenspel tussen betekenisgevende actoren en structurele elementen (März, 2014). We besteden daarbij in het bijzonder aandacht aan twee belangrijke beïnvloedende structurele elementen: artefacten en externe ondersteuning.

Artefacten

Artefacten worden in dit onderzoek gedefinieerd als instrumenten die een fysieke materialiteit hebben en, in tegenstelling tot woorden en gebaren, onafhankelijk van hun ontwerpers kunnen bestaan. Ze worden doelbewust ontwikkeld vanuit bepaalde doelen en intenties bij de ontwikkelaars. Bij elk artefact hoort bijgevolg een *script* dat het bedoelde gebruik van het artefact omschrijft (Suchman, 2003). Vernieuwingsideeën komen scholen vaak binnen in de vorm van artefacten (März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017). Denk, bijvoorbeeld, aan de ontwikkeling (of aanschaf) van nieuw didactisch materiaal of nieuwe formulieren voor personeelsevaluatie. Ondanks de alomtegenwoordigheid van artefacten binnen scholen en het frequent inzetten van artefacten bij vernieuwingsprocessen, vormen artefacten zelden de focus van implementatiestudies. Het ontrafelen van de rol van artefacten bij implementatiepraktijken vormt dan ook één van de ambities van dit doctoraatsonderzoek.

Externe ondersteuning

Een veelgebruikte en vanzelfsprekende beleidsmaatregel bij de invoering van onderwijsvernieuwing is het voorzien in vormen van externe ondersteuning (Coburn, 2005; Finnigan, Bitter, & O'Day, 2009; Kelchtermans, Vandenberghe, & Devis, 1999-2000; Park & Datnow, 2008; van den Berg & Vandenberghe, 1984; Vixie Sandy, 2013). Men stelt externe professionals ter beschikking van de scholen om hen bij te staan in het succesvol implementeren van de beoogde onderwijsvernieuwing. De idee dat externe ondersteuning een meerwaarde betekent voor de implementatie van vernieuwingen – en bij uitbreiding bevordering van de onderwijskwaliteit in het algemeen – wordt ook onderschreven door de Vlaamse onderwijsoverheid. Zo werden met het decreet van 17 juli 1991 de pedagogische begeleidingsdiensten in het leven geroepen: een korps van externe ondersteuners waarop scholen gratis beroep kunnen doen. Het aanreiken, stimuleren en ondersteunen van vernieuwingen vormt daarbij een van de decretale taken die pedagogisch begeleiders toebedeeld kregen. Daarnaast krijgen scholen (nascholings)middelen van de Vlaamse overheid om zich van betalende externe ondersteuning te voorzien (enveloppefinanciering).

Hoewel er sprake is van een groot financieel engagement vanuit de overheid om externe ondersteuning te stimuleren, weten we nog relatief weinig over de feitelijke rol van die externe

ondersteuners in de implementatieprocessen van vernieuwingen. Systematisch empirisch onderzoek naar de rol van externe ondersteuning op implementatiepraktijken in Vlaanderen is erg beperkt. Daarenboven is het niet eenvoudig om verder te bouwen op inzichten uit de internationale literatuur omdat de praktijken van ondersteuning erg divers zijn¹, evenals de concepten die gebruikt worden om naar het fenomeen te verwijzen².

Toch kunnen we aan de onderzoeksliteratuur alvast een aantal gefundeerde argumenten ontlenu voor de waarde van externe ondersteuners bij onderwijsvernieuwingen. Zo kan een externe ondersteuner door zijn positie als buitenstaander bepaalde praktijken die door de schoolteamleden als vanzelfsprekend worden beschouwd gemakkelijker in vraag stellen en doorbreken dan actoren die deel uitmaken van het schoolteam (Kelchtermans & Ballet, 2008; Mayer, Grenier, Warhol, & Donaldson, 2013; Tajik, 2008). Daarnaast bouwen externe ondersteuners heel wat expertise en kennis op over het functioneren van scholen doordat ze in verschillende scholen komen. Via externe ondersteuning kan die expertise ook gedeeld worden met schoolteams (Tajik, 2008). Vanuit dit opzicht lijkt het erg vanzelfsprekend om externe ondersteuners in te schakelen om het proces van onderwijsvernieuwing te faciliteren. Toch zijn er ook enkele mogelijke nadelen verbonden aan het werken met externe ondersteuners. Het gevaar bestaat, bijvoorbeeld, dat kennis van buitenaf als waardevoller wordt geacht dan kennis in de school en dat scholen afhankelijk worden gemaakt van externe hulp. Er is, met andere woorden, sprake van een risico dat de opdracht van scholen wordt verengd tot het adopteren van extern ontwikkelde kennis (Tajik, 2008; zie ook Kelchtermans 2006-2007). Een ander nadeel is de kostprijs van externe ondersteuning: het systeem van externe ondersteuning op grote schaal is erg duur (Tajik, 2008). Bovendien maakt onderzoek duidelijk dat de komst van de externe ondersteuner niet altijd de gehoopte resultaten met zich meebrengt, ook na de

¹ Eenmalige interventies versus meerjarige projecten, begeleiding in de klas versus sessies op verplaatsing, vrijwillig versus verplichte ondersteuning, etc.

² In de literatuur wordt een veelheid aan termen gebruikt om naar het fenomeen van externe ondersteuning en de externe ondersteuner als persoon te verwijzen. De gebruikte termen dekken bovendien niet steeds dezelfde lading. Enkele voorbeelden van termen die gebruikt worden om te verwijzen naar externe ondersteuners: intermediary actors and organizations (Honig, 2004; Honig & Ikemoto, 2008; Park & Datnow, 2008), external service providers (Coburn, Bae, & Turner, 2008; Park & Datnow, 2008; Vixie Sandy, 2013), outside/external support providers (Coburn et al., 2008; Supovits, 2008), external assistance providers (Marsh, Hamilton, & Gill, 2008), external partners (Finnigan et al., 2009), probation managers (Finnigan et al., 2009), external experts/consultants (Jiménez, Escalante, & Aguirre-Vázquez, 1997), pedagogical advisors (Kass & Rajuan, 2012), outside experts (Guskey & Yoon, 2009; Crafton, & Kaiser, 2011), external change agents (Finnigan et al., 2009; Tajik, 2008), external facilitators (Sales, Traver, & García, 2011), nonsystem actors (Coburn, 2005), professional development provider (Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007), etc.

Enkele termen die verwijzen naar het fenomeen van externe ondersteuning: external support/assistance (Supovits, 2008; Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004; Finnigan et al., 2009; Jiménez et al., 1997), school-based in-service training (Sales et al., 2011), collaborative assistance (Honig & Ikemoto, 2008; Park & Datnow, 2008), insider-outsider partnership (Coburn et al., 2008), coaching (Mayer et al., 2013), etc.

komst van externe ondersteuners blijft er vaak sprake van problemen en onopgeloste vragen (Berman & McLaughlin, 1978; Finnigan et al., 2009; Tajik, 2008).

De rol van externe ondersteuning binnen het proces van onderwijsvernieuwingen blijkt, met andere woorden, niet eenduidig of vanzelfsprekend positief. Ook de twee evaluaties van de pedagogische begeleidingsdiensten – zoals opgelegd door het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 – maken duidelijk dat er zowel mogelijke voor- als nadelen verbonden zijn aan het werken met externe ondersteuners en reiken zo evidentie aan dat de houdbaarheid van de vanzelfsprekend geachte voordelen van externe ondersteuning in de praktijk verder onderzocht moeten worden (Commissie Monard, 2014, 2019). Externe ondersteuning vormt daarom het tweede structureel element waarop we binnen dit doctoraatsonderzoek zullen focussen.

2 Overzicht van de studies

De kern van dit doctoraat bestaat uit drie empirische studies, waarbinnen telkens een andere vernieuwingscasus centraal staat. De studies kennen verschillende verbindende elementen. Ten eerste vormen de feitelijke implementatiepraktijken³ in scholen telkens het vertrekpunt voor de analyse. Feitelijke praktijken verwijzen daarbij niet naar de ideale of wenselijke praktijken in de scholen, maar naar wat er concreet gebeurt in scholen wanneer vernieuwingen geïmplementeerd worden (Vandenberghe, 2004). We zijn dus niet enkel geïnteresseerd in de praktijken die in lijn liggen met de bedoelde praktijken, maar ook in de praktijken die afwijken van wat de vernieuwers voor ogen hadden. Dit laat toe om zicht te krijgen op het spanningsveld tussen wat bedoeld was en wat er feitelijk gebeurt (Kelchtermans, 2009; März, 2014; Vandenberghe, 2004). Een tweede verbindend element is de keuze voor kwalitatief interpretatief onderzoek. Een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering stelt ons in staat om zicht te krijgen op de betekenis die actoren in scholen geven aan een vernieuwing en de implementatie ervan én hoe die betekenisgeving hun handelen mee vormgeeft (Creswell, 2007; Kelchtermans, 2007b; Marshall & Rossman, 2006; Ten Dam & Volman, 2007). Bovendien maakt die benadering het mogelijk om inzicht te krijgen in de context waarbinnen die betekenisgevingsprocessen zich afspelen en welke structurele kenmerken de betekenisgeving van actoren mee beïnvloeden (Marshall & Rossman, 2006; Patton, 2002).

2.1 Studie 1: de implementatie van de BaSO-fiche

In de eerste studie bestuderen we hoe de BaSO-fiche geïmplementeerd werd in twee basis- en twee secundaire scholen. Dit administratief artefact had een duidelijk omliggende vernieuwingsboodschap omtrent het realiseren van zorgcontinuïteit voor leerlingen die de overstap maken van het lager naar

³ Praktijken beschouwen we als betekenisvolle, doelgerichte, interactieve en in de context gesitueerde processen van feitelijk handelen.

het secundair onderwijs. In de studie focussen we op de verschillen in implementatiepraktijken (i.e., configuraties) tussen scholen en tussen gebruikers in scholen. De resultaten van deze studie worden gerapporteerd in hoofdstuk 1.

2.2 Studie 2: de implementatie van de kamishibai

De implementatie van de kamishibai in een basisschool vormt de vernieuwingscasus in de tweede studie. De kamishibai is een educatief artefact dat steeds meer ingang vindt in het kleuteronderwijs om verhalen te vertellen aan kinderen. In tegenstelling tot de BaSO-fiche kende de kamishibai een minder duidelijk omschreven normatieve vernieuwingsboodschap. Daarom vormde het een interessante casus om de inzichten uit de eerste studie verder te verfijnen. Bovendien kende de kamishibai een langere implementatiegeschiedenis in de bestudeerde school, wat toeliet om te bestuderen hoe eenzelfde artefact verschillende betekenissen krijgt doorheen de tijd. Ook de beïnvloedende rol van de context op het proceskarakter van implementatiepraktijken vormde een focus binnen de tweede studie. De resultaten van deze studie worden gerapporteerd in hoofdstuk 2.

2.3 Studie 3: de implementatie van het M-decreet met behulp van een extern ondersteuningsarrangement

Het M-decreet wil het Vlaamse onderwijs meer inclusief maken en vormt een complexe grootschalige vernieuwing die tegelijkertijd en in samenhang verschillende doelen wil realiseren. De derde studie staat in het teken van de implementatie van dit M-decreet in secundaire scholen die daarbij begeleid werden door externe ondersteuners, binnen het format van een extern ontwikkeld ondersteuningsarrangement.

De derde studie bestaat uit twee luiken, waarover respectievelijk gerapporteerd wordt in het derde en vierde hoofdstuk. In het eerste luik bestuderen we de implementatiepraktijken in vijf secundaire scholen na de invoering van het M-decreet en verschillende maanden van externe ondersteuning. In het tweede luik benutten we de casus van het extern ondersteuningsarrangement om de rol van externe ondersteuners bij implementatiepraktijken te bestuderen en inzichtelijk te maken.

In het vervolg van dit doctoraatsproefschrift rapporteren we eerst over de drie empirische studies (hoofdstuk 1 tot en met hoofdstuk 4). Elk hoofdstuk is daarbij geschreven als een op zichzelf staand rapport. In het afsluitend conclusie- en discussiehoofdstuk brengen we de inzichten uit de verschillende studies samen en presenteren we een aantal overkoepelende inzichten waarmee we een bijdrage willen leveren aan de theorievorming. Tot slot staan we stil bij een aantal beperkingen van het onderzoek en formuleren we gemotiveerde adviezen voor vervolgstudies.

Hoofdstuk 1

Artefacten implementeren: een
interactieve kaderanalyse van
innovatiepraktijken
De casus van de BaSO-fiche

1 Inleiding en probleemstelling

Wanneer beleidsverantwoordelijken – centraal of lokaal – een onderwijsvernieuwing in scholen willen realiseren, doen ze regelmatig een beroep op artefacten. Vernieuwingsdoelen worden immers niet zelden vertaald in concrete materialen, instrumenten of procedures en komen in die vorm binnen in de scholen. Een artefact definiëren we dan ook als “a discrete material object, consciously produced or transformed by human activity, under the influence of the physical and/or cultural environment” (Suchman, 2003, p. 98). Artefacten zijn, met andere woorden, concrete instrumenten met een fysieke materialiteit, die onafhankelijk van hun ontwerpers kunnen bestaan. Ze zijn bovendien het resultaat van doelbewust menselijk handelen. Dit impliceert dat ontwikkelaars steeds een bepaald gebruik van het artefact voor ogen hadden en dat er bij elk artefact bijgevolg een (al dan niet geëxpliciteerde) handleiding of “script” hoort die het bedoeld gebruik ervan omschrijft. Artefacten hebben tot doel de gebruikers op een welbepaalde manier te sturen en tot handelen aan te zetten. De ontwikkelaars hopen via zulke artefacten immers de gangbare praktijk in scholen te verbeteren. Artefacten kunnen dan ook beschouwd worden als een materialisering van normatieve opvattingen over goed (of beter) onderwijs en zijn bijgevolg geen neutrale instrumenten (D’Adderio, 2011; Gagliardi, 1990; Ogawa, Crain, Loomis, & Ball, 2008; Spillane et al., 2004).

Door het feit op zich dát artefacten de school binnenkomen, kunnen de teamleden in de school niet anders dan ermee te interageren en zichzelf er tegenover te positioneren (Zal ik het gebruiken?, Hoe en waarvoor zal ik het concreet gebruiken?, etc.; März, 2014; März, Kelchtermans, Vermeir, & Appeltans, 2015; Ogawa et al., 2008; Spillane et al., 2004). Die positionering vormt het resultaat van een complex proces van interpreteren, beoordelen en onderhandelen. Zelfs voor artefacten met een heldere rationale en een duidelijk te volgen script, blijft het gebruik ervan (of de keuze om het niet te gebruiken) een resultaat van processen van individuele en collectieve betekenisgeving door schoolteamleden (zie bijvoorbeeld März et al., 2013).

Met het erkennen van de rol van actoren en hun betekenisgeving bij implementatiepraktijken van artefacten, bouwt deze studie voort op belangrijke inzichten uit onderwijskundig onderzoek, waarin sinds de vroege jaren 80 uitvoerig werd aangetoond hoe oproepen tot vernieuwing altijd geïnterpreteerd en geëvalueerd worden door de actoren in scholen (Fullan, 1982; Kelchtermans, 2005; Spillane et al., 2002; van den Berg, 2002). Feitelijke implementatiepraktijken dienen begrepen te worden als het resultaat van een onderhandeling tussen de normatieve boodschap in het artefact (als materialisatie van de oproep tot verandering) enerzijds en de individuele en collectieve opvattingen over goed onderwijs, evenals de condities, noden en mogelijkheden van de feitelijke implementatiecontext anderzijds. Implementatiepraktijken zijn bijgevolg complex en onvoorspelbaar, waardoor er altijd configuraties mogelijk zijn (Cardoza & Tunks, 2014; Dusenbury, Brannigan, Falco, &

Hansen, 2003; Swain, 2008; van den Berg, Slegers, Geijssel, & Vandenberghe, 2000). Indien we (het falen van) onderwijsvernieuwingen willen begrijpen, is het dus niet erg interessant om enkel na te gaan of de vernieuwing geïmplementeerd werd zoals bedoeld (een vraag die, bijvoorbeeld, centraal staat binnen de *fidelity approach*, zie bv. Dusenbury et al., 2003). Het wordt net interessant wanneer onderzoekers met een meer open blik naar implementatiepraktijken kijken. Wat gebeurt er wanneer een artefact een school binnenkomt en het team oproept tot verandering? Welke praktijken brengt het artefact tot stand? Hoe gaan schoolteamleden om met het artefact en waarom doen ze dat op die manier? In dit hoofdstuk rapporteren we over een studie die vanuit die vragen vertrekt. Het artefact dat hierbij centraal staat is de BaSO-fiche. Dit is een informatiedocument dat ontwikkeld werd om zorgcontinuïteit te garanderen wanneer leerlingen de overstap maken van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. We analyseerden zowel het artefact zelf als de manier waarop het geïnterpreteerd, geëvalueerd en gebruikt werd in basis- en secundaire scholen. Het woord “implementeren” in de titel moet daarbij gelezen worden in zowel zijn passieve als actieve betekenis, enerzijds verwijst het naar hoe het artefact geïmplementeerd werd (passief), anderzijds verwijst het eveneens naar hoe het artefact zelf vormgeeft aan het implementatieproces in scholen (actief).

2 Betekenisgeving, kaderanalyse en artefacten

Conceptueel vertrekt deze studie van de inzichten uit het betekenisgevingsperspectief. Meer specifiek maken we gebruik van kaderanalyse om de feitelijke processen waarin betekenissen tot stand komen inzichtelijk te maken. Aangezien artefacten – net als individuen – drager zijn van een reeks opvattingen en ideeën, beschouwen we het artefact hier metaforisch en heuristisch als een *actor* binnen die processen, waarmee de andere actoren in interactie treden. Hieronder gaan we kort in op elk van de drie elementen uit ons conceptueel kader.

2.1 Betekenisgeving

Verder bouwend op eerder onderwijskundig onderzoek dat het betekenisgevingsperspectief hanteerde (bv.: Coburn, 2001; Fullan, 1982; Spillane et al., 2002; van den Berg, 2002), stellen we dat de feitelijke betekenis van een vernieuwing voor de praktijk moeilijk op voorhand voorspeld kan worden. De feitelijke implementatiepraktijken blijken namelijk het resultaat van interactieve processen van betekenisgeving. Die betekenisgeving is zowel individueel als collectief en situeert zich steeds binnen een specifieke context. Om het proces van individuele betekenisgeving te conceptualiseren, maken we gebruik van het *persoonlijk interpretatiekader*, een concept ontwikkeld door Kelchtermans (2005, 2009). Op basis van zijn narratief-biografisch onderzoek met leerkrachten stelt hij dat onderwijsprofessionals een “geheel van cognities [ontwikkelen] dat fungeert als een bril waardoor de leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen” (Kelchtermans, 2009, p.260, eigen vertaling). Dit kader omvat zowel een representatie van wie iemand

is als leerkracht (i.e., het professioneel zelfverstaan) als van de kennis en opvattingen over onderwijs waarop leerkrachten een beroep doen bij het uitoefenen van hun job (i.e., de subjectieve onderwijstheorie).

Betekenisgeving is daarnaast ook een collectief en gesitueerd proces. Het is namelijk eveneens het resultaat van interacties met anderen en heeft slechts betekenis binnen de specifieke context waarin de actor zich bevindt. Een concept als *schoolcultuur* verwijst naar het dynamisch (doch robuust) resultaat van collectieve betekenisgeving binnen een school. Het bestaat uit de gedeelde opvattingen, normen en waarden die richtinggevend zijn voor de acties en praktijken in de school als organisatie (Kelchtermans, 2006; Schein, 2004). Net zoals het persoonlijk interpretatiekader een interpretatieve filter vormt op individueel niveau, functioneert de schoolcultuur als een filter bij het interpreteren van oproepen tot verandering en het vertalen van die oproepen naar de concrete condities van de school als organisatie (Ballet & Kelchtermans, 2009).

Concepten als persoonlijk interpretatiekader of schoolcultuur verwijzen naar uitkomsten van betekenisgeving en bieden analytisch potentieel om na te gaan hoe actoren reeds bestaande normatieve kaders gebruiken om betekenis te geven aan boodschappen uit de omgeving. Ze lenen zich echter minder tot het bestuderen van het proceskarakter van betekenisgeven en het tot stand komen van (nieuwe) normatieve kaders. Dit laatste staat wel centraal binnen kaderanalyse (Benford & Snow, 2000; Coburn, 2006). Vandaar dat we aanvullend beroep doen op die benadering.

2.2 Kaderanalyse

Kaderanalyse is een theoretische en methodologische benadering die conceptuele tools biedt om te reconstrueren en analyseren hoe doorheen het proces van betekenisgeven (i.e., kaderen) betekenisstructuren (i.e., kaders) tot stand komen. Hoewel die betekenisstructuren of kaders enige stabiliteit hebben, blijven ze dynamisch en kunnen ze evolueren of veranderen doorheen interacties met anderen (Piot, 2015). Aangezien het proces van kaderen een co-constructie van betekenisgeven impliceert binnen een specifieke context, geven sommige auteurs er de voorkeur aan te spreken over *interactieve kaderanalyse* (Dewulf & Bouwen, 2012; Dumay, 2014) en benadrukken ze de discursieve en performatieve aard van het kaderingsproces: kaderen of betekenis-geven-in-interactie brengt zaken teweeg, het “doet” iets (Piot, 2015).

Binnen kaderanalyse wordt een belangrijk onderscheid gemaakt tussen twee vormen van kaderen: diagnostisch en prognostisch kaderen (Coburn, 2006). Het *diagnostisch kaderen* omvat het definiëren van problemen en het toeschrijven van een oorzaak, een schuldige: “[it] problematizes and focuses attention on an issue, helps shape how the issue is perceived, and identifies who or what is culpable, thereby identifying the targets or sources of the outcomes sought” (Cress & Snow, 2000, p. 1071). Dit

diagnostisch kaderen is belangrijk omdat zo bepaalde aspecten van het probleem belicht worden terwijl andere aspecten in de schaduw blijven. Bovendien beïnvloedt het welke personen of groepen als verantwoordelijk worden gezien voor het probleem (Benford & Snow, 2000; Coburn, 2006; Cress & Snow, 2000). Een dergelijke probleemdefinitie heeft niet enkel invloed op de oorzaken die geformuleerd worden bij dit probleem, het beïnvloedt evenzeer welke oplossingen er worden voorgesteld (Coburn, 2006; Piot, 2015). Op die manier is het diagnostisch kaderen verbonden met *prognostisch kaderen*, ofwel het formuleren van mogelijke oplossingen bij het probleem. Dit prognostisch kaderen wordt namelijk omschreven als “the articulation of a proposed solution to the problem, or at least a plan of attack, and the strategies for carrying out the plan” (Benford & Snow, 2000, p.616).

De act van het kaderen wordt verder gevormd door het samenspel van twee gerelateerde fenomenen: kaderafstemming en resonantie (Coburn, 2006). *Kaderafstemming* verwijst naar het proces waarbij aanhangers van een bepaald kader acties ondernemen met als doel hun kader te verbinden met de belangen, waarden, opvattingen, doelen en/of ideologie van de actoren die ze willen overtuigen (Benford & Snow, 2000; Dewulf & Bouwen, 2012; Snow, Rochford, Worden, & Benford, 1986). Of er kaderafstemming gerealiseerd wordt, is echter altijd afhankelijk van hoe die andere actoren reageren, van de mate waarin er sprake is van *resonantie* of weerklank (Coburn, 2006). Resonantie wordt bijgevolg ook wel het “mobiliserend potentieel” van een kader genoemd (Benford & Snow, 2000, p.619).

Aangezien onderwijsvernieuwingen steeds tot doel hebben om de bestaande praktijken in scholen te verbeteren, zijn processen waarin betekenis wordt gegeven aan vernieuwingen nooit neutraal en kunnen ze bijgevolg in vraag worden gesteld. Betekenisgevingen bevatten onvermijdelijk normatieve boodschappen over wat goed onderwijs is en waarom een bepaalde praktijk (niet) beter is dan de andere. Het proces van betekenis geven in interactie met anderen is echter niet enkel normatief en betwistbaar, maar ook strategisch en (micro)politiek van aard: via het betekenis geven of kaderen wil men praktijken sturen (veranderen). Betekenisgeving is hierdoor verbonden met kwesties als macht, invloed en belangen (Kelchtermans, 2007c; Park, Daly, & Guerra, 2012). Onderhandeling en beïnvloeding maken intrinsiek deel uit van kaderingsprocessen.

2.3 Artefacten

Artefacten die de praktijken in scholen willen veranderen, kunnen beschouwd worden als *draggers* (Scott, 2014) van een specifiek normatief kader, waarvoor ze resonantie zoeken. Het “script” van het artefact kan, met andere woorden, beschouwd worden als een normatief kader, een oproep voor bepaalde (nieuwe of aangepaste) praktijken die de status quo in scholen willen doorbreken. Aangezien het artefact drager is van een normatief kader dat oproept tot actie, kan het metaforisch beschouwd

worden als een actor (zie ook März, 2014). De schoolteamleden geven betekenis aan het artefact, positioneren zich ten aanzien van die actor en treden ermee in interactie, wat uiteindelijk resulteert in welbepaalde implementatiepraktijken. Die implementatiepraktijken van artefacten kunnen, met andere woorden, beschouwd worden als het resultaat van interactieve kaderingsprocessen (van onderhandeling en interpretatie) tussen het kader van het artefact (dat een specifieke oproep tot actie representeert) enerzijds en de individuele en collectieve kaders van de schoolteamleden (het persoonlijk interpretatiekader en de schoolcultuur) anderzijds. Hoe een artefact uiteindelijk geïmplementeerd wordt, weerspiegelt de mate van resonantie voor het kader van het artefact. Willen we inzicht verwerven in de implementatiepraktijken van een artefact, dan dienen we bijgevolg het kader dat gematerialiseerd wordt in het artefact te analyseren, evenals de kaderingsprocessen die plaatsvinden bij de mogelijke gebruikers van het artefact. Dit vormde dan ook de inzet van onze studie over de implementatie van de BaSO-fiche. We stellen daarbij volgende onderzoeksvragen:

- Welk normatief kader (i.e., het bedoeld gebruik) wordt gematerialiseerd in de vorm en inhoud van het artefact (i.e., de BaSO-fiche)?
- Welke implementatiepraktijken van het artefact (i.e. de BaSO-fiche) vinden plaats in scholen?
- Hoe kunnen feitelijke implementatiepraktijken begrepen en verklaard worden in termen van kaderingsprocessen?

3 Methodologie

3.1 De BaSO-fiche

Hoewel de overgang van de basisschool naar de secundaire school vlot verloopt voor de meeste leerlingen, brengt dit voor sommige leerlingen ook enkele belangrijke uitdagingen en moeilijkheden met zich mee. Zo is het in het bijzonder voor leerlingen met specifieke noden van belang dat de school waar ze zich inschrijven goed geïnformeerd is over de noden van de leerling en de pedagogische interventies die in de lagere school ondernomen werden om aan die noden tegemoet te komen. Dergelijke informatie moet mogelijk maken dat de secundaire school van bij de start een gepast aanbod kan bieden aan elke leerling. De BaSO-fiche is ontwikkeld om dit principe van zorgcontinuïteit tussen het basis- en het secundair onderwijs te realiseren. De nieuwe privacyregelgeving die scholen verbiedt om rechtstreeks informatie met elkaar uit te wisselen over leerlingen, versterkt de relevantie van dit initiatief.

De BaSO-fiche heeft de vorm van een geprint document waarop op een voorgestructureerde manier informatie vermeld staat die van belang wordt geacht voor het realiseren van zorgcontinuïteit tussen het basis- en het secundair onderwijs voor een specifieke leerling. Het document dient aan de hand van een computerprogramma – liefst in overleg met de ouders – ingevuld te worden door de leerkracht

van het zesde leerjaar. Vervolgens wordt de fiche geprint en overhandigd aan de ouders. Zij worden dan de eigenaar van de fiche van hun kind en kunnen het document aan de secundaire school bezorgen wanneer zij hun kind inschrijven. Hoewel zowel de scholen als de ouders sterk gestimuleerd worden om de BaSO-fiche te gebruiken (bv.: via informatie sessies, een website...), is het gebruik ervan niet verplicht.

Het invullen van de BaSO-fiche gebeurt aan de hand van een computerprogramma waarin men een aantal chronologische stappen moet doorlopen en invullen rond vijf rubrieken⁴ (zie Tabel 1). Bij sommige stappen is het invullen van de ene stap een vereiste om naar de volgende rubriek te kunnen navigeren. Het programma maakt gebruik van aanvinklijstjes, drop down items en in de lengte beperkte tekstvakken. Zo willen de ontwikkelaars de invultijd voor leerkrachten zoveel mogelijk beperken. Leerkrachten dienen de fiches in te vullen voor elke leerling van het zesde leerjaar en niet enkel voor leerlingen met specifieke noden.

Tabel 1
Overzicht inhoud BaSO-fiche

1. Leerlinggegevens	Bevraging van verschillende gegevens zoals naam en geboortedatum van de leerling, schooljaar, klas, thuistaal, gegevens van de basisschool en informatie omtrent de schoolloopbaan van de leerling (het al dan niet op leeftijd zitten) en eventuele schoolwisselingen.
2. Sterke punten van de leerling	Lijst met verschillende aanvinkopties (bv. muzikaal, doorzetter, toffe leider). Door de optie "andere" aan te vinken kon een alternatief sterk punt worden toegevoegd. Men diende minimaal één sterk punt op te geven.
3. Leervorderingen	Bevraging van mogelijke aandachtspunten voor specifieke leergebieden (taal, wiskunde, Frans) en algemene aandachtspunten. Als er aandachtspunten werden aangeduid, diende men ook de geboden ondersteunende aanpak in te vullen.
4. Functioneren van de leerling	Bevraging van de leer- en werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren, het motorisch functioneren en de gezondheid van de leerling. Als er aandachtspunten werden aangeduid, diende men ook de geboden ondersteunende aanpak in te vullen.
5. Zorg	Bevraging van zorggerelateerde informatie: algemene zorg (ondersteunende interventies door de leerkracht), speciale zorg (GON-begeleiding, geattesteerde leer- en ontwikkelingsstoornissen), schooloverstijgende zorg (inschakelen van externe partners, bv. logopedie).

⁴ Rubriek 1, 3, 4 en 5 zijn volgens hetzelfde principe georganiseerd: standaard stond het computerprogramma zo ingesteld dat er geen bijzonderheden te melden waren. Pas wanneer men aanvinkte dat dit wel het geval was (bv. leerling zit niet op leeftijd), werden onderliggende items bij een hoofdittem zichtbaar (bv. aanvinkopties 'heeft een jaar overgeslagen', 'is een jaar later gestart', 'anderstalige nieuwkomer', etc.).

3.2 Dataverzameling en –analyse

De studie bestond uit twee verschillende fases: een artefactanalyse (3.2.1) en een kwalitatieve meervoudige gevalsstudie van vier scholen (3.2.2).

3.2.1 Artefactanalyse

Om een antwoord te bieden op de eerste onderzoeksvraag voerden we een systematische analyse uit van zowel de inhoud en de vorm van de BaSO-fiche (van het software programma in het bijzonder) als van de bijhorende handleiding die ter beschikking werd gesteld op de website van de ontwikkelaars. We brachten gedetailleerd de specifieke kenmerken van het artefact in kaart en focusten daarbij zowel op de materiële kenmerken als op de onderliggende normatieve boodschap in het artefact (Ramduny-Ellis et al., 2005). Op die manier identificeerden we de rationale (de doelen en verantwoordingen) die vervat zat in het artefact. Die reconstructie werd getoetst, verfijnd en aangevuld door middel van semi-structureerde interviews (Kvale, 1996) met sleutelactoren die betrokken waren bij het ontwerp, de ontwikkeling en de promotie van de BaSO-fiche (zie Tabel 2⁵). De medewerkers van het LOP (i.e., een overlegorgaan dat erop gericht is om scholen in een welbepaalde regio te ondersteunen bij het realiseren van gelijke onderwijskansen voor leerlingen) vormden hier belangrijke respondenten. Zij probeerden vanuit hun functie als overlegorgaan de ontwikkeling van de BaSO-fiche mee vorm te geven. De artefactanalyse leidde tot het identificeren van het “kader” dat gerepresenteerd werd in de BaSO-fiche, bestaande uit de doelen van de ontwikkelaars, het bedoeld gebruik van de fiche en de verantwoording achter de vormgeving van de fiche en dit bedoeld gebruik.

3.2.2 Meervoudige gevalsstudie: respondenten, dataverzameling, en –analyse

Voor het beantwoorden van de tweede en derde onderzoeksvraag werd een beroep gedaan op een kwalitatieve gevalsstudie (Bryman, 2008; Merriam, 1998; Yin, 2018) van twee basisscholen en twee secundaire scholen die gebruikmaakten van de BaSO-fiche. Via theoretische steekproeftrekking (purposeful sampling) kozen we voor scholen die allemaal gelegen waren binnen eenzelfde LOP-gebied (dezelfde geografische regio) om te garanderen dat de directe beleidsomgeving, en meer in het bijzonder de oproep tot het gebruik van de BaSO-fiche, gelijk was voor alle casussen. De vier scholen werden daarnaast gekozen omwille van hun expliciete aandacht voor zorg binnen hun schoolbeleid en omwille van hun actief gebruik van de BaSO-fiche. We baseerden ons hiervoor op het advies van de betrokken LOP-medewerkers. We verwachtten bijgevolg dat er sprake zou zijn van congruentie tussen de normatieve ideeën die vervat zitten in de BaSO-fiche en de schoolcultuur.

⁵ Om het lezen van het resultatengedeelte te ondersteunen, werkten we bij het kiezen van de pseudoniemen voor onze respondenten met de volgende drie principes: a) de namen van participanten die tot eenzelfde groep of school behoren beginnen met dezelfde letter; b) de eerste letter verwijst naar de naam van de groep of school; c) de pseudoniemen corresponderen met het geslacht van de participanten.

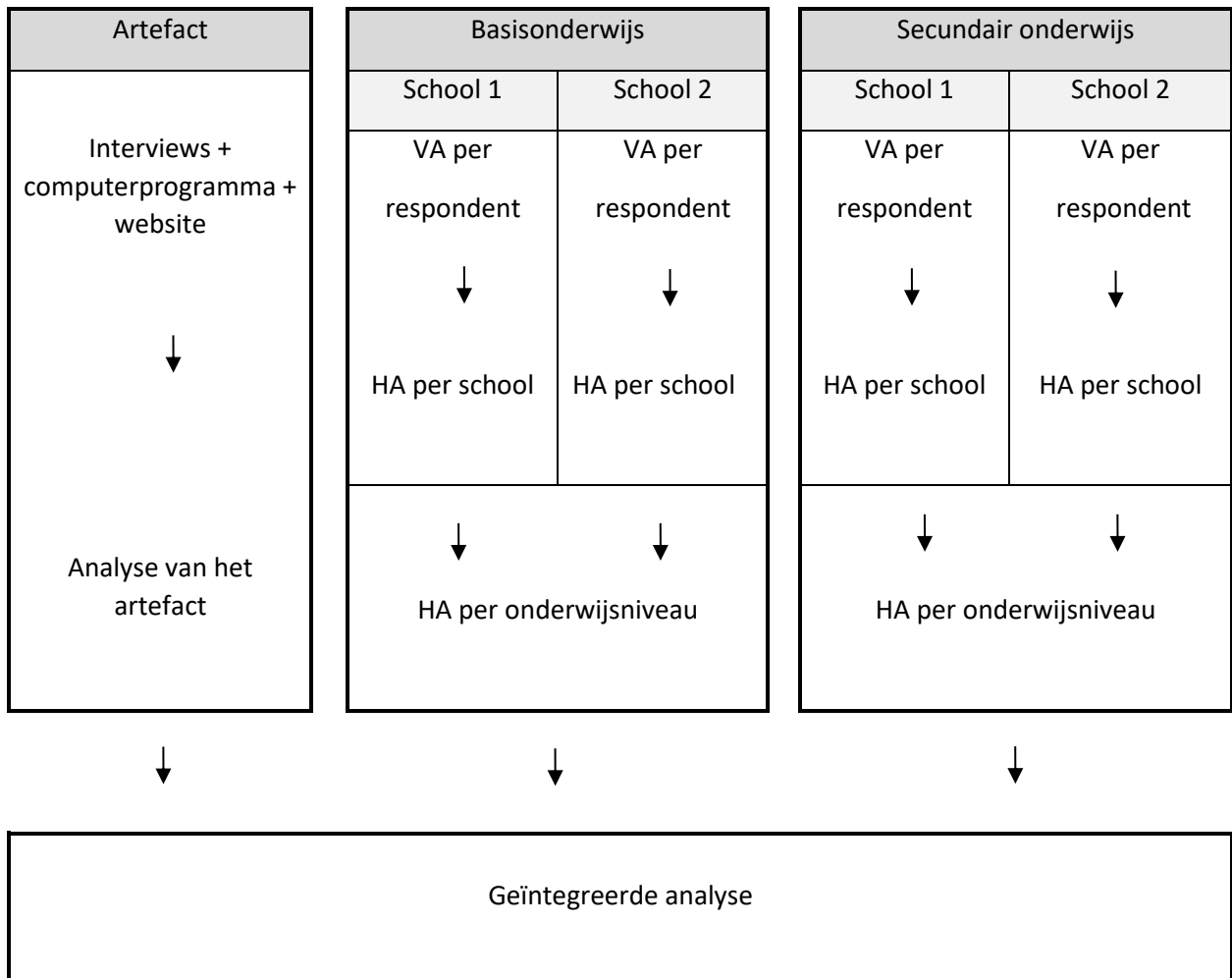
Aangezien we geïnteresseerd waren in de betekenisgeving van de actoren, de kaders die richting gaven aan de implementatiepraktijken en de dynamieken tussen die kaders, kozen we voor kwalitatieve gevalsstudies. Meer specifiek werden semi-gestructureerde interviews (Kvale, 1996) afgenomen met de feitelijke gebruikers van de BaSO-fiche. In de interviews focusten we op het reconstrueren van het feitelijke gebruik van de BaSO-fiche in de school (i.e., de implementatiepraktijken) en op de ideeën, opvattingen, vragen en commentaren die de actoren hadden bij de fiche (zie Bijlage 1, 2 en 3). Het semi-gestructureerde karakter van de interviews maakte het mogelijk om op een voldoende gelijkaardige en gestandaardiseerde manier informatie te verzamelen bij elke respondent. Tegelijkertijd liet het voldoende openheid om soepel in te spelen op het verhaal van de respondent en onvoorziene omstandigheden (Kvale, 1996).

Tijdens het schooljaar 2010-2011 werden in twee basisscholen telkens twee leerkrachten van het zesde leerjaar en het schoolhoofd bevroegd. Tijdens het daaropvolgende schooljaar (2011-2012) werden in twee secundaire scholen telkens drie leerkrachten uit de eerste graad, een zorgfiguur uit de eerste graad en de schoolleider bevroegd. De interviews duurden gemiddeld 1 ½ uur. We streefden naar triangulatie door data te verzamelen in beide schooltypes, bij respondenten in verschillende organisatorische functies en meerdere respondenten binnen eenzelfde context (Yin, 2018). De triangulatie zorgde voor *meerstemmigheid* (multivocality; Tracy, 2010) binnen het onderzoek, wat de geloofwaardigheid van de studie verhoogde (Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010). Tabel 2 geeft een overzicht van alle respondenten.

Tabel 2
Overzicht respondenten

Naam	Functie	Onderwijservaring
Betrokkenen bij ontwikkeling BaSO-fiche		
Odiel	Onderwijsondersteuner van het LOP: ondersteunt scholen bij implementatie BaSO-fiche	n.v.t.
Otis	Voorzitter LOP	n.v.t.
Omer	Drijvende kracht achter de website van de BaSO-fiche Aanspreekpunt voor leerkrachten Coördinator van de scholengemeenschap waartoe de Kersenboom behoort	n.v.t.
<i>Respondenten met een * achter hun naam waren ook betrokken bij de ontwikkeling van de fiche.</i>		
Basisonderwijs		
De Boterbloem (vrije gesubsidieerde school)		
Bert	Directeur	> 15 jaar leerkracht > 5 jaar directeur
Brenda	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 10 jaar leerkracht
Bea	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 25 jaar leerkracht
De Kersenboom (vrije gesubsidieerde school)		
Karel	Directeur	> 15 jaar leerkracht > 10 jaar directeur
Kim	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 5 jaar leerkracht
Karolien	Leerkracht 6 ^{de} leerjaar	> 5 jaar leerkracht
Secundair onderwijs		
De Lotus (vrije gesubsidieerde school, die zowel richtingen algemeen, technisch als beroepsonderwijs aanbiedt en waaraan ook een meisjesinternaat verbonden is)		
Linda*	Adjunct-directeur/pedagogisch directeur Voorzitter werkgroep overgangsproblematiek rond zorg	>20 jaar leerkracht >5 jaar adjunct-directeur
Lotte	Zorgcoördinator 1 ^{ste} graad en leerkracht 1 ^{ste} graad	>30 jaar leerkracht >10 jaar ook zorgcoördinator
Liesbeth	Zorgcoördinator 3 ^{de} jaar en leerkracht 1 ^{ste} graad	>20 jaar leerkracht <5 jaar ook zorgcoördinator
Laura	Leerkracht 1 ^{ste} graad	>10 jaar leerkracht
Lucia	Leerkracht 1 ^{ste} graad	>35 jaar leerkracht
De Rozelaar (vrije gesubsidieerde middenschool waaraan ook een internaat verbonden is)		
Roger	Directeur	< 5 jaar leerkracht < 5 jaar directeur
Rebecca*	Adjunct directeur en coördinator Werkte voor de scholengemeenschap tijdens de ontwikkeling van de BaSO-fiche	> 15 jaar leerkracht > 10 jaar dyslexie-coördinator < 5 jaar stafmedewerker bij de scholengemeenschap < 5 jaar adjunct-directeur < 5 jaar coördinator
Rita	Leerkracht 1 ^{ste} graad en zorgleerkracht	> 10 jaar leerkracht > 5 jaar dyslexie-coördinator < 5 jaar zorgleerkracht
Rutger	Leerkracht 1 ^{ste} graad	< 5 jaar leerkracht
Ruth	Leerkracht 1 ^{ste} graad	< 5 jaar leerkracht

Van alle interviews werd een audio-opname gemaakt. Die opname werd vervolgens getranscribeerd en systematisch interpretatief geanalyseerd. De transcripties werden gecodeerd aan de hand van een schema met zowel descriptieve codes (bv. invulproces van de fiche) als interpretatieve codes op basis van het theoretisch kader (bv. schoolcultuur). Vervolgens werden alle interviewfragmenten die tot eenzelfde code behoorden, samengebracht zodat er clusters van interviewfragmenten ontstonden, die vervolgens geanalyseerd en geïnterpreteerd werden (Miles & Huberman, 1994). Tijdens een verticale analyse-fase (within-case analysis) beschreven we voor elke afzonderlijke respondent (1) hoe de hij of zij betekenis gaf aan de BaSO-fiche, (2) wat die betekenisgeving kon verklaren, (3) hoe de BaSO-fiche feitelijk gebruikt werd door de respondent en (4) wat dit gebruik kon verklaren. Die verticale analyse resulteerde in een synthesesetext met een vaste rubriekenstructuur voor elke respondent. In een volgende analyse-fase werden alle verticale analyses binnen één school vergeleken, op zoek naar systematische gelijkenissen en verschillen (Strauss & Corbin, 1990). Die horizontale analyse (cross-case analysis) op individu-niveau resulteerde in een synthesesetext per school, die qua structuur en rapportering gelijkaardig was aan de synthesesetexten van de verticale analyses (Miles & Huberman, 1994). De synthesesetexten van alle scholen vormden het vertrekpunt voor de derde analysefase, namelijk een horizontale analyse op schoolniveau (zie Figuur 1).



Legende. VA=verticale analyse; HA=horizontale analyse.

Figuur 1. Overzicht van de data-analyse

4 Resultaten

4.1 Artefactanalyse: het bedoeld gebruik van de BaSO-fiche

De analyse van de inhoud en de vorm van de BaSO-fiche resulteerde in de reconstructie en explicitering van de rationale die eraan ten grondslag lag. Concreet hebben we in de rationale van de BaSO-fiche vijf constitutieve kaderelementen kunnen onderscheiden. Het expliciteren van die vijf elementen maakt inzichtelijk waarom de BaSO-fiche de uiteindelijke vorm heeft gekregen die ze heeft. Daarenboven wordt zichtbaar gemaakt welk bedoeld gebruik van de BaSO-fiche de ontwikkelaars voor ogen hadden. Met andere woorden, de vijf kaderelementen beschrijven en verantwoorden een reeks van specifieke implementatiepraktijken en veruitwendigen zo een welbepaalde oproep tot verandering en een bepaalde normatieve kijk op (inclusief) onderwijs.

Kaderelement 1: De overdracht van zorgrelevante gegevens is noodzakelijk voor het succes van leerlingen in het secundair onderwijs

Een eerste constitutief element verwijst naar de noodzaak om zorgrelevante gegevens door te geven tussen het basis- en het secundair onderwijs. Die overdracht van gegevens diende te gebeuren volgens het principe *“need to know, not nice to know”* (Odiel): enkel de gegevens die werkelijk relevant zijn om het zorgcontinuüm te realiseren, moeten meegenomen worden. Concreet werd dit zichtbaar in de vormgeving van de fiche in vijf rubrieken, die duidelijk vastlegden wat als zorgrelevante informatie wordt gedefinieerd. Ook de keuze om te werken met aanvinkopties, drop down items en in de lengte beperkte tekstvakken stimuleerde invullers om enkel op de *zorgrelevante* gegevens te focussen. In vergelijking met andere BaSO-fiches heeft men de ruimte bewust beperkt *“zodat men vermijdt dat daar nodeloze verhaaltjes komen op te staan. Je moet soms iets invullen, maar dat kan geen opstel worden.”* (Otis).

Kaderelement 2: Betrokkenheid van het basisonderwijs is noodzakelijk om de relevante gegevens te verzamelen en vormt dus een noodzakelijke voorwaarde voor het eigenlijke gebruik van de BaSO-fiche

De vorm van de BaSO-fiche, evenals het beschreven bedoeld gebruik, was ingegeven vanuit het streefdoel om het extra werk voor leerkrachten om de fiches in te vullen zo veel mogelijk te beperken. Zo wou men voorkomen dat de BaSO-fiche beschouwd zou worden als een extra administratieve last, wat leerkrachten zou kunnen demotiveren om ze in te vullen. De digitale basis met aanvinkopties, drop down items en in de lengte beperkte tekstvakken had tot doel om het schrijfwerk voor de invullers te beperken: *“dus ze zitten achter hun computer en klikken.”* (Odiel).

Daarnaast koos men voor gestandaardiseerde woorden en zinnen ter ondersteuning van de invullers bij het bondig en correct verwoorden van leerlinggegevens, *“het is [namelijk] niet voor iedereen eenvoudig om in de juiste bewoordingen, kort en bondig, zonder te kwetsen of te verbloemen de feiten weer te geven. Meer nog wanneer het gaat om vaak subjectieve factoren.”* (uitleg bij handleiding).

Kaderelement 3: Ouders als sleutelfiguren voor effectieve datatransfer

Omwille van de privacywetgeving stelde de handleiding bij de BaSO-fiche heel duidelijk dat de ouders de eigenaar worden van de (enige!) geprinte versie van de BaSO-fiche van hun kind en zelf kunnen beslissen om de fiche al dan niet af te geven aan de secundaire school. Gegevens konden dus enkel via de ouders worden doorgegeven. Om dit principe veilig te stellen, moesten de basisscholen de digitale BaSO-fiches na één jaar van hun computers verwijderen.

De bereidheid bij ouders om de BaSO-fiche af te geven in het secundair onderwijs was dus cruciaal voor het slagen van het project. In lijn met het “need to know, not nice to know”-principe werden alle mogelijke inhouden die een drempel kunnen vormen om de BaSO-fiche af te geven vermeden. *“De fiche mag geen weigeringsmechanisme zijn, daarom: geen GOK-indicatoren⁶, geen advies, geen oriëntering⁷, geen punten (omdat dat toch al op het rapport staat), socio-emotionele toestand, het familiale.”* (Odiel). Een oriënteringsadvies kan namelijk stigmatiserend werken: *“Dus stel, je komt binnen in de secundaire school met je fiche en daar staat nota bene op dat jij hier niet thuishoort. Dus dit type advies hoort niet thuis op de BaSO-fiche.”* (Odiel). Om diezelfde reden werden ook geen GOK-indicatoren opgenomen. Sommige scholen willen volgens de ontwikkelaars namelijk hun aantal GOK-leerlingen zo laag mogelijk houden omdat dit minder inspanningen zou vragen van het schoolteam. Terwijl een aantal inhouden bewust niet werden opgenomen, werden sterke punten van het kind net wel opgenomen om stigmatisering te voorkomen: *“dus niet alleen focussen op zorg, want het is geen ZORG-fiche.”* (Linda).

De handleiding beschreef ook wat schoolteams concreet moesten doen om ouders maximaal te stimuleren om de BaSO-fiche af te geven aan het secundair onderwijs. Ten eerste dienden invullers de gegevens met de nodige zorg te kiezen en te formuleren, zodat de BaSO-fiche een correct en genuanceerd beeld zou geven van de leerling. Hiertoe adviseerde de handleiding dat het invullen in team zou gebeuren, na een multidisciplinair overleg (MDO) waarin de klasleerkracht, de zorgcoördinator, de directeur en een CLB-medewerker alle leerlingen bespreken. Ten tweede moesten ouders actief betrokken worden. Zo dienden ouders geïnformeerd te worden, zodat ze het belang van de BaSO-fiche zouden inzien. Ouders moesten ook betrokken worden bij het invulproces en inspraak krijgen in de uiteindelijke fiche van hun kind. Dit om te stimuleren dat ze akkoord zijn met de inhoud en dus bereid zijn om de fiche af te geven. De digitale basis maakte het eenvoudig om, bijvoorbeeld na een gesprek met ouders, gegevens aan te passen en ondersteunde zo dit proces van inspraak bieden. Ten slotte moest een BaSO-fiche ingevuld worden voor *elk* kind om te vermijden dat het krijgen of afgeven van de BaSO-fiche stigmatiserend zou werken.

Kaderelement 4: De BaSO-fiche moet bijdragen tot betere en rijkere communicatie tussen ouders en schoolteams, zowel in het basis- als secundair onderwijs

“De BaSO-fiche is een aanleiding tot gesprek . . . het is een kans om op een gestructureerde manier zorgitems van dat kind te bespreken. Het gaat dus niet puur om het doorgeven van gegevens. Het dient

⁶ GOK staat voor gelijke onderwijskansen. GOK-indicatoren geven aan welke leerlingen risico lopen op achterstand en achterstelling en hierdoor nood hebben aan extra ondersteuning.

⁷ De term oriëntering verwijst hier naar het niet-bindend advies dat leerlingen krijgen op het einde van het basisonderwijs over de te volgen studierichting in het secundair onderwijs (bv. Latijn of moderne talen).

ter bevordering van communicatie en de continuering van zorg.” (Omer). De handleiding gaf aan dat ouders betrokken dienden te worden bij het invulproces van de BaSO-fiche. Daarnaast diende de BaSO-fiche gebruikt te worden als leidraad tijdens het uittredingsgesprek op het einde van het zesde leerjaar in het basisonderwijs en tijdens het intakegesprek in het secundair onderwijs.

De BaSO-fiche riep scholen zo op om hun uittredings- en intakegesprekken onder de loep te nemen en aan te passen aan de BaSO-fiche. *“Natuurlijk verplicht de BaSO-fiche de basisscholen om na te denken over wat ze nu gaan vertellen bij het uitstroomgesprek. Dit is meer dan basisscholen die het advies geven van ‘jij mag de A-stroom op’ en ‘jij mag de B-stroom op’. Het verplicht ook de basisscholen om hier iets fundamenteels te vertellen.”* (Odiel). De inhoud van de BaSO-fiche definieerde daarbij waarover die gesprekken met ouders moeten gaan (zo kunnen intakegesprekken niet langer beperkt blijven tot het oplijsten van administratieve gegevens). De volgorde van de rubrieken bood vervolgens handvaten voor de structuur van die gesprekken: *“Als je die BaSO-fiche gebruikt als leidraad voor het gesprek, gaat het dus niet op dat je in dat gesprek alleen maar focust op al wat daar staat van zorg . . . Daar staat, bijvoorbeeld, aangegeven dat dat kind verbaal sterk is en sociaal voelend naar anderen toe . . . En dan heb je al een insteek om te beginnen. Tegenover: ‘ah, ik zie dat uw zoon ADHD heeft.’”* (Linda).

Kaderelement 5: Belang van een brede visie op zorg, gericht op het creëren van optimale ontwikkelingskansen voor alle leerlingen

Ten vijfde wilde de BaSO-fiche een brede visie op zorg installeren in de scholen. De inhoud van de BaSO-fiche weerspiegelde over welke leerlingengegevens schoolteams dienen te beschikken en gaf aan op welke vlakken er (zorg)acties ondernomen moeten worden. De inhoud van de BaSO-fiche stuurde zo het denken (en handelen) rond zorg in scholen: *“Ik weet niet of de scholen dat door hebben, maar door met die BaSO-fiche te werken, moet je eigenlijk beginnen nadenken van: ‘Hoe gaan wij om met zorg, wat doen wij allemaal?’, ‘Zijn wij georganiseerd om zorg te leveren?’ En voor de secundaire school is dat net hetzelfde: ‘Hoe zijn wij gestructureerd?’, ‘Hoe zijn wij geëquipeerd?’, ‘Hoe ontvangen wij ouders?’ Dit laat scholen fundamenteel nadenken van: ‘Hoe is ons zorgbeleid?’, ‘Zijn wij geëquipeerd om die zorg te geven?’.”* (Odiel). Daarenboven gaf de handleiding expliciet aan hoe alle categorieën doorlopen en ingevuld moesten worden. Doordat het computerprogramma niet toeliet om naar de volgende stap te gaan zonder dat er “sterke punten” waren ingevuld voor de leerling, werd het belang van een brede visie op zorg (nl. niet alleen remediërend, maar ook positieve kenmerken van de leerling) ook door de technische vormgeving versterkt. De materialiteit van de BaSO-fiche dwong leerkrachten basisonderwijs dus om kennis te hebben van de sterke punten van hun leerlingen. Ze stimuleerde ook dat leerkrachten voor elk aandachtspunt bij een leerling een aangepaste

ondersteuning voorzagen. Telkens wanneer een aandachtspunt werd aangevinkt, verscheen er namelijk een tekstvak om de geboden ondersteuning toe te lichten. Daarnaast dienden ouders op de hoogte te zijn van alle aandachtspunten van hun kind en de wijze waarop het schoolteam hieraan tegemoetkomt. *“Normaal gezien staat op een BaSO-fiche ook niets dat de ouders al niet zouden moeten weten. Als je zorg geeft aan een kind ben je eigenlijk als school wel verplicht van de ouders te informeren van: ‘kijk, dit merken wij, we gaan nu dit en dat en dat proberen’.”* (Odiel). De secundaire scholen dienden kennis te hebben van alle zorgrelevante gegevens van nieuwe leerlingen (sterke punten, aandachtspunten én de geboden ondersteunende aanpak), zodat ze hen van bij de start aangepast kunnen begeleiden. De BaSO-fiche benadrukte zo nog eens het belang van een uitgebreide intake, die dankzij de BaSO-fiche efficiënt kon verlopen. De BaSO-fiche kon eveneens een (beperkte) basis vormen voor het leerlingvolgsysteem⁸ (LVS).

Bovenstaande analyse maakt duidelijk dat er achter de omschrijving van het bedoeld gebruik en de vormgeving van de BaSO-fiche een vernieuwingsrationale zit die uit verschillende constitutieve, normatieve elementen bestaat. Die vernieuwingsrationale kan gezien worden als het *kader* van de ontwikkelaars, dat zich vervolgens manifesteert in het artefact. Het artefact vormt, met andere woorden, een veruitwendiging of materialisatie van dit normatief geladen kader (cfr. Gagliardi, 1990; Ogawa et al., 2008; Scott, 2014; Spillane et al., 2004). De BaSO-fiche is dus geen neutraal instrument, maar opereert als een stem (actor) in de interactieve betekenisgeving die de implementatiepraktijk zal bepalen. Het is daarenboven een stem die duidelijk beoogt dwingend te zijn, te sturen en te beïnvloeden (März, 2014; D’Adderio, 2011; Ballet & Kelchtermans, 2009). Het artefact roept, met andere woorden, op tot een welbepaalde manier van gebruik, beargumenteerd met welbepaalde normatieve argumenten. Met het binnenkomen van de BaSO-fiche in de school manifesteert zich dus een duidelijke normatieve oproep (het kader van de BaSO-fiche) en de leden van de school kunnen niet anders dan zich hiertegenover positioneren. Dit wordt dan weerspiegeld in de implementatiepraktijken. Die betekenisvolle interacties tussen het kader van de BaSO-fiche en de kaderingsprocessen door de leden van de school komen aan bod in de volgende paragraaf.

4.2 Kaderanalyse: het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche

Aangezien de komst van de BaSO-fiche in scholen gepaard ging met een normatieve oproep tot bepaalde implementatiepraktijken, en het artefact (als materiële “actor”) dus interactie uitlokte met de schoolteamleden, maken we gebruik van kaderanalyse om de interactieve betekenisgevingsprocessen te analyseren die hierdoor werden uitgelokt.

⁸ Het leerlingvolgsysteem verschaft een nauwkeurig beeld van de ontwikkeling en vorderingen van leerlingen, evenals van de leeropbrengst over een langere periode.

Het artefact (en het kader dat het bevat) streefde strategische doelen na. Het probeerde hiervoor resonantie te vinden bij de actoren in de school om zo uiteindelijk de praktijken in scholen te veranderen. De schoolteamleden waren echter even strategisch in hun antwoord op die oproep tot verandering. Zij interpreteerden het artefact en zijn kader en vergeleken het met hun eigen normatieve opvattingen en ideeën en dit resulteerde uiteindelijk in hun positionering tegenover het artefact, namelijk of en hoe ze de BaSO-fiche zouden gebruiken.

Dit samenspel tussen het artefact en de schoolteamleden vatten we op als een proces van interactieve betekenisgeving, waarbij beide partijen (i.e., het artefact en de schoolteamleden) resonantie zoeken voor hun eigen kader. We beschouwen dit interactief betekenisgevingsproces bijgevolg als een politiek en strategisch proces, als *interpretatieve onderhandelingen* tussen de normatieve oproep tot verandering vanuit het artefact enerzijds en de normatieve opvattingen van de actoren in de scholen anderzijds.

Aangezien we onze casussen doelbewust hadden gekozen, vormde het geen verrassing dat de BaSO-fiche en zijn normatief kader in alle scholen resonantie vond. Alle scholen waren bereid om de BaSO-fiche te implementeren en te gebruiken zoals bedoeld. Er werd weinig tot geen weerstand geuit ten aanzien van deze vernieuwing. Desalniettemin was er wel sprake van verschillen in de mate dat de bedoelde praktijken ook zichtbaar werden in de scholen. Met andere woorden, zelfs in de scholen (casussen) uit ons onderzoek, die de komst van de BaSO-fiche positief percipieerden, bleken de feitelijke implementatiepraktijken niet herleid te kunnen worden tot een simpele en rechtlijnige adoptie of uitvoering van de rationale achter de BaSO-fiche. Onze analyse identificeerde drie soorten configuraties in het uiteindelijke gebruik van de BaSO-fiche, die telkens het resultaat vormden van interpretatieve onderhandelingsprocessen. We labelden de configuraties als: getrouw gebruik, selectief gebruik en uitgebreid gebruik (zie Tabel 3). De analytische concepten uit kaderanalyse hielpen ons om die verschillende configuraties te ontrafelen en inzichtelijk te maken als processen van kaderafstemming en resonantie.

Tabel 3
Overzicht configuraties in de vier scholen

	Boterbloem (BaO)	Kersenboom (BaO)	Lotus (SO)	Rozelaar (SO)
1. Getrouw gebruik	X		X	X
2. Selectief gebruik		X		Individuele verschillen
3. Uitgebreid gebruik	X	X		

4.2.1 Configuratie 1: Getrouw gebruik

In lijn met het *fidelity*-perspectief (het perspectief van getrouwe uitvoering, Dusenbury et al., 2003), labelden we de eerste vorm van configuraties als *getrouw gebruik*. Getrouw gebruik houdt in dat de implementatiepraktijken het bedoeld gebruik weerspiegelen en dat *alle* normatieve elementen uit het BaSO-fichekader resoneren in de school en tot uiting komen in het gebruik van de fiche.

Binnen deze configuratie vormde *kaderoverbrugging* het belangrijkste kaderafstemmingsproces: “the linking of two or more ideologically congruent but structurally unconnected frames regarding a particular issue or problem” (Benford & Snow, 2000, p.624). De normatieve boodschap in het kader van de BaSO-fiche was op verschillende vlakken congruent met de kaders van de gebruikers. Omwille van die ideologische congruentie werd er, met andere woorden, een brug geslagen tussen beide normatieve kaders. Dit vergemakkelijkte de adoptie en de integratie van de BaSO-fiche in de praktijken van de school.

Dit proces van kaderafstemming kan duidelijk geïllustreerd worden aan de hand van het eerste kaderelement uit de BaSO-fiche, namelijk: zorgcontinuïteit in termen van effectieve overdracht van zorgrelevante gegevens (in alle casussen was er trouwens sprake van ideologische congruentie met dit eerste element uit het BaSO-fichekader). Nog voor de komst van de BaSO-fiche was er in beide basissen en secundaire scholen al sprake van een reeks praktijken die de idee weerspiegelden dat het doorgeven van informatie over leerlingen belangrijk was om hen goed te kunnen ondersteunen doorheen hun schoolloopbaan. Een voorbeeld hiervan zijn de zogenaamde *overgangsbesprekingen* die al vele jaren plaatsvonden in de Boterbloem: vergaderingen bij de start van elk nieuw schooljaar tussen de leerkrachten van twee op elkaar volgende leerjaren om onderling de kennis en ervaringen omtrent leerlingen door te geven aan elkaar. Ook via momenten van multidisciplinair overleg (MDO's) en het bijhouden van een leerlingvolgsysteem werd zorgexpertise intern doorgegeven. In aanvulling op die interne doorstroom van zorgrelevante gegevens gaf de Boterbloem ook informatie over hun leerlingen door aan secundaire scholen wanneer de secundaire school, waar een leerling zich had ingeschreven, hierom vroeg. De oproep vanuit de BaSO-fiche sloot zo aan bij de bestaande praktijken in de school en vormde vooral een meer gestructureerd format om de bestaande praktijken te continueren en te intensifiëren (in een format dat daarenboven ook tegemoetkwam aan de nieuwe privacywetgeving). Zo stelde Bea: “Voor de leerkrachten hier is dat niet iets waarvan ze zeggen van: ‘Goh, wat komt er nu nog bovenop?’. Het is gewoon een logisch gevolg, eigenlijk. We hebben ons leerlingvolgsysteem en in het zesde leerjaar wordt dat afgesloten met een BaSO-fiche.”. De BaSO-fiche erkende en bevestigde met andere woorden de bestaande praktijken en reeds geleverde inspanningen door de leerkrachten in de basisscholen, waardoor ze bereid waren om de BaSO-fiche in te vullen (in lijn met Kaderelement 2).

De feitelijke implementatiepraktijken in de Boterbloem maken duidelijk dat ook de visie op communicatie en de rol van ouders resonantie vonden bij het schoolteam (zoals beschreven in Kaderelement 3 en 4). De ouders van leerlingen met specifieke noden werden, bijvoorbeeld, uitgenodigd op een MDO, waar (onder andere) de inhoud van de BaSO-fiche van hun kind voor de eerste keer werd besproken. Vooraleer de definitieve BaSO-fiche voor elk kind werd afgedrukt, werd de inhoud van de BaSO-fiches met de betrokken ouders besproken tijdens een individueel oudercontact.

Tot slot tonen de data dat er ook sprake is van kaderoverbrugging met het vijfde kaderelement uit de BaSO-fiche, de brede en positieve visie op zorg. Bert, de directeur van de Boterbloem, benadrukte bijvoorbeeld: *“De bedoeling is volgens mij niet louter om informatie door te geven, maar daar effectief iets mee te doen: de betrokkenheid, het welbevinden van het kind te verhogen, dat is de bedoeling. Het gaat om het kind, niet om de fiche, dat is maar een instrument.”*. Op een ander moment tijdens het interview benadrukt hij opnieuw het strategische belang van de BaSO-fiche als instrument om de zorgpraktijken in de secundaire scholen te verbeteren en meer te laten aansluiten bij de praktijken in de basisscholen: *“Ik denk dat er een grote kloof is tussen het basisonderwijs en het middelbaar onderwijs op vele vlakken . . . Dat is niet afgestemd, dat kind zit daartussenin. En dat moet op mekaar afgestemd worden, zodat dat voor dat kind een goede, soepele overgang is.”*.

Naast het gegeven dat er sprake was van kaderafstemming op het niveau van de organisatie, is het belangrijk om te vermelden dat verschillende respondenten ook afstemming ervaarden tussen het BaSO-fiche kader en hun persoonlijk interpretatiekader en in het bijzonder hun beroepsmotivatie (als onderdeel van hun professioneel zelfverstaan; Kelchtermans, 2009). Karolien vindt de BaSO-fiche, bijvoorbeeld, een belangrijk instrument om de kans te verhogen dat hun inspanningen rond zorg voor een leerling in het basisonderwijs geen maat voor niets blijken als de leerling de overstap maakt naar het secundair onderwijs: *“Wij vonden dat [i.e., de BaSO-fiche] persoonlijk wel goed . . . Want je steekt daar veel energie in om een kind gepaste hulp te bieden. En eigenlijk is dat wel een voordeel dat je dat ook kan delen. Dat je weet dat ze daarmee verder gaan. Want [anders] is dat echt zo van: stop, en het is gedaan.”*. Brenda redeneerde op een gelijkaardige manier: *“Wij hebben bijvoorbeeld een hoogbegaafd kind, dat is ook wel belangrijk dat de middelbare school daar verder aandacht aan besteedt, want wij hebben voor dat hoogbegaafd kind aandacht in de lagere school met extra dingen allemaal. [Dus het is belangrijk] dat dat allemaal vermeld wordt [op de BaSO-fiche], zodat de overstap vlotter kan verlopen.”*.

Onze data illustreerden dat ook in beide secundaire scholen alle kaderelementen van de BaSO-fiche resonantie vonden. De scholen besteedden allebei expliciete aandacht aan de zorg voor leerlingen in

de brede zin. *“Ja, wij zijn een zorgzame school. Ook naar de buitenwereld schijnen wij dat uit te stralen . . . In het verleden zijn we ook snel en nogal serieus ingegaan op een beleid inzake zorgleerlingen . . . Dat staat ook in ons pedagogisch project beschreven dat elke leerling eigenlijk, ook met zorg, hier op school een plaats zou moeten krijgen”* (Linda); *“Ik denk dat dit een school is waar heel fel wordt rekening gehouden met het kind. Hier wordt enorm gekeken naar: Wat zijn de noden van het kind? En er wordt constant vernieuwd ook om de noden van de kinderen zo goed mogelijk in te vullen.”* (Ruth). Beide scholen erkennen en waarderen daarnaast ook de inspanningen van de basisscholen om te communiceren over de onderwijsbehoeften van leerlingen door de BaSO-fiche op te nemen in hun inschrijvingsprocedure van nieuwe leerlingen. De inschrijving van nieuwe leerlingen in de Lotus verliep, bijvoorbeeld, via een gesprek met de ouders, waarbij aan de hand van een intakeformulier vier inhoudelijke thema's werden bevraagd (1. Leren en studeren, 2. Gezin, 3. Gezondheid, 4. Gedrag en aandachtspunten). Sinds de invoering van de BaSO-fiche gebruikten zij het artefact aanvullend op hun oude systeem. Als ouders een BaSO-fiche afgaven, werd die besproken met de ouders. Op die manier dienden de leerkrachten bij de intake enkel nog notities te maken over die aspecten die nog niet (voldoende duidelijk) vermeld werden op de BaSO-fiche. Voor leerlingen zonder BaSO-fiche bleef de oude aanpak gelden. De overlap in normatieve waarden tussen het BaSO-fiche kader en de schoolcultuur van de secundaire scholen zorgde met andere woorden voor *culturele resonantie* (cultural resonance; Benford & Snow, 2000, p.622). Dit faciliteerde de kaderoverbrugging, waardoor de BaSO-fiche werd opgenomen in de bestaande intakeprocedures.

Hoewel de analyse van de data illustreert dat er sprake was van ideologische congruentie en kaderoverbrugging, wat resulteerde in getrouw gebruik van de BaSO-fiche, betekent dit niet dat er geen kritische bedenkingen werden gemaakt bij de fiche. Zo erkende Paul (de directeur van basisschool de Boterbloem) de pogingen van de ontwikkelaars om de extra werkdruk voor leerkrachten van het basisonderwijs zo veel mogelijk te beperken, maar merkte hij op dat het implementeren van de BaSO-fiche uiteindelijk wel extra werk en inspanningen van de leerkrachten vereist, evenals aanpassingen in de organisatie van de school. *“Je bent daar mee bezig met die zorg, dus dat is niets nieuws. . . . Maar langs de andere kant, je gaat het een stukje officialiseren en dat vraagt ook bepaalde competenties van mensen en dat vraagt ook een meer ingebedde structuur in een school om dit te doen.”*; *“Het komt erbij, terwijl niemand zegt van ‘Kijk, we zullen daarvoor eens tijd voorzien of u middelen geven om u te trainen of met uw vragen om te gaan.’ . . . Je moet het maar weer zelf inbedden, hé?”*. Leerkrachten maakten vergelijkbare opmerkingen: ze gaven aan dat ze achter de doelen en de beweegredenen van de BaSO-fiche stonden, maar stelden dat het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche wel degelijk voor extra werk zorgde. Vooral het invullen van die delen zonder aanvinkopties of drop down items, waarbij ze zelf hun feitelijke praktijken en de effectiviteit ervan moesten beschrijven, vereiste tijd en inspanning.

Het identificeren van de specifieke behoeften en het beschrijven van de ondernomen interventies werd bovendien niet als vanzelfsprekend ervaren.

Naast een onderschatting van de nodige inspanningen die gevraagd werden van de schoolteams van het basisonderwijs, maakte Paul ook een interessante politieke reflectie: hij vreesde dat de BaSO-fiche onbedoeld de discontinuïteit in zorg tussen het basis- en het secundair onderwijs zou kunnen versterken. Secundaire scholen kunnen, bijvoorbeeld, bij de inschrijving van nieuwe leerlingen wel vragen naar hun BaSO-fiche zonder de fiche vervolgens te gebruiken om de zorg voor hun leerlingen te optimaliseren. De BaSO-fiche biedt zo een prachtige kans voor *window dressing* (Kelchtermans, 2018a) aan de secundaire scholen. Op het eerste gezicht lijkt het namelijk zo dat de school aandacht heeft voor zorg, zonder dat de eigenlijke praktijken in de school veranderen. *“Dat wordt gebruikt. . . . Maar de grond van de zaak is voor mij: het gaat om die kinderen die binnenkomen.”; “Het dient ergens voor, om het welbevinden, die betrokkenheid van die kinderen te verhogen. En daar heb ik toch soms mijn vragen bij. . . . Is het middelbaar bereid om structuren te doorbreken voor kinderen? Heel weinig vind ik.”* (Bert).

4.2.2 Configuratie 2: Selectief gebruik

De tweede configuratie van implementatiepraktijken verschilt van de vorige in die zin dat hier *niet alle* kaderelementen resonantie blijken te vinden tijdens het implementatieproces. We verklaren dit aan de hand van het strategisch kaderingsproces *kaderamplificatie*. Dit kaderingsproces “involves accenting and highlighting some issues, events, or beliefs as being more salient than others” (Benford & Snow, 2000, p.623). Bepaalde elementen uit het kader worden dus (over)belicht, wat impliceerde dat andere elementen in de schaduw kwamen te staan. Of, met andere woorden, de gebruikers kunnen de BaSO-fiche zodanig interpreteren dat hun gebruik ervan, vergeleken met het beoogde gebruik, reductionistisch of selectief is.

Deze configuratie domineerde in basisschool de Kersenboom. Zowel op collectief als individueel niveau interpreteerden de schoolteamleden de kwestie van zorgcontinuïteit in de eerste plaats in termen van optimale overdracht van zorgrelevante informatie van de basis- naar de secundaire school (zowel over de noden van leerlingen als de ondernomen maatregelen). De implementatiepraktijken van de BaSO-fiche focusten bijgevolg op het systematisch verzamelen van relevante informatie en het zo goed mogelijk invullen van de fiches. Zo werd er een procedure opgestart voor het invullen van de fiches, bestaande uit verschillende stappen. Nadat een secretariaatsmedewerker de rubriek van de leerlinggegevens had ingevuld, vroegen de klasleerkrachten van het zesde leerjaar informatie aan de muzische leerkrachten over mogelijke positieve kenmerken en sterktes van de leerlingen. De leerkrachten maakten ook zelf een lijst van de informatie die ze wilden opnemen in de fiches. Indien nodig werden ook de ouders gecontacteerd voor aanvullende informatie. In een laatste stap vulden

de klasleerkrachten samen met de zorgcoördinator de fiches in op de computer. Ze beriepen zich hierbij op de verzamelde data en op de informatie uit het leerlingvolgsysteem en de MDO's. De ouders werden bij het begin van het schooljaar geïnformeerd over de BaSO-fiche en de bedoeling ervan. Tegen het einde van het schooljaar kregen de leerlingen de voorlopige versie van hun fiche mee naar huis, vergezeld van een begeleidende brief die de ouders uitnodigde om eventuele wenselijk geachte aanpassingen (schriftelijk) door te geven. Meestal bleken de ouders niet om aanpassingen te vragen. Soms werden er medische gegevens toegevoegd die ze belangrijk achtten voor de secundaire school. Bij het laatste oudercontact, op het einde van het schooljaar, ontvingen de ouders de fiche van hun kind. De fiche werd echter niet gebruikt als leidraad voor dit gesprek. De BaSO-fiche werd dus toegevoegd aan en geïntegreerd in de bestaande organisatorische routines rond zorg en informatieoverdracht (in lijn met Kaderelement 1).

Die sterke nadruk op het systematisch en effectief documenteren van informatie en het doorgeven van informatie bracht geen rijkere communicatie met zich mee tussen collega's, noch met de ouders (hoewel dit wel deel uitmaakte van de doelen bij de BaSO-fiche). Alle aandacht en inspanningen gingen naar de procedure van informatieverzameling, het correct en genuanceerd invullen van de fiches en het correct informeren van ouders over het doel van de BaSO-fiche (in functie van het motiveren van de ouders om de fiche ook effectief af te geven aan de secundaire school, zie Kaderelement 3). Hoewel de ouders inspraak kregen over de uiteindelijke inhoud van de BaSO-fiche van hun kind, was dit in essentie een administratief proces (de mogelijkheid om schriftelijk aanpassingen door te geven). Het invullen van de BaSO-fiches werd zo een systematische, maar administratieve routine. Met andere woorden, de sterke nadruk op een element uit het BaSO-fichekader ging ten koste van de aandacht voor andere kaderelementen (zoals het realiseren van rijkere communicatie tussen het schoolteam en de ouders, Kaderelement 4).

Er was niet enkel sprake van kaderamplificatie op het niveau van de school als organisatie, maar ook bij de individuele betekenisgeving van leerkrachten. Het proces van kaderamplificatie helpt zo om te verklaren waarom verschillende leerkrachten in dezelfde school de BaSO-fiche toch op verschillende manieren gebruiken. Om dit te illustreren gebruiken we de casus van Rutger en Rita uit de secundaire school de Rozelaar. Rutger, een jonge leerkracht, amplificeerde het BaSO-fichekader op een gelijkaardige manier als in de Kersenboom (zoals hierboven beschreven). Voor hem stond een intakegesprek met nieuwe leerlingen in de eerste plaats in het teken van het efficiënt verzamelen van relevante gegevens over de leerling. In dit opzicht beschouwde hij de BaSO-fiche als een waardevol instrument, aangezien het op een gestructureerde manier een overzicht geeft van zorgrelevante informatie. Hij gaf dan ook aan dat hij vond dat het volstond om de BaSO-fiche te kopiëren en dat het niet nodig was om de fiche ook nog met ouders te bespreken tijdens het intakegesprek: *“Ja, om heel*

eerlijk te zijn, kopieer ik die gewoon, die BaSO-fiche. Omdat ik weet dat die door andere mensen goed nagekeken is. Alle leerkrachten die inschrijven, moeten eigenlijk niet te veel vragen stellen. Bijvoorbeeld, een leerling heeft dyslexie en dat staat op de BaSO-fiche wellicht. Dat staat daar dan op, maar eigenlijk hecht ik daar dan bij de inschrijving niet veel belang aan.” (Rutger).

Het is daarbij interessant dat Rutger dit gebruik van de BaSO-fiche kadert en rechtvaardigt vanuit een vertrouwen in en erkenning van de professionaliteit van de basisscholen die de fiches invullen. Rutgers interpretatie van de BaSO-fiche sluit daarnaast ook aan bij de manier waarop de directeur en adjunct-directeur de BaSO-fiche hebben voorgesteld aan het schoolteam. Tijdens een personeelsvergadering werd de fiche namelijk gekaderd als een van de initiatieven om de administratieve werkdruk bij de leerkrachten te laten dalen: *“Tijdens een personeelsvergadering heeft de directie uitgelegd wat een BaSO-fiche is en dat we de eerstkomende intake of inschrijving kinderen konden verwachten die zo’n fiche bijhadden en dat daardoor dan de intake sneller zou verlopen omdat een aantal gegevens al op papier staan, waardoor dat niet allemaal genoteerd moet worden.”* (Rita). Rutgers gebruik van de BaSO-fiche kan dus beschouwd worden als het resultaat van een kaderoverbrugging met het kader dat de directie binnenbracht.

De manier waarop Rutger betekenis gaf aan de BaSO-fiche zorgde dus niet voor rijkere communicatie met ouders. Het overhandigen van de BaSO-fiche verving in zeker mate het gesprek met de ouders, waardoor de komst van de BaSO-fiche voornamelijk resulteerde in een meer tijdsefficiënt verloop van de intakegesprekken, eerder dan in meer of betere communicatie met ouders. In dezelfde school ging een collega van Rutger, Rita, echter op een bijna tegenovergestelde manier om met de BaSO-fiche. Zij beschouwde intakegesprekken als een kans om diepgaande, genuanceerde en gecontextualiseerde informatie te verzamelen over de ondersteuningsnoden van leerlingen. Rita was bijgevolg kritisch over het voorgestructureerde karakter van de fiche: gestandaardiseerde omschrijvingen en aanvinkopties volstaan volgens haar niet om een voldoende rijk, specifiek en valide beeld van de leerling te schetsen. Ze vond het daarom belangrijk om tijdens intakegesprekken voldoende vragen te stellen over de inhoud van de BaSO-fiche: *“Als er op de BaSO-fiche wordt vermeld dat het kind dyslexie heeft, dan ga je toch normaal als inschrijver nog meer vragen stellen om nog specifiekere [zorg]vragen te bekommen.”* (Rita). Met andere woorden, haar interpretatieve onderhandeling met de BaSO-fiche, gebaseerd op haar persoonlijk interpretatiekader, resulteerde in een andere interpretatie van de BaSO-fiche en, als gevolg hiervan, in een andere implementatiepraktijken.

Dergelijke interindividuele verschillen tussen leerkrachten in dezelfde scholen illustreren de noodzaak om zowel betekenisgevingsprocessen op individueel als op collectief niveau te bestuderen wanneer we implementatiepraktijken in de diepte willen begrijpen. Doorheen die betekenisgevingsprocessen –

die opgevat kunnen worden als interpretatieve onderhandelingen met het artefact – streven actoren namelijk niet enkel ideologische congruentie na met de schoolcultuur (ofwel interpretatiekaders op niveau van de school als organisatie), maar ook met hun persoonlijk interpretatiekader en dan in het bijzonder met hun beroepsmotivatie en taakopvatting (als onderdeel van hun professioneel zelfverstaan; Kelchtermans, 2009). Het blijkt, met andere woorden, belangrijk om zowel oog te hebben voor ideologische congruentie op organisatieniveau als op individueel niveau.

4.2.3 Configuratie 3: Uitgebreid gebruik

Uitgebreid gebruik is de derde configuratie van implementatiepraktijken die we identificeren in het gebruik van de BaSO-fiche. In deze configuratie wordt het artefact creatief gebruikt voor andere doelen dan de ontwikkelaars oorspronkelijk voorzien hadden: het artefact doet meer dan gepland. Of dit uitgebreid gebruik positief of negatief is, hangt af van de specifieke context (en van de normatieve opvattingen die men heeft). Het uitgebreid gebruik verschilt van de vorige configuratie – selectief gebruik – omdat er elementen worden toegevoegd aan het kader van het bedoeld gebruik van de ontwikkelaars en het dit laatste dus niet per se compromitteert. Uitgebreid gebruik vormt eerder een uiting van creatief leiderschap, waarbij het gebruik van het artefact geïntegreerd wordt in een ruimere agenda.

Die creatieve processen weerspiegelen wat Benford en Snow (2000) omschrijven als *kaderuitbreiding*: de grenzen van het kader (hier het kader van het artefact) worden uitgebreid met nieuwe elementen, zodat dit kader nauwer aansluit bij de organisatiedoelen van de actoren. Dit proces van kaderuitbreiding verengt of wijzigt het bedoeld gebruik dus niet, maar voegt hier nog elementen aan toe in functie van hun eigen agenda.

Een duidelijk voorbeeld van uitgebreid gebruik zagen we in de Boterbloem, waar de BaSO-fiche ook werd ingezet als een oriënteringsinstrument om leerlingen te helpen bij hun school- en studiekeuze. De school integreerde de fiche in hun ruimere beleidsdoelen en zette het in als een instrument om ouders te helpen bij de schoolloopbaanbegeleiding van hun kind. *“Als het gaat om loopbaanbegeleiding van kinderen . . . hebben wij dat altijd al gedaan . . . Met ouders ook, heel specifiek, ouders klaarmaken om op een bepaalde manier zeer gericht naar een middelbaar toe te stappen, vragen te stellen, mijn kind zo en zo, hoe zit dat in jullie school?”* (Bert). De BaSO-fiche kreeg zo een rol in een andere, aanvullende agenda, namelijk rond schoolloopbaanbegeleiding van leerlingen, en hielp om die agenda te realiseren. De school besliste daarom om het laatste oudercontact te vervroegen naar de paasperiode (in plaats van juni) en dan reeds de BaSO-fiches te overlopen met de ouders zodat zij opmerkingen en/of aanvullingen konden formuleren. Door de BaSO-fiches dan reeds met ouders te bespreken, kregen ouders extra inzicht in de noden van hun kind en konden ze hiermee rekening houden bij het kiezen van een secundaire school. Ze hoopten dat de BaSO-

fiche op die manier zou functioneren als een hulpmiddel voor de ouders bij de zoektocht naar een secundaire school, een proces dat volgens het schoolteam vanaf Pasen van start gaat: *“Maar vooral ook, we willen dat vroeg doen omdat de ouders daar ook mee aan de slag moeten. Dus het heeft geen zin om dat op het einde van het schooljaar af te leveren hé.”* (Bert). Om diezelfde reden organiseerde de school de informatiesessie over de BaSO-fiche voor ouders bewust in de maand januari, zodat ouders op de hoogte zouden zijn van het bestaan van de BaSO-fiche en haar functies, voordat de opendeurdagen van de secundaire scholen plaatsvonden. De BaSO-fiche werd binnen de Boterbloem dus niet enkel ingezet voor de bedoelde doelen (de kaderelementen van de BaSO-fiche), maar aanvullend ook voor een andere agenda, wat het artefact extra betekenisvol maakte voor dit schoolteam. Dit uitgebreid gebruik van de BaSO-fiche contrasteerde met de ideeën van de ontwikkelaars, die niet geloofden in de rol van de BaSO-fiche als oriënteringsinstrument.

Een ander voorbeeld van uitgebreid gebruik zagen we in basisschool de Kersenboom. Hier werd de BaSO-fiche door de directeur ingezet bij discussies op het niveau van de scholengemeenschap. Hij probeerde zijn collega-directeurs van de scholengemeenschap te overtuigen om de BaSO-fiche te implementeren en hoopte dat het algemeen gebruik van de BaSO-fiche in de scholengemeenschap mogelijkheden zou openen om op het niveau van de scholengemeenschap tot een gedeelde visie op zorg te komen, van waaruit een zorgbeleid op scholengemeenschapsniveau zou kunnen ontstaan. Ook de coördinator van de scholengemeenschap interpreteerde de BaSO-fiche op die manier: *“Omwille van het uniforme karakter zagen we dit in de scholengemeenschap als een kans om uniform een aantal zaken in te voeren, zodat het zorgbeleid verder kon ontwikkelen.”* (Omer).

Daarnaast kaderde de directeur van de Kersenboom de BaSO-fiche ook expliciet als middel om de expertise van zijn team te erkennen en zo hun zelfwaardergevoel en hun beroepsmotivatie te verhogen. De onzekerheid over de vraag of hun inspanningen voor leerlingen gevalideerd en gecontinueerd werden in het secundair onderwijs, zorgde namelijk voor frustraties bij het schoolteam. Het oplijsten van hun expertise en de ondernomen maatregelen voor leerlingen in BaSO-fiches, informeerde de secundaire scholen over de praktijken in het basisonderwijs en zorgde ervoor dat die erkend en gecontinueerd kunnen worden. *“Ik denk dat ze [i.e., de leerkrachten] dat belangrijk vinden, ik denk dat dat bij het basisonderwijs het gevoel geeft van: ‘ah, wij hebben iets gedaan en ze doen er iets mee’. Dus het geeft wel een beetje voldoening denk ik. Ik denk dat toen het er niet was, dan vroegen veel mensen [in basisscholen] zich af van: ‘zeg, wij hebben hier zitten zweten, en dan in het middelbaar, dan trekken ze zich er allemaal niks van aan’. Dus dat effect heb je toch niet meer hé.”* (Karel).

5 Conclusie en discussie

De verschillende configuraties bij de implementatie van de BaSO-fiche tonen hoe de invoering van een innovatief artefact, met een expliciet ontwikkeld script over het bedoeld gebruik ervan, verstrikt raakt in processen van interpretatieve onderhandeling, die de uiteindelijke implementatiepraktijken beïnvloeden. De onderhandelingen op zowel individueel als collectief niveau weerspiegelen het proces van betekenisgeving aan de oproep tot verandering vanuit het artefact en maken inzichtelijk hoe die oproep wordt vertaald, tegen de achtergrond van de specifieke werkcondities in de school en de belangen die er leven. De analyse vanuit kaderanalyse toonde dat dit proces begrepen kan worden als een strategisch kaderingsproces (Benford & Snow, 2000).

Onze analyses onderschrijven de idee dat adaptaties of aanpassingen van vernieuwingen eerder regel dan uitzondering vormen. Op die manier bevestigen we dat het zogenaamde *fidelity* perspectief op onderwijsvernieuwingen (benadering van getrouw gebruik) slechts van erg beperkte waarde is voor het evalueren en begrijpen van feitelijke implementatiepraktijken in scholen (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssel, 2018). Zelfs in scholen met een erg gunstige implementatiecontext omwille van de ideologische congruentie tussen hun schoolcultuur en de vernieuwingsoproep, wordt de vernieuwing vertaald naar en aangepast aan de context. In tegenstelling tot het *fidelity* perspectief, waarbij een implementatie-zoals-bedoeld-en-gepland wordt nagestreefd, moet die contextualisering niet gezien worden als een probleem of een bedreiging voor de bedoelingen van beleidsmakers, maar eerder als een positief, natuurlijk fenomeen. Het prikkelt namelijk de capaciteiten voor leiderschap en lokale beleidsvoering en kan ervoor zorgen dat implementatiepraktijken beter zijn aangepast aan de bijzonderheden van de lokale schoolcontext.

Onze bevindingen tonen verder aan dat een gedegen analyse van implementatiepraktijken zowel een analyse van betekenisgevingsprocessen op het collectief en organisatorisch niveau, maar ook op individueel niveau vereisen (Coburn, 2001, 2006; März et al., 2013). De mate van ideologische congruentie tussen de oproep tot verandering in de vernieuwing (of in het artefact) en de normatieve opvattingen van de gebruikers is dus tegelijkertijd zowel een collectieve als een individuele kwestie. Het collectieve verwijst daarbij naar de relatie met de schoolcultuur, het individuele naar de relatie met het persoonlijk interpretatiekader.

Deze studie wijst er verder opnieuw op dat onderwijsvernieuwing nooit herleid kan worden tot een instrumentele of technische kwestie. Onderwijsvernieuwingen raken namelijk onvermijdelijk aan waardegebonden keuzes en morele standpunten. Zelfs een artefact, dat eruitziet als een administratief informatiedocument, weerspiegelt een aantal normatieve ideeën en dwingt de mogelijke gebruikers bijgevolg om positie in te nemen ten aanzien van die ideeën. Door dit positioneringsproces te

beschrijven als een proces van interpretatieve onderhandeling, probeerden we het normatieve en politieke karakter van betekenisgevingsprocessen te vatten.

Door een artefactanalyse te combineren met een kaderanalyse van de manier waarop dit artefact feitelijk gebruikt werd, verdiepten we onze inzichten in het complexe interactieve proces van betekenisgeving op zowel individueel als collectief niveau, dat plaatsvindt wanneer schoolteams vernieuwingen implementeren. Hierdoor leverden we verder bewijs voor de vuistregel die ook in eerder onderwijskundig onderzoek al werd uitgedrukt: “there is always at the same time happening more and less than one had planned for” (Kelchtermans, 2009, p.627).

Tot slot draagt onze studie bij tot de theorievorming over onderwijsvernieuwing door te illustreren hoe concepten uit kaderanalyse krachtig analytisch potentieel bieden om de gesitueerde processen van betekenisgeving, waarop implementatiepraktijken gebaseerd zijn, te ontrafelen en te begrijpen. Hoewel kaderanalyse traditioneel haast exclusief gebruikt wordt om intermenselijke interacties te analyseren (bv. Coburn, 2006; Piot, 2015), toont onze studie dat dit conceptueel begrippenapparaat ook gebruikt kan worden om interacties tussen actoren en artefacten te begrijpen. Niet enkel actoren, maar ook artefacten veruitwendigen normatieve boodschappen. Interacties tussen actoren en artefacten zijn daardoor nooit neutraal. We conceptualiseerden die interacties daarom als *interpretatieve onderhandelingen*, om zo het normatieve, strategische en (micro)politieke karakter van die onderhandelingsprocessen te benadrukken. Omwille van het verkennende karakter van de studie en de beperkte set van onderzochte data, zou de studie gebaat zijn bij vervolgonderzoek dat de inzichten uit deze studie verder valideert bij andere, meer grootschalige implementatiepraktijken, waarbij vernieuwingen over een langere tijd worden bestudeerd.

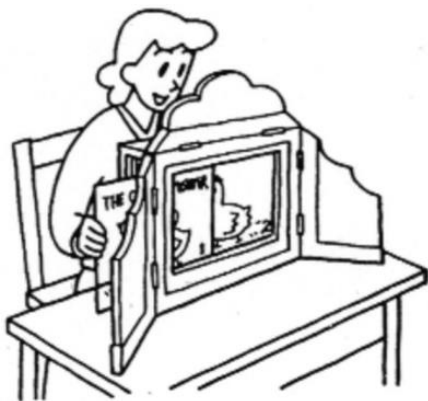
Hoofdstuk 2

Gewoon een kamishibai?!
Implementatiepraktijken als het resultaat
van interpretatieve
onderhandelingsprocessen

1 Inleiding

Onderwijsvernieuwingen komen vaak binnen in scholen in de vorm van artefacten (März et al., 2017; Spillane et al., 2004; Vermeir et al., 2017). Dit zijn objecten of instrumenten die door mensen ontwikkeld werden met welbepaalde doelen en ideeën in het achterhoofd (Gagliardi, 1990; Suchman, 2003). Denk, bijvoorbeeld, aan nieuwe handboeken of nieuwe digitale leertechnologieën. Ondanks het vanzelfsprekende en wijd verspreide gebruik van artefacten bij vernieuwingspraktijken in scholen, werd hun rol binnen vernieuwingsprocessen weinig systematisch bestudeerd.

Binnen dit onderzoek bestudeerden we de implementatie van een educatief artefact: de *kamishibai*. De kamishibai heeft de vorm van een klein theatertje – een soort poppenkastje – en wordt gebruikt om prenten te tonen en daarrond verhalen te vertellen aan een publiek (zie Figuur 2; Paatela-Nieminen, 2008). De roots van de kamishibai liggen in Japan, waar het ontstaan is als een vorm van straattheater. Later werd de kamishibai er ook ingezet voor educatieve doeleinden en voor het voeren van propaganda (McGowan, 2015; Orbaugh, 2012). De kamishibai wordt ondertussen nog steeds in Japan gebruikt (voornamelijk de educatieve variant, in scholen en bibliotheken) en duikt eveneens op in andere landen (Paatela-Nieminen, 2008). Sedert enige tijd heeft de kamishibai ook zijn weg gevonden naar Vlaamse kleuterscholen als hulpmiddel bij het vertellen van verhalen.



Figuur 2. De kamishibai (bron: http://www.abc-web.be/wp-content/uploads/2014/11/abc_kami_cahier1.pdf)

2 Conceptueel kader

2.1 Handeling en structuur

Het conceptueel kader van waaruit we het implementatieproces van de kamishibai bestudeerden, vertrok van het inzicht dat implementatiepraktijken slechts begrepen kunnen worden als een samenspel van handeling (agency) en structuur (structure ; Coburn, 2001, 2016; März, 2014; März, Kelchtermans, & Dumay, 2016).

Dit impliceerde dat we implementatiepraktijken deels beschouwden als het resultaat van betekenisvolle handelingen van actoren. Zij geven betekenis aan de setting of context waarin ze zich bevinden en handelen vervolgens in overeenstemming met die interpretatie (cfr. het *betekenisgevingsperspectief*; zie onder meer Coburn, 2001; Fullan, 2007; van den Berg, 2002; Weick et al., 2005). Om dit betekenisgevingsproces te conceptualiseren, deden we een beroep op het concept *persoonlijk interpretatiekader*, namelijk de “set of cognitions, of mental representations that operates as a lens through which teachers look at their job, give meaning to it and act in it” (Kelchtermans, 2009, p.260). Dit kader bepaalt enerzijds hoe actoren betekenis geven en als gevolg daarvan gaan handelen. Anderzijds is de inhoud van dit kader zelf ook het resultaat van betekenisvolle interacties met de context doorheen de tijd. Het persoonlijk interpretatiekader bestaat uit twee onderling verweven domeinen: het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie. Het *professioneel zelfverstaan* verwijst naar de opvattingen die professionals hebben over zichzelf als leerkracht. Kelchtermans onderscheidt vijf componenten binnen dit professioneel zelfverstaan:

- het zelfbeeld (descriptief): Hoe zie ik mezelf als leerkracht?
- het zelfwaardegevoel (evaluatief): Hoe goed vind ik dat ik mijn job doe?
- de taakopvatting (normatief): Wat behoort tot mijn takenpakket?; Wat moet ik doen om van mezelf terecht te vinden dat ik een goede leerkracht ben?
- de beroepsmotivatie (conatief): Wat drijft me om leerkracht te worden en te blijven?
- het toekomstperspectief (prospectief): Hoe zie ik mezelf in het beroep over een aantal jaren en hoe voel ik me daarbij?

Het tweede domein binnen het persoonlijk interpretatiekader is de *subjectieve onderwijstheorie* en verwijst naar het geheel van kennis en opvattingen over onderwijzen. Het gaat om de professionele know-how van de leerkracht, waar hij een beroep op doet bij het beoordelen van situaties en het maken van beslissingen (Hoe moet ik deze situatie best aanpakken en waarom zo?; Kelchtermans, 2009).

Het belang dat we hechten aan betekenisgeving door actoren neemt niet weg dat we eveneens de invloed erkennen van structurele elementen op de sociale realiteit waarin de actoren functioneren. Zo wordt, bijvoorbeeld, de context waarbinnen implementatiepraktijken plaatsvinden in belangrijke mate gevormd door structurele elementen: de samenstelling van de schoolpopulatie, de organisatorische en institutionele inbedding van de school in het onderwijssysteem, formele regels over onderwijsbevoegdheden, afspraken over taakverdeling, infrastructuur en architectuur van het schoolgebouw, technologische faciliteiten, etc. Ook artefacten kunnen beschouwd worden als

structuren die het denken en handelen van actoren mee sturen (zie o.m. Ceulemans, Simons, & Struyf, 2012; Nespore, 2011; Scott, 2014; Spillane et al., 2004).

Om de impact van structuren op het denken en handelen verder inzichtelijk te maken, bouwen we in deze studie verder op inzichten uit de *neo-institutionele theorie*, die onder meer illustreert hoe het denken en handelen van actoren in organisaties beïnvloed wordt door de normatieve en culturele ideeën over goed onderwijs in de ruimere omgeving (i.e., structurele elementen; Scott, 2014). Organisaties - zoals bijvoorbeeld scholen - passen hun gedrag en functioneren aan die normatieve en culturele ideeën aan, vanuit een streven naar legitimiteit (Ashworth, Boyne, Delbridge, 2007; Meyer & Rowan, 1977). Organisaties die voldoen aan de gepercipieerde verwachtingen vanuit de omgeving worden namelijk sneller als legitiem en dus geloofwaardig, goed of wenselijk beschouwd (Scott, 2014; Suchman, 1995). Dit streven naar legitimiteit verklaart dan ook waarom organisaties willen tegemoetkomen aan de veelheid aan externe druk die ze ervaren (Burch, 2007). DiMaggio en Powell (1983) onderscheiden drie drukmechanismen die een impact hebben op organisaties: regulatieve, normatieve en mimetische druk. *Regulatieve druk* wordt door DiMaggio en Powell (1983) omschreven als “both formal and informal pressures exerted on organizations by other organizations upon which they are dependent and by cultural expectations in the society within which the organizations function. Such pressures may be felt as force, as persuasion, or as invitations to join in collusion” (p. 150). Regulatieve druk komt, bijvoorbeeld, tot uiting in wetten, decreten, overeenkomsten of uitnodigingen tot samenwerking. *Mimetische druk* verwijst naar het willen imiteren van praktijken uit andere organisaties binnen het organisatorisch veld die als legitiem en succesvol worden gepercipieerd (DiMaggio & Powell, 1983). *Normatieve druk*, ten slotte, koppelen DiMaggio en Powell (1983) aan de professionalisering van beroepen. Een belangrijk element van het professionaliseringsproces is het definiëren van de standaarden en condities voor hun werk. Die professionele standaarden en normen, waaraan leden uit organisaties willen voldoen (om legitimiteit te krijgen), worden dan een bron van normatieve druk.

Organisaties worden binnen de neo-institutionele theorie dus niet beschouwd als geïsoleerde entiteiten, maar omgekeerd als elementen in een netwerk van interactieve relaties met de ruimere omgeving, waarbinnen ze legitimiteit willen verwerven (März, 2014). Dit weefsel van onderling interagerende entiteiten wordt binnen de neo-institutionele theorie omschreven als het *organisatorisch veld*. Dit verwijst naar het geheel van alle relevante spelers voor een organisatie, voor een bepaalde kwestie (DiMaggio & Powell, 1983; Greenwood & Hinings, 1996). Ook spelers waarmee organisaties niet in directe interactie staan, kunnen relevant zijn voor een bepaalde kwestie en dus deel uitmaken van het organisatorisch veld (Ashworth et al., 2007).

Het combineren van centrale concepten uit zowel het betekenisgevingsperspectief als de neo-institutionele theorie bood ons een conceptueel kader dat toelaat om implementatiepraktijken van artefacten te bestuderen met aandacht voor zowel handeling als structuur.

2.2 Samenspel van handeling en structuur bij de implementatie van artefacten

Verder bouwend op inzichten uit eerder verkennend onderzoek naar de implementatie van artefacten (zie ook Vermeir et al., 2017) stellen we dat artefacten geen neutrale instrumenten zijn, maar dat ze steeds een reeks opvattingen en ideeën veruitwendigen (zie ook Scott, 2014; Suchman, 2003). Ontwikkelaars hebben een reeks doelen bij het ontwikkelen van een artefact en geven het artefact doelbewust vorm om die doelen te realiseren (Gagliardi, 1990; Suchman, 2003). Artefacten zijn hierdoor steeds beladen met een *script* (Suchman, 2003) dat het intentioneel gebruik van het artefact weerspiegelt. Wanneer artefacten scholen binnenkomen, roepen ze de actoren in scholen op tot acties in lijn met dit script. De actoren dienen zich vervolgens te positioneren ten aanzien van die oproep. Vermeir en collega's (2017) illustreerden hoe dit positioneringsproces gepaard gaat met een complex proces van interpretatie en onderhandeling door de actoren (zie Hoofdstuk 1). Meer specifiek komt er een *interpretatief onderhandelingsproces* tot stand waarbij de gebruiker een interpretatie maakt van de (normatieve) ideeën en opvattingen die gematerialiseerd worden in het artefact en die vervolgens confronteert met de eigen individuele (of collectieve – in het geval van schoolcultuur) opvattingen over goed onderwijs, om uiteindelijk te bepalen hoe hij ermee zal omgaan. De mate van overeenstemming tussen de normatieve boodschap van het artefact en de eigen visie zal bepalen welke afwegingen de actor maakt om uiteindelijk tot actie over te gaan. Metaforisch kan het artefact bijgevolg beschouwd worden als een (materiële) "actor", waarmee de (menselijke) actor in onderhandeling treedt.

Het onderhandelingskarakter van de betekenisgeving door de schoolteamleden impliceert dat die betekenisgeving niet enkel gestuurd wordt vanuit hun persoonlijke opvattingen, maar ook wordt beïnvloed door het artefact en het script dat het veruitwendigt. Niet enkel de actoren en hun opvattingen bepalen zo hoe de implementatie van het artefact vorm krijgt, ook structurele elementen - zoals het artefact en zijn script - hebben een invloed. De conceptualisering van implementatiepraktijken als het resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen tussen actoren en artefacten laat zo toe om implementatieprocessen te bestuderen als een samenspel van handeling en structuur.

In dit onderzoek willen we dergelijke interpretatieve onderhandelingsprocessen verder ontrafelen om zo beter inzicht te krijgen in implementatieprocessen van artefacten.

2.3 Onderzoeksvragen

Op basis van de probleemstelling en het conceptueel kader formuleerden we volgende onderzoeksvragen:

- Hoe kunnen de implementatiepraktijken van de kamishibai begrepen en verklaard worden in termen van interpretatieve onderhandelingsprocessen?
- Hoe beïnvloedt de context waarbinnen de implementatiepraktijken zich afspelen die interpretatieve onderhandelingsprocessen?

3 Methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, hebben we een *kwalitatief-interpretatief onderzoek* opgezet. Aan de hand van een *enkelvoudige gevalstudie* (Merriam, 1998; Yin, 2018) van de implementatie van de kamishibai in de kleuterafdeling van één basisschool bestudeerden we het complexe fenomeen van de implementatie van een artefact grondig en in de diepte (Yin, 2018).

We kozen de casus op basis van *theoretische steekproeftrekking* (Patton, 2002; Strauss & Corbin, 1998). We gingen namelijk bewust op zoek naar een casus die het mogelijk maakte om zicht te krijgen op de rol van de context waarbinnen implementatieprocessen zich afspelen. De kamishibai was op het moment van de dataverzameling reeds zes jaar geïmplementeerd, wat het mogelijk maakte om het proceskarakter van de implementatie en het verloop van de interpretatieve onderhandelingsprocessen doorheen de tijd beter in kaart te brengen. Bovendien bood die informatie over het proceskarakter van de implementatie kansen om op meer diepgaande wijze de interactie te bestuderen tussen interpretatieve onderhandelingsprocessen en de context waarbinnen de implementatie zich afspeelde (März et al., 2016).

3.1 Dataverzameling

De data werden verzameld binnen de kleuterafdeling van de Toverfluit, een stedelijk gelegen basisschool van het vrij gesubsidieerd onderwijs in Vlaanderen. Het leerlingenpubliek van de school bestond gedurende lange tijd haast louter uit autochtone kinderen. De laatste jaren was hun instroom echter veranderd: het aantal allochtone anderstalige leerlingen nam sterk toe, wat gepaard ging met uitdagingen omtrent de taalstimulering van die anderstalige leerlingen. Op het moment van de dataverzameling sprak 40-50% van hun leerlingen thuis geen Nederlands. Het leerlingenpubliek van de Toverfluit lag hierdoor meer in lijn met het leerlingenpubliek van de andere scholen uit hun scholengemeenschap, die al langer te maken hadden met een anderstalig leerlingenpubliek.

Tegen de achtergrond van deze ontwikkelingen, verzamelden we data bij drie respondenten (zie Tabel 4). Twee van de respondenten waren kleuterleerkrachten: Tara en Tilly. Leerkracht Tara vormde een belangrijke respondent aangezien zij de kamishibai had binnengebracht in de school. De derde

respondent was de zorgleerkracht van de kleuterafdeling (Tessa). Dit liet ons toe om meer zicht te krijgen op het schoolbeleid rond de kamishibai. Door respondenten te bevragen met verschillende functies binnen het implementatieproces, realiseerden we *meerstemmigheid* (multivocality). Het liet ons namelijk toe om bij de analyse van de data beroep te doen op verschillende stemmen (Tracy, 2010). Dit verhoogde de geloofwaardigheid van de studie (Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010). Daarenboven konden we voor deze studie gebruik maken van de ervaringen van externe ondersteuners (waaronder Karen Vermeir) als belangrijke bron voor achtergrondinformatie over deze school.

Tabel 4
Overzicht respondenten

Respondent	Functie	Leeftijd	Onderwijservaring	Diploma('s)
Tara	Klasleerkracht (2,5-jarigen + 1 ^{ste} kleuterklas)	42 jaar	> 20 jaar Waarvan 12 jaar bij 5-jarigen Laatste 5 jaar bij de allerkleinsten	Leerkracht kleuteronderwijs
Tilly	Klasleerkracht (3 ^{de} kleuterklas)	40 jaar	> 15 jaar Ervaring in verschillende functies (zorg, turnen, klasleerkracht). Laatste 4 jaar als klasleerkracht in de 3 ^{de} kleuterklas	Leerkracht kleuteronderwijs
Tessa	Zorgjuf en taalcoach binnen de kleuterafdeling van de school	46 jaar	> 25 jaar Meerderheid van ervaring als klasleerkracht, ervaring bij verschillende leeftijdsgroepen Laatste 4 jaar als zorgjuf/taalcoach	Orthopedagoog Leerkracht kleuteronderwijs

De dataverzameling bestond telkens uit een tweeluik: een observatie van een vertelmoment met de kamishibai, gevolgd door de afname van een semi-gestructureerd interview⁹. De inhoud van de *semi-gestructureerde interviews* (Kvale, 1996) focuste op het hoe en waarom van de introductie van de kamishibai in de school. Er werd eveneens bevraagd hoe de kamishibai gebruikt werd in de school en hoe dit gebruik eventueel geëvolueerd was over de jaren heen (zie Bijlage 5 voor een voorbeeld van

⁹ De zorgleerkracht werd niet geobserveerd aangezien zij de kamishibai niet gebruikte. Zij had echter wel ervaring met de kamishibai als klasleerkracht (uit de periode voor zij zorgleerkracht was geworden).

de interviewleidraad en Bijlage 4 voor de korte vragenlijst die gebruikt werd om bij de start van het interview enkele achtergrondkenmerken van de respondent in kaart te brengen). Alle interviews vonden plaats in de periode april-mei 2015 en duurden gemiddeld 1 uur (met 47 minuten als minimumduur en 1 uur en 8 minuten als maximumduur). De interviews met de leerkrachten werden voorafgegaan door een *observatie* van een vertelmoment met de kamishibai. Op die manier had de onderzoeker ook data over het feitelijk gebruik van de kamishibai in de praktijk (Patton, 2002). De observatie diende in de eerste plaats om een concreet beeld te kunnen vormen bij hetgeen de leerkrachten in het interview dat volgde op de observatie zouden vertellen over hun gebruik van de kamishibai. Tijdens de observaties maakte de onderzoeker veldnotities (Marshall & Rossman, 2006). Die notities gaven een gedetailleerde, niet beoordelende beschrijving van een vertelmoment met de kamishibai in de klas (Marshall & Rossman, 2006).

Aanvullend bestudeerden we ook enkele *beleidsdocumenten* van de school die gerelateerd waren aan de kamishibai. Het ging om de groeilijn die door het team ontwikkeld was omtrent de inbreng van de kinderen binnen het vertelritueel met de kamishibai en de duur en complexiteit van de vertelde verhalen. Daarnaast werd ook een beleidsdocument geanalyseerd waarin verschillende mogelijke gebruiken van de kamishibai werden opgesomd.

3.2 Data-analyse

De veldnotities van de observaties werden uitgeschreven tot vignetten waarin de vertelpraktijk met de kamishibai werd beschreven. De interviews – die telkens via *audio-opnames* waren vastgelegd – werden *verbatim getranscribeerd* (Kvale, 1996) en *geaudiocheckt* (Tracy, 2010). Dit laatste houdt in dat de audio-opname opnieuw werd beluisterd om de transcriptie te vervolledigen of te corrigeren waar nodig. Dit verhoogde de nauwkeurigheid van de transcriptie en droeg zo bij tot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Marshall & Rossman, 2006). Vervolgens werden de transcripten *interpretatief gecodeerd*. Hiervoor deelden we de transcriptie op in betekenisvolle segmenten en gaven we elk segment een of meerdere codes die de inhoud van dat segment omschreven (Charmaz, 2014; Kelchtermans, 2007a). Bij het coderen van de interviewdata maakten we ook verwijzingen naar elementen uit de observaties.

Het analyseproces van de data verliep getrapt. Eerst werden er analyses per respondent uitgevoerd (*within case analysis*; Miles & Huberman, 1994). Die stap resulteerde in een synthetiserend respondentrapport met de resultaten van de analyse, aangevuld met onderbouwende citaten. De volgende stap bestond uit een analyse over de respondenten heen (*cross-case analysis*; Miles & Huberman, 1994), resulterend in een schoolrapport met overkoepelende conclusies. Tijdens beide fasen stond het ordenen, synthetiseren en interpretatief (her)organiseren van de data centraal, om uiteindelijk ook de samenhang tussen alle verschillende elementen (codes) te zien.

Doorheen het hele analyseproces pasten we het principe van *voortdurende vergelijking toe*, waarbij we steeds herhalend op een systematische manier zochten naar gelijkenissen en verschillen binnen en tussen respondenten en tussen de data en de theorie (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

4 Resultaten

In wat volgt presenteren we de resultaten van de analyse van de implementatie van de kamishibai binnen de kleuterafdeling van de Toverfluit. Er wordt daarbij in het bijzonder aandacht besteed aan het proceskarakter van de implementatie (i.e., veranderingen doorheen de tijd) en de determinanten van dit implementatieproces. Het resultatengedeelte start met een beschrijvende schets van het implementatieverloop van de kamishibai (4.1). Vervolgens worden die resultaten meer interpretatief en analytisch gepresenteerd (4.2).

4.1 Reconstructie van het implementatieproces: stapsgewijs onderhandelen en herdefiniëren

Het implementatieproces van de kamishibai werd gekenmerkt door verschillende herdefiniëringen van het artefact. Doorheen het implementatieproces werden betekenislagen aan het artefact toegevoegd en werd de kamishibai in verschillende agenda's (bestaande uit doelen en belangen) ingepast. De onderhandeling tussen de actoren (en hun agenda) enerzijds en het script van de kamishibai anderzijds vormde de rode draad doorheen de implementatiepraktijken.

4.1.1 Aantrekkelijk instrument om te variëren in vertelmethodieken

Initieel werd de kamishibai door één leerkracht (Tara) gebruikt die het artefact toevallig ontdekte via een televisieprogramma. Tara definieerde de kamishibai onmiddellijk als een aantrekkelijk didactisch instrument om meer variatie te creëren in haar didactiek rond verhalen vertellen.

4.1.2 Instrument met verschillende educatieve en didactische voordelen

Na Tara's adoptie van de kamishibai in haar klas en het eerste gebruik ervan als vertelinstrument, zag en ontwikkelde ze verschillende bijkomende pedagogische en didactische voordelen. Ze merkte bijvoorbeeld een voortdurende hoge betrokkenheid/focus bij de kinderen. Dit weet ze onder meer aan de continue visuele input voor de kinderen, de prenten bleven namelijk het hele verhaal zichtbaar.

Tara: *“De eerste keer, dat was echt, ja, magisch is misschien cru, maar de kinderen werden echt gezogen naar het beeld. En eigenlijk, dacht ik zo, eigenlijk heeft dat ook zo wat het effect van tv. Eh, dat blijft stil staan en iedereen kijkt naar hetzelfde. Want als je met een boek vertelt, hoe je ook je best doet, dat beweegt toch altijd, maar de kamishibai blijft stil staan. En dan focussen ze daarop.”*

Daarnaast merkte Tara ook voordelen op het vlak van klasmanagement: de kinderen werden er rustig van en ze kon als leerkracht gemakkelijk ingrijpen bij akkefietjes omdat ze letterlijk haar handen vrij had.

Tara: *“Als het moeilijk wordt of druk in de klas, dan weet ik: als ik dat [i.e., de kamishibai] nu uithaal, dan worden ze wel even terug rustig . . . Niet meer van ‘die heeft die pijn gedaan.’”*

Tara: *“Er wordt ruzie gemaakt, je ziet nog een snottebel... Je kan opstaan, je kan kinderen hier of daar nog depanneren. En toch kan de rest blijven kijken. Eh, want als je uw boek neerlegt om iemand zijn snottebel te gaan afvegen, dan is de aandacht weg. En [met de kamishibai] kunnen de kinderen de focus houden.”*

Door te reflecteren op haar concrete ervaringen met de kamishibai in de klas, merkte Tara dus congruentie tussen de mogelijkheden van het artefact en haar persoonlijk interpretatiekader (in het bijzonder haar subjectieve onderwijstheorie en haar taakopvatting, over het realiseren van de wenselijke leereffecten van het verhalen vertellen bij de kleuters). Ze zag hoe ze de kamishibai kon inpassen in haar persoonlijke visie op goed onderwijs en goed leraarschap. Dit resulteerde in een aangepaste definiëring van de kamishibai. Tara beschouwde de kamishibai niet enkel als een leuke afwisseling in haar manier om verhalen te vertellen, maar ook als een instrument met verschillende pedagogische en didactische voordelen. Die verruiming van de gepercipieerde inzetbaarheid van de kamishibai zorgde er meteen ook voor dat de implementatie van dit artefact in de klas extra waarde en legitimiteit kreeg voor Tara.

Naarmate ook de collega's van Tara kennis maakten met de kamishibai, erkenden en onderschreven zij het bredere potentieel van de kamishibai als didactisch instrument. Net als Tara ervaarden haar collega's congruentie tussen het gebruik van de kamishibai als vertelinstrument en hun persoonlijk interpretatiekader. Het gebruik van de kamishibai kreeg zo ook legitimiteit bij de collega's van Tara. Desondanks bleken niet alle teamleden over te gaan tot de implementatie van de kamishibai in hun klas of bleef het gebruik van de kamishibai erg beperkt.

Tilly: *“Toen gebeurde dat eigenlijk heel onregelmatig. Dat was twee keer per jaar dat ik eens een verhaaltje vertelde met de kamishibai. Dat was nog niet zo systematisch als nu.”*

De beperkte implementatie van de kamishibai kon verklaard worden vanuit het gegeven dat de teamleden geen dringende nood ervaarden om dit nieuwe artefact te implementeren. Bovendien ervaarden ze verschillende drempels die de implementatie bemoeilijkten. Enerzijds voelden ze zich onzeker. Ze waren niet vertrouwd met de praktijk van het vertellen met de kamishibai en dat vormde een soort “drempel van het nieuwe”.

Tara: *“Ja, ‘hoe gaat dat dan?’, ‘gaat dat lukken?’ Iets nieuws, je kent het niet.”*

Tessa: *“Een beetje die onzekerheid, gaat mij dat lukken, gaat mij dat niet lukken?”*

Anderzijds waren er ook enkele materiële drempels. Zo was de hoeveelheid bruikbare prenten nog erg beperkt en was er slechts één exemplaar van een kamishibai in de school aanwezig – die van Tara.

Tara: *“Als we geen kamishibai in de klas hebben en als we dat iedere keer moeten gaan halen en . . . dat werkt niet. Dat is altijd een gedoe, want iedereen wil op het einde van de dag een verhaal.”*

Aangezien de teamleden geen dringende nood ervaarden om de kamishibai te implementeren en er sprake was van verschillende implementatiedrempels, was de kosten-baten balans van de investering voor de leerkrachten negatief. De vereiste investering van tijd en energie in de kamishibai woog op dat moment niet op tegen de mogelijke positieve resultaten. Het interpretatief onderhandelingsproces werd, met andere woorden, beïnvloed door de werkcondities van de actoren op dat moment. Dit verklaart waarom er ondanks gepercipieerde congruentie tussen het potentieel van het artefact en de persoonlijke opvattingen, toch slechts in beperkte mate sprake was van een implementatie van de kamishibai binnen de Toverfluit.

4.1.3 Politiek instrument

Omwille van het grote aantal anderstalige leerlingen in de scholen van de scholengemeenschap (de Toverfluit vormde op dat moment nog een uitzondering) werd op het niveau van de scholengemeenschap besloten dat alle kleuterafdelingen moesten deelnemen aan “het taaltraject”. Dit was een meerjarig ondersteuningsarrangement, gericht op de professionalisering van schoolteams op het vlak van taalontwikkeling bij anderstalige kinderen. Aansluitend bij de deelname aan het taaltraject nam de scholengemeenschap ook een aantal maatregelen en eiste ze onder meer dat elke school concrete acties zou formuleren om intern de taalstimulering van de leerlingen te versterken. Die oproep vanuit de scholengemeenschap werd beluisterd en onderhandeld door het schoolteam. Als antwoord op dit nieuwe beleid werd nog een betekenislaag aan de kamishibai toegevoegd. Het team besloot namelijk dat ze het gebruik van de kamishibai – een instrument waarvan ze allen de meerwaarde inzagen – konden opnemen als actie rond taalstimulering.

Tara: “Ja, en dan dat taaltraject, het flankerend onderwijsbeleid van hier . . . Dus moesten we daar in de school toch een oplossing of een plan voor bedenken . . . En toen denk ik wel dat ik op een personeelsvergadering een verhaal met de kamishibai verteld heb . . . van ja, dit is een goed idee.”

Tilly: “Ondertussen deed iedereen dat eigenlijk al, dus dat was niet zo van ‘het moet’. Het was eigenlijk al een gegeven en we hadden zoiets van ‘eigenlijk kunnen we dat dan even goed mee opnemen in ons taalactieplan’. Het was niet zo van moeten, iedereen WOU dat ondertussen gewoon echt doen, omdat dat zo leuk was.”

Tessa: “Elke school kiest iets waar die zich goed bij voelt en wij zaten met die kamishibai, dus dat is bij ons eigenlijk iets van de eerste dingen geweest die van een andere manier van vertellen binnenkwam.”

Bijgevolg kreeg de kamishibai ook betekenis als een politiek instrument dat ingezet kon worden om tegemoet te komen aan de ervaren regulatieve en normatieve druk vanuit de scholengemeenschap. De teamleden zagen in de kamishibai dus een mogelijkheid om zich op een kostenefficiënte manier loyaal op te stellen naar de scholengemeenschap toe, waardoor ze eveneens hun legitimiteit als school binnen de scholengemeenschap bewaakten.

Bovendien zag het team congruentie tussen het gebruik van de kamishibai en hun eigen talenbeleid op schoolniveau, waar ze focusten op luisteren en spreken. De kamishibai kon zo een rol vervullen binnen het realiseren van hun reeds bestaande actiepunten rond luisteren en spreken (i.e., een bestaande agenda van het schoolteam) en kreeg hierdoor extra legitimiteit.

Tessa: "Wij hebben dat in ons taalbeleid opgenomen. Ja, binnen ons taalbeleid . . . vonden we dat altijd heel belangrijk: luisteren en spreken. En wij vonden dan dat de kamishibai zeker een actie was die we daar in moesten hebben."

Het ontstaan van een nieuwe agenda voor het schoolteam – namelijk het moeten formuleren van een actie rond taalstimulering – zorgde dus voor een intensifiëring van het interpretatief onderhandelingsproces tussen de actoren en het artefact. Dit resulteerde in een herdefiniëring van de kamishibai door de teamleden. De kamishibai kreeg een bijkomende betekenislaag, waardoor hij breder inzetbaar werd: niet langer louter als pedagogisch didactisch waardevol instrument, maar ook als hulpmiddel bij de realisatie van hun schooleigen talenbeleid en als strategisch middel om zich loyaal op te stellen naar de scholengemeenschap toe (waardoor ze hun legitimiteit in het organisatorisch veld konden behouden, met een minimale verhoging van de werkdruk). Er was vanaf dan dus niet enkel sprake van inhoudelijk gebruik van de kamishibai, maar ook van strategisch gebruik.

Het strategisch gebruik van de kamishibai (als instrument om loyaliteit en legitimiteit te realiseren) had bovendien ook een impact op het inhoudelijk gebruik. Ten eerste was er sprake van een *toenemend gebruik* van de kamishibai in de klassen. Enerzijds omdat het schoolteam bij het formuleren van hun taalstimulerende actie een minimale frequentie van gebruik van de kamishibai had vastgelegd (i.e., twee keer per maand). Anderzijds omdat het strategisch gebruik van de kamishibai legitimeerde dat er meer middelen geïnvesteerd werden in de kamishibai, wat ervoor zorgde dat de ervaren materiële drempels bij het implementeren van de kamishibai werden weggewerkt. Zo riepen de leerkrachten de druk van de scholengemeenschap in om bij hun eigen directie de aankoop van een kamishibai per klas te legitimeren.

Tilly: "Iedereen wou ook een kamishibai. Want inderdaad, als je dat moet uitlenen van een collega, ja, dat werkt niet. Je moet dat kunnen pakken en onmiddellijk kunnen vertellen."

Een deel van de beschikbare middelen werd vanaf dan ook geïnvesteerd in kamishibaiprenten (in plaats van enkel in prentenboeken). Het aanbod van kamishibaiprenten op de markt werd tevens groter en goedkoper.

Tara: "En met Sinterklaas hebben we al jaren een budget om kinderboekjes aan te kopen en dat ging dan nu onmiddellijk naar die kamishibaiprenten. Dus met Sinterklaas kon je zelf kiezen welke set prenten [je kocht]. En ondertussen denk ik dat iedere klas nu ongeveer wel een reeks van vier, vijf

[prentensets] heeft. En dan wordt er wel afgesproken met anderen, zodat er wat gewisseld kan worden.”

Daarnaast investeerde de zorgjuf een deel van haar tijd in het maken van kamishibaiprenten door prenten uit prentenboeken op het juiste formaat te kopiëren. De drempel bij het gebruik van de kamishibai door het gebrek aan beschikbare prenten werd zo voor een groot stuk weggewerkt, wat eveneens het gebruik van de kamishibai bevorderde.

Ten tweede resulteerde het strategisch gebruik van de kamishibai in een *formalisering* van de vertelpraktijken met de kamishibai. Zo werd er niet enkel een minimale frequentie vastgelegd voor het gebruik van de kamishibai, er werd ook een groeilijn ontwikkeld rond het gebruik van de kamishibai.

Tessa: “Drie jaar geleden hebben we zo een groeilijn gemaakt. Dus ik heb met de leerkrachten van de eerste kleuterklas gesproken van ‘Wat gebruiken jullie?’. We moeten daar misschien een groeilijn in hebben, dat ze niet drie jaar hetzelfde doen met die kamishibai.”

Het concrete gebruik van een artefact resulteerde, met andere woorden, meteen ook in het creëren van andere artefacten, waarrond zich vervolgens nieuwe organisatorische routines ontwikkelden. Die ontwikkeling naar meer formalisering, meer onderlinge samenhang tussen verschillende artefacten en regels en meer routines versterkte de implementatie van de vernieuwende vertelpraktijken en maakte ze uiteindelijk ook duurzamer (zie ook März et al., 2017; Feldman & Pentland, 2003; Vermeir et al., 2017).

4.1.4 Multitool

Hoewel de kamishibai in de Toverfluit aanvankelijk enkel werd gebruikt als vertelmethodiek zagen we dat sommige leerkrachten de kamishibai ook ruimer begonnen in te zetten. De materialiteit van het artefact, de vormgeving, liet namelijk een ruimer gebruik toe dan enkel vertellen: het theaterkastje bood ook mogelijkheden als poppenkast, tv'tje, etc. Sommige gebruikers definieerden de kamishibai bijgevolg ook als “multitool”, als breed en veelzijdig inzetbaar instrument.

Tilly: “Omdat je er oneindig veel dingen mee kan doen, het is niet alleen verhaaltjes vertellen. Ik gebruik het ook als poppenkast, de kinderen mogen er mee spelen, de godsdienstprenten worden daar als een soort . . . kader, euh, trekpleister, tv, iets . . . Als we over het weer aan het leren zijn in het begin van het schooljaar . . . is dat dan zo echt de tv en dan mogen ze daar achter gaan zitten en dan mogen ze over het weer vertellen. Van ‘ik zie de grijze wolken’ of ‘lucht met witte wolken’ of ‘het regent’ of ‘het waait’... Goh, wat doe ik daar nog mee?”

Die bijkomende betekenislaag waarbij de kamishibai ook gedefinieerd werd als multitool kreeg extra legitimiteit vanuit de zorgjuf. Zij stelde namelijk een lijst op met ruimere gebruiksmogelijkheden om leerkrachten te inspireren.

Tessa: *“Ja, ik heb dat opgeschreven wat ze daar nog meer mee kunnen doen . . . Ik heb dat samen met de leerkrachten van de kleuterschool op een zorgoverleg bekeken, van ‘Wat kunnen we nog allemaal met de kamishibai doen?’ En dan heb ik zo een oplijsting gemaakt, van dat en dat kunnen we daarmee doen.”*

Die interpretatie van de kamishibai als multitool werd echter niet vanzelfsprekend overgenomen en gedeeld door alle leerkrachten. Verschillende leerkrachten kozen ervoor om de kamishibai enkel te gebruiken als vertelmethodiek.

Tilly: *“Ik denk dat er een deel [collega’s] zijn die het momenteel alleen nog maar gebruiken om te vertellen. Alleen om een verhaaltje te vertellen en niet zo uitgebreid als ik het doe, nee.”*

Er bleek dus sprake van individuele verschillen in het uitgebreid gebruik van de kamishibai (i.e., er is sprake van configuraties). In tegenstelling tot de verwachting van Tilly bleken de leerkrachten die de kamishibai enkel gebruikten om verhalen te vertellen hun keuze te staven met pedagogische en praktische argumenten. De specifieke context waarbinnen de leerkrachten lesgeven, bleek hun keuze sterk mee te beïnvloeden (zie ook März et al., 2013). De leeftijd van de kinderen in de klas bepaalde, bijvoorbeeld, mee in welke mate een uitgebreid gebruik van de kamishibai volgens de leerkracht mogelijk was (bv. de jongste kleuters zelf laten vertellen met de kamishibaiprenten kon ervoor zorgen dat de prenten snel beschadigd werden). De vrees bestond ook dat een ruimer gebruik van de kamishibai de magie van het verteltheatertje zou wegnemen.

Tara: *“Ja, want sommigen zeggen: ‘ik laat de kinderen er zelf nog mee vertellen’. Maar ik heb de idee, ik ga dat niet doen want ik denk dat de magie er dan van af gaat. Allez, dan wordt het misschien te gewoon . . . En dan heb ik ook de idee: de prenten zijn delicaat genoeg en de kleintjes zijn zeker nog wat te ruw en dan zijn ze vernield en kan ik niet meer vertellen.”*

De subjectieve onderwijstheorie van de leerkrachten bepaalde dus mee hoe het interpretatief onderhandelingsproces tussen de gebruikers en het artefact verliep.

Bij de teamleden die de kamishibai definieerden als multitool was er opnieuw sprake van een verruiming van het inhoudelijk gebruik van de kamishibai. Bij zorgjuf Tessa was er echter ook sprake van een aanvullende strategische inzetbaarheid. Zij wou dit ruimer gebruik later ook opnemen als actie binnen hun talenbeleid, om zo te voldoen aan de ervaren normatieve en regulatieve druk om voldoende groei te realiseren in hun talenbeleid, zonder dat dit veel extra werkdruk met zich mee zou brengen voor de leerkrachten (zo kon ze voldoen aan druk die ze ervaaarde vanuit de scholengemeenschap én vanuit haar collega’s).

Tessa: *“Als je het nog kan uitbreiden met andere manieren van gebruiken. Dat is dan ook wel iets dat we kunnen opnemen in ons taalbeleidsplan voor de volgende jaren. Om dat echt nog verder uit te werken, de kamishibai. **Ja, en dan bedoel je zoals je daarnet zei, met popjes enzo?** Ja, ja . . . Omdat dat voor hen [de leerkrachten] geen extra werk gaat opleveren . . . ik moet altijd opletten met extra*

werk geven . . . ze moeten het zien als: we hebben dit al, en we kunnen er eigenlijk ook dat nog mee doen.”

Tessa: *“Uw taalbeleidsplan, dat moet een beetje groeien, dat mag niet blijven stilstaan eh. **Dat moet groeien omdat de directeur dat vindt, of?** Nee, ook vanuit het taaltraject uit hé. Ze zeggen ook ‘Uw taalbeleidsplan, dat kan geen tien jaar hetzelfde blijven’. **Dat is de scholengemeenschap die dat dan zegt? Ja.”***

Eenzelfde definiëring van de kamishibai kon, met andere woorden, vanuit verschillende agenda’s weerklank vinden bij actoren. Het artefact werd namelijk ingepast in verschillende doelen en belangen van de actoren (zie ook Vermeir et al., 2017; de verschillende configuraties in de implementatie van de BaSO-fiche in Hoofdstuk 1).

4.1.5 Taalstimuleringsinstrument

Het leerlingenpubliek van de Toverfluit evolueerde: het aantal leerlingen dat thuis geen Nederlands sprak was op korte tijd sterk toegenomen. Die contextwijziging voltrok zich buiten de controle van het leerkrachtenteam om en veranderde de werkcondities in de school zodanig dat ook de pedagogisch-didactische aanpak in de klas erdoor werd geraakt (zie ook Piot, Kelchtermans, & Ballet, 2010). De contextwijziging ging gepaard met het ontstaan van een nieuwe agenda voor de teamleden: de ontwikkeling van een pedagogisch-didactische aanpak waarmee de taalontwikkeling van anderstalige leerlingen expliciet werd gestimuleerd.

De teamleden merkten echter dat hun praktijken rond de kamishibai hen hielpen bij die nieuwe uitdaging:

Tessa: *“In het begin dat dat taaltraject liep, zaten wij nog niet met taalproblemen . . . En wanneer je meer en meer taalproblemen krijgt, of meer en meer taalzwakke kinderen - als je dat zo mag zeggen - voelde je ook wel: dat zijn eigenlijk wel leuke dingen om die taal te stimuleren.”*

Het strategisch gebruik van de kamishibai als actie rond taalstimulering bleek later dus bijkomende inhoudelijke voordelen te hebben. Waar de kamishibai aanvankelijk voornamelijk betekenis kreeg als taalstimulerende actie om zo tegemoet te komen aan de regulatieve en normatieve druk vanuit de scholengemeenschap en de nood om zich loyaal op te stellen naar de scholengemeenschap toe (i.e., strategisch gebruik), werd de kamishibai later in de tijd gepercipieerd als een effectief instrument om de taalontwikkeling van hun anderstalige leerlingen te stimuleren (i.e., inhoudelijk gebruik). Het strategisch en inhoudelijk gebruik van de kamishibai bleek op dit punt congruent en versterkte elkaar.

De reflectie op hun concrete ervaringen resulteerde opnieuw in de toevoeging van een betekenislaag aan de kamishibai. De kamishibai werd door de actoren vanaf dan ook gedefinieerd als een hulpmiddel voor de taalstimulering van anderstalige leerlingen. De verschuiving in de agenda’s van actoren zorgde zo opnieuw voor een verruimde gepercipieerde inzetbaarheid van de kamishibai.

4.1.6 Tussentijdse discussie en besluit

Onze beschrijvende reconstructie en analyse van het implementatieproces van de kamishibai leidde tot een aantal belangrijke conclusies. Ten eerste werd duidelijk hoe de gepercipieerde inzetbaarheid van de kamishibai verruimde doorheen het implementatieproces. De kamishibai werd daarbij niet enkel ingezet om haar inhoudelijk en educatief potentieel, maar ook strategisch, bijvoorbeeld, om zich loyaal te tonen naar het beleid van de school en de scholengemeenschap en zo de legitimiteit van de school te bewaken. Die verruimde inzetbaarheid bleek het gevolg van interpretatieve onderhandelingsprocessen waarbij de gebruikers van het artefact onderhandelden over de betekenis van het artefact, zodat dit congruent zou zijn met hun eigen normatieve ideeën en agenda's (bestaande uit doelen en professionele belangen). Die interpretatieve onderhandelingsprocessen bleken een onderhandeling te zijn tussen:

- De actor en zijn/haar normatieve ideeën en agenda's
- Andere actoren en hun interpretaties en agenda's (bijvoorbeeld schoolteamleden en spelers uit het organisatorisch veld)
- Het artefact, met zijn materiële (vormelijke en inhoudelijke) kenmerken

Ten tweede bleek de context waarbinnen de implementatiepraktijken plaatsvonden een belangrijke impact te hebben op de interpretatieve onderhandelingsprocessen. Interpretatieve onderhandelingsprocessen zijn namelijk pas betekenisvol binnen een concrete context (de klas, de school, de ruimere context) en het is de context die bepaalde welke agenda's actoren ervaren. Veranderingen in de context konden bijgevolg resulteren in nieuwe agenda's voor de actoren in de school (afhankelijk van hoe die veranderingen geïnterpreteerd werden door de actor), die op hun beurt beluisterd en onderhandeld werden door de actoren. Zo bracht de expliciete oproep vanuit het beleid op het niveau van de scholengemeenschap een nieuwe agenda met zich mee voor de teamleden van de Toverfluit, wat ertoe leidde dat de betekenis van de kamishibai heronderhandeld werd. Het waren dergelijke verschuivingen in de ervaren agenda's die het interpretatief onderhandelingsproces bleken te intensifiëren. Het herdefiniëren van het artefact, hier in de vorm van het toevoegen van betekenislagen aan de kamishibai, vormde vervolgens een antwoord op die gewijzigde noden of agenda's. Door de kamishibai te herdefiniëren, werd er, met andere woorden, (extra) congruentie nagestreefd tussen het gebruik van het artefact en de eigen opvattingen en noden binnen de specifieke context waarin de actoren gesitueerd waren. Door het artefact te herdefiniëren, kreeg het gebruik ervan (extra) legitimiteit, wat de adoptie en duurzame implementatie van het artefact faciliteerde. Het in de context gesitueerde interpretatief onderhandelingsproces tussen de actor, het artefact en andere ingebrachte betekenislagen bepaalde dus welke betekenis het artefact kreeg en waarvoor het gebruikt werd.

4.2 Onderhandelingsruimte als belangrijke determinant

De analyse van het implementatieproces van de kamishibai bracht daarnaast ook inzichten in een belangrijke determinant van interpretatieve onderhandeling: de onderhandelingsruimte die actoren percipiëren en benutten tijdens het onderhandelingsproces. In dit tweede luik van het resultatengedeelte gaan we hier dieper op in en presenteren we drie factoren die de onderhandelingsruimte mee bepalen: de openheid van het artefact (de “ruimte” die het biedt voor verschillende scripts), de autoriteit van definiëringen door derden en de micropolitieke geletterdheid van actoren.

4.2.1 De openheid van het artefact

De onderhandelingsruimte hangt, ten eerste, samen met een kenmerk van het artefact: de openheid van het artefact. Dit verwijst naar de mate waarin het artefact toelaat dat actoren er verschillende betekenissen aan geven. Het gaat om de ruimte die het artefact biedt voor verschillende betekenissen of gebruikswijzen en dus de mate waarin er verschillende scripts geformuleerd kunnen worden bij het artefact. De openheid bepaalt zo in welke mate het gebruik van het artefact reeds van tevoren wordt ingeperkt en beïnvloedt daarmee ook het verloop van het interpretatief onderhandelingsproces tussen het artefact en de gebruiker. De openheid van de kamishibai was redelijk groot: hoewel het artefact deel uitmaakte van een oude Japanse traditie en een duidelijke educatieve finaliteit had, liet het ruimte aan de gebruikers om zelf de betekenis in te vullen en te kiezen hoe ze het artefact gebruikten.

De openheid van het artefact werd in sterke mate bepaald door zijn *materialiteit*. Een artefact kan namelijk verschillen in de mate waarin de materiële kenmerken een specifiek gebruik afdwingen bij de gebruikers. De materialiteit van de kamishibai (bijvoorbeeld de vorm van de kamishibai) liet verschillende scripts toe. Zo hield een van de mogelijke scripts in dat de verteller de prenten zoveel mogelijk voor zich laat spreken en zelf geen aandacht naar zich toe trekt. Dit script werd, bijvoorbeeld, beschreven in de handleiding die Tara kreeg bij haar kamishibai. Een ander mogelijk script hield in dat de verteller de boodschap op de prenten ondersteunt met gebaren en mimiek, zodat kinderen de inhoud van het verhaal beter zouden begrijpen en meer taal zouden ontwikkelen. De openheid in de materialiteit van de kamishibai bood onderhandelingsruimte aan de gebruikers. Vanuit haar persoonlijke opvattingen over taalstimulering besloot Tara, bijvoorbeeld, om de inhoud van het verhaal met gebaren en mimiek te ondersteunen. Volgens haar hielp dit (anderstalige) kinderen om meer van het verhaal te begrijpen en zo ook meer woordenschat op te pikken (cfr. haar subjectieve onderwijstheorie).

Tara: *“De doelen die je ermee wil bereiken zijn vooral: focus houden, de... Ja, en dat ze ook taal horen. En je kan dan ook wat meer ondersteunen. Hé, ‘hoe groot’ [maakt ondertussen gebaren met haar armen] . . . of ‘die is verdrietig’ [trekt droevig gezicht] . . . Nu, ze zeggen dat dat niet echt de bedoeling is van de kamishibai, eh, dat de prenten voor zich moeten spreken. Allez, zo heb ik dat dan begrepen*

uit die handleiding die ik dan geleend had. Maar dan denk ik juist van: dan krijg ik eens de kans om dat te doen [aanvullend mimiek en gebaren gebruiken] en de anderstalige kinderen in de klas die hebben dat zo nodig om dat te zien.”

De materialiteit van de kamishibai dwong geen specifiek script af en schoof evenmin zelf een bepaald script naar voren als meer legitiem dan andere. Het was het interpretatief onderhandelingsproces tussen de gebruiker en het artefact dat bepaalde welk script uiteindelijk meer functionaliteit (gebruikswaarde) en, daarmee verbonden, legitimiteit kreeg. Dat de kamishibai beschouwd kan worden als een eerder open artefact blijkt ook uit het gegeven dat het mogelijk was dat sommige teamleden de kamishibai betekenis gaven als multitool en dat er überhaupt verschillende betekenselementen met bijhorende scripts bij het artefact geformuleerd konden worden.

Dit betekent echter niet dat er geen enkele dwang uitging van de materialiteit van de kamishibai. Zo vroeg de kamishibai, bijvoorbeeld, om prenten van een welbepaald formaat, waardoor de investering in specifieke kamishibaiprenten noodzakelijk was. Dit zorgde ook voor een nieuwe praktijk binnen de school, namelijk de zorgjuf die tijd investeerde in het maken van kamishibaiprenten.

4.2.2 De autoriteit van definiëringen door derden

De onderhandelingsruimte waarvan sprake was tijdens het interpretatief onderhandelingsproces werd ook beïnvloed door de context waarbinnen het implementatieproces plaatsvond en waarbinnen andere actoren (alternatieve) betekenislagen toeschreven aan de kamishibai. Die definiëringen van het artefact door derden werden beluisterd en vervolgens interpretatief onderhandeld. Betekenisgevingen door anderen intensifieerden met andere woorden de interpretatieve onderhandelingsprocessen. De autoriteit of het gelegitimeerd gezag dat uitging van die alternatieve betekenisgevingen varieerde. Hoe dwingender de oproep werd ervaren, hoe kleiner de gepercipieerde onderhandelingsruimte bij de gebruikers.

Wanneer Tara bij het begin van het implementatieproces de kamishibai bijvoorbeeld definieerde als instrument voor vertelpraktijken, vormde dit een (niet dwingende) oproep aan haar collega's om de kamishibai eveneens op die manier te definiëren. Zij beluisterden en onderhandelden Tara's definiëring van de kamishibai, maar besloten aanvankelijk om de kamishibai niet of amper in hun klas te gebruiken omdat ze de kosten-baten van die investering als negatief percipieerden. Later, wanneer het vertellen van verhalen met de kamishibai ook expliciet was opgenomen in het talenbeleid van de school en er een minimale gebruiksfrequentie was vastgelegd rond het gebruik van de kamishibai in de klas, was de onderhandelingsruimte voor de leerkrachten van de Toverfluit veel kleiner. Het gebruik van de kamishibai binnen de Toverfluit was niet langer vrijblijvend, er ging een druk uit van het schoolbeleid om het op een welbepaalde manier te gebruiken. Binnen het talenbeleid werd later ook een groeilijn opgenomen die aangaf hoe het vertelritueel voor elke leeftijdscategorie van kleuters

vorm moest krijgen. Dit zorgde er opnieuw voor dat de onderhandelingsruimte rond het artefact werd ingeperkt. Het schoolbeleid vormde, met andere woorden, een extra “stem” in het interpretatief onderhandelingsproces rond de kamishibai, een stem met autoriteit waarmee rekening gehouden moest worden en die dus de onderhandelingsruimte inperkte.

Ook de onderhandelingsruimte die teamleden ervoeren bij het betekenis geven aan de kamishibai als multitoel werd beïnvloed door de gepercipieerde autoriteit van de stemmen die deze definiëring binnenbrachten. Op het moment van de dataverzameling bleek de stem van de schoolteamleden die de kamishibai betekenis gaven als multitoel slechts een beperkte autoriteit te hebben. De andere gebruikers ervoeren bijgevolg ruimte om bij hun onderhandelingsproces over het wel of niet integreren van die definiëring voorrang te geven aan het nastreven van congruentie met hun persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en dat resulteerde in individuele verschillen tussen de gebruikers. Zo besliste Tara – in tegenstelling tot Tilly – om de kamishibai niet te beschouwen als een multitoel en haar implementatie te beperken tot het vertellen van verhalen bij een reeks prenten. Het is echter niet ondenkbaar dat hier op termijn een evolutie zal plaatsvinden. Wanneer zorgjuf Tessa erin zou slagen om dit ruimer gebruik van de kamishibai op te nemen als actie binnen hun talenbeleid (cfr. haar strategische agenda), zal dit de onderhandelingsruimte voor de actoren in de school sterk beperken. De definiëring van de kamishibai als multitoel wordt dan onderdeel van het talenbeleid, waardoor de definiëring van de kamishibai als multitoel door derden extra autoriteit krijgt. Het wordt bijgevolg minder vrijblijvend voor actoren om te beslissen of ze de kamishibai al dan niet als multitoel zullen definiëren (en het artefact al dan niet ook ruimer gebruiken in hun klas). Indien er echter sprake is van incongruentie tussen dit ruimer gebruik en de persoonlijke opvattingen van de actoren, vergroot ook de kans op symbolische implementatiepraktijken (bv. via window dressing naar de buitenwereld de indruk wekken dat men voldoet aan de verwachtingen, zonder de eigen praktijk effectief te veranderen; Kelchtermans, 2018a).

Bovenstaande voorbeelden illustreren hoe het interpretatief onderhandelingsproces een gesitueerd, multi-actorieel en meerstemmig proces is.

4.2.3 Micropolitieke geletterdheid

Een derde determinant van de onderhandelingsruimte bij de artefactimplementatie is de micropolitieke geletterdheid van de gebruikers. Met name het operationele aspect van micropolitieke geletterdheid, zoals het beschreven wordt door Kelchtermans en Ballet (2002), blijkt gerelateerd aan de onderhandelingsruimte. Het operationele aspect van micropolitieke geletterdheid verwijst namelijk naar “the political efficacy of the teacher: to what extent and under what conditions is s/he capable of effectively influencing the situation, either proactively or reactively” (Kelchtermans & Ballet, 2002, p.765). De micropolitieke geletterdheid van actoren verwijst, met andere woorden, naar de mate

waarin zij in staat zijn om het artefact te lezen in termen van opportuniteiten voor het realiseren van wenselijk geachte werkcondities. Zij moeten inzien hoe ze het artefact kunnen inschakelen om hun individuele en collectieve opvattingen en agenda's (bestaande uit doelen en belangen) te realiseren. Micropolitiek geletterde actoren zien vervolgens in hoe ze door een welbepaalde betekenisgeving aan het artefact congruentie kunnen realiseren tussen het gebruik van dit artefact en hun individuele of collectieve opvattingen, voorkeuren en (individuele of gedeelde) agenda's. Actoren die weinig micropolitiek geletterd zijn, zullen zelfs bij open artefacten weinig onderhandelingsruimte ervaren tijdens het interpretatief onderhandelingsproces. De drie respondenten in dit onderzoek bleken elk micropolitiek geletterd te zijn. Tara's micropolitieke geletterdheid komt, bijvoorbeeld, duidelijk tot uiting wanneer ze in de kamishibai een oplossing ziet om tegemoet te komen aan de nieuwe verwachtingen vanuit de scholengemeenschap om een actie rond taalstimulering te formuleren. De kamishibai werd, als het ware, een micropolitieke tool om hun belangen te realiseren (positionering als loyaal en legitiem binnen het organisatorisch veld), zonder hiervoor andere belangen in het gedrang te brengen (sterke toename van werkdruk, vernieuwingen moeten implementeren die niet in lijn liggen met de opvattingen op goed onderwijs). Dit illustreert hoe het interpretatief onderhandelingsproces een creatief, strategisch en politiek proces is.

5 Conclusie/discussie

Deze studie illustreert hoe feitelijke implementatiepraktijken van artefacten bepaald worden door de betekenis die ze krijgen in de praktijk van de gebruikers (Fullan, 2007). Het is dus belangrijk om te achterhalen hoe het artefact gedefinieerd wordt door zijn gebruikers, welke betekenislagen toegekend worden aan het artefact. Welke betekenislagen het artefact uiteindelijk draagt en veruitwendigt, bleek het resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen door de gebruikers. Die interpretatieve onderhandelingsprocessen kunnen bijgevolg beschouwd worden als de kern van implementatiepraktijken. Deze studie bevestigt zo de eerdere bevindingen uit het onderzoek van Vermeir en collega's (2017). Daarnaast maakt deze studie het verloop en de determinanten van dergelijke interpretatieve onderhandelingen nog fijnmaziger inzichtelijk en levert zo een bijdrage aan de theorievorming over implementatieprocessen van vernieuwingen en van artefacten in het bijzonder. De interpretatieve analyse van de implementatie van de kamishibai illustreert hoe actoren interpretatief onderhandelen tussen:

- De eigen individuele en gedeelde opvattingen over goed onderwijs, evenals individuele en gedeelde agenda's (bestaande uit doelen en belangen)
- De interpretaties van de vernieuwing en agenda's van anderen (bijvoorbeeld schoolteamleden en spelers uit het organisatorisch veld)
- Het artefact, met zijn materiële (vormelijke en inhoudelijke) kenmerken

Doorheen het interpretatief onderhandelingsproces streven de gebruikers congruentie na tussen het gebruik van het artefact en hun persoonlijke (individuele en gedeelde) opvattingen en agenda's. Belangrijk hierbij is dat die interpretatieve onderhandelingsprocessen steeds gesitueerd zijn in een specifieke context (i.e., een klas, een school, een ruimere context) en dat die context het onderhandelingsproces mee beïnvloedt. De context waarin een leerkracht werkt, bepaalt bijvoorbeeld mee welke agenda's actoren ervaren en willen realiseren. De context bestaat ook uit andere actoren (bv. collega's, externen) waarmee de gebruikers van het artefact in interactie treden en die mogelijks (alternatieve) betekenislagen binnenbrengen in het interpretatief onderhandelingsproces. Zowel evoluties in de agenda's van de gebruikers als confrontaties met nieuwe of alternatieve interpretaties door derden zorgen voor een intensifiëring van het onderhandelingsproces.

Een belangrijke determinant van interpretatieve onderhandelingsprocessen bleek de onderhandelingsruimte. De onderhandelingsruimte bepaalde namelijk in welke mate gebruikers invloed konden uitoefenen op de betekenislagen die het artefact kreeg en welke scripts er uiteindelijk geformuleerd werden bij het artefact. Ten minste drie factoren bleken die onderhandelingsruimte te beïnvloeden. Een eerste factor was de openheid van het artefact. De materialiteit van het artefact (de vorm en inhoud) bleek in sterke mate de openheid van het artefact te bepalen. Op dit vlak was er een duidelijk verschil tussen de kamishibai en de BaSO-fiche (het artefact dat bestudeerd werd in Vermeir et al. [2017]). Waar de kamishibai beschouwd kan worden als een open artefact, met vormelijke kenmerken die verschillende scripts toelieten (en geen inhoudelijke kenmerken), was de BaSO-fiche meer gesloten, met inhoudelijke en vormelijke kenmerken die de interpretatie van de gebruikers – en dus ook het script - sterk stuurden. Hoe groter de openheid van het artefact, hoe minder betekenislagen dus inherent gekoppeld zijn aan het artefact en hoe groter de onderhandelingsruimte voor de gebruikers (en dus ook de kans op wenselijke of onwenselijke configuraties). Een tweede factor was de autoriteit van de betekenislagen die anderen toekenden aan het artefact (zie ook März et al., 2017). De mate waarin die betekenislagen als dwingend worden ervaren, bepalen mee hoeveel onderhandelingsruimte actoren ervaren bij het betekenis geven aan het artefact. Wanneer anderen een dominant en gesloten script formuleren bij het artefact, is er weinig onderhandelingsruimte rond dit script en wordt de gebruiker in de eerste plaats uitvoerder van dit script. De kans voor gebruikers om andere (combineerbare) scripts toe te voegen aan het artefact wordt hierdoor ook bemoeilijkt. Wanneer dit extern geformuleerd script als minder dwingend wordt ervaren, laat dit meer ruimte aan de gebruiker om co-auteur te worden van het script en het script dus (eventueel) aan te passen en/of scripts toe te voegen. De derde factor was micropolitieke geletterdheid, ofwel de vaardigheid van de actoren om het artefact aan te wenden voor het realiseren van de eigen agenda's. Ook actoren zelf

moeten met andere woorden inzien of en hoe ze een artefact kunnen inzetten om eigen doelen en belangen te realiseren (Geijssel, van den Berg, & Sleegers, 1999).

Die vaardigheid om het artefact te lezen in termen van hun agenda's vormt geen vanzelfsprekendheid. Niet alle actoren zijn even micropolitiek geletterd (Kelchtermans & Ballet, 2002). Het inzichtelijk maken van interpretatieve onderhandelingsprocessen (bv. door externe ondersteuners) zou een hulp kunnen zijn om de micropolitieke geletterdheid van schoolteamleden te verhogen. Wanneer schoolteamleden inzien hoe ze door een specifiek gebruik van het artefact hun agenda's kunnen realiseren, zijn ze namelijk beter in staat om praktijken te ontwikkelen die congruent zijn met hun persoonlijke opvattingen en agenda's. Dit is belangrijk voor een positieve beleving van hun job en komt de (duurzame) implementatie van de vernieuwing ten goede (Coburn, 2004; Doyle & Ponder, 1977; März et al., 2013).

Samenvattend blijken interpretatieve onderhandelingsprocessen voortdurende, in een context gesitueerde, normatieve, gelaagde, meerstemmige en multi-actoriële, creatieve en politieke processen, waarbij het streven naar congruentie met de eigen opvattingen en agenda's centraal staat. Bijgevolg is het vrijwel onmogelijk om feitelijke implementatieprocessen op voorhand te voorspellen. Artefacten worden namelijk voortdurend geherdefinieerd en kunnen zowel strategisch worden ingezet als voor hun educatief potentieel.

Deze studie draagt bij tot de theorievorming over implementatiepraktijken van artefacten en van onderwijsvernieuwingen in het algemeen. Er werd inzichtelijk gemaakt hoe en waarom vernieuwingen (steeds opnieuw) vertaald worden naar de concrete lokale implementatiecontext. Het bestaan van dit vertaalproces werd al langer beklemtoond in de literatuur (Dusenbury et al., 2003; Fullan, 2007; Hopkins, 2001; Spillane et al., 2002; van den Berg & Vandenberghe, 1981). Met onze studie hebben we echter verder inzichtelijk gemaakt dat die interpretatie- of vertaalprocessen begrepen moeten worden vanuit het complexe samenspel tussen handeling (agency) en structuur (März, 2014; März et al., 2016; Spillane & Burch, 2006). Daarenboven liet deze casus toe te reconstrueren en te verklaren hoe dit proces verloopt doorheen de tijd (März et al., 2016).

Hoofdstuk 3

Vernieuwingsagenda's in
implementatiepraktijken
Een studie van het M-decreet in
secundaire scholen

1 Inleiding en probleemstelling

In 2014 werd het M-decreet voor het Vlaamse onderwijs goedgekeurd, ofwel het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Via dit decreet wil de Vlaamse overheid het Vlaamse onderwijs meer inclusief maken. De keuze van de overheid om de vernieuwing een juridische basis te geven in het decreet maakt de vernieuwing wettelijk dwingend. Het M-decreet is daardoor een verplichte vernieuwing waaraan alle Vlaamse scholen moeten voldoen.

Bovendien is het M-decreet een grootschalige en dus erg complexe vernieuwing. Het gaat namelijk om een bundel van vernieuwingen die samen een fundamentele hervorming in het Vlaams onderwijs beogen (van den Berg & Vandenberghe, 1984). Het M-decreet presenteert immers een uitgesproken pedagogische visie (die voor veel betrokkenen belangrijke veranderingen impliceert in hun denken en handelen), verandert de juridische onderwijscontext waardoor de regelgeving ingrijpend aangepast werd (i.e., recht op inschrijving, recht op redelijke aanpassingen, recht op het volgen van een individueel aangepast curriculum, regulering van doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, etc.), en grijpt verder in op veel facetten van het dagelijkse leven in scholen (personeelsbeleid, samenwerking en afstemming tussen professionals met verschillende achtergronden en opleidingen, de relatie van scholen met ouders, het inschrijvingsbeleid, de klasinfrastructuur, de didactische aanpak, grotere afhankelijkheid van het CLB, etc.). Onderzoek leert dat dergelijke grootschalige veranderingsprocessen uiterst complex, onvoorspelbaar en moeilijk te sturen zijn (Fullan, 2007; Geijsel, Slegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001; Hopkins, 2001; Miles et al., 1987; van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1984).

2 Conceptueel kader

Het complexe, dwingende en ingrijpende karakter van het M-decreet maakt het tot een interessante casus om inzicht te verwerven in implementatiepraktijken van vernieuwingen in scholen en hun onderlinge samenhang. Hoe gaan scholen om met zo'n verandering? Het conceptueel kader waarmee we onze onderzoeksinteresse verder vormgeven, beklemtoont ten eerste dat de implementatie van zo'n vernieuwing gezien moet worden als een samenspel tussen handeling en structuur. Daarnaast grijpen we ten tweede terug op de inzichten die we zelf in vorige studies ontwikkelden rond de rol van interpretatieve onderhandelingsprocessen en agenda's in implementatiepraktijken (zie Hoofdstuk 1 en 2).

2.1 Handeling en structuur

Binnen dit onderzoek worden implementatiepraktijken bestudeerd vanuit een *handeling en structuur-perspectief* (i.e., agency-structure perspective). In lijn met een groeiende groep onderzoekers stellen we namelijk dat implementatiepraktijken slechts begrepen kunnen worden als een samenspel van (1)

betekenisvol handelen door actoren en (2) structurele elementen in de schoolorganisatie en de ruimere onderwijsomgeving (Coburn, 2001, 2016; März, 2014; März et al., 2016). Implementatiepraktijken worden enerzijds beschouwd als praktijken van betekenisvol handelen die het resultaat zijn van beoordelings- en betekenisgevingsprocessen. Anderzijds wordt die betekenisgeving van actoren altijd beïnvloed door de structurele realiteit waarin zij functioneren. Structurele elementen, zoals kenmerken van de context waarin actoren zich bevinden, bepalen mee wat actoren kunnen denken en doen (Scott, 2014).

Om dit perspectief van handeling en structuur te operationaliseren, combineerden we in deze studie centrale inzichten en concepten uit het betekenisgevingsperspectief en de neo-institutionele theorie. Beide laten toe om het samenspel van betekenisvol handelen en structurele elementen inzichtelijk te maken. Het betekenisgevingsperspectief biedt handvaten om het betekenisvol handelen van actoren te verhelderen. De neo-institutionele theorie levert concepten en inzichten om de rol van structurele elementen te verduidelijken.

Het *betekenisgevingsperspectief* stelt de idee centraal dat actoren betekenis geven aan de setting of context waarin ze zich bevinden vanuit hun eigen kennis, opvattingen en waarden. Die betekenisgeving stuurt vervolgens hun handelen (Coburn, 2001; Fullan, 2007; van den Berg, 2002; Weick et al., 2005). Met betrekking tot implementatiepraktijken betekent dit dat de interpretatie van de vernieuwing door actoren mee bepaalt hoe zij de vernieuwing zullen vertalen naar hun eigen praktijk.

De *neo-institutionele theorie* laat toe om ook de rol van de ruimere omgeving waarin scholen ingebed zijn inzichtelijk te maken (Scott, 2014). De theorie biedt hiertoe, bijvoorbeeld, het concept *organisatorisch veld*. Dit verwijst naar het geheel van alle relevante spelers voor een organisatie, voor een bepaalde kwestie (DiMaggio & Powell, 1983; Greenwood & Hinings, 1996). Ook spelers waarmee organisaties niet in directe interactie staan, kunnen relevant zijn voor een bepaalde kwestie en dus deel uitmaken van het organisatorisch veld (Ashworth et al., 2009). De neo-institutionele theorie stelt vervolgens dat het gedrag van organisaties ingegeven is vanuit het streven naar *legitimiteit* binnen dit organisatorisch veld (eerder dan door puur rationeel handelen, gericht op efficiëntie en effectiviteit in het bereiken van de organisatiedoelen; Burch, 2007; DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977). “Organizations adapt their internal characteristics in order to conform to the expectations of the key stakeholders in their environment” (Ashworth et al., 2009, p.165). Om legitimiteit te verwerven of te behouden zijn organisaties bereid om te gehoorzamen aan regulatieve, normatieve en mimetische druk vanuit de ruimere omgeving (Ashworth et al., 2009; Burch, 2007). *Regulatieve druk* wordt door DiMaggio en Powell (1983) omschreven als “both formal and informal pressures exerted on organizations by other organizations upon which they are dependent and by cultural expectations in

the society within which the organizations function. Such pressures may be felt as force, as persuasion, or as invitations to join in collusion” (p. 150). Regulatieve druk komt, bijvoorbeeld, tot uiting in wetten, decreten, overeenstemmingen of uitnodigingen tot samenwerking. *Mimetische druk* verwijst naar het willen imiteren van praktijken uit andere organisaties binnen het organisatorisch veld die als legitiem en succesvol gepercipieerd worden (DiMaggio & Powell, 1983). *Normatieve druk*, ten slotte, gaat uit van professionele standaarden en condities, die doorgegeven worden via instanties die betrokken zijn bij de professionalisering van het beroep (bv. via onderwijs en training). Organisaties willen voldoen aan die professionele standaarden en normen om als legitiem beschouwd te worden binnen hun organisatorisch veld (DiMaggio & Powell, 1983; Ashworth et al., 2009). Het zal duidelijk worden dat in het geval van het M-decreet deze drie soorten druk aan de orde zijn: het decreetkarakter (regulatief), de visie op inclusief onderwijs (normatief) en de concrete praktijken waarmee scholen aan die druk proberen tegemoet te komen en die daardoor voor andere scholen als relevante of zelfs toonaangevende praktijken gaan functioneren (mimetisch).

2.2 Interpretatieve onderhandelingsprocessen als kern van implementatiepraktijken

Onderwijsvernieuwingen worden binnen dit onderzoek omschreven als “het proces van het doelgericht veranderen van onderwijsleerpraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en/of de opvoeding van de betrokken leerlingen of studenten te verbeteren” (Kelchtermans, 2018a, p.9). Een belangrijk element uit die definitie is het gegeven dat vernieuwingen steeds de ambitie hebben om de bestaande praktijken te verbeteren. Vernieuwingen doen steeds een uitspraak over welke praktijken wenselijk zijn en roepen onderwijsprofessionals op om hun onderwijspraktijken vorm te geven volgens een welbepaalde, waardegebonden opvatting over goed onderwijs en goed leraarschap. Onderwijsvernieuwingen zijn hierdoor per definitie normatief (Kelchtermans, 2018a). Ze doen een uitspraak over wat ‘goed’ onderwijs is en geven hierdoor ook aan dat de reeds bestaande praktijken verbetering nodig hebben en dus niet goed (genoeg) (meer) zijn. Onderwijsprofessionals dienen zich vervolgens te positioneren ten aanzien van de norm die de vernieuwing installeert (Kelchtermans, 2018a; Luttenberg, van Veen, & Imants, 2013). Eerder onderzoek illustreerde hoe dergelijke positioneringsprocessen gepaard gaan met complexe processen van interpretatie en onderhandeling door de actoren (Vermeir et al., 2017, zie ook Hoofdstuk 1 en 2). Meer specifiek vatten we dit onderhandelingsproces op als een in de context gesitueerd *interpretatief onderhandelingsproces*, waarbij de onderwijsprofessional onderhandelt tussen:

- de (normatieve) ideeën die vervat zitten in de vernieuwing
- de eigen persoonlijke (individuele en collectieve) opvattingen over goed onderwijs, evenals individuele en collectieve agenda's (bestaande uit doelen en belangen)
- de interpretaties van de vernieuwing en agenda's van anderen (Vermeir et al., 2017; zie ook Hoofdstuk 1 en 2)

Omwille van de normativiteit van de vernieuwing is dit onderhandelingsproces geen vrijblijvende kwestie. Wenselijk geachte doelen en normen staan immers op het spel door de komst van die vernieuwing. Via interpretatieve onderhandelingsprocessen streven onderwijsprofessionals enerzijds congruentie na tussen de (normatieve) vernieuwingsboodschap en de eigen persoonlijke opvattingen over goed onderwijs. Anderzijds streven ze ook congruentie na tussen de (normatieve) vernieuwingsboodschap en hun (individuele en collectieve) agenda's. Die agenda's omvatten de doelen en belangen van de onderwijsprofessional (en eventueel ook van het ruimere schoolteam). Doorheen het interpretatief onderhandelingsproces gaan onderwijsprofessionals de vernieuwing, met andere woorden, interpreteren in termen van mogelijke kansen of bedreigingen voor het realiseren, vrijwaren of herstellen van eigen opvattingen en agenda's. Het interpretatief onderhandelingsproces is bijgevolg een politiek proces, een proces waarmee men tracht invloed uit te oefenen op de feitelijke implementatie van de vernieuwing, zodat die congruent zou zijn met de werkcondities die men wenselijk acht (Vermeir et al., 2017; zie ook Hoofdstuk 1 en 2).

In een vorige studie, waarbij met dit concept van interpretatief onderhandelen werd gewerkt (i.e., Hoofdstuk 2), bleek reeds dat de context waarbinnen onderwijsprofessionals zich bevinden een impact heeft op dit onderhandelingsproces. Enerzijds omdat de context mee bepaalt welke agenda's actoren ervaren en willen realiseren. Anderzijds omdat onderwijsprofessionals in die context in interactie treden met andere actoren (bv. collega's, externen) die mogelijks (alternatieve) betekenislagen binnenbrengen in het interpretatief onderhandelingsproces. Zeker wanneer er autoriteit uitgaat van die alternatieve betekenislagen (bv. omwille van regulatieve druk) beïnvloeden zij het interpretatief onderhandelingsproces.

De inzet van deze studie bestaat erin om meer inzicht te verwerven in de implementatie van grootschalige en complexe vernieuwingen, zoals het M-decreet. We willen daartoe de interpretatieve onderhandelingsprocessen die onderliggend zijn aan de implementatiepraktijken blootleggen. We richten ons in deze studie daarbij in het bijzonder op de rol die agenda's (bestaande uit doelen en belangen) van schoolteamleden spelen in het verloop van die interpretatieve onderhandelingsprocessen.

Binnen deze studie staan bijgevolg volgende onderzoeksvragen centraal:

- Hoe kunnen de feitelijke implementatiepraktijken die in scholen ontstaan door de invoering van het M-decreet analytisch inzichtelijk gemaakt worden als het resultaat van een interpretatief onderhandelingsproces?
- Welke rol spelen agenda's van actoren binnen dit implementatieproces?

Meer specifiek willen we dus de implementatiepraktijken van een complexe vernieuwing, ingebed in een dwingend wettelijk kader, inzichtelijk maken. We vertrekken daarbij van de gepercipieerde veranderingen ten gevolge van het M-decreet bij betrokken actoren in scholen.

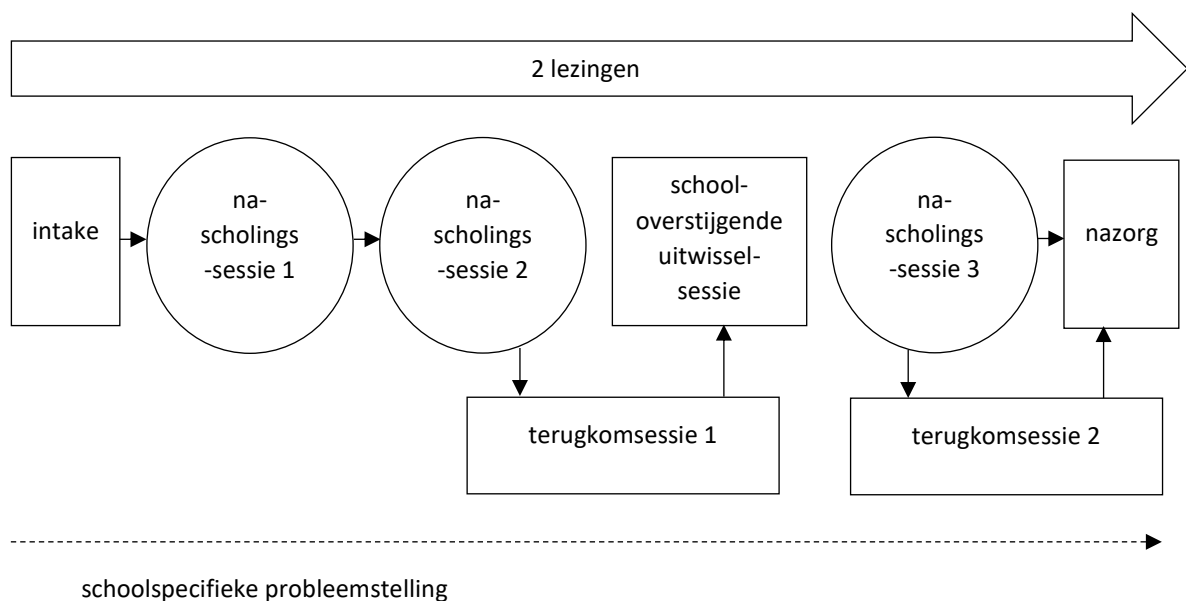
3 Methodologie

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen werd een *kwalitatief-interpretatief onderzoek* uitgevoerd. Meer specifiek kozen we voor een *meervoudige gevalsstudie* (multiple embedded case study; Merriam, 1998; Yin, 2018). Binnen dit onderzoek werd een *casus* (geval) afgebakend tot een school die ervoor gekozen had om zich bij de implementatie van het M-decreet door externen te laten begeleiden. Concreet werden vijf secundaire scholen geselecteerd die deelnamen aan het ondersteuningsarrangement Zoektocht Inclusief Onderwijs (ZIO), een nascholings- en begeleidingstraject dat gesubsidieerd werd door de Vlaamse overheid om scholen te ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet. We kozen doelbewust voor scholen die zelf en vrijwillig besloten hadden om zich te laten ondersteunen omdat dit erop wees dat de implementatie van het M-decreet een belangrijke agenda vormde binnen het functioneren van de school en er dus ook effectief sprake zou zijn van schoolbrede implementatiepraktijken, waarbij in principe het hele schoolteam betrokken is (theoretische steekproeftrekking; Patton, 2002; Strauss & Corbin, 1998)). De voorwaarden die gesteld werden om effectief te mogen deelnemen aan het ondersteuningsarrangement (zie verder) droegen verder bij tot de verwachting dat er in de scholen ook effectief implementatiepraktijken zouden plaatsvinden, wat hen tot relevante onderzoekssites maakte voor onze onderzoeksinteresse en –vragen.

3.1 Voorwaarden voor deelname aan ZIO

Scholen die zich door ZIO wilden laten ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet moesten aan een reeks voorwaarden voldoen. Ten eerste moesten ze een kernteam samenstellen. Idealiter bestond dit kernteam uit de directeur, een of meerdere teamleden met een opdracht rond zorgbeleid (bv. de zorgcoördinator) en leerkrachten. De scholen waren wel vrij om te bepalen hoe het kernteam samengesteld zou zijn. Daarnaast dienden scholen een eigen specifieke probleemstelling te formuleren die aangaf waar zij als school aan wilden werken tijdens het traject. De bedoeling was dat scholen zo zelf mee de inhoudelijke focus konden bepalen van het traject, dat daardoor op zijn beurt

dichter zou kunnen aansluiten bij de actuele noden van de school. Ten derde werd van het schoolteam verwacht dat zij met hun volledige schoolteam deelnamen aan drie nascholingsessies die doorheen het schooljaar in hun school verzorgd werden door een externe ondersteuner. Van het kernteam werd daarnaast verwacht dat zij deelnamen aan een intakegesprek, twee tussentijdse terugkomsessies (hier stond het toepassen van de inhoud uit de nascholingsessies in de eigen klas/schoolpraktijk centraal), twee thematische lezingen, één schooloverstijgende uitwisselingsessie (i.e., een uitwisselingsmoment tussen de verschillende deelnemende scholen) en een nazorgsessie (waar toekomstige leernoden werden geformuleerd). Die verschillende activiteiten maakten deel uit van het ZIO-ondersteuningsarrangement (zie Figuur 3).



Figuur 3. Overzicht van het traject dat scholen doorlopen binnen hun eerste deelnamejaar aan ZIO

3.2 Dataverzameling

Er werden data verzameld bij vijf Vlaamse secundaire scholen die zich door ZIO lieten ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet: Lichtberg, Wensberg, Parelberg, Droomberg, Glinsterberg¹⁰. Alle scholen behoorden tot het officieel gesubsidieerd onderwijsnet. Tabel 5 geeft een overzicht van de deelnemende scholen.

¹⁰ Alle namen van scholen, plaatsen en personen zijn pseudoniemen. Teamleden uit eenzelfde school kregen dezelfde beginletter.

Tabel 5

Overzicht deelnemende scholen

	Lichtberg	Wensberg	Parelberg	Droomberg	Glinsterberg
Locatie	Stad	Gemeente	Gemeente	Stad	Stad
Studieaanbod	1 ^{ste} graad met A- en B-stroom 2 ^{de} en 3 ^{de} graad: ASO – TSO – BSO Focus op sport- en handelsrichtingen	1 ^{ste} graad met A- en B-stroom 2 ^{de} en 3 ^{de} graad: TSO – BSO Focus op technische richtingen, maar bieden ook richtingen in de zachte sector aan (bv. dierenzorg)	1 ^{ste} graad met A- en B-stroom 2 ^{de} en 3 ^{de} graad: TSO – BSO Focus op technische studierichtingen Ook OKAN-afdeling	Deeltijds beroepsonderwijs (beroepsgericht en algemeen vormend aanbod voor jongeren tussen 15 en 25 jaar). Studierichtingen in harde en zachte sector (bv. verkoop, administratie, bouw)	1 ^{ste} graad met A- en B-stroom 2 ^{de} en 3 ^{de} graad: TSO – KSO – BSO Focus op artistieke richtingen Ook OKAN-afdeling
Aantal leerlingen en schoolteamleden	Eerder kleine school: +- 560 leerlingen +- 100 leerkrachten	Grote school: +- 1300 leerlingen, waarvan er een 400 in de 1 ^{ste} graad > 200 leerkrachten, waarvan er een 60 in de 1 ^{ste} graad	Kleine school: +- 200 leerlingen +- 50 leerkrachten	Kleine school: +- 300 leerlingen +- 55 schoolteamleden (leerkrachten en begeleiders)	Eerder grote school: +- 900 leerlingen +- 150 leerkrachten
Leerlingenpubliek	Diversiteit qua noden, SES en taal en cultuur. Veel leerlingen met specifieke noden. Instromers vanuit het buitengewoon onderwijs.	Diversiteit qua noden, en SES. Amper talige en culturele diversiteit. Veel leerlingen met specifieke noden. Instromers vanuit het buitengewoon onderwijs.	Diversiteit qua noden, taal en cultuur (geen info over SES). Veel leerlingen met specifieke noden. Instromers vanuit het buitengewoon onderwijs.	Diversiteit qua noden en taal en cultuur. Globaal lage SES. Veel leerlingen met specifieke noden. Instromers vanuit het buitengewoon onderwijs.	Diversiteit qua noden en taal en cultuur (met groeiend aantal autochtonen sinds fusie). Veel leerlingen met specifieke noden. Instromers vanuit het buitengewoon onderwijs.
Extra relevante informatie		Enkel de middenschool (1 ^e graad) nam deel aan ZIO. De middenschool functioneert als een aparte eenheid binnen de school: ze hebben hun eigen directeur, cel leerlingbegeleiding, etc. Er wordt wel gezorgd voor continuïteit naar beleid toe met de bovenbouw.		De school telt twee vestigingsplaatsen, met aan het hoofd telkens een vestigingscoördinator.	Recent gefusioneerde school met nieuw directieteam. Fusie van scholen Glinster 1 en Glinster 2 omwille van dalende leerlingenaantallen. De school kent hierdoor verschillende vestigingsplaatsen.

Opmerking: Toelichting afkortingen: ASO = Algemeen secundair onderwijs, TSO = technisch secundair onderwijs, BSO = beroepssecundair onderwijs, SES = sociaal economische status, OKAN = onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers

In elke school namen vijf respondenten deel aan het onderzoek. Het ging telkens om vijf personen die ook deel uitmaakten van het kernteam binnen ZIO¹¹. Tabel 6 geeft een overzicht van de respondenten per school. In Bijlage 6 wordt een gedetailleerder overzicht gegeven van de deelnemende respondenten.

Tabel 6
Overzicht respondenten per school

Lichtberg	Glinsterberg	Parelberg	Droomberg	Wensberg
Luc (adjunct-dir)	Greet (adjunct-dir)	Danny (dir)	Danny (dir)	Wendy (dir 1e gr)
Leen (zoco)	Gitte (VC)	Daphne (VC)	Daphne (VC)	Witse (TAC)
Lotte (lkr + GOK-lkr)	Gwen (LB)	Dorien (TB)	Dorien (TB)	Wanda (zocoach + lkr)
Lars (lkr + GOK-lkr)	Gaëlle (lkr)	Daan (LB)	Daan (LB)	Ward (zoco + lkr)
Lies (lkr)	Griet (lkr)	Dora (lkr)	Dora (lkr)	William (opvoeder)

Legende. dir = directeur; zoco = zorgcoördinator; lkr = leerkracht; secr = secretariaatsmedewerker; GOK = gelijke onderwijskansen; VC = vestigingscoördinator; LB = leerlingenbegeleider; TB = trajectbegeleider; TAC = technisch adviseur coördinator; zocoach = zorgcoach

Met elk van de respondenten werd een *semi-gestructureerd interview* afgenomen. Elk interview startte met een inventaris van de achtergrondkenmerken van de respondent en organisatiekenmerken van de school. De volgende reeks vragen had betrekking tot de deelname van de school aan ZIO (bv. “Waarom hebben jullie ervoor gekozen om deel te nemen aan ZIO?”, “Wat is er allemaal veranderd in de school door deel te nemen aan ZIO?”). Vervolgens werd een reeks vragen gesteld over de feitelijke implementatiepraktijken in de school naar aanleiding van de invoering van het M-decreet. In een laatste deel werd gepeild naar de persoonlijke opvattingen van de respondent over het M-decreet en ZIO. Dit gebeurde aan de hand van zes stellingen (bv. “Het M-decreet sluit naadloos aan bij de traditie rond zorg die we hadden in onze school. Het ligt gewoon in het verlengde van wat we al deden.”). Er werd aan de respondenten gevraagd om aan te geven in welke mate ze akkoord waren met die stellingen en hun antwoord vervolgens toe te lichten (zie Bijlage 7 en 4 voor een voorbeeld van een interviewleidraad en de vragenlijst die gebruikt werd om bij de start van het interview een aantal achtergrondkenmerken van de respondent in kaart te brengen). De interviews vormden de voornaamste bron van data voor het onderzoek en duurden gemiddeld 1.5 tot 2 uur. Alle interviews werden afgenomen tijdens de maanden april, mei en juni 2016. Het M-decreet was op dat moment bijna een schooljaar in voege.

Aanvullend op de interviews werden ook relevante *documenten en artefacten* bestudeerd om nog beter zicht te krijgen op de praktijken rond inclusie in de scholen en de context waarbinnen de implementatiepraktijken plaatsvinden. Zo werden de inspectieverslagen van de scholen doorgenomen en indien relevant werden documenten en artefacten bekeken waar de school een beroep op deed

¹¹ Een uitzondering hierop vormde Parelberg: hier was er ook sprake van twee respondenten die slechts bij een deel van de kernteamtaken betrokken werden en zichzelf niet beschouwden als een kernteamlid.

binnen hun werking (bv. het 10-stappenplan en het leerlingvolgsysteem van Lichtberg). Door te werken met verschillende databronnen realiseerden we een vorm van triangulatie (data triangulatie), die de betrouwbaarheid en de validiteit van de studie ten goede komt (Yin, 2018).

3.3 Data-analyse

De analyse van de data begon met het *verbatim transcriberen* (Kvale, 1996) van de audio-fragmenten van de interviews en het *audio-checken* van de gemaakte transcripties. Dit audio-checken had tot doel om de nauwkeurigheid van de transcriptie te verhogen. Hiervoor werd de audio-opname opnieuw beluisterd en werd de transcriptie vervolledigd of gecorrigeerd waar nodig. De volgende stap bestond uit het *coderen* van de data. Tijdens het initieel coderen werden codes geconstrueerd die nauw aansloten bij de datasegmenten. Tijdens het gefocust coderen werden de inzichten uit de fase van het initieel coderen verder verkend, aangescherpt en uitgediept (Charmaz, 2014). Tabel 7 biedt een illustratie van initiële versus gefocuste codes.

Tabel 7
Illustratie coderingsproces

Fragment uit transcriptie	Initiële codes	Gefocuste codes
Wanda: "Alleen, door nu daar mee bezig - en vooral rond die ZIO - voelen we aan van: we hebben meer nood aan differentiatie, daar moeten wij onze leerkrachten in ondersteunen, die moeten daar eigenlijk ..."	Besef van verbeterpunten/noden in hun bestaande praktijken door deelname aan ZIO.	Verhevigd bewustzijn

Vervolgens werden verschillende analysefasen doorlopen. In een eerste fase werd een analyse gemaakt per casus (i.e., *within case analysis*, Miles & Huberman, 1994). Daartoe werden eerst analyses gemaakt per respondent van een school (i.e., een verticale analyse, Kelchtermans, 2007a), resulterend in een *respondentrapport*. Vervolgens werden die respondentrapporten systematisch met elkaar vergeleken, op zoek naar gelijkenissen en verschillen (i.e., een eerste horizontale analyse; Kelchtermans, 2007a). Dit resulteerde in een *schoolrapport* met de belangrijkste inzichten per school. Vervolgens werden de bevindingen in de schoolrapporten (casusniveau) systematisch met elkaar vergeleken om tot overkoepelende conclusies te komen (i.e., tweede horizontale analyse; *cross case analysis*, Miles & Huberman, 1994; Yin, 2018). Tijdens de verschillende fasen stond het ordenen, synthetiseren en (her)organiseren van de data centraal, om uiteindelijk ook de samenhang tussen alle verschillende elementen (codes) te zien. Voorlopige conclusies werden daarbij altijd kritisch getoetst, bijvoorbeeld, door op zoek te gaan naar alternatieve verklaringen en de plausibiliteit daarvan (Marshall & Rossman, 2006). Doorheen het hele analyseproces werd daarom het principe van *voortdurende*

vergelijking toegepast, waarbij er voortdurend en steeds herhalend op een systematische manier gezocht werd naar gelijkenissen en verschillen binnen en tussen respondenten, tussen scholen en tussen de data en de theorie (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

4 Resultaten

Het resultatengedeelte volgt de chronologie van het implementatieproces en is gefaseerd rond drie sleutelmomenten: de adoptie van het M-decreet (4.1), de adoptie van ZIO (4.2) en de implementatie van het M-decreet met behulp van ZIO (4.3). De adoptiefase verwijst daarbij naar de beslissing om de vernieuwing op te nemen en te starten. De implementatiefase omvat het feitelijk gestalte geven aan de vernieuwing in de school (Miles et al., 1987; Hopkins, 2001).

4.1 Fase 1: Adoptie van het M-decreet: interne herdefinitie van een externe vernieuwingsagenda

Door de invoering van het M-decreet wilde de decreetgever de idee van inclusief onderwijs als pedagogisch en organisatorisch principe invoeren in het Vlaamse onderwijs. Het geheel van verwachte praktijken die de decreetgever ingang wou laten vinden in de scholen met het M-decreet benoemen we hier als de *externe vernieuwingsagenda*. Een instantie buiten de scholen (in dit geval het Vlaams Parlement als decreetgever) formuleerde namelijk een geheel van nagestreefde praktijken, als het ware een reeks van TO DO's, die bij implementatie zouden leiden tot een vernieuwing van de onderwijspraktijk (voorbeeld van een extern agenda-element: scholen moeten een zorgcontinuüm ontwikkelen, in de hoop dat dit het onderwijs meer inclusief zal maken). Met die externe vernieuwingsagenda rond inclusief onderwijs werd dus een *normatief kader over goed/beter onderwijs* binnengebracht in de scholen, dat daarenboven juridisch dwingend was en dus gepaard ging met een hoge regulatieve druk (Scott, 2014). Scholen konden niet anders dan zich te houden aan het decreet en stonden dus voor de uitdaging de richtinggevende agenda, die geïncarneerd was in het decreet, te implementeren.

De adoptie van die externe vernieuwingsagenda door de scholen verliep de facto in de vorm van een *interpretatief onderhandelingsproces* tussen de boodschap in de vernieuwing enerzijds (in dit geval de externe vernieuwingsagenda in het M-decreet) en de opvattingen over wenselijk geachte praktijken bij de actoren in de school anderzijds (zie ook Vermeir et al., 2017). Dit interpretatief onderhandelingsproces kwam in de praktijk neer op een lezing, interpretatie en vertaling van de externe vernieuwingsagenda in het decreet naar een *interne vernieuwingsagenda*: een TO DO-lijst met concrete initiatieven en veranderingen in de schoolpraktijk als een soort lokale operationalisering van de normatieve vernieuwingsboodschap uit het M-decreet.

Die lokale operationalisering in concrete nagestreefde praktijken bleken op verschillende inhoudelijke aspecten van elkaar onderscheiden worden. Ten eerste bleek de interne vernieuwingsagenda zowel inhoudelijk als strategisch te zijn. Ten tweede kan de agenda gericht zijn zowel op het behoud van bestaande praktijken (conservatief) als op verandering ervan (progressief; zie Figuur 4).

	Inhoudelijk	Strategisch	
		Intern gericht	Extern gericht
Conservatief			
Progressief			

Figuur 4. Schematische weergave van de inhoud van interne vernieuwingsagenda's

4.1.1 Inhoudelijke en strategische agenda-elementen

Interne agenda-elementen kunnen zowel inhoudelijk als strategisch zijn. *Inhoudelijke agenda-elementen* zijn de meest voor de hand liggende, zij zijn gericht op het in de praktijk brengen van de vernieuwingsinhoud (hier de inhoud van het M-decreet). Daarnaast werden er echter ook *strategische agenda-elementen* geformuleerd door sommige actoren. De vernieuwing werd dan aangegrepen om niet enkel de vernieuwingsinhoud, maar ook andere doelen of wenselijk geachte werkcondities te realiseren. De vernieuwing werd, met andere woorden, verbonden met de eigen doelen en belangen, die los van de komst van het M-decreet ook al wenselijk werden geacht door de actor. Die strategische elementen bleken bovendien zowel intern als extern gericht te kunnen zijn. *Intern gerichte* strategische elementen verwijzen naar het aansturen van het eigen team (dus binnen de school). Zo zag Paola in het M-decreet een extra aanleiding – maar ook een kans – om af te stappen van de strafcultuur binnen Parelberg. Die bestaande praktijken van straffen en definitief uitsluiten van leerlingen sloten niet aan bij haar opvattingen over goed onderwijs. Met name voor leerlingen met specifieke noden vond ze straffen geen oplossing. Ze heeft naar aanleiding van het M-decreet dan ook het initiatief genomen om een ZOT-team op te richten (ZOT staat voor zorg, orde en tucht) om meer uniformiteit te brengen in de aanpak van ongewenst gedrag door het schoolteam en onder meer vaker in te zetten op belonen.

Paola: *“Bij gedragsgestoorde leerlingen, daar sta je soms met je rug tegen de muur. Wat nu? Het enige wat je kan doen, is ze buitenzetten [i.e., definitief uitsluiten]. En dat vinden wij dan ook niet echt een oplossing omdat we een kleine school zijn en we willen er ook wel iets mee bereiken, met die leerlingen. Het is niet de bedoeling om die direct aan de deur zetten, wat bij sommige collega's wel leeft, maar ik ben daar echt tegen . . . Nu hebben we zelf, ik onder andere als voortrekker, het ZOT-team opgericht. Zorg, Orde en Tucht . . . Dat staat nog in zijn kinderschoenen . . . **Het ZOT-team was ook uw initiatief dan, he.** Ja, ja (zucht). Omdat ik vind dat daar iets aan gedaan moet worden, want we gaan meer en meer van die jongeren krijgen die een beperking hebben.”*

Extern gerichte strategische elementen zijn gericht op het beïnvloeden van de positie van de school als organisatie binnen het organisatorisch veld. Een voorbeeld hiervan zagen we bij Danny, die het M-decreet aangreep om de samenwerking met een school voor buitengewoon onderwijs in de buurt te versterken. Door elkaars werking beter te leren kennen, hoopte hij enerzijds dat het team van Droomberg een beroep zou kunnen doen op de expertise uit het buitengewoon onderwijs bij het ondersteunen van leerlingen met specifieke noden. Anderzijds hoopte hij ook dat die school niet langer leerlingen naar hen zou doorverwijzen die zij niet kunnen helpen.

Danny: *“Wij zijn ook met collega’s van het buitengewoon onderwijs gaan samenzitten van ‘Hoe werken jullie, wat is jullie aanbod?’. [Zo]dat wij echt daar ook een zeer goed beeld van hebben. We doen ook het omgekeerde, dat mensen vanuit het buitengewoon onderwijs bij ons op bezoek komen, dat zij ook zien ‘Wat doen die mensen?’, ‘Hoe werken die mensen?’. Zodoende dat zij ook geen jongeren naar ons gaan doorsturen . . . Ja, nu dat zij het hier gezien hebben, dan gaan ze zeggen ‘Eigenlijk, als wij die jongeren daar nu naartoe sturen, die hebben daar ook geen antwoord op.’. Dus je moet geen jongeren gaan doorsturen om er vanaf te zijn, om dan te weten dat ze binnen drie maanden daar ook terug op straat staan. Want daar doe je de jongeren echt geen plezier mee.”*

Soms vielen inhoudelijke en strategische agenda-elementen ook samen. Zo beschouwde Greet het M-decreet als congruent met haar persoonlijke opvattingen op goed (en inclusief) onderwijs. Greet zag vervolgens in hoe ze de regulatieve druk die uitging van het M-decreet strategisch kon inzetten om tegelijkertijd de vernieuwingsinhoud en haar (reeds langer bestaande) persoonlijke doelen te realiseren, namelijk dat leerkrachten minder leerlingen zouden (willen) doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs.

Greet: *“Dat vind ik wel een goede aan het M-decreet, vroeger konden ze nog zeggen ‘Oh, die hoort thuis in het buitengewoon onderwijs.’ . . . En nu gaat dat niet meer, want hij zit hier en hij mag hier zitten. En je zal iets moeten doen . . . En ja, lukt het niet, ja, dan moet je iets anders proberen.”*

4.1.2 Conservatieve en progressieve agenda-elementen

Naast het onderscheid tussen inhoudelijke en strategische agenda-elementen bleek evenzeer een onderscheid gemaakt te kunnen worden tussen conservatieve en progressieve agenda-elementen. *Conservatieve agenda-elementen* verwijzen naar de initiatieven die erop gericht zijn de wenselijk geachte bestaande praktijken te beschermen om zo de organisatie draaiende te houden (i.e., gericht op het behoud van de organisatie). Een thema of drijfveer dat daarin naar voren kwam was het vrijwaren van de legitimiteit van de school: scholen streefden ernaar om hun huidige erkenning als goede school (en dus als legitieme organisatie binnen het organisatorisch veld) te behouden. Daarom zocht men in de interpretatieve lezing van het decreet naar de essentiële elementen of eisen waaraan ze dienden te voldoen om hun erkenning als school te vrijwaren. Of nog: men zocht naar de kern van de regulatieve druk (en de mogelijke sanctionering ervan) om in elk geval daaraan tegemoet te komen.

Witse: *“Dus dat was voor mij, dat is nog altijd wel [de uitdaging]: goed die wetgeving nalezen. Dat is iets dat we moeten bewaken: dat we die wetgeving respecteren.”*

Leen: *“Achter de schermen heel de structuur nog verstevigen, verduidelijken en helemaal M-proof maken. Dus dat er daar geen hiaten in zaten.”*

Ook het realiseren van de randvoorwaarden die nodig werden geacht om aan de regulatieve druk te voldoen, maakten deel uit van die conservatieve agenda-elementen die gericht waren op het bewaken van de legitimiteit van de school. Voorbeelden hiervan waren het uitvoeren van een impactanalyse zodat de discrepantie tussen de bestaande en de verwachte praktijken concreet duidelijk zou worden, het informeren van het team over de nodige veranderingen en het sensibiliseren en ondersteunen van het team om die veranderingen uit te voeren.

Andere conservatieve agenda-elementen waren gericht op het bewaken van de algemene werkcondities die noodzakelijk werden geacht voor het functioneren van de school, maar die door de komst van het M-decreet onder druk kwamen te staan. Binnen Droomberg en Wensberg wilden Danny en Wendy bijvoorbeeld voorkomen dat de angst omtrent het M-decreet de motivatie van het team in het gedrang zou brengen. Ze beschouwden een gemotiveerd team namelijk als een belangrijke algemene werkconditie voor het functioneren van de school.

Wendy: *“Die schrik bij mijn leerkrachten wegnemen, zorgen dat dat team daardoor niet uiteen gaat vallen . . . Dat is bij mij wel, dat speelt bij mij wel als directeur door dat M-decreet.”*

Danny: *“Het is pas door gemotiveerd personeel te hebben dat je er ook kunt voor zorgen dat je uw jongeren opnieuw kunt motiveren. Want als uw personeel niet gemotiveerd is, dan straalt dat af op de jongeren.”*

Sommige respondenten – met name respondenten met een leidinggevende functie – formuleerden naast conservatieve agenda-elementen ook *progressieve agenda-elementen* bij het M-decreet. Dit zijn agenda-elementen die gericht zijn op het optimaliseren van de organisatie. Sommige respondenten zagen in het M-decreet namelijk kansen om de organisatie te verbeteren, om wenselijk geachte praktijken te realiseren (bv. vanuit uitdagingen die ze reeds voor de komst van het M-decreet ervaren in het omgaan met hun bestaand leerlingenpubliek). Zo beschouwden verschillende respondenten (bv. Danny, Patricia, Wendy, Witse, Wanda) het M-decreet als een opportuniteit om de lesaanpak van leerkrachten te optimaliseren (bv. om hen meer te laten differentiëren, alternatieve werkvormen uit te proberen).

Witse: *“Ik vond professionalisering op het vlak van het M-decreet sowieso belangrijk omdat . . . Ja, ik denk dat dat te weinig gebeurt, dat er leerkrachten bijscholen op het vlak van onderwijsmethodes die gebruikt kunnen worden binnen de klassen.”*

Daarnaast zagen sommige actoren in – opnieuw vooral respondenten met een leidinggevende functie – hoe ze verschillende agenda-elementen (zowel conservatieve als progressieve) via eenzelfde (nieuwe) praktijk *geïntegreerd* konden nastreven. Zo zag Wanda, bijvoorbeeld, dat het voldoen aan de nieuwe verwachtingen m.b.t. doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs (namelijk zorgvuldig kunnen documenteren welke maatregelen er aangeboden werden aan een leerling en waarom dit onvoldoende bleek) niet enkel nodig was om hun legitimiteit te behouden (i.e., een conservatief agenda-element), maar ook mogelijkheden bood om hun leerlingen met specifieke noden beter te kunnen opvolgen (i.e., een progressief agenda-element).

Wendy: *“Wij hadden een leerlingvolgsysteem in SmartSchool en alles kwam daar in, maar als je dan een ding moest doorgeven of bespreken stond dat allemaal apart, hé, je moet dat gaan zoeken in dat leerlingvolgsysteem . . . Wat hebben wij nu gedaan? Wij hebben een sjabloon gemaakt, niet voor alle leerlingen hoor, echt maar voor die leerlingen waarvan wij denken ‘Kijk, daar gaat dat voor nodig zijn.’ . . . En dan brengen we het totaalbeeld van de leerling effekes in kaart. En dan kijken van we van: kijk, hoe kunnen we die leerling nu het beste helpen? . . . En dan met de klassenraad wordt dat sjabloon wel eventjes opengezet en dan kijken we van ‘Kijk, die redelijke aanpassing kan wegvallen want dat loopt nu goed, maar die moet erbij komen.’ . . . En dat zijn dan dingen die dat we ook allemaal in dat sjabloon zetten en dan hebben we alles bijeen op het einde van de rit. Is er dan een leerling waarvan we zeggen van ‘Ja kijk, het lukt niet, we hebben al die redelijke aanpassingen toegepast en het lukt ons nog niet om de leerling mee te nemen.’, dan heeft het CLB ook een document in handen om dat M-document op te starten om naar het bijzonder onderwijs te gaan. Dus op die manier proberen wij nu te werken.”*

Dit geïntegreerd – eerder dan cumulatief – nastreven van agenda-elementen liet toe om binnen de organisatie schoolontwikkeling te realiseren en kan dus beschouwd worden als een blijk van goed leiderschap.

Tot slot is het belangrijk om op te merken dat het formuleren van een interne vernieuwingsagenda het resultaat was van een interpretatief onderhandelingsproces tussen de vernieuwingsboodschap enerzijds en de opvattingen over goed onderwijs en wenselijk geachte praktijken van de actor anderzijds. Er was hierdoor sprake van *individuele verschillen* in de agenda's die geformuleerd werden. Die hadden niet alleen betrekking op de inhoud van de agenda's, maar ook op de mate waarin er agenda-elementen werden geformuleerd. Met name progressieve en strategische agenda-elementen werden niet door alle respondenten geformuleerd. Niet alle respondenten zagen dus in gelijke mate kansen om de vernieuwingsboodschap te verbinden aan optimaliseringskansen voor de school of aan reeds bestaande persoonlijke agenda's.

Daan: *“Je hebt ook nog altijd heel veel mensen die zo iets hebben van ‘Pff, het is zo een beetje ver van mijn bed, ik ben hier met mijn klas bezig, ik ben hier al 20 jaar op die manier met mijn klas bezig, dat M-decreet, wij zullen wel zien wat dat het geeft.’.”*

4.2 Fase 2: De adoptie van ZIO: herdefinitie van een bijkomende externe vernieuwingsagenda

In het kader van de implementatie van het M-decreet werd aan de scholen de mogelijkheid geboden om deel te nemen aan het ondersteuningsarrangement ZIO. ZIO vormde eveneens een incarnatie van een interpretatie en concretisering van het M-decreet, namelijk de interpretatie van de ontwikkelaars van het ondersteuningsarrangement enerzijds en van de Vlaamse overheid anderzijds. De Vlaamse overheid had namelijk verwachtingen geformuleerd waaraan het ondersteuningsarrangement diende te voldoen om gesubsidieerd te kunnen worden. Ook ZIO vormde bijgevolg een concrete invulling (veruitwendiging) van de externe vernieuwingsagenda waartegenover scholen zich dienden te positioneren. Die nieuwe externe vernieuwingsagenda intensifieerde het interpretatief onderhandelingsproces in de scholen. Scholen moesten in de eerste plaats beslissen of ze al dan niet zouden deelnemen aan ZIO. Voor de ene school was de deelname aan ZIO meer doordacht dan voor de andere. Zo had het directieteam van Droomberg reeds voor de aankondiging van ZIO beslist dat ze ondersteuning wilden bij de implementatie van het M-decreet. Zij tekenden dan ook bewust in op ZIO.

Danny: *“Wij hadden het M-decreet sowieso al opgenomen in ons nascholingsplan. Ja. . . of dat dat nu via ZIO was of via een andere weg, ons daarin laten bijstaan, gingen wij toch zeker doen.”*

Binnen Glinsterberg gaf Greet daarentegen aan dat de beslissing om deel te nemen weinig op voorhand doordacht was en eerder een impulsieve beslissing was.

Greet: *“Wel ik weet dat vorig jaar die mail binnenkwam . . . Het was dan ‘U moet rap zijn, u moet snel zijn.’. En dat we zoiets hadden van ‘Ja, we gaan dat doen!’. En we hebben dat eigenlijk zonder veel nadenken gedaan (lacht), we hebben ons gewoon opgegeven.”*

Los van het feit of de beslissing tot deelname op voorhand wel doordacht was, bleken alle respondenten een reeks van verwachtingen te formuleren ten aanzien van de externe ondersteuning. De deelname aan ZIO bracht bijgevolg een bijkomend niveau van interpretatief onderhandelen met zich mee, wat een impact had op de interne vernieuwingsagenda.

4.2.1 Interne vernieuwingsagenda m.b.t. de deelname aan ZIO

De interne vernieuwingsagenda die geformuleerd werd bij de deelname aan ZIO was sterk gerelateerd aan de vernieuwingsagenda die reeds bij het M-decreet werd geformuleerd. Men wou ZIO strategisch inzetten om (een deel van) de *reeds geformuleerde vernieuwingsagenda bij het M-decreet te realiseren*. Zo beschouwden de deelnemers het ondersteuningsarrangement als een hulp bij het realiseren van de (inhoudelijke en strategische) conservatieve elementen in hun vernieuwingsagenda bij het M-decreet. Men wou via ZIO enerzijds ondersteuning krijgen om te voldoen aan de regulatieve druk vanuit het M-decreet. Zo hoopten ze, bijvoorbeeld, via ZIO een impactanalyse te realiseren van

het M-decreet voor hun specifieke situatie (Wat betekent het M-decreet nu precies voor mij?, Wat moet er veranderen?).

Daphne: *“We wilden eigenlijk ook wel weten ‘Wat wil dat [M-decreet] zeggen voor ons?, Wat wil dat zeggen voor onze begeleiding?, Onze leerkrachten? En ons als directie? En onze leerlingen?’.”*

ZIO werd anderzijds ook ingezet om de algemene werkcondities te bewaken. Zo hoopte men in Wensberg en Droomberg dat ZIO zou helpen om de angst en onzekerheid ten aanzien van het M-decreet te verminderen bij het team (i.e., een strategisch conservatief agenda-element).

Wanda: *“En dan hebben wij gezegd van ‘Kijk hé, wij merken dat jullie toch wel wat ongerust zijn en dat er die en die en die vragen zijn, we hopen door daar in te stappen dat we jullie een aantal antwoorden kunnen bieden of toch wel wat kunnen gerust stellen.’.”*

Ook (inhoudelijke en strategische) progressieve elementen uit hun vernieuwingsagenda bij het M-decreet hoopte men te realiseren via ZIO. Zo hoopten Wanda, Witse, Wendy en Danny dat ZIO hen ging helpen bij hun agenda omtrent het verbeteren van de lesaanpak van leerkrachten (bv. sterker inzetten op differentiatie).

Wanda: *“Dus je zit daar met een heel heterogeen publiek hé [in hun school] . . . Dat is wat moeilijker om aan les te geven hé. Daarom willen we ook, of hopen we ook, dat we met ZIO de leerkrachten ook nog meer doordringen van dat differentiëren.”*

Daarnaast bleken sommige respondenten ook *nieuwe progressieve agenda-elementen* te formuleren bij ZIO. Zo zagen Wendy en Witse bijvoorbeeld mogelijkheden in ZIO om hun team meer inzicht te geven in de principes van het handelingsgericht werken waarop hun beleid gestoeld was. Handelingsgericht werken vormde namelijk één van de thema's die binnen ZIO aan bod zou komen. Dit progressief agenda-element was bijgevolg enerzijds inhoudelijk, het lag in lijn met de doelen van de externe ondersteuners. Anderzijds was het vooral een strategisch agenda-element dat op zichzelf niet expliciet voorzien was in het ondersteuningsarrangement. De directie wou het team inzicht geven in de achterliggende principes van hun beleid.

Witse: *“Onze manier van werken, daar proberen wij handelingsgericht werken in toe te passen . . . en [die principes van het handelingsgericht werken] zaten ook binnen ZIO in heel dat traject vervat . . . Voor mij was dat belangrijk dat we dat ook aan bod konden brengen naar alle leerkrachten toe, dat die meer diepgang krijgen in de manier waarop we dat eigenlijk aanpakken en waarom dat we dat aanpakken, dat dat niet een willekeurige aanpak is, dat dat echt wel een doelbewuste onderbouwde aanpak is.”*

Daphne zag in ZIO dan weer een kans om de kwaliteit van de relatie tussen de groep leerkrachten en de groep begeleiders van Droomberg te verbeteren (i.e., een progressief, strategisch agenda-element).

Daphne: *“Al onze leerkrachten werken drie dagen voltijds, en onze begeleiders die zijn hier 36 uur in de week. De frustratie van een begeleider is van ‘Ja maar ja, als je die leerkrachten moet bereiken, ze*

werken maar drie dagen en voor de rest zijn ze moeilijk te bereiken.’ . . . Een leerkracht zegt van ‘Hé ja maar ja, dat is drie dagen van zeven uur intensief lesgeven, ik heb die [andere] dagen nodig om mijn lessen voor te bereiden, om ook wel andere dingen te doen voor de leerlingen en ik doe dat thuis.’ . . . Alé ja, dus die frustratie is er.”

Daphne: *“Er zijn momenten dat ze er niet zijn, de leerkrachten, dat we dingen niet kunnen bespreken en ja... Door die ZIO proberen we ze toch meer samen te krijgen.”*

Ook met betrekking tot de interne vernieuwingsagenda ten aanzien van ZIO was er sprake van *individuele verschillen*. Niet iedereen formuleerde in gelijke mate verwachtingen. De geformuleerde agenda-elementen vonden ook niet noodzakelijk weerklank bij de rest van het team.

Paulien: *“Ja, er waren er wel die dachten natuurlijk van ‘Is dat niet gewoon tijdsverspilling?’ Inderdaad, zo waren er wel. **Maar dus, ja, over het algemeen zijn die ook wel... Ja, die springen wel mee op de kar ja. Maar dus, hoe staat dan de grote meerderheid [tegenover de deelname aan ZIO]? Positief. Blij dat er eigenlijk een antwoord gezocht wordt naar... he.”***

4.2.2 Samenstelling kernteam

Een van de voorwaarden voor deelname aan ZIO was dat elk schoolteam een kernteam samenstelde. De rationale hierachter was dat de ondersteuningspraktijken binnen ZIO zo meer draagvlak zouden krijgen, wat resulteerde in een verhoogde implementatiekans van de aangeboden inhoud uit het ondersteuningsarrangement. Die rationale vond ook weerklank bij de schoolteams. Zo kozen ze in Lichtberg en Glinsterberg voor teamleden op wie het M-decreet de grootste impact zou hebben (bv. de klastitularis van 1B). Zo hoopten ze dat de impact van het ondersteuningsarrangement het grootst zou zijn voor de teamleden die er het meest nood aan hadden. Binnen Droomberg en Parelberg koos men voor teamleden die positief stonden ten aanzien van het M-decreet, zodat de vernieuwingsboodschap op een positieve manier verspreid zou worden binnen het team.

Er speelden echter *ook andere strategische agenda-elementen* mee. Zo speelden ook organisatorische belangen vaak een rol (Kelchtermans, 2007c). Actoren trachtten via de samenstelling van het kernteam, bijvoorbeeld, te bewaken dat de wenselijk geachte werkcondities met betrekking tot het functioneren van de school als organisatie niet op het spel kwamen te staan (i.e., strategisch, conservatief agenda-element). In Wensberg en Parelberg kozen ze, bijvoorbeeld, (deels) voor een bestaand kernteam, zodat er geen/minder extra leerkrachten lesvrij gemaakt moesten worden. Ook binnen Glinsterberg kozen ze om die reden voor leerkrachten met een aantal lesvrije uren binnen het zorgbeleid. Een ander strategisch agenda-element speelde in Glinsterberg. Adjunct-directeur Greet koos daar om de nieuwe coördinator van de eerste graad op te nemen in het kernteam, zodat zij zich kon inwerken in het zorgbeleid en hier in de toekomst meer taken in zou kunnen opnemen (cfr. Greet's uitdaging om zichzelf als adjunct-directeur wat meer te ontlasten).

Greet: *“De coördinator van de eerste graad dan, omdat die helemaal nieuw is in alles wat met zorgbeleid te maken heeft en de bedoeling is wel dat die in het kader van het beleidsvoerend systeem daar volgend jaar meer dingen in opneemt.”*

Zowel de deelname aan ZIO als de samenstelling van het kernteam was dus ingegeven vanuit een veelheid van – soms erg uiteenlopende – agenda-elementen. Het erkennen en expliciteren van die gelaagdheid in agenda-elementen is essentieel om het verloop van de implementatie (en de werking van een ondersteuningsarrangement) inzichtelijk te maken.

4.3 Fase 3: Implementatie van het M-decreet (m.b.v. ZIO): vier categorieën van beleefde impact

Wat betekende de implementatie van het M-decreet en ZIO voor het functioneren van de actoren en van de school als organisatie? Op basis van de data onderscheiden we vier categorieën van beleefde impact. Een belangrijke noot hierbij is dat hoewel die categorieën analytisch van elkaar onderscheiden kunnen worden, ze ook samen voor kunnen komen.

4.3.1 Ervaring van heteronome veranderingen: veranderde werkcondities

Ten eerste ervaren de respondenten heteronome veranderingen in hun werkcondities, ofwel extern geïnitieerde veranderingen in de werkcondities die buiten de wil of invloed van de schoolteamleden plaatsvonden. De voornaamste gepercipieerde verandering op dit vlak was dat inclusief onderwijs meer aandacht kreeg binnen het onderwijsveld. Zo merkte Danny dat het aanbod van externe ondersteuning over dit thema sterk toenam. Hij percipieerde dit als een positieve verandering aangezien er hierdoor meer ondersteuning beschikbaar was om de uitdagingen, die zij als school reeds langer ervaren (bv. omgaan met leerlingen met moeilijk gedrag), aan te gaan.

Danny: *“Een goede evolutie, zeker en vast . . . Dankzij dat M-decreet is er daar nu enorm veel aandacht aan gegeven en is er nu ook veel meer op de markt om de mensen wat sterker te maken als ze zo’n jongeren in de klas zouden hebben. We hebben ze al altijd gehad bij ons in de klas, maar ja, mensen wisten niet goed wat dat ze ermee moesten aanvangen en soms liep dat al eens zwaar verkeerd.”*

Greet gaf dan weer aan dat ze veel oproepen kreeg tot medewerking aan onderzoek rond dit thema. Wendy haalde ook aan dat ouders bij inschrijvingsmomenten veel explicieter vroegen naar de maatregelen die de school biedt voor leerlingen met specifieke noden. Dit illustreert hoe ook in de ruimere omgeving van de school de idee van inclusief onderwijs steeds sterker als norm voor goed onderwijs werd beschouwd, waardoor de normatieve druk die schoolteams ervaren om aandacht te besteden aan inclusief onderwijs werd versterkt. In de perceptie van de actoren werd het aandacht besteden aan en inspelen op specifieke noden van leerlingen bijgevolg minder vrijblijvend. Een duidelijk voorbeeld hiervan is dat ouders zich beriepen op het M-decreet om meer maatregelen voor hun kind af te dwingen of om te eisen dat hun kind definitief in de school werd ingeschreven (bv. Leen,

Griet, Wanda. Ter nuancering, er waren ook respondenten die aangaven dat ze voor dergelijke reacties gevreesd hadden, maar hier geen negatieve ervaringen mee hadden).

Wanda: *“Je hebt ook wel mensen die zeggen ‘Je mag hem niet weigeren, volgens het M-decreet moet je hem binnenlaten.’. Dat is niet de juiste spirit om te beginnen. **Ja. En hoe proberen jullie daar als school op te reageren?** Dan zeggen wij ook wel ‘Ja, dat beseffen wij ook wel, dat weten wij ook wel en we gaan dat bekijken wat dat wij allemaal kunnen doen, maar aan onze mogelijkheden zijn ook grenzen hé.’”*

4.3.2 Verheugd bewustzijn van de eigen bestaande praktijken

Een tweede verandering die optrad, was het verheugd bewustzijn van de bestaande praktijken en de ingenomen normatieve positie van zichzelf en anderen. Het verheugd bewustzijn bracht een *reflectieproces* op gang over de bestaande praktijken en opvattingen in de school. De respondenten gaven aan dat met name hun deelname aan ZIO dit reflectieproces stimuleerde.

Paulien: *“Ik vind dat we een hele goede ondersteuner hebben die ons [laat kennis maken met] verschillende visies, en ons ook doet nadenken over ‘Wat is onze visie van de school? Wat willen wij voor de leerlingen? En hoe past het M-decreet daarin? Of hoe passen wij in dat M-decreet?’. Een beetje een wisselwerking van beide.”*

Lars: *“Wij hebben zo al onze sticordi-maatregelen¹² tegen het licht gehouden en dan gaan kijken van ‘Oké, goed, nu doen we dat voor een beperkt aantal leerlingen, moeten we dat misschien niet open trekken naar al onze leerlingen en . . . ?’. Ja, dat zijn dingen die je moet durven doen ook op een bepaald moment. Of, toch zeggen van ‘Juist niet.’”*

De normatieve boodschap uit het M-decreet, evenals de normatieve inhoud van ZIO, gaven richting aan dit betekenisgevingsproces. Praktijken en opvattingen die congruent waren met de vernieuwingsboodschap werden beschouwd als sterktes, wat incongruent was, gold als een verbeterpunt. Het M-decreet en ZIO installeerden namelijk zowel normatieve als regulatieve druk. Enerzijds werd het sinds het M-decreet namelijk moeilijk om als school niet met inclusief onderwijs bezig te zijn. Inclusief onderwijs werd steeds meer als de norm beschouwd (cfr. normatieve druk). Anderzijds ging er ook duidelijk regulatieve druk uit van het M-decreet. Als scholen niet handelden naar de regels in het M-decreet, konden ze hiervoor gesanctioneerd worden. Door zich als school normatief te positioneren in lijn met de vernieuwingsinhoud, voldeden ze aan die normatieve en regulatieve druk en konden ze bijgevolg hun legitimiteit als school bewaken en versterken. Gebruik makend van een metafoor kunnen we stellen dat de normatieve druk vanuit het M-decreet en ZIO functioneerde als een *normatief kompas* voor het maken van keuzes binnen de school. Een kompas

¹² Sticordi is een letterwoord dat staat voor *stimuleren*, *compenseren*, *remediëren* en *dispenseren*. Sticordi-maatregelen verwijzen naar onderwijskundige maatregelen die opgenomen worden in een onderwijsaanbod, gericht op het ondersteunen van de schoolloopbaan van leerlingen. Ze zijn in het bijzonder gericht op het inperken van de (negatieve) gevolgen van leerproblemen om zo de slaagkansen van die leerlingen te vergroten (Coppin, Halsberghe, & Van Herzeele, 2008).

helpt een reiziger namelijk om de koers te bepalen die hij wil/moet varen. Voor de aspecten uit het M-decreet en ZIO met regulatieve druk is de metafoor van de kompas echter te zwak. Wanneer er sprake is van regulatieve druk is dit eerder vergelijkbaar met een GPS die de reiziger naar de ingestelde trajectcoördinaten leidt. De rol van de reiziger is dan veel passiever dan bij het kompas schieten: de keuzes voor welke koers gevolgd moet worden, worden door de GPS bepaald.

Een voorbeeld van een sterkte die men in elke school definieerde, was dat ze met hun bestaande praktijken al heel wat redelijke aanpassingen boden aan hun leerlingen. Ze werkten, met andere woorden, al meer in lijn met de verwachtingen vanuit het M-decreet dan ze zelf aanvankelijk dachten.

Lies: *“Wij hadden al een heel uitgewerkt zorgtraject en dan zijn we [binnen ZIO] gaan kijken naar de redelijke aanpassingen. Dan hebben we eigenlijk vastgesteld dat alles wat redelijk is, wat praktisch en tastbaar is, dat we dat doen.”*

Lotte: *“Dus dan zagen ze ook van ‘Eigenlijk doen we al heel veel wat dat er in dat M-decreet wordt gevraagd.’ en dan zijn ze toch ook weer content van ‘Mhm, we zijn eigenlijk toch, denk ik, goed bezig.’”*

Ward: *“Ik denk dat de meeste wel door hadden dat hier al een brede basiszorg was, maar dat ze nu - vooral door die opleiding te volgen - dat ze dat nu ook effectief zwart op wit hebben gezien, hé, van ja... [we zijn al goed bezig]. En je hoort dat dan ook wel van de ondersteuner en van andere scholen die dat dan bij ons op bezoek komen, die letterlijk zeggen van ‘Ja, jullie zijn eigenlijk wel goed bezig en jullie staan echt al heel ver ten opzichte van andere scholen.’ Ja, dat steunt natuurlijk wel hé.”*

Een voorbeeld van een verbeterpunt was dat ze beseften dat hun team nood had aan extra ondersteuning om voldoende te kunnen groeien in het gedifferentieerd lesgeven (bv. binnen Droomberg en Wensberg).

Dorien: *“Op schoolniveau, is zo de bewustwording van ‘Oké, dat M-decreet, dat moet, we moeten dat in een format gieten.’ En doordat je het in een format moet gieten, doordat het zo allemaal wat officiëler wordt, kom je sowieso tot de pijnpunten die er daarvoor [al] waren [bijvoorbeeld] ‘Ja, ik weet niet goed hoe dat ik gedifferentieerd moet werken.’ . . . Dat er daar veel meer bewustwording van is, van ‘Dat zijn pijnpunten.’”*

Het herformuleren van bestaande praktijken en opvattingen in termen van sterktes of verbeterpunten, afhankelijk van hun mate van congruentie met de vernieuwingsinhoud, illustreert hoe scholen zich normatief positioneerden en hoe ze zich daarbij onderhandelend opstelden. Ze gaven niet enkel betekenis vanuit de eigen opvattingen, maar lieten zich ook beïnvloeden door de elementen uit de vernieuwing waar regulatieve en normatieve druk van uitging (i.e., ZIO en M-decreet als normatieve ijkpunten). Op die manier konden ze hun strategisch-conservatief agenda-element ‘het behouden van hun legitimiteit’ realiseren. Sommige actoren bleken ook pogingen te ondernemen om dit positioneringsproces aan te sturen of te beïnvloeden in functie van hun persoonlijke agenda-elementen. Men benadrukte, bijvoorbeeld, de congruentie tussen hun persoonlijke doelen en de vernieuwingsinhoud om zo meer weerklank te vinden voor dit agenda-element. Zo probeerde men te

realiseren dat net die aspecten van de organisatie die zij wilden veranderen (lees: verbeteren) als verbeterpunt werden geformuleerd na de “tussenkost” van ZIO en/of het M-decreet. Ze probeerden, met andere woorden, mee te liften op de regulatieve en normatieve druk vanuit het M-decreet en ZIO, om zo de eigen progressieve agenda-elementen te realiseren. Danny gaf, bijvoorbeeld, aan dat het M-decreet en ZIO hem geholpen hadden om het team te laten inzien dat ze sterker moesten inzetten op differentiatie. Hierdoor kreeg zijn agenda-element rond meer binnenklasdifferentiatie meer legitimiteit binnen het team. Danny had op dit vlak een goede inschatting gemaakt van de impact van normatieve en regulatieve druk met betrekking tot differentiatie en hoe dit zou helpen om de bestaande praktijken in de school meer te laten aansluiten bij zijn persoonlijke opvattingen over de nood aan meer (binnenklas)differentiatie.

Danny: “Dankzij die sessies die we gedaan hebben, hebben de mensen heel heel goed begrepen en vastgesteld van ‘Eigenlijk doen we al heel veel en nu moeten we inderdaad een keer beginnen nadenken over ‘Hoe kunnen we bij ons in de klas zelf [differentiëren]?’ hé?’. Want zoals die jongeren – ik zeg nu, wie dyscalculie had of zo – ja, die gingen wij dan meestal dan uit [de klas] halen en bij een collega zetten die zich daar speciaal mee bezig hield. Ja, nu hebben we gezegd ‘Eigenlijk in het kader van het M-decreet zou die jongere gewoon moeten mee kunnen functioneren in de grote klasgroep, dus moeten we binnen de klasgroep gaan differentiëren.’.”

In sommige gevallen ervoeren de teamleden echter volledige congruentie tussen de reeds bestaande en de verwachte praktijken, bijvoorbeeld omdat de externe ondersteuners benadrukten dat de school al ver stond op het vlak van inclusief werken. Binnen Droomberg zorgde dit ervoor dat een deel van het team geen noodzaak meer ervoerde om hun praktijken te veranderen. Elementen uit de vernieuwingsagenda van Danny kregen hierdoor net minder legitimiteit (bij die teamleden). De gevraagde inspanningen vanuit de directie werden in vraag gesteld.

Danny: “Door die sessies die we nu ondertussen gedaan hebben . . . beseffen zij nu wel van ‘Goh ja, eigenlijk zijn we wel goed bezig.’ en ‘Inderdaad, eigenlijk deden wij al heel veel.’. Maar dat betekent niet dat we alles wat binnen het M-decreet zit, dat we dat al deden. Want er zijn mensen die zeggen ‘Oh, zie je wel, we doen dat al allemaal! Dus we moeten niets... [veranderen].’. Nee nee, je kan nog wel een aantal dingen meer doen dan . . . Dus dat is zo een beetje moeilijk nu.”

Als gevolg van het sterker besef van verbeterpunten (bv. het verduidelijken en concretiseren van hun visie op zorg) en sterktes (bv. we houden al erg veel rekening met de specifieke noden van leerlingen) werden er dus ook nieuwe progressieve of conservatieve agenda-elementen geformuleerd. Dit illustreert hoe het proces van het formuleren van een vernieuwingsagenda een continu en dynamisch proces is, dat start tijdens de adoptiefase van de vernieuwing, maar ook verder loopt tijdens de implementatiefase.

Het M-decreet en ZIO gaven dus richting aan het interpretatieproces van de bestaande opvattingen en praktijken in de school. Ze installeerden normatieve ijkpunten die het interpretatief onderhandelingsproces beïnvloedden en zo mee bepaalden waarop individuen en scholen zich gingen richten bij hun implementatieprocessen. De herinterpretatie van bestaande praktijken en opvattingen illustreert bovendien hoe implementatieprocessen een vorm van professionele ontwikkeling met zich mee brachten. Doorheen het implementatieproces werden nieuwe inzichten opgedaan, op basis waarvan men conclusies trok over het functioneren van de school.

Tot slot bleek de implementatie van het M-decreet en de deelname aan ZIO ook een *cultuurbouwend effect* te hebben. Door een verhevigd bewustzijn van de eigen praktijken en de normatieve keuzes achter die praktijken, ontstond er een meer bewuste en meer gedeelde collectieve normatieve visie op wenselijke onderwijspraktijken binnen het team.

Daan: “Zoiets implementeren op een school, dat gaat nooit op één schooljaar. Dat heeft tijd nodig. Zeker als je met een heel team daarrond aan de slag moet, tegen dat de neuzen allemaal in dezelfde richting staan, duurt dat wel even. Dus ja, dat is mijn gevoel nu, dat we nu aan het begin staan van de implementatie om dat echt op onze school, in onze werking zelf er in te krijgen.”

4.3.3 Beargumenteerde behouden van bestaande praktijken

Een derde veranderingsproces dat optrad – mede als gevolg van het verhevigd bewustzijn – was het beargumenteerde behouden van bestaande praktijken. Ofschoon de formulering enigszins paradoxaal lijkt, blijft ze volgens ons toch legitiem. Er vond immers effectief een veranderingsproces plaats in het denken: de vanzelfsprekendheid van bestaande praktijken werd doorbroken, kritisch in vraag gesteld en met nieuwe argumenten onderbouwd. Ofschoon de praktijken dus behouden bleven, kan men stellen dat de onderbouwing en verantwoording die eraan ten grondslag lag wel degelijk veranderd, verrijkt was. Zo werd men zich, bijvoorbeeld, – mede dankzij hun deelname aan ZIO – bewust van de sterktes van hun bestaande praktijken, wat vervolgens een legitimering vormde voor het behouden van die praktijken. Het realiseren van stabiliteit was dus een bewuste en positieve keuze, ingegeven vanuit een inzicht in hoe de bestaande praktijken van belang waren voor het functioneren van de organisatie (zie ook Feldman, 2003).

Naar aanleiding van het M-decreet voerden de schoolteams ook verschillende *proceduraliserende praktijken* in die in eerste instantie tot doel hadden om bepaalde bestaande praktijken zo sterk mogelijk te behouden. Door bepaalde zaken te proceduraliseren en dus te vertalen en operationaliseren in formele administratieve procedures, trachtte men zich ervan te verzekeren dat hun legitimiteit als school niet in het gedrang zou komen (i.e., een van de conservatieve elementen van de vernieuwingsagenda). Voorbeelden hiervan zijn aanpassingen aan de gebruikte terminologie

om bestaande praktijken te benoemen of het herstructureren van elementen uit het zorgbeleid volgens het zorgcontinuüm.

Dorien: *“Goh, maar ook daar weer ‘dat meer formaliseren’. Het is niet zo dat wij hier in één keer een ander doelpubliek hebben of dat wij in één keer veel meer zorg moeten bieden. Wij hebben sowieso al veel zorgleerlingen gehad dus dat is helemaal niet veranderd. Maar wel, ook weer veel meer dat format hé, van er ook over nadenken . . . Het moet ook gewoon hé nu.”*

Leen: *“Het M-decreet verwacht wel dat je het in de vorm van het zorgcontinuüm, in die fases zet en dat hadden we natuurlijk niet. We deden wel hetzelfde. Maar nu hebben we eigenlijk een indeling moeten maken.”*

Witse stelde, bijvoorbeeld, dat ze hun doorverwijzingsprocedure hadden aangepast aan de nieuwe regels, maar dat die administratief formaliserende aanpassing niet veranderde welke leerlingen ze wel of niet doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. Hij was ervan overtuigd dat alle vroegere doorverwijzingen ook goedgekeurd zouden zijn met hun nieuwe aanpak.

Witse: *“Vroeger was dat anders, was dat eigenlijk . . . - ik mag dat misschien niet zo cru uitdrukken - gemakkelijker . . . Nu, ik ben ervan overtuigd dat de doorverwijzing die wij als school altijd hebben gedaan, dat dat een zeer onderbouwde manier van doorverwijzen is geweest, dat we eigenlijk . . . Als ik terug zou gaan, ik zou die dossiers erbij nemen en ik zou die nu aftoetsen aan het huidige document, dat ik dat ook zou kunnen invullen, daar ben ik zelf van overtuigd.”*

Het implementeren van vernieuwingen impliceert dus eveneens dat er op zoek wordt gegaan naar nieuwe varianten van stabiliteit. Door bepaalde procedures (opnieuw) te benoemen en structureel te verankeren, werd een evenwicht gezocht tussen verandering en stabiliteit (März, 2014).

Verschillende proceduraliserende veranderingen die gericht waren op het realiseren van stabiliteit functioneerden als een vorm van *strategische zelfpresentatie* (i.e., een louter symbolische verandering). Er was sprake van window dressing (Kelchtermans, 2018a), waarbij men vooral de indruk wilde wekken dat men de bestaande praktijken had aangepast aan de verwachtingen vanuit het M-decreet, maar in feite vooral de bestaande praktijken trachtte te behouden. Die keuzes waren echter in de eerste plaats ingegeven vanuit een professioneel engagement. Het creatief omgaan met de regulatieve en normatieve druk uit het M-decreet (bv. via window dressing) vormde namelijk vaak een strategie om negatief gepercipieerde veranderingen door het M-decreet te omzeilen en de bestaande (positief gepercipieerde) praktijken in de mate van het mogelijke te kunnen behouden. Greet ging, bijvoorbeeld, creatief om met de nieuwe inschrijvingsregels om de mogelijke negatieve gevolgen voor leerlingen met specifieke noden te vermijden. Zo besliste ze om lang te wachten vooraleer ze een inschrijving onder ontbindende voorwaarden van een leerling met een verslag omzette in een definitieve inschrijving. Zolang er geen sprake was van een definitieve inschrijving kon de leerling namelijk gemakkelijk teruggestuurd worden naar het buitengewoon onderwijs en konden ze de

nieuwe, tijdrovende procedure omzeilen om definitief ingeschreven leerlingen door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs. Dit was volgens haar ook in het belang van het kind.

Greet: *“Dat is weer zo een afspraak die we onder ons gemaakt hebben, van ‘Kijk, we houden die inschrijving onder ontbindende voorwaarden minstens tot aan de herfstvakantie en zelfs liefst nog tot aan de examens, als het kind examens moet doen.’ En ik leg dat ook altijd uit aan de ouders, dat is eigenlijk vooral om het kind te beschermen. Dat als dat kind echt echt . . . Zoals Gertie bij ons . . . ik zag dat kindje verkommeren hé . . . Alle signalen waren er dat dat kind, ondanks alle goeie zorgen – want we hebben echt wel alles uit de kast gehaald – dat het niet lukte. En doordat wij die inschrijving zo lang getrokken hebben onder ontbindbare voorwaarden is die gewoon [kunnen terugkeren naar het buitengewoon onderwijs] ‘Ah, het is vakantie geweest, jij mag terug naar het buitengewoon.’ Maar hef jij die ontbindbare voorwaarde op, vervalt het verslag en dan moet alles alles alles opnieuw.”*

4.3.4 Veranderde praktijken en opvattingen

De invoering van het M-decreet en de deelname aan ZIO resulteerde ten vierde ook in aanpassingen aan de manier van werken binnen de school. Er was sprake van veranderde praktijken (al dan niet gepaard met veranderde opvattingen). Sommige van die veranderingen waren het resultaat van doelbewust nagestreefde elementen uit de vernieuwingsagenda, andere veranderingen bleken eerder onverwachte neveneffecten te zijn. Welke veranderingen respondenten opmerkten, de mate waarin ze die veranderingen doelgericht hadden nagestreefd en de waarde die ze toeschreven aan die veranderingen bleek te verschillen tussen respondenten en tussen scholen.

4.3.4.1 Veel proceduraliserende praktijken

Veel van de veranderde praktijken waren het resultaat van een *proceduralisering* van de bestaande praktijken. Nieuwe procedures en artefacten werden ontwikkeld om tegemoet te komen aan de eisen uit het M-decreet en dus te voldoen aan zowel de regulatieve als normatieve druk die de scholen ervaarden. Hoger stelden we reeds hoe veel van die proceduraliserende praktijken zich beperkten tot symbolische veranderingen en amper of niets veranderden aan de kern van de onderwijspraktijken (i.e., window dressing). Sommige proceduraliserende praktijken bleken echter ook een diepgaande impact te hebben op de praktijken in de school. Om dit te illustreren gaan we even uitvoeriger in op de invoering van een nieuw artefact in Wensberg: de sjablonen.

De directie van Wensberg had besloten om, naar aanleiding van het M-decreet, een *sjabloon* te ontwikkelen en in te voeren in de school. In dit sjabloon werd voor elke leerling met specifieke noden op een overzichtelijke manier de belangrijkste informatie bijgehouden over zijn/haar noden en de maatregelen die ze als school aanboden ter ondersteuning. Wendy, de directeur, hoopte met de invoering van de sjablonen verschillende agenda-elementen op een geïntegreerde manier te realiseren. Zo wou ze voldoen aan de nieuwe regels om leerlingen naar het buitengewoon onderwijs te kunnen doorverwijzen, waarbij ze voldoende informatie over het afgelegde traject van een leerling in hun school moeten kunnen voorleggen (i.e., een conservatief, strategisch-extern agenda-element).

Tegelijkertijd zag Wendy in de invoering van de sjablonen ook kansen om inhoudelijke en/of strategische, progressieve agenda-elementen te realiseren. Zo kon dit nieuwe artefact hen helpen bij het opvolgen van leerlingen met specifieke noden (omdat ze bij besprekingen van leerlingen dan altijd een overzichtelijk totaalbeeld van de noden van de leerling en de ondernomen maatregelen voor handen hebben). Ze beschouwde het - net als Witse - ook als een middel om leerkrachten beter vertrouwd te maken met de principes van het handelingsgericht werken, waarop hun beleid gestoeld was. Dit probeerden ze te realiseren door de principes van het handelingsgericht werken expliciet op te nemen in het format van het sjabloon.

Wendy: "Dus we hebben dat [i.e., de zeven pijlers van handelingsgericht werken] ook in dat sjabloon gestoken . . . Zodanig dat als ze dat bij een klassenraad opendoen, dat ze die pijlers ook elke keer terug zien staan, dat ze daar veel meer erkenning in zien."

Ook andere actoren koppelden progressieve agenda-elementen aan de invoering van de sjablonen. Witse hoopte, bijvoorbeeld, dat de sjablonen hem zouden helpen om leerkrachten meer oog te laten hebben voor de sterktes en talenten van hun leerlingen met noden (i.e., minder vanuit een deficit houding naar kinderen kijken). Om dit te kunnen realiseren, hadden ze doelbewust een categorie 'sterkte punten' opgenomen in het sjabloon.

Witse: "Binnen de komst van het M-decreet hebben wij een sjabloon gemaakt waarin we eigenlijk niet alleen kijken naar de problemen of de stoornissen, maar ook naar de positieve kanten 'Wat zijn de sterke punten, wat zijn de talenten van de leerling?'. Omdat we die eigenlijk ook binnen dat zorgtraject moeten meenemen."

Via eenzelfde proceduraliserende praktijk – het werken met vastgelegde sjablonen – werden agenda-elementen van verschillende actoren op een geïntegreerde manier nagestreefd. Het denkkader dat aangereikt werd door de vernieuwing werd hier dus gebruikt om nieuwe praktijken te rechtvaardigen.

Ook de nieuwe routines die ontstonden rond dit nieuwe artefact werden op die manier gerechtvaardigd. De invoering van de sjablonen had namelijk ook implicaties voor de verwerking van de inschrijfgegevens van nieuwe leerlingen. De directeur en de zorgcoach overliepen alle inschrijfgegevens om na te gaan voor wie ze een sjabloon zouden opstellen. Het sjabloon had ook een impact op het verloop van leerlingbesprekingen. De inhoud van het sjabloon vormde namelijk de leidraad voor het gesprek. Daarnaast kregen de zorgcoördinatoren de nieuwe taak om de sjablonen telkens up to date te houden.

Met de implementatie van de sjablonen werden verschillende van die agenda-elementen ook effectief gerealiseerd. Zo beschouwde het CLB een ingevuld sjabloon als een degelijk verantwoordingsdocument om een leerling door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs. William gaf ook aan dat hij de sjablonen als een hulpmiddel ervaarde bij het opvolgen en ondersteunen

van leerlingen. Daarnaast merkte William dat in de gesprekken tijdens de klassenraden minder vanuit een deficit-denken over leerlingen werd gesproken. William koppelde dit voornamelijk aan het gegeven dat de sjablonen stimuleerden dat het gesprek zich focuste op de maatregelen die ze kunnen bieden aan leerlingen om aan hun noden tegemoet te komen (i.e., meer focussen op mogelijke oplossingen dan op de problemen van de leerlingen).

William: "Ik vond, vroeger was een klassenraad vaak nogal redelijk negatief . . . met dat sjabloon voor redelijke aanpassingen moeten de leerkrachten ook gaan denken aan 'Hoe gaan we dat kunnen oplossen?'. Dus dat... De problemen komen altijd nog naar boven, van 'Kijk, die kan niet zelfstandig werken.' . . . Goed, dat wordt allemaal opgelijst, maar dan . . . Door dat sjabloon moeten ze zelf meer en meer gaan nadenken van 'Oké, hoe kunnen we dat nu gaan oplossen zodat dat wel zou lukken?'"

Hoewel William dit beschouwde als positieve neveneffecten van het willen voldoen aan de nieuwe regels bij eventuele doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, werden ze door andere actoren gezien als de realisatie van eerder geformuleerde agenda-elementen. Dit neemt niet weg dat er ook voordelen van het gebruik van de sjablonen werden genoemd, die voordien niet expliciet als agenda-element werden geformuleerd (op basis van de data die we voorhanden hadden). Zo bleek het sjabloon ook een hulpmiddel voor opvoeder William bij de communicatie met ouders over hun kind.

William: "Sowieso, als zij... als er dingen zijn of er loopt iets mis, nemen wij altijd heel snel even de telefoon zodat ouders op de hoogte zijn. [Dat] vinden wij heel belangrijk. En via dat document is dat allemaal veel overzichtelijker geworden, dat staat eigenlijk allemaal bij elkaar in één document en als er dan besprekingen zijn, dan kan dat ook eigenlijk als leidraad gebruikt worden hé, tegenover een heel leerlingvolgsysteem is dat eigenlijk...[veel overzichtelijker]. Dat vind ik wel heel goed."

De vertaling van het M-decreet naar de concrete schoolcontext zorgde hier dus voor een verdere optimalisatie van de organisatie. Hoewel sommige veranderingen het resultaat waren van doelbewuste aansturing (en dus beschouwd kunnen worden als het resultaat van effectief leiderschap), bleek er ook sprake van niet op voorhand voorspelde of aangestuurde veranderingen. Dit illustreert dat implementatiepraktijken nooit voorspelbare, louter rationele en lineaire processen zijn.

Omwille van de vele gepercipieerde voordelen werd de invoering van de sjablonen als een positieve verandering beschouwd door de actoren binnen Wensberg. De respondenten zagen in hoe ze via de invoering van dit ene artefact op een geïntegreerde manier verschillende agenda-elementen konden realiseren. Het gepercipieerde rendement van de geleverde inspanningen werd hoog ingeschat, waardoor men ook bereid was om die extra inspanningen te leveren. Ook retrospectief inzicht in hoe de implementatie van een praktijk een (positieve) impact had op de realisatie van verschillende agenda-elementen bleek in dit opzicht belangrijk (zie bv. William).

Hoewel sommige proceduraliserende praktijken dus amper impact hadden op de praktijken in scholen en zorgden voor een vorm van stabiliteit, bleken andere die praktijken in scholen fundamenteel te beïnvloeden. Door veranderingen te verankeren in nieuwe regels en procedures werden bovendien de kansen op langetermijneffecten en de kansen op institutionalisering bevorderd (i.e., de fase van een vernieuwing waarbij de vernieuwing ophoudt vernieuwend te zijn omdat ze de gangbare praktijk geworden is; Hopkins, 2001; Miles et al., 1987; zie ook März et al., 2018).

4.3.4.2 Inhoudelijke veranderingen

De gepercipieerde veranderingen als gevolg van de invoering van het M-decreet en de deelname aan ZIO waren erg divers (zowel binnen als tussen scholen). Veel van de veranderingen kunnen beschouwd worden als inhoudelijke veranderingen. Dit zijn veranderingen die in lijn lagen met de doelstelling achter de vernieuwing en het ondersteuningsarrangement. Het ging dan om vernieuwingen die gerelateerd waren aan het *beter kunnen inspelen op de specifieke noden van leerlingen*. Voor de scholen betekende dit dat ze meer expertise verwierven in het omgaan met de specifieke noden binnen hun bestaand leerlingenpubliek. De respondenten van Droomberg haalden, bijvoorbeeld, aan dat ze sinds de invoering van het M-decreet nog meer inspanningen deden om tegemoet te komen aan de specifieke noden van leerlingen. Moeilijk gedrag werd, bijvoorbeeld, eerder gekaderd als een afstemmingsprobleem tussen de aanpak van de school en de noden van de leerling, dan als een probleem dat louter bij de leerling lag.

Daphne: *“De kijk van een aantal collega’s op leerlingen met een leerachterstand is wel veranderd, ze zien dat eigenlijk niet meer als een last in de klas . . . Ze bekijken dat toch meer van ‘Hoe kan ik beter met die gasten omgaan en hoe kan ik ze meer . . . ?’. Dat vind ik wel dat er al veranderd is.”*

Er trad dus een evolutie op in de oorzaken die leerkrachten toeschreven aan moeilijk gedrag van leerlingen (i.e., evolutie in diagnostisch kaderen; Benford & Snow, 2000). Dit had vervolgens ook een invloed op hoe men reageerde op moeilijk gedrag (i.e., een evolutie in de oplossingen die men zag voor deze kwestie, cfr. evolutie in prognostisch kaderen; Benford & Snow, 2000). Dora merkte, bijvoorbeeld, dat zij haar leerlingen meer krediet gaf en minder snel overging tot straffen. Dit resulteerde op zijn beurt in een hoger welbevinden bij de leerlingen.

Dora: *“Misschien ook wel dat ze [i.e., de leerlingen] zich nog net iets meer gehoord voelen en welkom voelen en thuis voelen en begrepen voelen . . . We werkten wel zo, maar dat wij er misschien meer rekening mee gaan houden, van ‘Oké, die handelt zus of zo maar dat komt doordat die dat heeft, of die ADHD of zo.’. En dat we er wel mee rekening gaan houden en die jongeren net iets meer krediet gaan geven. En doordat we ze meer krediet geven, voelen ze zich beter begrepen, beter aanvaard en gaan ze ook gemotiveerder zijn.”*

Sommige van die inhoudelijke veranderingen werden expliciet aangestuurd door teamleden. Het ging dan, bijvoorbeeld, om teamleden die de inhoud van de vernieuwing wilden implementeren en zo

tegelijkertijd ook andere (persoonlijke) agenda-elementen wilden realiseren (i.e., strategische agenda-elementen), vanuit de overtuiging dat dit de organisatie zou verbeteren (i.e., progressieve agenda-elementen). Een van de sturingsstrategieën die meermaals terugkwam in de data was het benadrukken van de congruentie tussen de vernieuwingsboodschap en de inhoud van de persoonlijke agenda, om vervolgens de regulatieve en/of normatieve druk die uitging van het M-decreet te benutten om de eigen agenda meer legitimiteit te geven. Onderstaand citaat van Wanda illustreert, bijvoorbeeld, hoe zij congruentie ervaarde tussen de idee van brede basiszorg uit het M-decreet en haar persoonlijke agenda om zoveel mogelijk maatregelen, die een meerwaarde kunnen betekenen voor alle leerlingen, ook aan alle leerlingen aan te bieden en niet enkel aan leerlingen met (geattesteerde) specifieke noden (i.e., haar persoonlijke opvatting over goed onderwijs). Vervolgens greep zij de regulatieve en normatieve druk van het M-decreet aan om die persoonlijke agenda te legitimeren. Dit resulteerde in een (voorlopig nog beperkte) uitbreiding van hun brede basiszorg: alle leerlingen kregen namelijk meer invultijd voor hun examens.

Wanda: “De examens, dat is zo echt wel iets wat we gezegd hebben met dat M-decreet, van ‘Zouden we dat dan niet doen?, He?’ . Dat doorwerken bij de examens, dat hebben we vanaf dit jaar echt maar pas gedaan, terwijl dat wij dat eigenlijk al langer zeiden dat we dat moesten doen. Maar dat we zo echt vorig jaar eens met onze vuist op tafel hebben geslagen. We hebben dat [M-decreet] gebruikt eigenlijk, gezegd van ‘Dat komt eraan, dus laat het ons alstublieft dan nu eens proberen uit te werken.’ En dan hebben ze wel geluisterd.”

Veel van de gepercipieerde veranderingen als gevolg van de invoering van het M-decreet en ZIO bleken dus gekoppeld te kunnen worden aan het beter inspelen op de specifieke noden van hun bestaand leerlingenpubliek. Daarnaast was er ook sprake van gepercipieerde veranderingen die niet onmiddellijk gekoppeld waren aan de vernieuwingsinhoud: strategische veranderingen.

4.3.4.3 *Strategische veranderingen*

Een voorbeeld van een strategische verandering zagen we binnen Parelberg. Peggy gaf aan dat collega’s, omwille van het M-decreet, meer formeel overleg waren gaan plegen met elkaar. Die formalisering van het overleg hielp echter niet alleen om het M-decreet te implementeren (i.e., een inhoudelijke verandering), ze kwamen op die manier ook tegemoet aan een *verbeterpunt* dat vanuit de *doorlichting* geformuleerd was omtrent een gebrek aan formeel overleg (i.e., een strategische verandering).

Peggy: “Ik denk dat wij als school - ook omdat we een zo een kleine school zijn - altijd wel al veel gedaan hebben, maar dat wij dat nooit ergens opschreven . . . En dan komt de inspectie en die zegt ‘Je hebt nooit vergaderd.’ . Terwijl je eigenlijk bijna elke speeltijd vergadert, maar dat gewoon nooit opschrijft.”

Peggy: “Waar we vroeger gewoon een collega in de leraarskamer zouden aanspreken van ‘Ik zit daar mee, wat zou jij doen?’, gaan we nu eerder naar hier komen met heel de leerkrachtengroep van die klas en dat met iedereen gaan bespreken.”

De komst van het M-decreet had ook een positieve invloed op de *beschikbare bronnen ter ondersteuning van het schoolteam*. Danny gaf, bijvoorbeeld, aan dat hun relatie met een school van het buitengewoon onderwijs in de buurt verbeterd was sinds het M-decreet. Het M-decreet vormde voor Danny namelijk een aanleiding om opnieuw met de school contact op te nemen en samen te overleggen (zie ook 4.1.1). Bijgevolg ervaarden ze ook meer steun vanuit hun collega's uit het buitengewoon onderwijs.

Danny: *“Sinds het M-decreet is onze samenwerking met het buitengewoon onderwijs – en dan vooral onze stedelijke school voor buitengewoon onderwijs – heel veel verbeterd, ja, de verstandhouding tussen onze beide scholen is heel veel verbeterd.”*

Danny: *“En nu vragen wij vaak de expertise van collega's van in het buitengewoon onderwijs ‘Jongeren met die problemen, hoe pakken jullie dat aan?’. Ja, en dat is dan gewoonweg . . . We gaan daar een keer op bezoek, we gaan daar een keer twee uurtjes rond de tafel zitten, een keer luisteren van ‘Hoe pakken jullie dat aan, geef ons een keer enkele tips en tricks, wat moeten we doen?’”*

Ook de deelname aan ZIO zorgde voor strategische veranderingen. Zo gaven Daphne en Wendy aan dat ZIO hen niet enkel hielp bij de implementatie van het M-decreet, maar dat ook de kwaliteit van de relaties tussen de teamleden verbeterde door hun deelname, er was als het ware sprake van een “teambuildingseffect” (cfr. hun strategische, progressieve agenda-elementen bij ZIO).

Wendy: *“Heel belangrijk vond ik dat heel de school er telkens drie keer rond gewerkt heeft in groep. Dat vond ik toch ook wel, ja... En ik heb daar de groepen zo samengesteld dat leerkrachten die normaal niet zo veel met elkaar werkten [samen in een groep zaten] en zo dus elkaar ook veel beter leren kennen.”*

Daphne: *“Een praktijkleerkracht van [de ene vestiging] zat met een trajectbegeleider van [de andere vestiging] en een leerlingbegeleider van hier en een PAV-er van ginder, het was eigenlijk volledig door elkaar gegooid. We hebben sowieso al twee vestigingen, dus die eigenlijk al wel redelijk zelfstandig werken en draaien, maar soms missen we nog wel die samenwerking en op dat vlak was die teambuilding daar ook wel. **Ja, want eigenlijk door de sessies samen te doen met andere collega's van de andere vestiging hebben ze dan leren samenwerken, elkaar leren kennen?** Ja, beter leren kennen.”*

5 Conclusie en discussie

Afsluitend bieden we een overzicht van de belangrijkste inzichten uit deze studie van de implementatie van het M-decreet bij scholen die zich hiervoor lieten ondersteunen via een extern ondersteuningsarrangement (5.1). Vervolgens gaan we in op een aantal beperkingen van het onderzoek en doen op basis hiervan suggesties voor verder onderzoek (5.2).

5.1 Agenda's en onderhandelingsprocessen

Een eerste belangrijk inzicht uit deze studie is dat implementatieprocessen van vernieuwingen of externe ondersteuningsarrangementen in scholen steeds gepaard gaan met de formulering van *interne vernieuwingsagenda's*, een reeks van acties die men wil realiseren met de komst van de

vernieuwing en/of het extern ondersteuningsarrangement. De vernieuwingsagenda vormt, met andere woorden, een lezing van de vernieuwingsoproep door het lokale schoolteam en de vertaling ervan in een reeks TO DO's. Die agenda-elementen kunnen zowel inhoudelijk als strategisch zijn en zowel conservatief als progressief. Inhoudelijke agenda-elementen zijn daarbij gericht op het in de praktijk brengen van de vernieuwingsinhoud. Agenda-elementen die gericht zijn op andere doelen dan de vernieuwingsinhoud zelf noemen we strategisch. Het gegeven dat er strategische agenda-elementen geformuleerd worden, maakt daarbij duidelijk dat de precieze vertaling van een vernieuwing naar de praktijk moeilijk te voorspellen valt en dat feitelijke implementatiepraktijken ruimer kunnen zijn dan de zorgvuldig ontwikkelde vernieuwingsinhoud (cfr. uitgebreid gebruik van vernieuwingen, Vermeir et al., 2017, zie ook Hoofdstuk 1). Conservatieve en progressieve agenda-elementen zijn respectievelijk gericht op het behoud en de optimalisatie van de organisatie. De interne vernieuwingsagenda's bleken mee te verklaren welke implementatiepraktijken uiteindelijk plaatsvonden in de scholen. Het in kaart brengen en bestuderen van agenda's bij vernieuwingen vormt bijgevolg een belangrijk aanknopingspunt om implementatiepraktijken van zowel vernieuwingen als externe ondersteuningsarrangementen inzichtelijk te maken.

Ten tweede bleken interne vernieuwingsagenda's geen gegevenheden, maar waren ze het *resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen*: externe – en steeds normatief geladen – vernieuwingsagenda's werden onderhandeld en geherdefinieerd tot een (of meerdere) interne vernieuwingsagenda's, in het licht van individuele en gedeelde opvattingen en agenda's. Dit interpretatief onderhandelingsproces (dat resulteert in de formulering van een intern gedefinieerde vernieuwingsagenda) is bovendien een continu en dynamisch proces. Het start tijdens de adoptiefase van de vernieuwing, maar gaat ook door in de implementatiefase.

Het gegeven dat de vernieuwingsinhoud gestalte kreeg in een juridisch artefact – nl. een decreet – faciliteerde dit proces van interpretatief onderhandelen. Enerzijds is een decreet dwingend, waardoor er regulatieve druk van uitgaat en waardoor actoren de verplichting voelen om de vernieuwingsinhoud te implementeren. Anderzijds zorgt de vrijheid van onderwijs in Vlaanderen ervoor dat een decreet nooit een specifieke pedagogische of didactische aanpak kan afdwingen. Hierdoor bestaat er een ruime marge waarbinnen de scholen de vormgeving van de eisen van het M-decreet zelf kunnen invullen (bv. Wat verstaan wij onder brede basiszorg?, Hoe spelen we in op de specifieke noden van leerlingen?). Met andere woorden, door een onderwijsvernieuwing vorm te geven in een decreet, zal de vernieuwingsoproep altijd ruimte laten aan de scholen om de vernieuwing zelf invulling te geven. Dit sluit aan bij eerder geformuleerde inzichten omtrent de *onderhandelingsruimte* die schoolteamleden in meer of mindere mate kunnen ervaren bij het interpretatief onderhandelen van een vernieuwing (zie Hoofdstuk 2). Bij het betekenis geven aan vernieuwingen blijkt de vorm van de

vernieuwing, de manier waarop de vernieuwingsinhoud gestalte krijgt, mee te bepalen in welke mate actoren zelf kunnen invullen hoe ze de vernieuwing zullen implementeren in de praktijk. Ook de mate waarin actoren mogelijkheden zagen om de praktijken binnen ZIO te beïnvloeden (bv. in de samenstelling van hun kernteam), faciliteerde het onderhandelingsproces. Hoe sterker ze zelf invulling konden geven aan de inhoud en het verloop van ZIO, hoe meer potentiële progressieve en/of strategische vernieuwingsagenda's er geformuleerd konden worden. Het M-decreet en ZIO boden bijgevolg legitimiteit voor een brede waaier van agenda's.

Ten derde illustreert deze studie hoe vernieuwingen al van bij de adoptiefase gelezen worden in functie van de eigen situatie en dat het vertaalproces van vernieuwingen naar de lokale context dus reeds start van bij de beslissing om de vernieuwing te implementeren (i.e., de adoptiebeslissing). Deze studie biedt bijgevolg een *conceptuele concretisering van het onvermijdelijke (en tevens noodzakelijke) vertaalproces van vernieuwingen naar de lokale context*. Die conceptuele concretisering bouwt verder op inzichten uit het betekenisgevingsperspectief en de rol van structuren, maar illustreert daarnaast ook het strategische en politieke karakter van dit vertaalproces. We lieten namelijk zien hoe het interpretatief onderhandelen verbonden is met het proces van agendaformulering. De vernieuwing werd doorheen het interpretatief onderhandelen gelezen in functie van de mogelijkheden die de vernieuwing zou kunnen bieden voor het realiseren van beoogde en wenselijk geachte praktijken. De vernieuwing werd dus ingezet om eigen nagestreefde doelen en belangen (i.e., de eigen agenda) te realiseren (Geijsel et al., 1999). Interpretatief onderhandelen is zo onlosmakelijk verbonden met het strategische en politieke proces van invloed uitoefenen (Ball, 1987; Blase, 1991; Hoyle, 1982; Kelchtermans, 2007c).

De samenhang tussen de vernieuwingsagenda en de uiteindelijke implementatiepraktijken brengt ook inzichten met zich mee met betrekking tot de *interne stuurbaarheid* van implementatiepraktijken. Actoren in scholen bleken namelijk in staat om de regulatieve en normatieve druk die uitgaat van (verplichte) vernieuwingen aan te wenden om implementatiepraktijken te sturen, om zo hun agendapunten te realiseren. Actoren bleken wel te verschillen in de mate waarin ze zich van die sturingsmogelijkheden bewust waren (Geijsel et al., 1999). Danny was een van de actoren die zich hier sterk van bewust was. Hij gaf, bijvoorbeeld, aan hoe hij het M-decreet en hun deelname aan ZIO doelbewust had ingeschakeld om progressieve elementen uit zijn vernieuwingsagenda te realiseren. Achteraf terugblikkend beschouwde hij die vernieuwingen ook effectief als een faciliterende factor bij de realisatie van zijn reeds bestaande vernieuwingsagenda-elementen.

Danny: "Dit traject met ZIO? Goh, eigenlijk het positieve is, ja, dat we . . . dat we een aantal zaken die al in mijn gedachten zaten of die al op til stonden, dat we die er misschien zelfs iets versneld hebben kunnen doorkrijgen, ja."

Andere actoren bleken zich minder bewust van de rol die het M-decreet en/of ZIO kon spelen bij het realiseren van wenselijke praktijken. Dit werd, bijvoorbeeld, geïllustreerd door het verhaal van Leen. Zij kwam pas tijdens het interview tot de vaststelling dat het M-decreet een bondgenoot vormde om haar wenselijke praktijken rond aangepast lesgeven te realiseren.

- Leen: *“Ja, dat frontaal lesgeven dat demotiveert leerlingen dikwijls: het is maar luisteren, opschrijven, leren, reproduceren, ja, dat helpt niet hé. Daarmee ga je niets leren hé. Allez, ik zeg niet dat dat hier altijd zo gebeurt hé, maar dat is toch iets dat doorbroken moet worden. Er zijn al leerkrachten, en vooral diegene die dat hier [op een vrijwillig vormingsmoment] zaten, dat dat absoluut heel goed doen hé . . . Ik denk dat er toch wel zeker 25% van de leerkrachten, dat echt wel heel goed doen. Maar dat moet evolueren naar 75%.”*

Interviewer: **“Dus komt voor jou het M-decreet eigenlijk nog goed van pas? Omdat je persoonlijk iets hebt van: ‘ik zou het goed vinden moest dat evolueren [naar meer aangepast lesgeven] (ja) en nu heb ik eigenlijk een stok achter de deur met het M-decreet?’”**

Leen: *“Ja, ja dat is eigenlijk wel waar.”*

Interviewer: **“Ervaar je het zo of?”**

Leen: *“Nee, ik had dat nog nooit zo bekeken, maar nu dat je dat zo zegt, is dat wel zo, dat is wel zo. Ja, ja, ja, jawel, toch wel ja, ja, ja, ja, ja.”*

Dit fragment uit het interview met Leen illustreert hoe de implementatie van vernieuwingen geen puur rationeel en doelgericht proces is. Hoewel er mogelijkheden bestaan om dit proces te sturen, vinden ook vaak praktijken plaats die men niet voorspeld of bedoeld had. Vaak ontstaat het inzicht in de samenhang tussen implementatiepraktijken en agenda-elementen (die los van de vernieuwing geformuleerd werden) pas achteraf, wanneer men terugblijkt en reflecteert op het implementatieproces (cfr. voortschrijdend inzicht).

In lijn met het vorige punt over interne stuurbaarheid van vernieuwingen stellen we ten zesde dat het formuleren van interne vernieuwingsagenda's beschouwd kan worden als een *lokale sturingspraktijk*, een leiderschapspraktijk. Het onderscheid tussen conservatieve agenda-elementen en progressieve agenda-elementen weerspiegelt daarbij het tweeluik van respectievelijk management en leiderschap. Aangezien de conservatieve agenda-elementen focussen op hetgeen nodig is voor het overleven van de organisatie met de komst van de vernieuwing (i.e., focus op behoud), kan dit beschouwd worden als een illustratie van *management* (i.e., “taken gericht op het efficiënt en effectief behouden [en laten werken] van de organisatie”; Kelchtermans & Piot, 2010, p.88). De progressieve agenda-elementen daarentegen focussen op mogelijkheden om de organisatie te optimaliseren, wat we kunnen beschouwen als een vorm van *leiderschap* (i.e., “het beïnvloeden van organisatieleden en het initiëren van veranderingen om [nieuwe] wenselijk geachte organisatiedoelen te bereiken”; Kelchtermans & Piot, 2010, p.16). Aangezien verschillende actoren (met diverse functies binnen het schoolteam) een

progressieve vernieuwingsagenda formuleerden, illustreert onze studie dat leiderschap in de praktijk zich niet beperkt tot het optreden van formele leiders, maar een zaak kan zijn van elk organisatielid (cfr. perspectief van gespreid leiderschap; Hulpia & Devos, 2010; Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Desalniettemin bleken formele leiders (vooral de respondenten met een directiefunctie) meer progressieve agenda-elementen te formuleren dan niet-formele leiders. Daarnaast bleek het formuleren van conservatieve agenda-elementen sterker aanwezig dan het formuleren van progressieve agenda-elementen. Dit is een belangrijke vaststelling, want hoewel het belangrijk is om binnen de context van verplichte vernieuwingen inzicht te hebben in welke acties nodig zijn voor het behoud van de organisatie, vraagt de realisatie van conservatieve agenda-elementen inspanningen, enkel en alleen om een status quo te realiseren. De kosten-baten balans van implementatiepraktijken die louter gedreven zijn vanuit conservatieve agenda-elementen ligt bijgevolg lager dan wanneer men ervan overtuigd is dat men via implementatiepraktijken ook een meerwaarde of verbetering kan realiseren voor de school. De formulering van progressieve agenda-elementen stimuleert, met andere woorden, dat verplichte vernieuwingen minder als een last, maar eerder als een opportuniteit worden beschouwd (Noordegraaf & de Wit, 2012). Dit is een belangrijk inzicht met betrekking tot het omgaan met het vaak voorkomende fenomeen van weerstand bij verplichte vernieuwingen. Het ondersteunen van schoolteamleden bij het leren zien van mogelijke progressieve agenda-elementen bij (verplichte) vernieuwingen kan bijgevolg een meerwaarde betekenen voor de praktijk. Daarnaast blijft het echter belangrijk om te benadrukken dat de keuze voor het beargumenteerd behouden van bestaande praktijken erg legitiem is. Een vernieuwing biedt niet alleen mogelijkheden om de schoolpraktijken te verbeteren, ze kan ook een bevestiging vormen van het belang van reeds bestaande praktijken (wanneer er sprake is van gepercipieerde congruentie tussen de vernieuwingsinhoud en de reeds bestaande praktijken).

Tot slot toonde deze studie ook het belang van het *geïntegreerd nastreven en realiseren van verschillende agenda-elementen*. De kosten-baten balans van geleverde inspanningen ligt namelijk veel hoger wanneer met eenzelfde implementatiepraktijk verschillende agenda-elementen gerealiseerd kunnen worden, wat kan resulteren in een hoog gepercipieerd rendement. Het leren zien van samenhang in het realiseren van agenda-elementen en zo het cumulatief werken vermijden (i.e., een actie/praktijk implementeren voor elk agenda-element), lijkt ons daarom een belangrijke doelstelling binnen opleidingen voor directies.

5.2 Beperkingen van de studie en suggesties voor verder onderzoek

Deze studie illustreert hoe het proces van agendavorming bepalend is voor het verloop van implementatiepraktijken, zowel van de vernieuwingen zelf, als van de externe ondersteuningsarrangementen. Het zichtbaar maken van agenda-elementen achter

implementatiepraktijken vormt bijgevolg een interessante piste om inzicht te verwerven in implementatiepraktijken. De dataverzameling voor deze studie gebeurde echter redelijk snel na de invoering van de vernieuwing (namelijk één schooljaar) en het externe ondersteuningsarrangement was op dat moment ook nog niet afgelopen. De interviews boden bijgevolg slechts inzicht in de eerste maanden van het implementatieproces. Omwille van het langdurige karakter van vernieuwingsprocessen is het daarom belangrijk dat er in vervolgonderzoek wordt nagegaan of de observaties en analytische inzichten die in deze studie ontwikkeld zijn ook blijven gelden in latere periodes van het implementatieproces.

Daarnaast lieten onze data nog onvoldoende toe om te achterhalen waarom sommige agenda-elementen van actoren wel tot uiting kwamen in de uiteindelijke implementatiepraktijken en andere niet. Inzicht in dit proces zou van grote aanvullende waarde zijn op de inzichten uit deze studie. Vervolgonderzoek dat gebruik maakt van etnografische methodes (Hammersley & Atkinson, 1983), waarbij een of meerdere onderzoekers voor een langere periode tijd doorbrengen in een school, biedt mogelijkheden om dit proces van agendaformulering doorheen de tijd en de relatie met implementatiepraktijken diepgaander te bestuderen. Het zou daarbij, bijvoorbeeld, interessant zijn om vanuit het theoretisch perspectief van interactief kaderen (Dewulf & Bouwen, 2012; Piot, 2015) na te gaan hoe interacties tussen actoren mee bepalen of agenda-elementen worden opgepikt door andere leden van het schoolteam en hoe ze uiteindelijk wel of niet tot uiting komen in de feitelijke implementatiepraktijken.

Hoofdstuk 4

Maken externe ondersteuners intern het
verschil?

De rol van externe ondersteuners bij
implementatiepraktijken

1 Inleiding

Het voorzien van externe ondersteuning in scholen – denk bijvoorbeeld aan het inschakelen van nascholers en pedagogisch begeleiders – is een vaak gebruikte strategie om het implementatieproces van vernieuwingen te faciliteren. Hoewel veel onderzoekers het eens zijn over de mogelijke meerwaarde van externe ondersteuning, wordt die meerwaarde in de praktijk niet altijd gerealiseerd (Commissie Monard, 2014, 2019; Guskey & Yoon, 2009; Kelchtermans et al., 1999-2000; Little, 1993; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016; Tajik, 2008; Vandenberghe, 2001). Meer inzicht in de feitelijke ondersteuningspraktijken en de condities en effecten van ondersteuningsinterventies is bijgevolg noodzakelijk. We voerden daarom een onderzoek uit om ondersteuningspraktijken verder inzichtelijk te maken. Meer specifiek betrof het een exploratief onderzoek naar de ondersteuningspraktijken van externe ondersteuners in Vlaamse secundaire scholen bij de implementatie van het recent ingevoerde M-decreet dat het Vlaamse onderwijs meer inclusief wil maken.

2 Conceptueel kader

Aansluitend bij een belangrijke lijn in onderzoek en theorievorming over onderwijsvernieuwing, onderschrijven we in deze studie de centrale rol van *betekenisgeving* bij ondersteunings- en implementatiepraktijken. Vertrekkende van het betekenisgevingsperspectief stellen we dat het handelen van externe ondersteuners en schoolteamleden een resultaat is van hoe zij informatie uit hun omgeving opmerken, selecteren en er betekenis aan geven (Coburn, 2001; Fullan, 2007; van den Berg, 2002; Weick et al., 2005).

Kelchtermans (2009) stelt – op basis van zijn onderzoek naar leerkrachten – dat het proces van betekenis geven gefilterd wordt door wat hij het *persoonlijk interpretatiekader* noemt. Dit verwijst naar “a set of cognitions, of mental representations that operates as a lens through which teachers look at their job, give meaning to it and act in it” (p. 260). Binnen dit onderzoek passen we dit concept toe op externe ondersteuners, waardoor we het persoonlijk interpretatiekader beschouwen als een geheel van opvattingen en overtuigingen die ondersteuners hebben over zichzelf als externe ondersteuner en over hoe goede ondersteuningspraktijken eruit moeten zien. Dit geheel van opvattingen komt tot stand op basis van betekenisvolle interacties met de beroepscontext en reflecties erover doorheen de tijd. Nieuwe ervaringen en interacties kunnen bijgevolg zorgen voor aanpassingen aan het persoonlijk interpretatiekader, wat op zijn beurt een invloed heeft op de betekenisgeving door het individu. Het persoonlijk interpretatiekader is dus een biografisch geworteld, redelijk robuust, doch dynamisch geheel van opvattingen dat zowel de conditie vormt voor als het resultaat is van interacties tussen de ondersteuner en zijn context (Kelchtermans, 2009). Het persoonlijk interpretatiekader bestaat uit twee onderling verweven domeinen: het professioneel zelfverstaan en de subjectieve

theorie. Het professioneel zelfverstaan verwijst naar de opvattingen die ondersteuners hebben over zichzelf als ondersteuner. Kelchtermans onderscheidt vijf componenten binnen dit *professioneel zelfverstaan*: het *zelfbeeld* (hoe zie ik mezelf als ondersteuner?), het *zelfwaardegevoel* (hoe goed doe ik mijn job?), de *taakopvatting* (wat moet ik doen om een goede ondersteuner te zijn?), de *beroepsmotivatie* (wat drijft me om ondersteuner te worden en te blijven?), en het *toekomstperspectief* (hoe zie ik mezelf over een aantal jaar?). Het tweede domein is de *subjectieve theorie*¹³ en verwijst naar het geheel van kennis en opvattingen over ondersteunen. Het gaat om de professionele know-how van de ondersteuner, waar hij beroep op doet bij het beoordelen van situaties en het maken van beslissingen (Wat moet ik in deze situatie doen en waarom zo?; Kelchtermans, 2009).

Betekenisgeving is echter geen louter individueel, maar ook een sociaal proces dat mede tot stand komt in interactie met anderen (i.e., *collectieve betekenisgeving*; Coburn, 2001; Spillane et al., 2002). Bovendien wordt betekenisgeving ook beïnvloed door de context waarin de externe ondersteuner zich bevindt en werkt. Betekenisgeving is namelijk ook een *gesitueerd proces* (Coburn, 2001, 2006; März et al., 2016; Spillane et al., 2002). Belangrijke elementen in de context van een externe ondersteuner zijn enerzijds de ondersteuningsdienst waaraan hij/zij verbonden is (inclusief collega-ondersteuners) en anderzijds de scholen die hij/zij ondersteunt. Die organisaties vormen dus de context waarbinnen de ondersteuner doelgericht zijn professionele activiteiten ontplooit, maar die omgekeerd ook een invloed hebben op zijn/haar functioneren. Binnen die organisaties geldt er bijvoorbeeld een *organisatiecultuur*, een relatief duurzaam geheel van basisassumpties en opvattingen over goed onderwijs, die gedeeld en erkend worden door de leden van de organisatie en die als vanzelfsprekend worden ervaren (Schein, 2004). Die cultuur bepaalt mee hoe actoren in die organisatie betekenis geven. Net als het persoonlijk interpretatiekader vormt dit namelijk een interpretatieve filter die het interpretatieproces en zo ook het gedrag van actoren in die organisatie beïnvloedt.

Betekenisgeving is verder vaak ook een *politiek proces* (Ball, 1987; Hoyle, 1982; Kelchtermans, 2007c). In lijn hiermee gaven we in eerdere studies aan dat de betekenisgeving ook opgevat kan worden als een *interpretatief onderhandelingsproces* (Vermeir et al., 2017; zie ook Hoofdstuk 1, 2 en 3), waarbij actoren navigeren en onderhandelen tussen de vernieuwingsboodschap, de eigen opvattingen en agenda's (bestaande uit doelen en belangen) en interpretaties en agenda's van anderen (zowel binnen als buiten de organisatie).

¹³ In zijn onderzoek over leerkrachten spreekt Kelchtermans (2009) oorspronkelijk van "subjectieve onderwijstheorie". Aangezien de professionele knowhow bij ondersteuners verder reikt dan de pedagogisch-didactische expertise, maar we verder de inhoud en draagwijdte van het concept onderschrijven, laten we de specificatie "onderwijs-" verder weg.

Samenvattend wordt in dit onderzoek zowel aandacht besteed aan de betekenisvolle handelingen van actoren (i.e., “agency”, bv. de betekenisgeving van de externe ondersteuners) als aan beïnvloedende structurele factoren (i.e., “structure”, bv. de organisatorische en institutionele omgeving waarin de ondersteuningspraktijken plaatsvinden, die mee bepaalt hoe de ondersteuner betekenis geeft en handelt) bij het inzichtelijk maken van feitelijke ondersteuningspraktijken. Feitelijke ondersteuningspraktijken worden, met andere woorden, beschouwd als een onvermijdelijk en complex samenspel tussen handeling en structuur (cfr. het *agency-structure perspectief*; Coburn, 2001, 2016; März, 2014; März et al., 2016).

Op basis van de probleemstelling en het conceptueel kader formuleerden we volgende onderzoeksvragen met betrekking tot de externe ondersteuning van implementatieprocessen in scholen:

- Welke factoren beïnvloeden de feitelijke ondersteuningspraktijken (vorm en inhoud)?
- Welke factoren beïnvloeden de gepercipieerde effecten van die ondersteuningspraktijken?

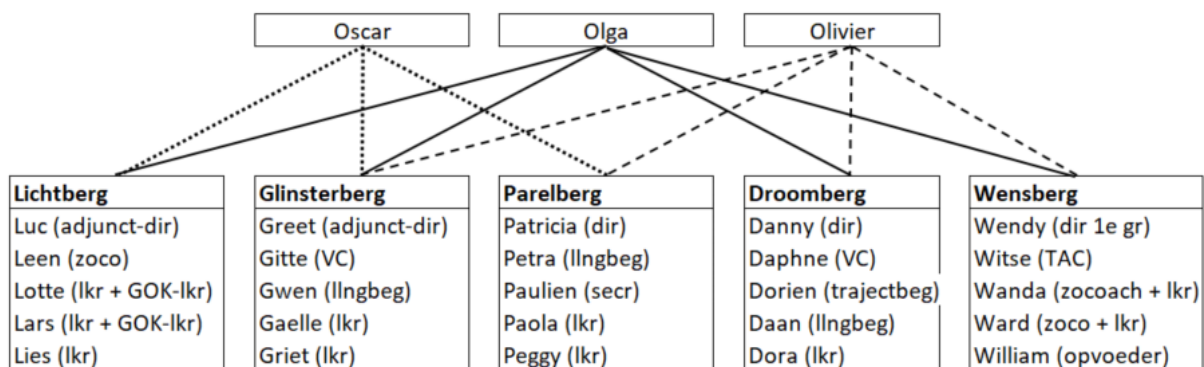
3 Methodologie

Aan de hand van *kwalitatief-interpretatief onderzoek* werd een antwoord gezocht op de onderzoeksvragen (Creswell, 2007; Marshall & Rossman, 2006). Meer specifiek voerden we een *meervoudige gevalstudie* uit (multiple case study; Merriam, 1998; Yin, 2018) van drie externe ondersteuners en een aantal van de scholen die ze ondersteunden bij de implementatie van het M-decreet. Alle bestudeerde ondersteuningspraktijken maakten deel uit van eenzelfde ondersteuningsarrangement: Zoektocht Inclusief Onderwijs¹⁴ (ZIO). ZIO werd ontwikkeld als antwoord op een oproep van de Vlaamse Overheid om scholen te ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet. Ondersteuningsinstanties konden projectvoorstellen doen en daarvoor bijkomende financiële middelen ontvangen van de overheid, mits er voldaan werd aan een reeks administratieve en inhoudelijke voorwaarden. ZIO was een van de goedgekeurde en gefinancierde projecten en bood een tweejarig ondersteuningsarrangement waar basis- en secundaire scholen zich gratis voor konden inschrijven. Zoals reeds werd aangehaald in Hoofdstuk 3 moesten de deelnemende scholen aan een reeks voorwaarden voldoen. Ten eerste moesten de scholen die deelnamen een kernteam samenstellen. Idealiter bestond dit kernteam uit de directeur, een of meerdere teamleden met een opdracht rond het zorgbeleid (bv. de zorgcoördinator) en enkele leerkrachten. De scholen waren wel vrij om zelf het kernteam samen te stellen. Daarnaast dienden scholen een eigen specifieke probleemstelling te formuleren die aangaf waar zij als school gericht aan wilden werken tijdens het

¹⁴ Alle namen werden geanonimiseerd, zowel de naam van het ondersteuningsarrangement, als van de ondersteuners, de scholen en de schoolteamleden.

traject. De bedoeling was dat scholen zo zelf mee de inhoudelijke focus konden bepalen van het traject, dat daardoor op zijn beurt dichter zou kunnen aansluiten bij de actuele noden van de school. Ten derde werd van het schoolteam verwacht dat zij met hun volledige schoolteam deelnamen aan drie nascholingsessies die doorheen het schooljaar in hun school verzorgd werden door een externe ondersteuner. Van het kernteam werd daarnaast verwacht dat zij deelnamen aan een intakegesprek, twee tussentijdse terugkomsessies (hier stond het toepassen van de inhoud uit de nascholingsessies in de eigen klas/schoolpraktijk centraal), twee thematische lezingen, één schooloverstijgende uitwisselsessie (i.e., een uitwisselingsmoment tussen de verschillende deelnemende scholen) en een nazorgsessie (waar toekomstige leernoden werden geformuleerd; zie Hoofdstuk 3, Figuur 3 voor een overzicht van het traject dat scholen doorlopen binnen hun eerste deelnamejaar aan ZIO).

De externe ondersteuner, samen met de ondersteunde scholen vormden één casus. Figuur 5 geeft een overzicht van de drie casussen. Alle participerende scholen werden door verschillende externe ondersteuners begeleid.



Toelichting afkortingen: dir = directeur, zoco = zorgcoördinator, lkr = leerkracht, secr = secretariaatsmedewerker, GOK = gelijke onderwijskansen, VC = vestigingscoördinator, lIngbeg = leerlingenbegeleider, trajectbeg = trajectbegeleider, TAC = technisch adviseur coördinator, zocoach = zorgcoach.

Figuur 5. Overzicht van de casussen en respondenten

In totaal werd er data verzameld bij drie externe ondersteuners: Oscar, Olga en Olivier (voor meer informatie over de respondenten: zie Tabel 8). Zij zijn alle drie verbonden aan dezelfde ondersteuningsdienst. Olivier was ook betrokken bij de ontwikkeling van het ondersteuningsarrangement ZIO. Oscar was betrokken bij de ontwikkeling van een alternatief ondersteuningsarrangement, dat uiteindelijk niet werd goedgekeurd door de overheid.

Aanvullend werden er data verzameld bij vijf secundaire scholen (Lichtberg, Glinsterberg, Parelberg, Droomberg en Wensberg), waar telkens vijf teamleden die sterk betrokken waren bij de externe ondersteuning meewerkten aan het onderzoek (telkens minimaal een directielid, een teamlid met een opdracht binnen het zorgbeleid en een leerkracht, zie Bijlage 6 voor meer informatie over de

respondenten in de scholen). Alle scholen hadden zich vrijwillig ingeschreven om ondersteund te worden bij de implementatie van het M-decreet via ZIO.

Tabel 8
Overzicht van de externe ondersteuners

	Aantal jaren ervaring als externe ondersteuner	Relevante onderwijservaring	Diploma's
Olivier	3 ^{de} jaar als ondersteuner	> 10 jaar (als leerkracht)	Lerarenopleiding secundair onderwijs BaNaBa School-ontwikkeling
Olga	2 ^{de} jaar als ondersteuner	> 10 jaar (als leerkracht, trajectbegeleider, pedagogisch directeur)	Master Sinologie Kwalificatie onderwijsbevoegdheid Postgraduaat socio-emotionele begeleiding
Oscar	2 ^{de} jaar als ondersteuner	> 10 jaar (als leerkracht)	Lerarenopleiding secundair onderwijs

De data werden verzameld aan de hand van *semi-gestructureerde interviews* (Kvale, 1996) met externe ondersteuners enerzijds en schoolteamleden anderzijds. De interviews met de ondersteuners hadden tot doel hun persoonlijk interpretatiekader en hun ervaringen binnen ZIO in kaart te brengen. De ondersteuners werden elk twee keer geïnterviewd. Een tweede interview liet toe om bepaalde thema's uit de eerste reeks interviews verder uit te diepen en voorlopige interpretaties te toetsen. Het eerste interview vond plaats begin 2016 (februari en maart), het tweede interview vond eind juni 2016 plaats¹⁵ (zie Bijlage 8 en 9 voor de gebruikte interviewleidraden). De interviews met de schoolteamleden werden afgenomen tijdens de maanden april, mei en juni 2016 en vroegen naar de organisatiekenmerken van de school, hun motieven voor en ervaringen tijdens hun deelname aan ZIO, de feitelijke implementatiepraktijken van het M-decreet en de persoonlijke opvattingen van de respondenten m.b.t. inclusie (zie Bijlage 7 voor de gebruikte interviewleidraad). Alle interviews duurden gemiddeld 1,5 tot 2 uur. Ter aanvulling van de informatie uit de interviews met schoolteamleden werden eveneens extra documenten geraadpleegd, bijvoorbeeld de inspectieverslagen van de scholen. Aanvullend op de interviews met de externe ondersteuners en de schoolteamleden werd ook een interview afgenomen met twee stafmedewerkers van de ondersteuningsdienst (Octaaf en Olivia) om extra informatie te verzamelen over ZIO en de organisatiecultuur binnen de dienst (zie Bijlage 10 voor de gebruikte interviewleidraad). Daarnaast

¹⁵ Uitzondering hierop: het interview met Oscar. Oscar werkte op het moment van de dataverzameling niet meer voor de ondersteuningsdienst. Hierdoor was hij niet opgenomen in onze aanvankelijke groep van respondenten. Het interview met Oscar vond hierdoor later plaats – in december 2016. Met Oscar werd slechts één interview afgenomen, waarbij de leidraad voor beide interviews op een geïntegreerde wijze werd gehanteerd.

werden ook enkele documenten bestudeerd, zoals de projectaanvraag voor ZIO en de visieteksten van de ondersteuningsdienst. Door met verschillende databronnen te werken, realiseerden we triangulatie (triangulatie van data en persoon), wat de betrouwbaarheid en de validiteit van de studie ten goede kwam (Kelchtermans, 2007a; Yin, 2018).

De audio-opnames van de interviews werden *verbatim getranscribeerd* (Kvale, 1996) en *geaudiocheckt* (Tracy, 2010). Dit laatste houdt in dat de audio-opname opnieuw werd beluisterd om de transcriptie te vervolledigen of te corrigeren waar nodig. Dit verhoogde de nauwkeurigheid van de transcriptie en droeg zo bij tot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Marshall & Rossman, 2006). Vervolgens werden de transcripten *interpretatief gecodeerd*. Hiervoor werd de transcriptie ingedeeld in betekenisvolle segmenten en kreeg elk segment een of meerdere codes die de inhoud van dat segment omschreven (Charmaz, 2014; Kelchtermans, 2007a). De eerste analyseronde bestond uit analyses per externe ondersteuner (*verticale analyse*; Kelchtermans, 2007a), vervolgens werden de analyses van de verschillende ondersteuners systematisch met elkaar vergeleken (*horizontale analyse*; Kelchtermans, 2007a). In een volgende fase werden de data van de scholen geanalyseerd. Eerst analyseerden we de data per school. Hiervoor deden we eerst een analyse van de vijf respondenten per school afzonderlijk, die we vervolgens systematisch met elkaar vergeleken om zo tot een synthesesetext per school te komen. In een laatste fase werden de analyses van de ondersteuners gekoppeld aan de analyses van de scholen, om zo tot overkoepelende resultaten te komen. Doorheen het hele analyseproces werd daarom het principe van *voortdurende vergelijking* toegepast, waarbij er voortdurend en steeds herhalend op een systematische manier gezocht werd naar gelijkenissen en verschillen binnen en tussen respondenten, tussen scholen en tussen de data en de theorie (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

4 Resultaten

De analyse van de resultaten toont hoe het ondersteunen van schoolteams bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen een complex proces is van betekenisgeving en onderhandeling door verschillende actoren. We identificeerden vier samenhangende sleutelfactoren die bepalend zijn voor de vorm, de inhoud en het gepercipieerd effect van ondersteuningspraktijken: congruentie (4.1), loyaliteit (4.2), legitimiteit (4.3) en urgentie (4.4).

4.1 Congruentie

We stelden vast dat elk van de verschillende partijen die betrokken waren bij de ondersteuningspraktijken vanuit een duidelijke agenda werkten, namelijk de doelen die men beoogde en de belangen die men daarbij voor ogen had, evenals de overtuigingen over hoe die het best gerealiseerd konden worden. Als gevolg daarvan bleek dat de interacties tussen de verschillende

betrokkenen in de ondersteuningspraktijken begrepen dienen te worden als een proces van interpretatief onderhandelen (zie ook Kelchtermans, 2018b; Vermeir et al., 2017; zie ook Hoofdstuk 1, 2 en 3) rond de verschillende agenda's. Daarbij bleek elke partij te streven naar een overeenstemming of *congruentie* tussen de eigen agenda en de vormgeving van de ondersteuningspraktijken. Dit streven naar congruentie vormde de rode draad doorheen de interpretaties, onderhandelingen en appreciaties van de ondersteuningspraktijken. Zo percipieerden de respondenten van Lichtberg onvoldoende congruentie tussen de feitelijke ondersteuningspraktijken en hun eigen agenda, wat resulteerde in ontevredenheid ten aanzien van ZIO. Directeur Luc stond zelfs op het punt om uit het ondersteuningstraject te stappen.

Luc: *“Nochtans hadden Oscar – en ook Olga – ons beleidsplan gekregen. Die wisten waar we stonden. . . En dan was het ‘Jaaa, dit is een [ondersteunings]programma dat wij opgemaakt hebben.’ Pff, wij hadden meer verwacht dat men ons ging helpen met wat sleutels aan te reiken. Neem bijvoorbeeld rond evalueren, . . . Ze wisten ook dat we rond dat competentiegerichte bezig waren, sluit daarbij aan, zie hoe kunnen we daar binnen het M-decreet mee weg. Dat hadden we veel meer verwacht . . . Ik durf dat eerlijk zeggen, ZIO, voor mij is dat een afgedane zaak.”*

Lies: *“Ik vond dat die [externe ondersteuners] hier precies begonnen met de uitvinding van het vuur, terwijl dat wij al aan het barbecueën waren . . . En barbecueën is natuurlijk u behelpen. Dat is niet echt koken, koken op een vijf-sterren fornuis. Wij waren al aan het barbecueën en zij waren nog bezig met het uitvinden van het vuur.”*

In hun ondersteuningspraktijken navigeerden de ondersteuners tussen die verschillende – niet altijd compatibele – agenda's van de verschillende partijen, op zoek naar een aanvaardbaar compromis, een optimaal niveau van congruentie. Het realiseren van een hoog niveau van congruentie bleek echter niet evident. In de data vonden we enkele factoren die het realiseren van congruentie bemoeilijkten: moeilijkheden bij het expliciteren van agenda's, de onvermijdelijkheid van meervoudige agenda's, het bestaan van interne tegenstrijdigheden in agenda's, de onverzoenlijkheid van de agenda's van verschillende partijen, uiteenlopende problematiseringen van kwesties en de dynamiek van agenda's. In wat volgt lichten we elk van die bemoeilijkende factoren verder toe.

4.1.1 Moeilijkheden bij het expliciteren van agenda's

Het realiseren van congruentie tussen ondersteuningspraktijken en agenda's van de betrokken partijen werd bemoeilijkt doordat partijen niet altijd in staat waren om hun eigen agenda te expliciteren. Een vaak voorkomend voorbeeld daarvan is het onvoldoende kunnen aangeven waarrond men als school precies ondersteuning wenst (i.e., identificatie van de ondersteuningsvraag). Daarom ging er in het intakegesprek nogal wat aandacht van de ondersteuners naar het helpen formuleren van de ondersteuningsvraag door de school.

Olga: *“Soms weten mensen zelf al niet wat de echte zorgvraag is. Soms zien ze het in het begin ook te oppervlakkig en moeten wij ze helpen om die echte zorgvraag naar boven te krijgen. **En hoe ga je daar dan concreet mee om?** Veel vragen stellen.”*

4.1.2 De onvermijdelijkheid van meervoudige agenda's

Een tweede bemoeilijkende factor was de onvermijdelijkheid van meervoudige agenda's. De idee van één collectieve agenda per schoolteam blijkt namelijk geen recht te doen aan de realiteit. Schoolteams bestaan uit verschillende individuen en groepen, die vervolgens kunnen verschillen in hun doelen en belangen en dus ook andere agenda's kunnen formuleren. Zo stelde Olivier:

Olivier: *"In de praktijk is dat niet zo en dat is ook moeilijk, denk ik. Dat zou natuurlijk wel leuk zijn, moest iedereen één doelstelling willen nastreven, neuzen in dezelfde richting en dan weten wij perfect 'Kijk, daar moeten we naartoe voor heel het schoolteam.'"*

Oscar haalde in dit opzicht zijn ervaringen binnen Glinsterberg aan. Als pas gefusioneerde school was er sprake van grote verschillen in de behoeften ten aanzien van ZIO. Het format van ZIO (waar gewerkt werd met één specifieke probleemstelling per school) liet hem als ondersteuner echter onvoldoende toe om hier op in te spelen.

Oscar: *"Glinsterberg. Die waren net gefusioneerd . . . en elke vestiging had zijn eigen problematiek. **En die moesten dan één vraag formuleren?** En dat is er natuurlijk niet, hé. En dan is dat zo terug: one size fits all, we hebben een toverformule voor alles. En daar loop je iedere keer op vast. Het is een stramien, ZIO, en het is niet een concept van 'Hoe ga ik daarmee aan de slag?'"*

Versillen tussen de doelen en belangen van individuen en groepen binnen een schoolteam zorgde er daarnaast voor dat het realiseren van congruentie bemoeilijkt werd door het mechanisme van *remmende voorsprong* (Kelchtermans & Ballet, 2008). De schoolteamleden die deelnamen aan het intakegesprek – waarin de specifieke ondersteuningsvraag voor de school werd geformuleerd – waren teamleden die reeds sterk betrokken waren bij het zorgbeleid van de school. Hun zorgen en vragen weerspiegelden bijgevolg niet altijd de zorgen en vragen van de meerderheid van het team. Doordat zij zo sterk betrokken waren bij het zorgbeleid ontwikkelden zij namelijk een voorsprong op het vlak van kennis en expertise over de vernieuwingsinhoud ten opzichte van de rest van het schoolteam. Die voorsprong kan remmend werken, wanneer dit ertoe leidt dat er een afstand ontstaat tussen de ondersteuningsvraag die de school formuleert en de agenda van de andere schoolteamleden. De ondersteuners gaven aan dat zij de negatieve implicaties van remmende voorsprong zoveel mogelijk probeerden te voorkomen.

Olivier: *"Dat bespreken we ook tijdens de intake, van 'Kijk, welke kaders moeten we meer aan bod laten komen?, Welke moeten we minder aan bod laten komen?' Nu, we merken wel dat er een discrepantie is tussen een kernteam, hetgeen dat zij kunnen, en een schoolteam. Dus we moeten er niet altijd op afgaan, van 'Kijk, we gaan die kaders minder aan bod laten komen.', want soms is dat schoolteam nog niet mee met een bepaald kader. Dus meestal houden we wel onze invulling - ook inhoudelijk - in de meeste scholen."*

4.1.3 Interne tegenstrijdigheden in agenda's

Ook de agenda van eenzelfde persoon bevatte soms tegenstrijdige elementen, waartussen een balans gezocht moest worden. Zo vond Olga het belangrijk om voldoende diepgang te realiseren tijdens haar ondersteuningssessies met schoolteams. Ze was bijgevolg geen voorstander van het werken met grote groepen in ondersteuningsactiviteiten. Die groepsgrootte belemmerde de interactie met de deelnemers en verhoogde het risico op oppervlakkigheid. In het ZIO-programma waren er echter verschillende sessies voorzien met volledige schoolteams, wat vaak grote groepen zijn in het secundair onderwijs. Om de nadelen hiervan zoveel mogelijk te vermijden, overtuigde ze haar collega-ondersteuners om met meerdere ondersteuners naar de school te gaan, zodat het schoolteam opgesplitst kon worden in verschillende kleinere groepen. Op die manier werd de ondersteuning aan heel het schoolteam aangeboden – wat volgens Olga belangrijk was voor de verspreiding van de inhoud uit de sessie – én konden ze voldoen ze aan het format van ZIO, zonder te moeten inboeten op haar visie op goede ondersteuning.

Olga: "Het concept van een heel schoolteam mee te nemen, vind ik heel dubbel. Als je dat schoolteam kunt compartimenteren in kleine teams, dan vind ik dat heel goed, dat je iedereen meekrijgt en dat we met veel ondersteuners naar een school gaan. Maar als dat grote groepen zijn die voor uw neus zitten, dan mis je heel veel uw doel, denk ik. Dus voor mij is het pas geslaagd als de mensen ook veel kunnen zeggen, als er veel interactie is, dan merk je dat je iets kan betekenen."

Olga beseftte echter al snel – net als haar collega Olivier – dat die aanpak veel meer tijd vroeg dan wat er voorzien was vanuit het project.

Olga: "Het is heel tijdsintensief voor onze dienst om met hele schoolteams te werken, want dan moeten we met vier, vijf ondersteuners naar een school gaan en eigenlijk kunnen we dat niet doen."

In een poging om dit probleem op te lossen, probeerden ze scholen die aan de volgende reeks van ZIO gingen deelnemen te overtuigen om slechts met een deel van hun team deel te nemen aan de nascholingssessies.

Olga: "Die vorming, tot nog toe was dat vaak met heel het schoolteam en een terugkomsessie met een kernteam. Volgend schooljaar zal dat in veel scholen gewoon één team zijn dat alles samen volgt, zowel de nascholingen als de terugkomsessies. We gaan zien hoe dat werkt. Of ze gaan werken met een uitgebreider kernteam voor de nascholingen en dan een kleiner kernteam voor de terugkomsessies."

Bovenstaand verhaal illustreert hoe Olga bij het vorm geven aan ondersteuningspraktijken balanceerde tussen verschillende, soms tegenstrijdige elementen uit haar eigen agenda.

4.1.4 De onverzoenlijkheid van de agenda's

Gepercipieerde onverzoenlijkheid tussen agenda's van verschillende partijen vormde een andere factor die het realiseren van congruentie tussen ondersteuningspraktijken en agenda's van de betrokken partijen bemoeilijkte. Zo gaf Oscar aan dat verschillende scholen, waaronder Glinsterberg,

duidelijk blijkt gaven van een nood aan erkenning. Schoolteams wilden bevestigd worden in hun bestaande praktijken met leerlingen met specifieke noden. Dit vormde vervolgens een onderdeel van hun agenda voor deelname aan ZIO. Oscar was er echter van overtuigd dat (teveel) bevestiging van de bestaande praktijken negatief zou werken op de bereidheid van de scholen om inspanningen te leveren voor het realiseren van inclusief onderwijs en de bestaande weerstand ertegen zou kunnen bestendigen of versterken. Daarenboven was hij zelf diep overtuigd van het belang van inclusief onderwijs als educatief principe en de noodzaak om dit tot fundamentele basis te maken van elk onderwijs. Net die sterke overtuiging maakte hem nog meer beducht voor het versterken van scholen in oppervlakkige of beperkte realisaties van het inclusieprincipe. Zijn eigen normatieve opvattingen over de onderwijsvernieuwing vormden zo als het ware nog een bijkomend agenda-element in de implementatieprocessen.

Oscar: "Scholen die het niet goed doen . . . die willen zich bevestigd zien 'Zie, het kan niet [om nóg inclusiever te werken]'. Maar je kan onmogelijk, zoals ik nu doe, zo een standpunt innemen. 'Kijk, hier heeft hij [de leerling] recht op, dat en dat móét je doen, daar kun je niet omheen.' Snap je, dat dat moeilijk is?"

Oscar ervaarde zijn eigen agenda en de agenda van het schoolteam als onverzoenbaar. Er was namelijk sprake van een gepercipieerde incongruentie met betrekking tot de fundamentele normatieve en morele dimensie van zijn job als ondersteuner, waardoor Oscar niet bereid was tot het sluiten van compromissen op dit vlak. Oscar koos er vervolgens voor het schoolteam niet te bevestigen in hun weerstand ten aanzien van het M-decreet. Het gevolg hiervan was dat Oscar als "belerend" werd ervaren, hetgeen weerstand uitlokte bij de schoolteamleden tegenover hem als ondersteuner en - bij uitbreiding - tegenover hun deelname aan ZIO.

Greet: "Ik vind Oscar . . . ik ken Oscar ook al 16 jaar, een geweldige leerkracht . . . [maar] die was heel belerend. En als leerkrachten zeiden van 'Maar wij doen dat toch al?', in plaats van daar een beetje in mee te gaan en te bevestigen en daar dan aan te koppelen 'Maar, het zou nog zo en zo en zo', raketten die bij de mensen een vorm van aversie op. Zelfs bij de braafste mensen en zelfs bij mij, dat ik zoiets had van: 'Hey, hallo?!'. Hé, als je nu één ding wilt bereiken, dan mag het toch niet zijn dat mensen helemaal zoiets hebben van: laat het al maar. Dus daar is die externe ondersteuning bij ons echt ook wel een stuk misgelopen."

Dit leidde er ook toe dat het team niet meer gemotiveerd was voor de oefeningen die Oscar aanbracht tijdens de sessie, hoewel die oefeningen in de ogen van Greet op zichzelf wel zinvol waren.

Greet: "We hebben die oefeningen gedaan, maar - dat was ook in die eerste sessie - ook weer heel oppervlakkig hé: iedereen had het toen al gehad . . . Dat was echt een superzinvolle oefening waarvan ik zeg 'Ja, dit is het, daar kunnen we . . .'. Maar ja, door Oscars houding had iedereen zoiets van: we zijn weg hé, het zijn nog tien minuten en . . . [we maken ons al klaar om te vertrekken]."

Gepercipieerde onverzoenlijkheid tussen de agenda van het schoolteam en van zichzelf als externe ondersteuner compliceerde dus de realisatie van congruentie tussen de ondersteuningspraktijken en de agenda van de betrokken partijen. Bovenstaande illustratie maakt bovendien duidelijk hoe het inzetten van inhoudelijke experts als externe ondersteuners (hier een voormalig leerkracht die erg inclusief werkte) ook valkuilen kan hebben. Vanuit sterke inhoudelijke expertise en overtuigingen werden agenda's van andere partijen sneller als onverzoenbaar beschouwd. Het werd moeilijker om een open houding aan te nemen ten opzichte van andere perspectieven op goed onderwijs en hierbij aansluiting te zoeken/vinden. Naast inhoudelijke expertise blijken externe ondersteuners dus ook over relationele en communicatieve vaardigheden, evenals inzicht in organisatietheorie en schoolontwikkeling, te moeten beschikken (Kelchtermans, 1996).

4.1.5 Uiteenlopende problematiseringen van kwesties

Schoolteams en externe ondersteuners verschilden daarnaast soms in hun interpretatie van de oorzaak van problemen of kwesties in de school. Dit resulteerde in uiteenlopende opvattingen over de doelen en noden van de ondersteuning, wat het realiseren van congruentie opnieuw bemoeilijkte. Een probleemdefiniëring beïnvloedt namelijk welke oplossingen als plausibel worden beschouwd en dus ook waar de ondersteuning op moet inzetten (Benford & Snow, 2000; Coburn, 2006; Piot, 2015). Zo stelde Oscar dat sommige scholen de moeilijkheden met bepaalde leerlingen met specifieke noden toeschreven aan de kenmerken van die leerlingen, eerder dan aan hun eigen aanpak. Dit terwijl voor Oscar het doel van de ondersteuning net moest liggen bij het aanpassen van de aanpak van het schoolteam en de oorzaak voor de moeilijkheden dus niet gezocht moest worden bij de leerling.

Oscar: "Het probleem was dat die leerling eruit moest. En dat die dat niet wou. Het was altijd een probleem met de leerling, nooit van 'Wat is mijn aandeel in heel deze problematiek?'. Ze hebben ALLES geprobeerd. Ze doen altijd zo heel . . . dramatisch, 'ALLES geprobeerd' [imiteert schoolteam]."

Bij dergelijke verschillen in probleemdefiniëring werd congruentie tussen feitelijke ondersteuningspraktijken en de agenda van het schoolteam bemoeilijkt. Ook in de literatuur over externe ondersteuners wordt gewag gemaakt van mogelijke verschillen in de probleem- (en antwoord)definiëring tussen schoolteamleden en externe ondersteuners (Coburn et al., 2008). De ondersteuner bevindt zich vervolgens voor de moeilijke keuze tussen het responsief handelen, waarbij de probleemdefiniëring van de schoolteamleden wordt gevolgd en sturend handelen, waarbij de ondersteuner zelf de richting van de ondersteuning bepaalt (Ippolito, 2010). Het werk van Ippolito toont daarbij dat het sturend handelen niet per se nefast hoeft te zijn, zolang de ondersteuner ook responsief handelt.

4.1.6 Dynamiek van de agenda's

Een zesde bemoeilijkende factor voor het realiseren van congruentie tussen de ondersteuningspraktijken en de agenda's van verschillende partijen bestaat erin dat de inhoud van agenda's niet beschouwd kan worden als een constante, de inhoud van agenda's evolueert doorheen de tijd (Honig & Ikemoto, 2008). Zo bleken de opvattingen van schoolteams over de oorzaak van ervaren problemen of hun interpretatie van de nodige veranderingen te evolueren doorheen het ondersteuningstraject, waarmee dus ook hun agenda veranderde.

Olivier: *"Ik vind het heel moeilijk... Scholen vinden het misschien moeilijk om tijdens die intake al te zeggen van 'Oké, dat is de schoolspecifieke probleemstelling en daar gaan we nu rond werken.'. Die zien dat niet duidelijk, dus die [probleemstelling] groeit, die verandert, die wijzigt . . . Ja, er zijn ook sessies, ze krijgen nieuwe inzichten, ze krijgen nieuw materiaal, dat ze dat ook wel gaan bijsturen hé, dat is logisch, denk ik."*

Olga: *"Dat heb ik wel ondervonden, dat verschuift en hoe verder dat je gaat [in het ondersteuningsproces] en hoe verder je reikt, hoe meer dat de mensen ook gaan zien waar de echte problemen liggen. Bij de intake dan denk je soms 'Oké, in onze school is dat het probleem.', maar in de loop van dat traject verandert dat soms."*

Dit geheel van bemoeilijkende factoren maakt duidelijk dat het realiseren van congruentie tussen ondersteuningspraktijken en de agenda's van de verschillende betrokken partijen, om zo tot een gedeelde agenda te komen, geen sinecure is.

4.2 Loyaliteit

Een tweede factor die bepalend bleek voor ondersteuningspraktijken in scholen door externen is *loyaliteit*. Het realiseren van congruentie tussen de feitelijke ondersteuningspraktijken en de agenda's van verschillende partijen werd beïnvloed door de ervaren noodzaak om zich loyaal op te stellen naar de partijen waarmee ze samenwerken. Externe ondersteuners voelden, bijvoorbeeld, de druk om tegemoet te komen aan de verwachtingen van de schoolteams enerzijds en die van de ondersteuningsdienst waartoe ze behoren anderzijds. Loyaliteit naar schoolteams toe ervaarden de ondersteuners als belangrijk omdat dit nodig bleek om als externe ondersteuner een mandaat te krijgen om de school te mogen ondersteunen. Loyaliteit naar de ondersteuningsdienst bleek dan weer belangrijk omdat zij verantwoordelijk zijn voor de aanstelling van de ondersteuner. Externe ondersteuners bevonden zich hierdoor in een web van verschillende concurrerende – en mogelijk conflicterende – loyaliteiten (zie ook Ballet & Kelchtermans, 2009; Baxter et al., 1997; Kelchtermans, Piot, & Ballet, 2011; McLean, Mallozi, Hu, & Daily, 2010). In navolging van Noordegraaf en De Wit (2012) stellen we namelijk dat loyaliteit aan de orde is wanneer individuen zich tot verschillende partijen moeten verhouden die zij als betekenisvol beschouwen (zie ook Oglensky, 2008). We beschouwen loyaliteit daarbij niet als een persoonlijkheidskenmerk, maar als een dynamisch proces dat altijd gekoppeld is aan sociale relaties, vorm kan krijgen vanuit emotionele, strategische of

normatieve drijfveren, tot uiting komt in gedrag en kan evolueren in de tijd (Baxter et al., 1997; Oglensky, 2008).

We zagen in onze data verschillen in de manier waarop ondersteuners balanceerden tussen de verschillende loyaliteiten. Het verschil tussen Oscar en Olga is hierbij erg illustratief. Oscar bewaakte tijdens zijn ondersteuningspraktijken vooral de vernieuwingsinhoud (i.e., het inclusief project) en weigerde om hierrond compromissen te sluiten. Zo weigerde hij scholen te bevestigen in hun bestaande praktijken wanneer zij volgens hem nog onvoldoende inclusief werkten. Hij streefde bij de scholen heel sterk een doorgedreven mate van inclusie na, ook als dit zijn positie als ondersteuner binnen de ondersteuningsdienst bedreigde omdat hij hierdoor niet in lijn met de organisatiecultuur handelde.

Oscar: “En dat zijn letterlijk de woorden van die [collega ondersteuner] ‘Af en toe moeten wij eens een kind opofferen om daarna meer kinderen te kunnen redden.’. En ik heb zoiets, ik leg mij hier niet bij neer, ik offer geen kinderen op. Dat gaat er bij mij niet in. Heel veel ruzie over gemaakt . . .”

Oscar was dus vooral loyaal naar de vernieuwingsinhoud (inclusief onderwijs) en daarom minder bereid tot onderhandeling en tegemoetkoming tegenover de schoolteams en de ondersteuningsdienst. Die principiële opstelling keerde zich uiteindelijk tegen hem: verschillende scholen wilden niet langer door hem ondersteund worden en de ondersteuningsdienst zette de samenwerking met hem stop.

Oscar: “Na zes maanden hebben ze daar ook gezegd ‘iets te enthousiast, iets te inclusief . . .’ Eén van de letterlijke woorden was ‘Jij trekt het inclusieve tot in het oneindige.’. Maar dan had ik zoiets ‘Ja, dat is mijn job natuurlijk.’. En dan ben ik nu dan . . . Dus ik sta opnieuw voor de klas en ik ben nu zelfstandig inclusiecoach.”

Olga daarentegen probeerde een evenwicht te vinden tussen de verschillende loyaliteitsverwachtingen van de ondersteuningsdienst, het ondersteuningstraject en de scholen tijdens het onderhandelingsproces, zonder evenwel de vernieuwingsinhoud uit het oog te verliezen. Zij positioneerde zichzelf als een professional, beoordeelde de situatie in de school en durfde aanpassingen door te voeren aan ZIO als zij ervan overtuigd was dat dit het implementatieproces in de scholen ten goede zou komen. Zij hield daarbij ook rekening met de ruimere agenda van de ondersteuningsdienst, namelijk de implementatie van het M-decreet bevorderen in scholen en tegelijkertijd voldoen aan de voorwaarden die de Vlaamse overheid had opgesteld.

Olga: “Het uitgetekend karakter van de sessies en de terugkomsessies, dat respecteren we uiteraard, maar binnen die sessies ga ik toch wel mee in de noden die ik voel. En als er een bepaalde nood of een hele grote weerstand zit en het korps waar dat je voor staat heeft nood om erover te babbelen en je kan zo dingen wegnemen en dat gaat ten koste van een stuk van uw traject dat je hebt voorbereid, dan doe ik dat wel, dan vind ik dat belangrijker dan er kost wat kost alles doorjagen.”

De voorbeelden illustreren hoe ondersteuners hun situatie interpreteren, beoordelen en vervolgens op verschillende manieren balanceren tussen conflicterende loyaliteiten (Noordegraaf & De Wit, 2012). De uiteindelijke mate van loyaliteit ten aanzien van een speler bepaalde daarbij mee hoe het werk van de ondersteuner door die anderen werd gepercipieerd. Gedrag dat niet als loyaal werd gezien (i.e., niet of onvoldoende streven naar een gedeelde agenda) bleek afgestraft te worden. Loyaliteit bleek, met andere woorden, belangrijk voor het voortbestaan van de relatie (Oglensky, 2008). Het is dus van belang voor de ondersteuners om een evenwichtige balans te vinden tussen de verschillende loyaliteiten.

4.3 Legitimiteit

Het onderhandelingsproces waarbij ondersteuners een voldoende mate van congruentie nastreven tussen verschillende agenda's en ondersteuningspraktijken wordt nog verder gecompliceerd door een derde factor: *legitimiteit*. Aansluitend bij Suchman (1995) omschrijven we legitimiteit als “a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, and definitions” (p.574). Om legitimiteit te verwerven komt het er dus op aan dat handelingen van een bepaalde actor of partij (bv. de externe ondersteuner) als wenselijk, gepast en aangewezen worden beschouwd binnen een sociaal geconstrueerd betekenisstelsel waarbinnen die actor opereert (bv. de schoolcultuur van een school).

Externe ondersteuners hebben legitimiteit nodig om hun job te kunnen uitoefenen. Zonder voldoende legitimiteit krijgen ze immers niet de nodige sociale erkenning om praktijken in scholen te beïnvloeden en hebben ze dus weinig zeggingskracht of autoriteit. Met name binnen de Vlaamse context waar er sprake is van vrijheid van onderwijs, kunnen externe ondersteuners zich voor hun legitimiteit niet beroepen op een wettelijke bevoegdheid om in scholen bepaalde acties (bijvoorbeeld rond de implementatie van een vernieuwing) af te dwingen. Voor hun legitimiteit zijn ze dus afhankelijk van de erkenning of toeschrijving ervan door andere partijen (directie, leerkrachten, schoolbestuur, etc.). In navolging van de neo-institutionele theorie onderschrijven we dat de kwestie van legitimiteit altijd bekeken en begrepen dient te worden tegen de achtergrond van andere relevante spelers (actoren, organisaties). Om te begrijpen hoe legitimiteit verworven wordt en opereert binnen concrete ondersteuningspraktijken moet dus altijd de ruimere omgeving mee in rekening worden gebracht (Ashworth et al., 2007; DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977). De theorie biedt hiertoe onder meer het concept “organisatorisch veld”, wat verwijst naar het geheel van relevante spelers voor een bepaalde kwestie (in dit geval dus de ondersteuningspraktijken binnen ZIO; Greenwood & Hinings, 1996). Ondersteuningspraktijken vinden, met andere woorden, altijd plaats in en tegen de achtergrond van die andere relevante spelers (actoren, organisaties) en moeten vanuit die relatie

inzichtelijk worden gemaakt. Legitimiteit is daarbij een cruciale voorwaarde om adequaat te kunnen opereren – en dus gericht invloed uit te oefenen – binnen een organisatorisch veld (Ashworth et al., 2007; DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977).

De ondersteuners gaven doorheen het interview zelf aan welke spelers deel uitmaakten van hun organisatorisch veld met betrekking tot ZIO: de schoolteamleden, de ondersteuningsdienst en de Vlaamse Overheid. Het mandaat van het schoolteam om hen te mogen ondersteunen was nodig om toegang te krijgen tot de school en er draagvlak te vinden voor de ondersteuning.

Olivier: *“Je kan niet zomaar zeggen: ‘Kijk, dat is de zorgvraag van die school en we gaan een keer naar die school en we gaan een keer ons ding gaan doen.’ Dat is niet, he. . . Mag ik dat? Heb ik het mandaat om dat in die school te komen doen?”*

Oscar: *“Ondersteuningsdiensten zijn afhankelijk van de goodwill van de directie. Dus als daar een ondersteuner komt en die gaat allemaal andere dingen zeggen dan dat die school en dat directieteam wilt [horen], dan zeggen die van ‘Oké, het is fijn, maar we hoeven u niet meer, het is niet meer nodig.’ En dan geraak je op die school niet meer binnen.”*

Het citaat van Oscar illustreert de bijzondere positie van de schoolleider bij het toekennen van de nodige legitimiteit. De schoolleider vormt namelijk de *poortwachter* (Kelchtermans et al., 2011) die ondersteuners wel of niet kan toelaten in de school. Een mandaat krijgen van scholen om hen te mogen ondersteunen is bovendien van primordiaal belang voor de ondersteuner omdat het tevens de voorwaarde vormt om ook als legitiem beschouwd te kunnen worden door de ondersteuningsdienst. Als een ondersteuner niet wordt toegelaten in scholen is hij feitelijk niet in staat bij te dragen tot de agenda van de ondersteuningsdienst, die het ondersteunen van scholen als hoofdtaak heeft. De ondersteuners mogen, met andere woorden, de collectieve agenda van de ondersteuningsdienst niet in het gevaar brengen.

4.3.1 Legitimiteit als bron voor autoriteit

De legitimiteit van ondersteuners binnen de school, ofwel de mate waarin hun handelen als wenselijk, gepast en aangewezen werd beschouwd door het schoolteam (Suchman, 1995), bleek vervolgens gerelateerd aan hun autoriteit. Autoriteit verwijst namelijk naar het gelegitimeerd gezag van een actor binnen sociale relaties, het mogen beïnvloeden van anderen (Coburn et al., 2008). De mate van legitimiteit van een ondersteuner bepaalde, met andere woorden, in welke mate anderen hem/haar autoriteit toeschreven in zijn of haar pogingen om de praktijken in scholen te beïnvloeden.

Ondersteuners bleken zowel formele als informele autoriteit te kunnen verwerven. *Formele autoriteit* verwijst naar de autoriteit die een ondersteuner ontleent aan zijn formele rol of positie (Coburn et al., 2008). Zo geeft de aanstelling als externe ondersteuner, binnen de organisatie van de ondersteuningsdienst, de betrokkene, bijvoorbeeld, een vorm van legitieme autoriteit in de ogen van

de scholen. Toch is de impact hiervan altijd beperkt omdat ondersteuners geen wettelijke bevoegdheid hebben om acties af te dwingen in scholen. Scholen zijn daardoor altijd vrij om ondersteuners al dan niet toe te laten tot hun school en om hun advies al dan niet te volgen (zie ook Finnigan et al., 2009; Ippolito, 2010). Met andere woorden, wanneer een ondersteuner zich vooral wil beroepen op die formele autoriteit zal zijn of haar impact in de praktijk eerder beperkt blijven.

Minstens even belangrijk is de *informele autoriteit*, het gezag dat iemand verwerft op basis van bepaalde kenmerken of praktijken (bijvoorbeeld zijn/haar expertise, relatievaardigheden of positie in het informeel sociaal netwerk; Coburn et al., 2008). Externe ondersteuners bleken informele autoriteit te verwerven wanneer ze van de schoolleider expliciet het mandaat kregen om veranderingspraktijken aan te sturen in de school (Coburn et al., 2008). Ook de toegeschreven expertise aan ondersteuners bleek in belangrijke mate hun informele autoriteit te bepalen (Coburn et al., 2008; Finnigan, et al., 2009; Tajik, 2008). Binnen Glinsterberg kon Oscar het schoolteam niet overtuigen van zijn expertise als ondersteuner, waardoor hij zijn sociale erkenning bij het schoolteam verloor.

Greet: *“Dat was echt niet oké. En dan heb ik ook als directie beslist met mijn coördinerende directeur van ‘Kijk, ik ga mijn mensen hiervoor niet meer lesvrij maken. Als het op die manier verder gaat, doen wij niet meer mee.’. Ik vind dat heel jammer, maar . . .”*

Gwen: *“We hadden echt iemand die dat niet kon eerst. Dus de frustratie was super groot bij ons hé, dat was een beetje onze pech. Maar we merken nu dat die twee mensen [i.e., Olga en Olivier, die Oscar vervangen], dat die wel heel erg bekwaam zijn en die kunnen heel erg goed luisteren en die willen echt wel meenemen wat wij vragen. Alleen is de tijd beperkt.”*

Daarnaast bleek ook de gepercipieerde congruentie bij de verschillende spelers tussen de eigen agenda en de ondersteuningspraktijken de mate van informele autoriteit te beïnvloeden. De mate waarin de ondersteuner er in slaagde om een gedeelde agenda te realiseren en als loyaal werd gepercipieerd door de andere actoren, bleek, met andere woorden, ook een invloed te hebben op zijn legitimiteit. Wanneer adjunct-directeur Luc, bijvoorbeeld, een te grote discrepantie ervaarde tussen zijn agenda omtrent de deelname aan ZIO en de feitelijke ondersteuningspraktijken, verloor de externe ondersteuning zijn legitimiteit.

Luc: *“Eigenlijk komt het daarop neer: ZIO heeft zich gefocust op leerkrachten en scholen te overtuigen. Dat hadden wij niet verwacht, want wij waren al... ons moest je daar niet van overtuigen. We hadden wel inhoud verwacht ‘Hoe kunnen we daar nog beter mee omgaan? Problemen waar we mee geconfronteerd worden, hoe kunnen we die oplossen?’. En we zijn op onze honger blijven zitten.”*

Luc: *“Nu, ik ga eerlijk zeggen, ik heb op het punt gestaan om te stoppen. Want het vraagt zoveel tijd en energie, die we eigenlijk veel efficiënter en beter kunnen inzetten. We hadden hier al veel verder mee kunnen staan.”*

De legitimiteit die een ondersteuner verwerft is dus altijd slechts tijdelijk. Dit impliceert dat legitimiteit steeds opnieuw verworven moet worden en dat verworven legitimiteit verloren kan gaan doorheen het ondersteuningsproces. Het verwerven van legitimiteit is bijgevolg een permanente bezorgdheid van de ondersteuner. Dit beïnvloedt derhalve hun betekenisgeving en hoe ze ondersteuningspraktijken vormgeven.

4.3.2 Politieke strategieën om legitimiteit te verwerven

Hoewel ondersteuners in zekere zin afhankelijk zijn van anderen die hen legitimiteit moeten geven, probeerden de externe ondersteuners ook actief legitimiteit te verwerven via verschillende politieke strategieën. Een eerste strategie was het nastreven van *statusverhoging*. De status die iemand krijgt, hangt samen de gepercipieerde en verwachte expertise die iemand heeft (Coburn et al., 2008). Zoals Coburn en collega's (2008) aangeven, verlenen personen anderen sneller informele autoriteit - en dus een erkenning om invloed uit te oefenen - als ze hen ook status toeschrijven. De status die een ondersteuner kreeg, bleek in belangrijke mate bepaald te worden door de mate waarin die ondersteuner zelf praktijkervaring heeft in het onderwijs (zie hoger, 4.3.1). Olga benadrukte daarom haar eigen maturiteit en ervaring in het onderwijs in de contacten met de scholen.

Olga: "Ik denk dat je veel gemakkelijker ingang vindt bij leerkrachten en bij directies en gemakkelijker een mandaat krijgt om hen te begeleiden als ze voelen dat je ook wat ervaring, wat maturiteit hebt of levenservaring"

Een tweede strategie om als ondersteuner legitimiteit te bekomen en te behouden is *tegemoetkomendheid* ten aanzien van de agenda van de spelers uit het organisatorisch veld (zie 4.2). De ondersteuners gaven, bijvoorbeeld, aan rekening te houden met de agenda van de ondersteuningsdienst door in hun ondersteuningspraktijken de richtlijnen rond ZIO te volgen. Zo konden ze voorkomen dat hun legitimiteit als ondersteuner op het spel kwam te staan. Oscar volgde deze richtlijnen zeer strikt, ook als dit niet aansloot bij zijn subjectieve theorie of taakopvatting. Door zich loyaal op te stellen ten aanzien van de verwachtingen vanuit de ondersteuningsdienst hoopte hij legitimiteit te verwerven.

Oscar: "En ik vroeg me af: wat heb je dan gedaan? Toch braaf gedaan wat er verwacht werd? [knikt ja]. Ja. Toch wel, je hebt niet gezegd van: ik ga hier eens iets proberen doen dat een tussenvorm is of zo? Nope. En als je daar nu op terugkijkt, ben je blij? Of denk je achteraf van: ik had het misschien toch moeten doen? Dan had ik een half jaar vroeger terug voor de klas gestaan hé [lacht]. Ik dacht: ze gaan mij hier wel iets gunnen om te leren, dit is hier mijn leergeld, dan ga ik dat heel braaf leren, laten zien dat ik dat ook kan."

De ondersteuningspraktijken die hieruit voortvloeiden, waren echter incongruent met de agenda van het schoolteam (bv. bij Glinsterberg), waardoor de schoolteamleden de legitimiteit van de ondersteuner opschortten of in twijfel trokken.

Greet: *“Het is niet alleen Oscar hé, die prioritaire nascholing was een one size fits all . . . Die nascholing wordt goedgekeurd, ik denk door het Departement Onderwijs, dan moet die in die vorm gegeven worden, dan moeten ze in elke school die nascholing op dezelfde manier geven, en dat werkt niet . . . En dat is eigenlijk voor een stuk het probleem geweest. En Oscar heeft daar heel hard aan vastgehouden, wat waarschijnlijk zijn job was hé . . . Ik begrijp hem wel dat hij zei ‘Ik moet dat doen, want dat zit daar in.’ En er was weinig bereidheid of mogelijkheid volgens hem . . . Ik moet nu zeggen, Olga heeft dat wel helemaal aangepast.”*

Een derde strategie is het *erkennen en bevestigen van bestaande opvattingen en praktijken* in de school. Een zekere mate van bevestiging vormt namelijk een voorwaarde om draagvlak te creëren als ondersteuner voor de vernieuwing die geïmplementeerd moet worden. Olga gaf, bijvoorbeeld, aan dat zij zich als ondersteuner empathisch opstelde en meeging in de weerstand die geuit werd door de schoolteamleden om zo verbinding te maken met het schoolteam.

Olga: *“Bijvoorbeeld door hun weerstand te bevestigen en daar ook naar te luisteren. En dat ook zien als een soort zorg van hen, weerstand niet zien als weerstand, maar [als de uiting van een bezorgdheid]. Dat zijn belangrijke zaken om mensen mee te krijgen.”*

Oscar was zich eveneens bewust van het gegeven dat je als ondersteuner het toegang krijgen tot scholen kan faciliteren door schoolteams te bevestigen.

Oscar: *“Die [ondersteuners] geven die [scholen] gelijk, die zalven. Want die moeten daar binnenkomen.”*

Zelf weigerde Oscar echter om van die strategie gebruik te maken omdat hij vreesde dat schoolteams dan onvoldoende een nood tot verandering zouden ervaren (cfr. 4.1.3: interne tegenstrijdigheden in de agenda van de ondersteuner). Die opvatting werd ook bevestigd in onze data. De directeur van Droomberg haalde, bijvoorbeeld, aan dat sommige teamleden zich te sterk bevestigd voelden in hun bestaande praktijken, waardoor zij geen nood voelden om hun praktijken te veranderen.

Danny: *“Ja, bij heel wat personeelsleden leefde dan van ‘Ja, de werkdruk wordt nu toch wel enorm hoog voor ons hé [met de invoering van het M-decreet], wat willen ze nog van ons?’ . . . Door die sessies die we nu ondertussen gedaan hebben, is dat bij de meeste mensen wel veranderd. Beseffen zij nu wel van ‘Goh ja, eigenlijk zijn we wel goed bezig.’ en ‘Inderdaad, eigenlijk deden wij al heel veel.’ Maar dat betekent niet dat we alles wat binnen het M-decreet zit, dat we dat al deden. Want er zijn mensen die zeggen ‘Oh, zie je wel, we doen dat al allemaal! Dus we moeten niets . . . [veranderen]’. Nee nee, je kan nog wel een aantal dingen meer doen dan... ja. Dus dat is zo een beetje moeilijk nu.”*

Te veel bevestiging kan er dus voor zorgen dat schoolteams geen nood tot verandering meer ervaren. Daarnaast kan het te sterk inzetten op bevestiging van bestaande praktijken ook het negatieve effect hebben dat de inhoud uit de sessies niet als relevant – en dus leerrijk – worden ervaren door de deelnemers. Dit terwijl het aanbrengen van nieuwe inzichten en het faciliteren en ondersteunen van veranderde praktijken een van de kerntaken vormde van de externe ondersteuners. Uit de interviews

met Olivier en Olga blijkt echter dat het bieden van bevestiging niet incompatibel hoeft te zijn met het uitdagen en problematiseren van bestaande opvattingen en praktijken.

Oliver: *“Bij UDL¹⁶ zeggen ze ook vaak ‘Ja, maar dat doe ik al hoor.’. Als je dan doorvraagt ‘Werk je ook aan de betrokkenheid en motivatie?’ - he, dat is één van de pijlers - ‘Ah ja, dat doe ik minder.’. Ja, ‘Vragen leerlingen dan nooit - waarom moet ik dat leren?’ he, ‘Ja, ja, eigenlijk . . .’. Dus als je er dan eigenlijk wat dieper op ingaat, doen ze nog niet alles he.”*

Olga: *“Bijvoorbeeld een school . . . en die zijn daar echt van overtuigd dat dat de beste manier is... Hun 1B's¹⁷. . . opsplitsen in een goede klas en een slechte klas. . . . Dat is net wat het M-decreet zeker niet wil beogen hé: ze willen eerder gemengde, niet homogene klassen om juist de bevruchtingen en de inspiratie van de leerlingen te verkrijgen. Die school doet dat juist niet. Dan zeggen wij waarom dat wij daar niet echt kunnen achter staan, maar wij gaan dat ook niet afbreken natuurlijk want... En dan proberen wij de principes van inclusief denken daar aan te linken, maar daar... Ja, wat ze er dan mee doen, dat is nog hun zaak he.”*

Een goed evenwicht vinden tussen bevestiging en het aanzetten tot verandering vormde dus een uitdaging voor de ondersteuners. Zij moeten als het ware op zoek gaan naar een vorm van constructieve frictie, waarbij de deelnemers zich voldoende erkend voelen zodat ze ervoor open staan om van de ondersteuner te leren, maar waarbij ze ook ervaren dat ze nog kunnen groeien. Dit ligt in de lijn met bestaande inzichten in de literatuur over de ondersteuner als kritische vriend, waarbij de combinatie van het bevestigen van bestaande opvattingen en praktijken enerzijds en het uitdagen en problematiseren van opvattingen en praktijken anderzijds verandering blijkt te faciliteren (Commissie Monard, 2014; Harris, 2001; Kelchtermans & Ballet, 2008; Smeed & Bourke, 2012; Tajik, 2008). Ook Achinstein (2002) bevestigt het belang van frictie (zij spreekt van *constructive controversy*) en maakt duidelijk hoe een constructieve vorm van conflict mogelijkheden biedt tot professioneel leren en verandering binnen de school. Fricties of conflicten tussen schoolteamleden en externe ondersteuners dienen bijgevolg niet uit de weg te worden gegaan, maar dienen beschouwd te worden als kansen tot leren.

4.4 Urgentie

Een vierde en laatste beïnvloedende factor voor ondersteuningspraktijken die we onderscheiden, is *urgentie*, de mate waarin de betrokkenen het werken aan de vernieuwing als dringend ervaren. ZIO vormde in veel scholen slechts één van de vele projecten, waaraan tegelijkertijd en binnen de restricties van de beschikbare tijd gewerkt moest worden. De mate van urgentie bepaalde mee hoeveel tijd en energie actoren wilden (en konden) vrij maken voor ZIO (in vergelijking met andere,

¹⁶ Universal Design for Learning (UDL) verwijst naar een aanpak die diversiteit bij leerlingen als de norm beschouwt en een flexibel onderwijsaanbod voorop stelt. Bv.: door leerinhouden op verschillende manieren aan te bieden (bv. via audio, afbeeldingen, tekst...) leerlingen kansen geven om op verschillende manieren met die inhouden om te gaan en op verschillende manieren te kunnen tonen wat ze geleerd hebben (Meirschout, Monsecour, & Wilssens, z.d.).

¹⁷ Eerste leerjaar B: voor leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs hebben behaald

concurrerende kwesties). Wanneer ZIO niet als prioritair werd beschouwd, bemoeilijkte dit het ondersteuningsproces en uiteindelijk ook de implementatieresultaten. De randvoorwaarden om tot leren te komen waren dan namelijk niet vervuld.

Olivier: *“Ik heb dat nu meegemaakt het afgelopen jaar in een school ook . . . die waren dan met andere dingen bezig . . . die zeiden van ‘Kijk, ik zie dat echt niet zitten, ik heb andere dingen aan mijn hoofd.’ . . . Dat hebben we wel regelmatig gehad, ja.”*

Dit werd duidelijk geïllustreerd wanneer een kwaliteitscontrole door de inspectie interfereerde met het ZIO-project. Het wegwerken van verbeterpunten uit het verslag van de onderwijsinspectie kreeg altijd een hogere prioriteit en werd als meer urgent aanzien omdat – in extremis – het voortbestaan van de school daarvan afhankelijk kon zijn.

Oscar: *“Maar die [scholen] zaten ook allemaal met een drie [i.e., een negatief advies van de onderwijsinspectie]. Een paar maanden later kwam de inspectie terug, dus die hadden echt wel andere katjes te wassen. Maar ja, die directie, vol goede moed, vol enthousiasme . . . ‘Och, dan zijn we aan het veranderen, kunnen we dat er maar ineens bijnemen.’”*

Binnen Droomberg merkten de respondenten, bijvoorbeeld, dat het wegwerken van de verbeterpunten uit het inspectieverslag veel energie vroeg van de leerkrachten en dat dit ten koste ging van de aandacht en energie die naar het M-decreet kon gaan.

Daphne: *“Binnen twee jaar komt de onderwijsinspectie terug en moet dat in orde zijn. Dus ze moeten daar op inzetten en wij als school moeten ook wel zorgen dat zij voldoende tijd krijgen om daar op in te zetten . . . De tijd dat zij in werkgroepen zitten rond dit aspect, kunnen ze niet meer gebruiken om rond zorg en rond het M-decreet en methodieken in de klas te werken.”*

Sommige teamleden zagen daarom op tegen de deelname aan ZIO.

Daphne: *“Ja, in het begin was dan van ‘Pff en we hebben al zo veel werk, en dat komt erbij.’ . . . ‘En wanneer moeten wij onze lessen voorbereiden?’, ‘En er wordt al zoveel van ons gevraagd.’”*

Bovendien bleek de weerstand bij een deel van het team ook voort te komen uit andere verwachtingen vanwege de directie. Ook het duidelijk maken van dit ongenoegen prioriteerde op het bijleren via ZIO.

Daan: *“Eén van de vormingen viel op een moment dat er zeer veel frustratie was bij een deel van het team over iets anders en dan . . . ja, dan weegt dat zwaar op een aantal mensen, waardoor dat die vorming eigenlijk zijn doel een beetje voorbij schiet.”*

Een andere illustratie van concurrerende agendapunten vonden we bij Parelberg. Een groot deel van het team vond dat hun nieuwe directeur te veel van hen verwachtte – bijvoorbeeld om aanwezig te zijn op woensdagnamiddagen – en dat ook de communicatie vanuit de directie naar het team beter kon. De beslissing van de directeur om deel te nemen aan ZIO en het inplannen van de sessies op

woensdagnamiddagen stuitte dan ook op hevig protest. Het uiten van hun misnoegdheid naar de directie vormde voor de meerderheid van het team de prioritaire agenda, eerder dan zich professioneel te bekwamen in het implementeren van inclusief onderwijs. Door hun deelname aan ZIO ostentatief te boycotten of te weigeren, wilden die teamleden duidelijk maken aan de directeur dat ze het oneens waren met haar beleid. Als reactie op het protest besliste de directeur om de deelname aan de volgende nascholingsessies niet te verplichten. Veel teamleden hebben toen niet deelgenomen om zo een duidelijke boodschap over te brengen naar hun directeur.

*Peggy: "Ik weet niet of dat op zich met die vorming te maken heeft, ik denk dat dat eerder kwam door het klimaat in de school..., dat [die nascholingsessie] niet op tijd aangekondigd was en dat was de dag voor een lang weekend en ja... ongelukkige timing. En dat mensen niet uit desinteresse voor het M-decreet zijn thuisgebleven, maar eerder zo van 'Zeg, het moet eens gedaan zijn met dat kort aan te kondigen.' en dan op zo'n ongelukkig moment. En ja, dat het daar meer mee te maken had. **Dus eerder een boodschap** . . . Ja, naar de directie toe."*

Welke urgentie een agendapunt krijgt ten aanzien van andere agendapunten is dus het resultaat van interpretatief onderhandelen tussen die verschillende agendapunten (zie ook Hoofdstuk 3). Bijgevolg kan de toegeschreven urgentie verschillend zijn voor verschillende individuen of groepen. Zo bleek binnen Parelberg dat sommige leerkrachten het belangrijker vonden bij te leren rond inclusief onderwijs dan het overbrengen van een boodschap naar de directeur. Zij namen, bijvoorbeeld, wel deel aan de vrijblijvende vorming en gaven vervolgens ook aan meer te hebben bijgeleerd via ZIO dan hun collega's.

*Peggy: "**Heb je een idee waarom die schoolteamleden wel aanwezig waren [op de vrijblijvende nascholingsessie]? Euhm, ik denk uit bezorgdheid naar die leerlingen. Die stonden ook in 1B en in het beroepsvoorbereidend leerjaar. Dus gewoon uit bezorgdheid naar onze leerlingen toe, denk ik. Dus de leerkrachten die er het meest mee inzitten van wat gaat dat [M-decreet] hier... [betekenen voor mijn klaspraktijk]? Die het minst bezig zijn met die boodschap over te brengen naar [de directeur]... Die meer zoiets hebben van 'Oké ja, dat is niet oké, maar mijn leerlingen gaan voor.'***, dat die wel gekomen zijn."

Ook binnen Droomberg bleek er sprake van individuele verschillen:

Daphne: "We hebben een deel van het team in weerstand, die aangeven dat het echt veel is, dat het druk is, dat ze te veel werk hebben. Maar we hebben wel nog een aantal mensen die die zaken aangeven, maar die wel vooruit willen, die ook wel zo iets hebben van 'Het is veel, we moeten veel doen, we moeten veel voorbereiden, we hebben die werkbezoeken, we hebben het modulaire, we hebben de doorlichting, maar we willen ons wel inzetten voor ZIO omdat we wel zien dat er voordelen aan gekoppeld zijn.'"

De gepercipieerde urgentie van ZIO bepaalde dus mee welke resultaten de ondersteuner kon boeken in een school. Zelfs als bijleren over het M-decreet op zich als relevant en interessant werd beschouwd, kon de ondersteuner weinig realiseren wanneer dit agendapunt onvoldoende urgentie kreeg.

De ondersteuners gaven aan dat wanneer schoolteams slechts een beperkte urgentie toeschreven aan ZIO, ze de deelnemers probeerden te overtuigen van het belang van ZIO, in de hoop de gepercipieerde urgentie te verhogen. Dit bleek echter uitermate moeilijk realiseerbaar.

Olivier: *“Soms kom je op een ongelukkig moment in de school, dat je merkt: eigenlijk zijn die mensen niet klaar om te leren, ze staan niet open om te leren, want ze zitten met andere dingen in hun hoofd die voor hen van grote prioriteit zijn . . . Ik denk ‘Ja, dat is de interne keuken van de scholen. . .’ Als dat zo is dat er iets leeft in de school dat sommige mensen tegen de borst tikt, dat zij niet meer kunnen leren. Je kan daar wel een stukje in coachen, je kan zeggen van ‘Kan ik u helpen?’, ‘Kan ik iets doen?’. Of een beetje empathie [tonen], een beetje luisterende oor zijn. Maar ja, je staat daar eigenlijk om een sessie te geven rond ZIO en niet om daar een hele schoolwerking om te gooien of daar te ondersteunen hé. Dus het is moeilijk om de kerk soms een beetje in het midden te houden en toch die mensen mee te krijgen. Ja, en vaak krijgen we ze niet mee hoor.”*

Oscar wees in dit opzicht op de rol van de directeur. Die kan namelijk in grote mate mee bepalen hoeveel en welke agendapunten er (althans officieel) nagestreefd worden in een school. Hij beschouwde het als een gebrek aan beleidsvoerend vermogen als directies beslisten om de school na een negatief inspectieverslag in te schrijven voor ZIO.

Oscar: *“De directies . . . ofwel dragen die dat en zijn die mee met de school . . . Daar krijg je gemakkelijk iets gedaan, die leerkrachten staan daar voor open . . . Een megaschool, zoals Glinsterberg, die doen dat er ook nog even bij, die zaten ook met een drie [i.e., een negatief advies van de onderwijsinspectie] en andere problematieken. **Dus het mocht niet zomaar een zoveelste zijprojectje zijn, het moest echt iets zijn waar ze tijd voor konden maken als school.** Ja. School X was het mooiste voorbeeld omdat die daar helemaal in opgingen, die snaptten de noodzaak, het belang... en dat was fantastisch. Daar voel je ook: ik had een plek.”*

De directeur vormt, met andere woorden, een poortwachter die in sterke mate mee kan beïnvloeden welke agendapunten het schoolteam ervaart (Kelchtermans et al., 2011). Het vormt bijgevolg een uitdaging voor directeurs om in hun leiderschap coherentie in prioriteiten te realiseren.

5 Conclusie en discussie

Dit onderzoek naar het inzichtelijk maken van ondersteuningspraktijken brengt vier sleutelfactoren in kaart die bepalend zijn voor de vorm en inhoud en het gepercipieerd effect van ondersteuningspraktijken: congruentie, loyaliteit, legitimiteit en urgentie. Een eerste factor is *congruentie*. Ondersteuners bevinden zich bij het vormgeven en uitvoeren van ondersteuningspraktijken in een voortdurend en dynamisch interpretatief onderhandelingsproces waarbij ze een voldoende mate van congruentie trachten na te streven tussen de ondersteuningspraktijken enerzijds en de agenda's van de verschillende betrokken spelers anderzijds om zo tot een gedeelde agenda te komen. Het realiseren van een gedeelde agenda blijkt echter geen evidentie. Dit proces wordt namelijk bemoeilijkt doordat de agenda's van de verschillende spelers niet

altijd verzoenlijk zijn en er binnen één speler (bv. de school) sprake kan zijn van verschillende agenda's, die opnieuw niet altijd compatibel zijn. Schoolteams hebben niet altijd goed zicht op hun eigen agenda en de problematisering van kwesties tussen verschillende spelers kan verschillen. Bovendien kan de agenda van elke partij evolueren doorheen de tijd. Het nastreven van een gedeelde agenda wordt verder gecompliceerd door het gegeven dat ondersteuners een *loyaliteits*druk ervaren ten aanzien van schoolteams en de ondersteuningsdienst. Wanneer een ondersteuner onderhandelt tussen verschillende agenda's staat zijn loyaliteitsrelatie met de andere spelers namelijk op het spel. Onvoldoende congruentie tussen ondersteuningspraktijken en hun agenda's kan beschouwd worden als niet loyaal gedrag, wat negatieve consequenties kan hebben voor de ondersteuner (bv. de aanstelling als ondersteuner verliezen). Ook de nood om als ondersteuner *legitimiteit* te verwerven om schoolteams te mogen beïnvloeden, compliceert het interpretatief onderhandelingsproces van de ondersteuner. Zonder de sociale erkenning om schoolteams te mogen beïnvloeden, kunnen ondersteuners namelijk weinig realiseren. Het voortdurende proces van het verwerven van legitimiteit bij spelers binnen hun organisatorisch veld is een extra laag die meegenomen moet worden om het verloop van ondersteuningspraktijken ten volle inzichtelijk te kunnen vatten. Samenvattend bevinden externe ondersteuners zich dus in een voortdurend onderhandelingsproces waarbij ze congruentie nastreven tussen de verschillende agenda's, mede vanuit de noodzaak om te voldoen aan de loyaliteitsdruk die ze ervaren vanuit scholen en de ondersteuningsdienst en vanuit de nood om legitimiteit te verwerven bij de spelers waarvan hun sociale erkenning noodzakelijk is om als ondersteuner praktijken te kunnen beïnvloeden in scholen. Tot slot moet dit samenspel van het nastreven van congruentie (een gedeelde agenda), loyaliteit en legitimiteit steeds beschouwd worden tegen de achtergrond van de *urgentie* die de agenda rond de ondersteuning heeft voor schoolteamleden ten aanzien van andere agendapunten in de school. Pas wanneer de ondersteuning als voldoende prioritair wordt beschouwd, willen (en kunnen) schoolteamleden hier tijd en energie in investeren. Hoewel de vier beïnvloedende factoren voor analytische doeleinden van elkaar onderscheiden kunnen worden, komen ze in de praktijk vaak verweven voor.

Het doel van deze studie bestond erin om meer inzicht te krijgen in de factoren die feitelijke ondersteuningspraktijken (vorm en inhoud), evenals de gepercipiëerde effecten ervan beïnvloeden. Het resultaat van de studie – de identificatie van vier sleutelfactoren voor ondersteuningspraktijken – leverde een bijdrage tot het fijnmaziger en diepgaander inzichtelijk maken van ondersteuningspraktijken. De kracht van deze bijdrage ligt in het illustreren van het complexe samenspel van beïnvloedende factoren van ondersteuningspraktijken. Door ons niet toe te spitsen op vooraf gedefinieerde variabelen, maar te vertrekken van concrete ondersteuningspraktijken en van daaruit inductief tot relevante beïnvloedende factoren te komen en door variabelen niet afzonderlijk,

maar in samenhang met elkaar te bestuderen, kregen we een rijker en diepgaander inzicht in ondersteuningspraktijken en hun eventuele invloed.

De resultaten van deze studie bevestigen een aantal inzichten uit de bestaande literatuur en voegen daarnaast een aantal lagen toe, waardoor we een meer complex, maar ook juister beeld krijgen van ondersteuningspraktijken. Ten eerste bevestigt dit onderzoek het belang van afstemming of *congruentie* tussen ondersteuningspraktijken en de agenda van de school (zie o.a. Borko, 2004; Finnigan et al., 2009; Honig & Ikemoto, 2008; Merchie et al., 2016; Vixie Sandy, 2013). Deze studie maakt echter duidelijk hoe bijzonder complex dit realiseren van congruentie is en dat de agenda van de school niet de enige agenda is die een rol speelt bij het interpretatief onderhandelingsproces van ondersteuners. Die complexiteit krijgt evenwel nog weinig aandacht in bestaande literatuur en theorievorming. Ten tweede wordt duidelijk dat ondersteuningspraktijken niet in hun isolement bestudeerd kunnen worden. Zo wijst de factor *urgentie* op het belang om ondersteuningspraktijken steeds te situeren in hun ruimere organisatiecontext (Finnigan et al., 2009). Externe ondersteuners dienen oog te hebben voor de mogelijke andere prioriteiten in de school (en dus niet enkel toe te spitsen op de verwachtingen en noden omtrent de ondersteuning zelf). Om dit te realiseren, kunnen ondersteuners intakegesprekken niet enkel benutten om zicht te krijgen op bestaande opvattingen en praktijken en de verwachtingen naar de ondersteuning toe, maar ook om zicht te krijgen op de mogelijke concurrerende agenda's binnen de school. Inefficiënte ondersteuning omwille van een te groot aantal andere – meer urgente – agenda's kan zo vermeden worden. De factor *legitimiteit* toont daarnaast aan dat ook de ruimere institutionele omgeving (i.e., de sociale erkenning van spelers uit het organisatorisch veld) meegenomen moet worden bij het inzichtelijk maken van ondersteuningspraktijken (zie ook Honig & Ikemoto, 2008; Park & Datnow, 2008). Ten derde brengen we met de factor *loyaliteit* ook een vaak onderbelicht aspect van ondersteuningspraktijken onder de aandacht, namelijk het normatieve (morele) en emotionele aspect dat onvermijdelijk gepaard gaat met het ondersteunen van scholen. Ondersteuners ervaren namelijk een druk om zich loyaal op te stellen naar de verschillende betrokken partijen. Loyaal gedrag wordt, met andere woorden, beschouwd als “goed” en “noodzakelijk” en vormt dus een norm waar ondersteuners aan willen voldoen. Het is dus niet alleen een belangrijke voorwaarde voor legitimiteit, maar ook voor beroepsvoldoening en de erkenning als professional. Het probleem is dat ondersteuners in de praktijk zowat altijd gewrongen bleken te zitten tussen verschillende, concurrerende en soms conflicterende oproepen tot loyaliteit. Volledige loyaliteit ten aanzien van elke actor is bijgevolg vaak niet mogelijk, waardoor ondersteuners moesten balanceren tussen verschillende loyaliteiten. Ondersteuners waren, met andere woorden, vaak niet in staat om volledig tegemoet te komen aan de verschillende verwachtingen van de verschillende partijen. Net omdat loyaliteit ten aanzien van die veelheid van

verwachtingen vaak niet mogelijk bleek, ervaren ondersteuners spanningen en druk, die hen ook emotioneel niet onverschillig lieten. Emoties spelen, met andere woorden, een prominente rol in ondersteuningspraktijken en in de beroepsbeleving van ondersteuners. Dit is nog meer het geval wanneer van de ondersteuner verwacht wordt dat hij of zij loyaal is en waardering heeft voor bepaalde praktijken in scholen die conflicteren met de eigen normatieve visie van de ondersteuner (bijvoorbeeld over de “goede” operationalisering en implementatie van vernieuwingsdoelen of over hoe men ondersteuningspraktijken best vormgeeft). Zoals de casus van Oscar duidelijk maakte, hebben dergelijke ervaringen een sterke impact op de emotionele beleving van de job als ondersteuner.

Dit verkennend onderzoek was volledig gebaseerd op retrospectieve percepties van ondersteuningspraktijken. Vervolgonderzoek zou het samenspel van de vier gevonden centrale factoren in ondersteuningspraktijken nog fijnmaziger in kaart moeten brengen. Dat onderzoek zou naast interviews een beroep kunnen doen op interactiedata (bv. via observaties van ondersteuningspraktijken) en reflectiedata (bv. dagboeken van ondersteuners). Interactiedata kunnen bestudeerd worden door de lens van kaderanalyse (Coburn, 2006; Piot, 2015) om op die manier de interactieve processen van betekenisgeving die aan de basis liggen van concrete ondersteuningspraktijken inzichtelijk te maken. Men zou, bijvoorbeeld, kunnen analyseren hoe de gepercipieerde congruentie en de legitimiteit van de ondersteuner tot stand komen doorheen interacties. Ook de positioneringstheorie (Bullough & Draper, 2004; Davies & Harré, 1990; Tan, 2015; Vanassche & Kelchtermans, 2014) kan een interessant aanvullend kader zijn om feitelijke ondersteuningspraktijken *in actie* te bestuderen. Een dergelijke analyse laat, bijvoorbeeld, toe om na te gaan hoe de wijze waarop ondersteuners en schoolteamleden zichzelf en de ander positioneren een rol speelt bij de mate van congruentie, legitimiteit, loyaliteit en urgentie die ervaren wordt (Hunt & Handsfield, 2013).

Algemene conclusie en discussie

Dit doctoraatsonderzoek had de ambitie bij te dragen tot de verdere theorievorming over de implementatie van onderwijsvernieuwingen. In de lijn met vorige studies aan het Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (o.m. Ballet, 2007; März, 2014; Piot, 2015; Vanassche, 2014; zie ook Kelchtermans, 2018a) beschouwen we implementatiepraktijken als gekaderd door twee dualiteiten: enerzijds handeling en structuur en anderzijds verandering en stabiliteit. De verschillende studies in het onderzoek bieden een meer verfijnd inzicht in elk van beide dualiteiten, maar ontrafelen ook hun onderlinge samenspel en beïnvloeding. In elke studie stond een concrete casus van onderwijsvernieuwing centraal, die toeliet om de dualiteiten in hun empirische verschijning te bestuderen: de introductie van de BaSO-fiche in basis- en secundaire scholen, de invoering van de kamishibai in een kleuterschool en de implementatie van het M-decreet – met behulp van externe ondersteuners – in secundaire scholen.

In dit laatste hoofdstuk blikken we terug op de ontwikkelde inzichten uit de verschillende deelstudies. Eerst geven we een samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit elke afzonderlijke empirische studie (1.). Daarna brengen we die bevindingen conceptueel-theoretisch samen als bijdrage aan de theorievorming over onderwijsimplementatie (2.). Die bijdrage aan de theorievorming over onderwijsvernieuwingen kan richtinggevend zijn voor en moet verder gevalideerd worden in toekomstig onderzoek. Daarom sluiten we af met een aantal reflecties over de beperkingen van ons onderzoek die we vertalen naar voorstellen voor vervolgonderzoek (3.).

1 Samenvattend overzicht van de afzonderlijke studies

1.1 Studie 1: De implementatie van de BaSO-fiche

De eerste studie vertrok van de vaststelling dat beleidsmakers (zowel op centraal als lokaal niveau) vaak een beroep doen op artefacten om gewenste vernieuwingen te realiseren in scholen. Men vertaalt de beleidsdoelen in een object, instrument of procedure, waarvan men verwacht dat dit artefact de implementatie van de vernieuwing zal ondersteunen. Artefacten zijn hierdoor niet neutraal, maar net beladen met normatieve ideeën over hoe het artefact best gebruikt moet worden en in het verlengde daarvan dus ook beladen met ideeën over goed onderwijs. Daarom hebben we het artefact binnen deze studie dan ook metaforisch en heuristisch gehanteerd als (materiële) actor in het implementatieproces (März, 2014).

De concrete casus in deze studie wordt gevormd door de BaSO-fiche. Dit administratief-communicatief instrument is ontworpen om meer zorgcontinuïteit te realiseren wanneer leerlingen overgaan van het basis- naar het secundair onderwijs. Aan de hand van een systematische artefactanalyse brachten we het bedoeld gebruik en de onderliggende normatieve opvattingen over goed onderwijs in kaart, zoals die gematerialiseerd werden in de BaSO-fiche. De artefactanalyse maakte duidelijk dat de BaSO-fiche

drager was van een doelgericht normatief kader dat de implementatie van het artefact in de praktijk wilde sturen. De gebruikers werden dus geacht het artefact op een welbepaalde manier te gebruiken en niet om daar zelf invulling aan te geven. We lieten zien dat die expliciete sturing onder meer beoogd werd door de concrete materiële vormgeving van het artefact, het beschikbaar stellen van een duidelijke handleiding en de druk vanuit zowel het beleid van de scholengemeenschap als het LOP om het beoogde gebruik van het artefact te realiseren. Met andere woorden, de BaSO-fiche als artefact past helemaal in de traditie van de zogenaamde “fidelity-benadering” van onderwijsvernieuwingen, waarbij de beleidsverantwoordelijken en ontwikkelaars een welbepaalde implementatiepraktijk voor ogen hebben die zo betrouwbaar mogelijk gerealiseerd moet worden.

Na de analyse van het artefact, richtten we vervolgens onze aandacht op het feitelijke gebruik van het artefact in de praktijk. In verschillende gevalsstudies gingen we na hoe de BaSO-fiche geïnterpreteerd werd en betekenis kreeg voor de schoolteams en hoe zij ermee aan de slag gingen. Die feitelijke implementatiepraktijken vergeleken we vervolgens met het bedoeld gebruik. Op basis van die vergelijking onderscheidde we *drie configuraties* in het gebruik van de BaSO-fiche door schoolteams: getrouw gebruik, selectief gebruik en uitgebreid gebruik (zie Tabel 9). *Getrouw gebruik* van het artefact hield in dat het feitelijke gebruik helemaal het bedoelde gebruik weerspiegelde. Wanneer de gebruikers in hun praktijk een selectie maakten uit de bedoelingen van de ontwikkelaars en het artefact dus in een meer beperkte zin gebruikten, spreken we van *selectief gebruik*. In het geval van *uitgebreid gebruik* deden de gebruikers zelf meer dan wat er beoogd werd door de ontwikkelaars en werd het artefact op een creatieve manier ook ingezet voor andere doelen dan degene die beoogd werden door de ontwikkelaars. Het artefact “deed” dus meer dan wat gepland was, zonder dat het bedoelde gebruik hierdoor in het gevaar kwam.

Tabel 9
Overzicht configuraties in de vier scholen

	Boterbloem (BaO)	Kersenboom (BaO)	Lotus (SO)	Rozelaar (SO)
1. Getrouw gebruik	X		X	X
2. Selectief gebruik		X		Individuele verschillen
3. Uitgebreid gebruik	X	X		

Verder bouwend op inzichten en concepten uit het betekenisgevingsperspectief enerzijds en kaderanalyse anderzijds beargumenteerden we een verklaring voor die configuraties aan de hand van het concept *interpretatief onderhandelen*. Met interpretatief onderhandelen verwijzen we naar de

interactie tussen het artefact (als materiële drager van duidelijke strategische doelen) en de leden van het schoolteam. Wanneer een artefact met een duidelijk strategisch doel een school binnenkomt, kunnen schoolteamleden namelijk niet anders dan zich te verhouden ten aanzien van dit artefact en de normatieve boodschap die het meebrengt en dus positie te kiezen: Zal ik het gebruiken of niet?, Waarvoor zal ik het gebruiken?, Hoe zal ik het gebruiken?, etc. De oproep tot verandering in het artefact wordt dus niet zonder meer uitgevoerd, maar wordt geïnterpreteerd, beoordeeld en onderhandeld in het licht van de eigen individuele en gedeelde opvattingen over goed onderwijs, evenals de condities, noden en mogelijkheden van de feitelijke implementatiecontext. Het interpretatief onderhandelingsproces wordt, met andere woorden, opgevat als een onderhandeling tussen het normatief kader dat geïncarneerd wordt in het artefact enerzijds en het normatief kader van de gebruikers anderzijds. De inzet van de onderhandeling is het vinden van afstemming tussen beide kaders (cfr. kaderafstemming; Benford & Snow, 2000).

Tabel 10 biedt een overzicht van de belangrijkste elementen uit Studie 1.

Tabel 10
Overzicht Studie 1 (Hoofdstuk 1)

Fiche Studie 1 (zie Hoofdstuk 1)	
Focus	- Implementatie van een vernieuwingsinhoud, gematerialiseerd in een “gesloten” artefact
Casus	- Implementatie van de BaSO-fiche in basis- en secundaire scholen - Vernieuwing: niet verplicht, maar sterk gestimuleerd - Kenmerken artefact: administratief-communicatieve finaliteit, expliciet normatief kader, doelgerichte sturing van het gebruik (i.e., een gesloten artefact) - Implementatiegeschiedenis: 2 jaar
Conceptueel kader	- Het betekenisgevingsperspectief - Kaderanalyse
Onderzoeksvragen	- Welk normatief kader (i.e., het bedoeld gebruik) wordt gematerialiseerd in de vorm en inhoud van het artefact (i.e., de BaSO-fiche)? - Welke implementatiepraktijken van het artefact (i.e. de BaSO-fiche) vinden plaats in scholen? - Hoe kunnen feitelijke implementatiepraktijken begrepen en verklaard worden in termen van kaderingsprocessen?
Methodologie	- Systematische artefactanalyse - Meervoudige gevalsstudie (twee scholen basis- en twee scholen secundair onderwijs): interpretatieve analyse van interviewdata, verzameld bij zowel ontwikkelaars (4) als gebruikers (16) van het artefact
Theoretische bijdrage	- Inzichtelijk maken van de rol van materiële “actoren” bij implementatiepraktijken - Het concept interpretatief onderhandelen als normatief proces rond de mate van congruentie tussen het beoogde gebruik van het artefact en de eigen opvattingen over goed onderwijs bij de gebruikers

1.2 Studie 2: De implementatie van de kamishibai

In de tweede studie bouwen we verder op het concept van interpretatief onderhandelen, evenals de rol van artefacten binnen dit proces, met de bedoeling de inzichten hierrond te valideren, generaliseren en verfijnen. We voerden hiertoe een enkelvoudige gevalsstudie uit bij een Vlaamse kleuterschool die enkele jaren geleden besloot om de kamishibai te implementeren. De kamishibai is een verteltheatertje dat in het kleuteronderwijs wordt gebruikt als hulpmiddel bij het vertellen van verhalen aan kinderen. De studie van deze implementatiecasus vormde een interessante aanvulling op het werk in Studie 1 omdat zowel de aard van het artefact als de kenmerken van het implementatieproces verschillend waren van de casus van de BaSO-fiche. Ten eerste was de kamishibai een artefact met een expliciete educatieve finaliteit (in plaats van een administratief-communicatieve). Een tweede verschil betrof de openheid van het artefact: terwijl de BaSO-fiche werd gekenmerkt door een duidelijk vastgelegde, normatieve sturingsagenda, was de kamishibai een

artefact dat zijn gebruikers veel meer ruimte liet om zelf invulling te geven aan het gebruik ervan. Ten derde kende de kamishibai een langere implementatiegeschiedenis in de school dan de BaSO-fiche. Daardoor was het mogelijk om het proceskarakter van de implementatie en het verloop van de interpretatieve onderhandelingsprocessen doorheen de tijd beter in kaart te brengen. Bovendien konden we zo dieper inzicht verwerven in de rol die de implementatiecontext speelt in de interpretatieve onderhandelingsprocessen (März et al., 2016).

Op basis van interview- en observatiedata reconstrueerden we de adoptie, de betekenis en de implementatiepraktijken van de kamishibai, tegen de achtergrond van enkele belangrijke veranderingen in de context van de school. Zo was hun leerlingenpubliek op enkele jaren tijd geëvolueerd tot een multicultureel samengestelde leerlingenpopulatie. Daarnaast werd de school - als onderdeel van het beleid van de scholengemeenschap waartoe ze behoorde - expliciet opgeroepen om gericht te werken rond taalstimulering en op die manier onder druk gezet om veranderingen aan te brengen in een aantal gangbare praktijken.

Verder bouwend op inzichten uit het betekenisgevingsperspectief en de neo-institutionele theorie lieten we in deze studie zien hoe de betekenis – en zo ook de gepercipieerde inzetbaarheid – van het artefact evolueerde doorheen de tijd, als reactie op veranderingen in de context. Zo werd de kamishibai eerst louter ingezet omwille van haar inhoudelijk en educatief potentieel. Als reactie op veranderingen in de context en de expliciete veranderingsoproepen vanuit de scholengemeenschap, werden verschillende nieuwe betekenislagen toegevoegd aan het artefact en de praktijken waarin het artefact werd gebruikt. De kamishibai kreeg niet langer louter betekenis vanuit een intrinsieke pedagogische agenda, maar ontwikkelde zich onder meer ook tot een politiek instrument om tegemoet te komen aan de toegenomen regulatieve druk vanuit de scholengemeenschap om een beleid te ontwikkelen rond taalstimulering. Kleuterleidsters gebruikten de kamishibai op die manier zowel om hun praktijk te rechtvaardigen, zichzelf te presenteren als loyale teamleden ten aanzien van de scholengemeenschap (en haar beleid) en als zodanig de sociale erkenning en de legitimiteit van hun professionaliteit als schoolteam te bewaren. De betekenis van de kamishibai werd dus steeds heronderhandeld, zodanig dat het artefact adequaat gepositioneerd kon worden in de veranderende agenda van de schoolteamleden (i.e., interpretatief onderhandelen als een strategisch en politiek proces). Door het artefact te herdefiniëren kreeg het gebruik ervan (extra) legitimiteit, wat de adoptie en duurzame implementatie van het artefact faciliteerde.

Tot slot wezen we in deze studie op een belangrijke determinant van interpretatieve onderhandelingsprocessen, namelijk de *onderhandelingsruimte* die actoren percipiëren en benutten tijdens het onderhandelingsproces. Hoe groter de onderhandelingsruimte, des te gemakkelijker

actoren een vernieuwingsoproep kunnen aanpassen en vertalen naar hun concrete context om zo aansluiting te vinden bij de eigen individuele en gedeelde opvattingen en agenda's. Die onderhandelingsruimte werd beïnvloed door ten minste drie factoren: (1) de openheid van het artefact (i.e., de "ruimte" die het biedt voor verschillende scripts), (2) de autoriteit van interpretaties van het artefact door derden (i.e., hoe dwingend worden die interpretaties ervaren) en (3) de micropolitieke geletterdheid van actoren (i.e., de vaardigheid van actoren om het artefact te interpreteren in termen van de kansen die het biedt tot het realiseren van hun agenda). De onderhandelingsruimte is maximaal bij open artefacten, zonder definiëringen door derden met autoriteit en wanneer actoren sterk micropolitiek geletterd zijn.

Tabel 11 biedt een overzicht van de belangrijkste elementen uit Studie 2.

Tabel 11
Overzicht Studie 2 (Hoofdstuk 2)

Fiche Studie 2 (zie Hoofdstuk 2)	
Focus	<ul style="list-style-type: none"> - Implementatie van een vernieuwingsinhoud, gematerialiseerd in een “open” artefact - Proceskarakter van interpretatieve onderhandelingen tussen actoren en “open” artefacten - Rol van de context in interpretatieve onderhandelingsprocessen
Casus	<ul style="list-style-type: none"> - Implementatie van de kamishibai in de kleuterafdeling van een basisschool - Vernieuwing: niet verplicht, zelf geïnitieerd - Kenmerken artefact: educatieve finaliteit, open normatief kader (i.e., een open artefact) - Implementatiegeschiedenis: 6 jaar
Conceptueel kader	<ul style="list-style-type: none"> - Het betekenisgevingsperspectief - Neo-institutionele theorie
Onderzoeksvragen	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe kunnen de implementatiepraktijken van de kamishibai begrepen en verklaard worden in termen van interpretatieve onderhandelingsprocessen? - Hoe beïnvloedt de context waarbinnen de implementatiepraktijken zich afspelen die interpretatieve onderhandelingsprocessen?
Methodologie	<ul style="list-style-type: none"> - Enkelvoudige gevalstudie (kleuterafdeling binnen een school basisonderwijs) - Interpretatieve analyse van interviewdata (betekenisgevingsdata) en observatiedata, verzameld bij drie gebruikers van het artefact
Theoretische bijdrage	<ul style="list-style-type: none"> - Actoren schrijven verschillende betekenislagen toe aan artefacten - Verfijnen van het concept interpretatief onderhandelen: <ul style="list-style-type: none"> ○ = gesitueerd proces: de context waarbinnen de implementatie plaatsvindt bepaalt mee welke betekenis het artefact krijgt ○ = sociaal proces: belang van andere actoren/partijen en hun normatieve ideeën en agenda's ○ = geen eenmalig, maar iteratief proces ○ = politiek proces: men tracht de betekenis zo te onderhandelen dat het artefact kan bijdragen aan het realiseren van de eigen individuele of gedeelde agenda-elementen - Belang van agenda's voor het interpretatief onderhandelingsproces - Onderhandelingsruimte als belangrijke determinant van interpretatieve onderhandelingsprocessen

1.3 Studie 3: De implementatie van het M-decreet

In de derde empirische studie stond de implementatie van het M-decreet in secundaire scholen centraal. Het ging telkens om scholen waar het implementatieproces extern ondersteund werd. Concreet namen de scholen vrijwillig deel aan een ondersteuningsarrangement, waarin zowel

nascholing als begeleiding werd aangeboden. De derde studie bestond uit twee luiken, waarover we in aparte hoofdstukken rapporteerden. In een eerste luik (i.e., Hoofdstuk 3) lag de focus op het inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken in de scholen. Het tweede luik van deze empirische studie zoomde in op de rol van externe ondersteuners bij die implementatieprocessen (i.e., Hoofdstuk 4).

1.3.1 Luik 1: De implementatiepraktijken van het M-decreet in secundaire scholen

Verder bouwend op onze onderzoeksinteresse in implementatiepraktijken en de inzichten uit de twee studies over artefacten, richten we ons met deze studie op een onderwijsvernieuwing die zowel qua schaal als externe aansturing sterk verschilde. Het M-decreet is immers een grootschalige onderwijsvernieuwing, die wettelijk dwingend wordt opgelegd (decreet), voor alle Vlaamse scholen geldt en een complexe inhoud betreft. In die zin contrasteert ze met de kleinschalige, in belangrijke mate zelf geïnitieerde en relatief eenvoudige onderwijsvernieuwingen in de eerste twee studies. Het doel van ons onderzoek was dus om inzicht te verwerven in de implementatie van dit type vernieuwingen en daarenboven na te gaan of het concept van interpretatief onderhandelen overdraagbaar was naar deze vernieuwingscontexten. Ten tweede richten we ons meer expliciet op de rol en het aandeel van verschillende groepen actoren in deze implementatieprocessen en meer in het bijzonder op de manier waarop hun verschillende agenda's die processen bepaalden. Uit de studie over de kamishibai was immers gebleken dat de agenda (doelen, belangen) van de verschillende groepen een grote rol speelt in het interpretatief onderhandelen bij de implementatie. Het betekenisgevingsperspectief en de neo-institutionele theorie vormden opnieuw de conceptuele bril van waaruit we de implementatiepraktijken bestudeerden.

Op basis van interviewdata met actoren uit vijf Vlaamse secundaire scholen brachten we in kaart op welke manier de actoren betekenis gaven aan het M-decreet en hoe het M-decreet geïmplementeerd werd bij hen op school. Aanvullend werd ook nagegaan hoe de actoren betekenis gaven aan het ondersteuningsarrangement waar ze aan deelnamen (Zoektocht Inclusief Onderwijs) en welke impact dit had op hun implementatie van het M-decreet en de praktijken in de school.

Deze meervoudige gevalsstudie illustreerde dat het begrip interpretatieve onderhandeling ook conceptuele handvaten biedt om implementatieprocessen van grootschalige en complexe vernieuwingen inzichtelijk te maken. Daarnaast werd duidelijk dat ook de perceptie en uitkomsten van ondersteuningsarrangementen begrepen kunnen worden als het resultaat van interpretatieve onderhandeling. Interpretatieve onderhandelingsprocessen bleken verder ook gerelateerd aan het proces van *agendavorming*. Doorheen het proces van interpretatieve onderhandeling werd de vernieuwingsinhoud namelijk gelezen, geïnterpreteerd en vertaald naar een *interne vernieuwingsagenda*, bestaande uit een reeks van acties die men wilde realiseren met de komst van

de vernieuwing/ondersteuning. De inhoud van die vernieuwingsagenda kon zowel inhoudelijk als strategisch en zowel conservatief als progressief zijn. Inhoudelijke agenda-elementen zijn daarbij duidelijk gerelateerd aan het realiseren van de vernieuwingsinhoud, terwijl strategische elementen gericht zijn op andere doelen dan de vernieuwingsinhoud zelf. Conservatieve en progressieve agenda-elementen zijn respectievelijk gericht op het behoud en de optimalisatie van de organisatie.

De impact van de vernieuwing en het ondersteuningsarrangement kon worden onderverdeeld in vier categorieën. Ten eerste was er sprake van een ervaring van *heteronome veranderingen*: extern geïnitieerde veranderingen in de werkcondities, die buiten de wil of invloed van het schoolteam plaatsvonden. Ten tweede was er sprake van een ervaring van *verheugd bewustzijn* van de bestaande opvattingen en praktijken in de school. Het reflectieproces dat hierop volgde, leidde ertoe dat sommige praktijken geherdefinieerd werden als een verbeterpunt waaraan gewerkt diende te worden of net als een sterkte en dus als een bevestiging van de bestaande schoolpraktijken. Die herdefinitie beïnvloedde vervolgens de interne vernieuwingsagenda van actoren en zo ook de implementatie van het M-decreet en ZIO. Verbeterpunten vragen namelijk om actie en werden onderdeel van de progressieve vernieuwingsagenda. Sterktes werden dan weer toegevoegd als elementen binnen de conservatieve vernieuwingsagenda, het behouden van die sterktes vormde dan het streefdoel. Sommige actoren waren zich hiervan bewust en probeerden dit herdefiniëringsproces bijgevolg te sturen in functie van hun eigen agenda. Ten derde resulteerde de komst van het M-decreet en ZIO ook in het *beargumenteerd behouden van bestaande praktijken* (i.e., het realiseren van conservatieve agenda-elementen). Dit streven naar stabiliteit bleek ingegeven vanuit het belang van die praktijken voor het functioneren van de school. De behoudsgezinde opstelling kan in die zin begrepen worden als een uiting van professioneel engagement. Ten vierde bleken het M-decreet en ZIO ook te resulteren in *aanpassingen van de praktijken en opvattingen in de school*. Sommige veranderingen konden beschouwd worden als onvoorziene neveneffecten. Veel van de implementatiepraktijken vormden echter een realisatie van elementen uit de interne vernieuwingsagenda van schoolteamleden. Het formuleren van een interne vernieuwingsagenda kon, met andere woorden, opgevat worden als een politiek proces, een poging om lokale praktijken te sturen. De vernieuwingen waren bovendien enerzijds inhoudelijk en lagen dus in het verlengde van de doelen van het M-decreet en ZIO. Anderzijds was er ook sprake van strategische vernieuwingen die niet voorzien waren door de ontwikkelaars van de vernieuwing of de externe ondersteuning, maar wel pasten in de agenda van de teamleden van de school.

Tabel 12 biedt een overzicht van de belangrijkste elementen uit het eerste luik van Studie 3.

Tabel 12
 Overzicht Studie 3, Luik 1 (Hoofdstuk 3)

Fiche Studie 3, Luik 1 (zie Hoofdstuk 3)	
Focus	<ul style="list-style-type: none"> - Implementatie van complexe, grootschalige en wettelijk verplichte vernieuwing - Interpretatieve onderhandeling rond een vernieuwingsinhoud - Agendaformulering en –realisatie binnen het implementatieproces
Casus	<ul style="list-style-type: none"> - Implementatie van het M-decreet in secundaire scholen - Vernieuwing: verplicht en wettelijk dwingend, complex, grootschalig - Ondersteuningscontext: scholen namen vrijwillig deel aan een ondersteuningsarrangement en ontvingen dus externe nascholing en begeleiding bij de implementatie - Implementatiegeschiedenis: 1 jaar
Conceptueel kader	<ul style="list-style-type: none"> - Het betekenisgevingsperspectief - Neo-institutionele theorie
Onderzoeksvragen	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe kunnen de feitelijke implementatiepraktijken die in scholen ontstaan door de invoering van het M-decreet inzichtelijk gemaakt worden als het resultaat van een interpretatief onderhandelingsproces? - Welke rol spelen agenda's van actoren (of groepen) binnen dit implementatieproces?
Methodologie	<ul style="list-style-type: none"> - Meervoudige gevalstudie (vijf scholen secundair onderwijs) - Interpretatieve analyse van interviewdata (betekenisgevingsdata), verzameld bij 25 schoolteamleden
Theoretische bijdrage	<ul style="list-style-type: none"> - Agenda's beïnvloeden niet alleen het interpretatief onderhandelingsproces, ze vormen eveneens een resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen - Agendavorming is (deels) bepalend voor het verloop van implementatiepraktijken van vernieuwingen en externe ondersteuning → het is een lokale sturingspraktijk - Agenda's zijn gelaagd (inhoudelijk-strategisch, conservatief-progressief)

1.3.2 Luik 2: De externe ondersteuning van implementatiepraktijken

In het tweede luik van het onderzoek naar de implementatie van het M-decreet zoomden we in op de rol van externe ondersteuning bij dit proces. We voerden een exploratieve meervoudige gevalstudie uit om meer inzicht te krijgen in de factoren die de feitelijke ondersteuningspraktijken en de gepercipieerde effecten ervan beïnvloeden. Zowel externe ondersteuners als schoolteamleden die door (minstens) een van die ondersteuners werden begeleid, vormden de respondenten. Het betekenisgevingsperspectief functioneerde als conceptuele bril bij deze studie.

De resultaten van de studie maken duidelijk dat het ondersteunen van de implementatie van vernieuwingen een erg complex proces is. Ten eerste omdat externe ondersteuners dienen te onderhandelen tussen de – niet altijd compatibele – agenda's (doelen en belangen) van ten minste drie verschillende, onderling afhankelijke partijen: zichzelf (en de eigen opvattingen) als externe ondersteuner, de schoolteams en de ondersteuningsdienst waaraan ze verbonden zijn. Het streven naar *congruentie* tussen de verschillende agenda's enerzijds en de vorm en inhoud van ondersteuningspraktijken anderzijds vormden de rode draad doorheen de interpretaties, onderhandelingen en appreciaties van de ondersteuningspraktijken. Ten tweede stelden we vast dat het realiseren van een gedeelde agenda (i.e., een voldoende niveau van congruentie) gecompliceerd werd door de *loyaliteitsdruk* die de actoren ervaren ten aanzien van de organisaties waarmee ze samenwerken (i.e., de school voor de schoolteams en de ondersteuningsdienst voor de externe ondersteuners). Het niveau van loyaliteit, in combinatie met de gerealiseerde mate van congruentie, leek bepalend voor de *legitimiteit* van de externe ondersteuners. Het verwerven van legitimiteit vormde een derde beïnvloedende factor van ondersteuningspraktijken. Om effectief resultaat te kunnen halen met hun interventies moeten de ondersteuners namelijk een duidelijk mandaat krijgen van de schoolteams. Tot slot bleek ook de mate waarin de agenda rond de ondersteuning als *urgent* werd beschouwd door de schoolteamleden de ondersteuningspraktijken mee te beïnvloeden: hoe hoger het niveau van urgentie, hoe gemakkelijker het was voor ondersteuners om de implementatiepraktijken effectief te beïnvloeden (i.e., ruimte en resonantie te vinden voor zijn/haar interventies). Met andere woorden: congruentie, legitimiteit, loyaliteit en urgentie blijken essentiële elementen om de betekenis en impact van ondersteuningspraktijken bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen te begrijpen.

Tabel 13 biedt een overzicht van de belangrijkste elementen uit het tweede luik van Studie 3.

Tabel 13
 Overzicht Studie 3, Luik 2 (Hoofdstuk 4)

Fiche Studie 3, Luik 2 (zie Hoofdstuk 4)	
Focus	- Beïnvloedende factoren van externe ondersteuning bij de implementatie van vernieuwingen
Casus	- Externe ondersteuning van de implementatie van het M-decreet in secundaire scholen - Externe ondersteuning: binnen het kader van een op voorhand ontwikkeld “ondersteuningsarrangement”, nl. ZIO - Scholen namen vrijwillig deel aan het ondersteuningsarrangement - Implementatie- en ondersteuningsgeschiedenis: 1 jaar
Conceptueel kader	- Betekenisgevingsperspectief, waarbij er zowel aandacht besteed werd aan de rol van actoren als aan beïnvloedende structurele factoren (i.e., dualiteit van handeling en structuur)
Onderzoeksvragen	- Welke factoren beïnvloeden de feitelijke ondersteuningspraktijken (vorm en inhoud)? - Welke factoren beïnvloeden de gepercipieerde effecten van die ondersteuningspraktijken?
Methodologie	- Meervoudige gevalsstudie (3 externe ondersteuners, 5 secundaire scholen) - Interpretatieve analyse van interviewdata (betekenisgevingsdata), verzameld bij 3 externe ondersteuners en 25 schoolteamleden
Theoretische bijdrage	- Vier sleutelfactoren die bepalend zijn voor de vorm, inhoud en het gepercipieerd effect van ondersteuningspraktijken: congruentie, loyaliteit, legitimiteit, urgentie

2 Implementatiepraktijken van onderwijsvernieuwing: theoretische bijdrage

Na het overlopen van de belangrijkste inzichten per studie, bundelen we hier enkele theorievormende inzichten over de implementatie van vernieuwingen die voortkwamen uit dit doctoraatsonderzoek. Een eerste inzicht is dat implementatiepraktijken het resultaat zijn van interpretatieve onderhandelingen. In 2.1 lichten we onze conceptualisering van interpretatieve onderhandeling toe. In 2.2 beschrijven we vervolgens de rol van “derde partijen”, die noodzakelijk meegenomen moeten worden bij het inzichtelijk maken van processen van interpretatieve onderhandeling.

In het laatste deel van de theoretische bijdrage (2.3) staan we stil bij de verschillende theoretische benaderingen die we hanteerden in de deelstudies en argumenteren we hoe die fundamenteel compatibel en complementair zijn. Vervolgens koppelen we onze inzichten terug naar de twee dualiteiten en geven we aan hoe we hiertoe een bijdrage hebben geleverd.

2.1 Implementatie van innovaties als interpretatief onderhandelen

De verschillende studies van dit doctoraatsonderzoek maken duidelijk dat er bij de implementatie van vernieuwingen in scholen onvermijdelijk sprake is van interpretatieprocessen. Vernieuwingen worden door de betrokkenen in scholen altijd gelezen, geïnterpreteerd en vertaald in functie van de eigen specifieke situatie. Situatie verwijst hier niet alleen naar de concrete onderwijscontext (bijvoorbeeld van de school), maar ook naar de individuele en gedeelde opvattingen van de betrokkenen over goed onderwijs en hun agenda's (bestaande uit doelen en belangen; Dusenbury et al., 2003; Fullan, 2007; Hopkins, 2001; Spillane et al., 2002; van den Berg & Vandenberghe, 1981). Als resultaat van die interpretatieprocessen gebeurt er bij de implementatie van vernieuwingen altijd zowel meer als minder dan men verwacht en gepland had. Onbedoelde (positieve en/of negatieve) neveneffecten zijn dan ook de regel (Kelchtermans, 2009, 2018a). Denk, bijvoorbeeld, aan de illustraties van selectief en uitgebreid gebruik bij de implementatie van de BaSO-fiche (zie Hoofdstuk 1).

Die neveneffecten als gevolg van interpretatieprocessen kunnen bovendien op verschillende niveaus optreden. Enerzijds kan er sprake zijn van verschillen tussen de bedoelde praktijken van de ontwikkelaar van de vernieuwing en de uiteindelijke implementatiepraktijken door anderen. Zo lagen de feitelijke implementatiepraktijken van het M-decreet in scholen niet altijd in de lijn met de verwachtingen van de ontwikkelaars (zie Hoofdstuk 3). Anderzijds kan er sprake zijn van verschillen tussen de verwachtingen van schoolteamleden tijdens de adoptiefase en de uiteindelijke impact van de vernieuwing als ze in de praktijk geïmplementeerd wordt. Zo bleek uit de studie van het M-decreet dat de interne vernieuwingsagenda die schoolteamleden formuleerden naar aanleiding van de komst van het M-decreet of de deelname aan het extern ondersteuningsarrangement niet altijd helemaal werd gerealiseerd (zie Hoofdstuk 3). Niet enkel de ontwikkelaars van de vernieuwing hebben dus een idee over de bedoelde praktijken van de vernieuwing. Ook leden van schoolteams, die beslissen om de vernieuwing te implementeren, construeren een vernieuwingsagenda van praktijken die men wil realiseren (i.e., een interne vernieuwingsagenda, zie ook 2.1.3). Maar net als bij de ontwikkelaars kan die agenda de uiteindelijke implementatiepraktijken niet volledig voorspellen. Bovendien maakt dit doctoraatsonderzoek duidelijk dat interpretatieprocessen zowel aan de orde zijn bij extern geïnitieerde vernieuwingen (bv. de BaSO-fiche en het M-decreet) als intern geïnitieerde vernieuwingen (bv. de kamishibai).

Die onvermijdelijke processen van “lezing”, betekenisgeving en vertaling van de vernieuwingsinhoud naar de eigen schoolcontext hebben we conceptueel gevat met de notie *interpretatief onderhandelen* (zie ook Kelchtermans, 2018a; Vermeir et al., 2017).

2.1.1 Interpretatief onderhandelen: een begripsomschrijving

Het concept interpretatief onderhandelen bestaat uit de samenvoeging van “interpretatief” en “onderhandelen”. Die twee woorden geven meteen de dubbele kern van dit concept weer: het gaat om een interpretatief proces en om een onderhandelingsproces.

Het woord “interpretatief” maakt duidelijk dat betekenisgeving centraal staat in het proces van interpretatief onderhandelen. Het gaat om een proces waarbij actoren vernieuwingen lezen, interpreteren en vertalen naar hun concrete context. Het handelen van actoren dat resulteert uit interpretatieve onderhandeling is dus een product van betekenisgevingsprocessen. Implementatiepraktijken kunnen, met andere woorden, beschouwd worden als de uitkomst van een actief en dynamisch proces van betekenisconstructie door de lokale actoren (Coburn, 2001; Fullan, 2007).

Het gaat daarnaast ook over een proces van “onderhandelen”. In dit proces van onderhandelen, zoekt een actor naar congruentie of overeenstemming tussen:

- de eigen individuele en gedeelde opvattingen en agenda’s (bestaande uit doelen en belangen)
- de interpretaties van de vernieuwing en agenda’s van andere actoren
- de vorm en inhoud van de vernieuwing

In wat volgt gaan we dieper in op de kenmerken van dit interpretatief onderhandelingsproces.

2.1.2 Interpretatief onderhandelen: vijf kenmerken

Op basis van de verschillende studies in dit doctoraatsonderzoek kunnen we het onderhandelingsproces karakteriseren als normatief, sociaal, gesitueerd, politiek en iteratief.

2.1.2.1 Normatief proces

Interpretatieve onderhandelingsprocessen zijn normatief van aard, de ideeën over goed onderwijs vormen de inzet en het criterium voor de onderhandeling. Actoren streven in hun onderhandelingsproces naar congruentie met hun eigen opvattingen over goed onderwijs, doelen en wenselijk geachte werkcondities (i.e., belangen). Het concept *persoonlijk interpretatiekader* (Kelchtermans, 2009) biedt daarbij handvaten om het geheel van opvattingen over goed onderwijs van actoren te vatten en te ontrafelen. Het persoonlijk interpretatiekader verwijst namelijk naar “het geheel van cognities dat fungeert als een bril waardoor de leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen [eigen vertaling]” (Kelchtermans, 2009, p. 260). Het omvat zowel de opvattingen die een actor heeft over zichzelf als onderwijsprofessional (i.e., het professioneel zelfverstaan) als de kennis en opvattingen die hij heeft over onderwijzen (i.e., de subjectieve onderwijstheorie; Kelchtermans, 2009). De inhoud van het persoonlijk interpretatiekader

bepaalt zo mee welke doelen actoren nastreven in de school en welke werkcondities wenselijk geacht worden en dus kunnen gaan functioneren als belangen (Kelchtermans, 2007c).

Actoren proberen de vernieuwing dus zodanig te vertalen dat de implementatie ervan uitmondt in praktijken die zij zelf als goed en waardevol beschouwen. Maar wat binnen onderwijs “goed” en “waardevol” is, kan echter altijd ter discussie worden gesteld. Er is geen dwingende maatstaf om bepaalde ideeën en praktijken te beoordelen als beter of waardevoller dan andere (Kelchtermans, 2018a). Dat oordeel impliceert onvermijdelijk een keuze en stellingname, die weliswaar beargumenteerd, maar nooit dwingend geponeerd kan worden. Wat actoren opvatten als nastrevenswaardig en noodzakelijk, weerspiegelt hun persoonlijke¹⁸ opvattingen op goed onderwijs. Het is het resultaat van waardegebonden keuzes en vormt dus altijd een normatieve kwestie. Zo bleek in de studie van de kamishibai (Hoofdstuk 2) dat leerkrachten onderling verschilden in de mate waarin ze de kamishibai ook voor andere praktijken dan het vertellen van verhalen wilden gebruiken en dat dit afhankelijk was van hun persoonlijke opvattingen over goed onderwijs. De vrees dat de “magie” van het vertellen met de kamishibai verloren zou gaan als het artefact ook voor andere zaken gebruikt zou worden, vormde, bijvoorbeeld, een argument waarom een leerkracht weigerde om het artefact ook in andere praktijken dan het vertellen te gebruiken. Aangezien interpretatieve onderhandelingsprocessen gericht zijn op het realiseren van congruentie met de eigen – vaak diepgewortelde – opvattingen over goed onderwijs, wenselijke doelen en belangen, staat er bij interpretatieve onderhandelingsprocessen stevast iets op het spel voor de actoren en heeft het geen vrijblijvend karakter voor hen.

Het nastreven van de eigen opvattingen over goed onderwijs, doelen en belangen bleek niet altijd evident, onder meer omdat er soms sprake is van *interne tegenstrijdigheden*. Actoren bleken dan te zoeken naar een optimaal evenwicht tussen hun verschillende opvattingen, doelen en belangen. Dit kwam, bijvoorbeeld, tot uiting in de studie over de externe ondersteuners (Hoofdstuk 4). De aanpak die een van de ondersteuners het meest wenselijk achtte (i.e., werken in kleine groepjes om interactie te stimuleren en diepgang te realiseren), bleek te tijdsintensief om te realiseren binnen de voorziene tijd in het ondersteuningsarrangement. In een poging om die tegenstrijdigheid op te lossen, stelde ze aan de scholen voor dat in de toekomst slechts een deel van het schoolteam aan de sessies zou participeren. De ondersteuner probeerde zo verschillende elementen uit haar agenda tegen elkaar af te wegen en de balans zo positief mogelijk te houden.

¹⁸ We spreken hier over persoonlijke opvattingen (persoonlijk interpretatiekader), maar erkennen daarbij dat die persoonlijke opvattingen deels mee beïnvloed worden door de school (bijvoorbeeld schoolcultuur) en de ruimere institutionele context, evenals de tijdsgeest waarin de actor leeft en werkt (Scott, 2014).

2.1.2.2 *Sociaal proces*

De term “onderhandelen” suggereert al dat er meerdere personen of partijen in het geding zijn. Ofschoon de individuele opvattingen en betekenisgeving (het persoonlijk interpretatiekader) essentieel zijn om de interpretatie door de verschillende betrokkenen te begrijpen, gaat het in wezen onvermijdelijk om een sociaal proces, een proces dat zich in interactie met andere actoren of partijen afspeelt (in de lijn met de idee van collectieve betekenisgeving; Coburn, 2001; Spillane et al., 2002). Schoolteamleden staan in hun job onvermijdelijk in interactie met andere actoren, zowel collega’s als externen (bv. externe ondersteuners). Ook artefacten kunnen metaforisch en heuristisch beschouwd worden als (materiële) “actoren” waarmee schoolteamleden interageren (zie verder: 2.2.1).

Onze verschillende studies illustreerden hoe ook die andere actoren een impact hebben op het interpretatief onderhandelen. Die andere actoren hebben namelijk eigen opvattingen over goed onderwijs en eigen doelen en belangen, waardoor de betekenis die ze aan de vernieuwing geven gelijk kan zijn, maar ook verschillend. Die interpretaties van anderen spelen een rol binnen onderhandelingsprocessen, ze worden beluisterd en onderhandeld bij het betekenis geven aan vernieuwingen of ondersteuningspraktijken. De mate waarin een bepaalde interpretatie weerklank vindt of gaat domineren, bleek door minstens twee factoren bepaald te worden. Ten eerste bleek het van belang in welke mate die interpretaties van anderen congruent en verzoenbaar waren met de individuele interpretatie van de onderhandelende actor. Indien men vanuit zijn persoonlijke opvattingen akkoord ging met de interpretatie van de andere, kreeg die interpretatie namelijk extra legitimiteit (bv. omdat men inziet hoe dit de leerlingen ten goede komt). Anderzijds werd die impact ook bepaald door de autoriteit of het gelegitimeerd gezag van die andere actoren (bv. autoriteit vanuit een formele of informele positie in het schoolteam, op basis van expertise, etc.). De mate van autoriteit bepaalde namelijk hoe gezagvol de interpretatie van die persoon werd ervaren. Hoe groter de autoriteit van de andere actor, hoe dwingender diens interpretatie werd ervaren binnen het onderhandelingsproces (Coburn et al., 2008; Finnigan, et al., 2009; März et al., 2016). Wanneer een actor met een sterke autoriteit een (alternatieve) interpretatie van de vernieuwing binnenbracht in het onderhandelingsproces, bleek het moeilijk om die te negeren en er geen rekening mee te houden. Dit gold met name wanneer de erkenning van die andere gepercipieerd werd als belangrijk voor de eigen legitimiteit.

2.1.2.3 *Gesitueerd proces*

Interpretatieve onderhandelingsprocessen vinden verder niet plaats in een vacuüm, maar zijn altijd ingebed of gesitueerd in een specifieke context (Coburn, 2001; Dewulf, Gray, Punam, & Bouwen, 2011; Spillane et al., 2002). Los van hun context zijn onderhandelingsprocessen niet betekenisvol, ze krijgen immers pas betekenis in die bepaalde context van zowel actoren als structuren.

Die context is tijd-ruimtelijk van aard: interpretatieve onderhandelingsprocessen spelen zich altijd “ooit” en “ergens” af (Kelchtermans, 2006-2007, 2018a). De tijdsdimensie verwijst daarbij naar ervaringen uit het verleden (bv. de vernieuwingsgeschiedenis van de school) en verwachtingen voor de toekomst. De ruimtelijke dimensie verwijst zowel naar de feitelijke materiële omgeving (bv. infrastructuur, geografische inplanting), de sociale omgeving (bv. het leerkrachtenteam, het leerlingenpubliek, ouders) als de culturele omgeving van de school (bv. de collectieve betekenisstructuren en interpretaties binnen de school en de ruimere omgeving; Kelchtermans, 2018a). Het belang van de sociale omgeving voor de interpretatieve onderhandelingsprocessen werd hierboven reeds gedeut, we gaven namelijk aan hoe interpretatieve onderhandelingsprocessen geen louter individuele, maar ook sociale processen zijn die beïnvloed worden door de actoren waarmee ze in interactie treden (Coburn, 2001; Spillane et al., 2002). De sociale context van actoren speelt zo een rol in het interpretatief onderhandelingsproces. Door ook expliciet oog te hebben voor de rol van artefacten als “materiële actoren”, maakten we duidelijk hoe ook de materiële context waarin actoren zich bevinden een invloed heeft op interpretatieve onderhandelingsprocessen.

In wat volgt gaan we dieper in op de rol van de culturele context bij interpretatieve onderhandelingsprocessen. De culturele context van de school kan gevat worden met behulp van het concept *schoolcultuur*. We beschouwen dit als het geheel van gedeelde en erkende opvattingen over goed onderwijs dat binnen de school als vanzelfsprekend wordt ervaren (Schein, 2004; Staessens, 1993). Onze studie over de implementatie van de BaSO-fiche (Hoofdstuk 1) illustreerde heel duidelijk hoe de schoolcultuur een rol speelde bij het interpretatief onderhandelen. Een van de basisscholen zette, bijvoorbeeld, sterk in op de loopbaanbegeleiding van hun leerlingen. Dit element uit hun schoolcultuur bepaalde mee hoe de betekenis van de BaSO-fiche onderhandeld werd. Bij het interpreteren van de BaSO-fiche zag de directeur bijvoorbeeld mogelijkheden in dit instrument om niet alleen zorgcontinuïteit te realiseren (zoals bedoeld door de ontwikkelaars en als zodanig onderdeel van de agenda van het artefact), maar ook om de bestaande loopbaanbegeleiding in de school verder te optimaliseren. Met andere woorden, de directeur zag in de komst van de BaSO-fiche een kans om een *gedeelde agenda* binnen het schoolteam te realiseren: het optimaliseren van hun loopbaanbegeleiding. Dit interpretatief onderhandelingsproces verklaarde waarom de BaSO-fiche in die basisschool niet enkel werd ingezet als instrument voor het realiseren van zorgcontinuïteit, maar ook als oriënteringsinstrument voor ouders en leerlingen bij het kiezen van een secundaire school. Tijdens het interpretatief onderhandelen streven actoren dus congruentie na met elementen uit de schoolcultuur (i.e., gedeelde opvattingen) en tracht men collectieve agenda-elementen te realiseren.

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat niet enkel individuele opvattingen van actoren, maar ook gedeelde opvattingen binnen de school van invloed zijn op de betekenis die een vernieuwing krijgt. De

schoolcultuur functioneert, met andere woorden, als een (collectieve) filter die mee beïnvloedt hoe actoren betekenis geven aan vernieuwingen doorheen het interpretatief onderhandelingsproces. Het bestaan van gedeelde opvattingen brengt daarnaast met zich mee dat er in scholen ook sprake is van agenda-elementen die nagestreefd worden door het volledige team of een deel ervan: gedeelde agenda's. Ook die gedeelde agenda's sturen het interpretatief onderhandelingsproces, actoren overwegen of de vernieuwing een rol kan spelen in het realiseren van elementen uit die gedeelde agenda. Zo werden vernieuwingen vaak aangepast of "vertaald" opdat ze ingeschakeld zouden kunnen worden voor elementen uit de gedeelde agenda (zie bv. Hoofdstuk 1, 2 en 3).

2.1.2.4 Politiek proces

Interpretatief onderhandelen is ten vierde ook een politiek proces. In essentie is onderhandelen namelijk een proces waarbij actoren invloed proberen uit te oefenen op hun werkcondities en op anderen. Het concept van interpretatief onderhandelen belicht zo het (vaak vergeten) strategisch en politieke karakter dat de vertaalprocessen van vernieuwingen kenmerkt (Kelchtermans, 2018a).

Dit strategisch proces is deels *proactief*, men wil praktijken sturen, verandering realiseren, een bepaalde mate van stabiliteit bewerkstelligen, etc. Actoren dienen hiertoe een inschatting te maken van welke organisatie-aspecten mogelijks beïnvloed kunnen worden door de komst van de verandering. De verschillende empirische studies illustreerden dat sommige actoren de vernieuwing percipieerden als een bondgenoot bij het realiseren van wenselijk geachte praktijken (zo werd de BaSO-fiche beschouwd als een hulpmiddel om hun schoolloopbaanbegeleiding van leerlingen te versterken en werd het M-decreet beschouwd als een katalysator om eindelijk werk te maken van sterkere binnenklasdifferentiatie). Ook het omgekeerde is mogelijk: dat actoren in de vernieuwing een bevestiging zien van bestaande praktijken, waardoor de vernieuwing extra legitimiteit kan geven aan hun oproep om bepaalde praktijken niet te veranderen. Dit strategisch inzetten van vernieuwingen voor eigen agenda-elementen vormt de kern van het proactief onderhandelen. Het proactief onderhandelen kan daarom conceptueel gevat worden als het resultaat van *kaderafstemming* (frame alignment), waarbij een actor zijn eigen kader (bestaande uit normatieve opvattingen en agenda's) verbindt met de opvattingen, doelen en/of ideologie in de vernieuwingsboodschap (Benford & Snow, 2000; Dewulf & Bouwen, 2012; Snow et al., 1986). Dit realiseren van kaderafstemming vraagt dat actoren zien hoe beide normatieve kaders gedeelde of verenigbare elementen bevatten en er dus sprake is van kadercongruentie tussen het normatief kader dat vervat zit in de vernieuwing en het eigen normatief kader (Piot, 2015). In dit kaderafstemmingsproces wordt, met andere woorden, de compatibiliteit blootgelegd tussen de vernieuwingsinhoud en de agenda van de actor, waardoor het duidelijk wordt voor welke elementen uit die agenda de vernieuwing ingezet kan worden. Met name in Hoofdstuk 3 bleek hoe actoren vernieuwingen kunnen aangrijpen om hun persoonlijke agenda-

elementen te realiseren. Ze slaagden er, met andere woorden, in om congruentie te zien tussen de vernieuwingsinhoud van het M-decreet enerzijds en hun persoonlijke opvattingen en agenda-elementen anderzijds, waardoor ze kaderafstemming realiseerden. Het benadrukken van precies die elementen uit het M-decreet die congruent waren met de persoonlijke agenda, vormde als het ware een strategie bij deze actoren om meer weerklank te vinden voor hun persoonlijke agenda binnen het schoolteam. Ze konden zo meeliften op de regulatieve en normatieve druk die uitging van het M-decreet. Als actoren erin slagen om een vernieuwing in te zetten voor het realiseren van de eigen agenda en zo dus hun wenselijk geachte werkcondities (i.e., belangen) realiseren, kan dit doelbewust kaderen van de vernieuwing beschouwd worden als een voorbeeld van *micropolitieke actie*. Micropolitieke actie verwijst namelijk naar het gebruik van formele of informele macht om een eigen agenda te realiseren (Blase, 1991; Hoyle, 1982). Het kunnen realiseren van kaderafstemming tussen het eigen kader en het vernieuwingskader kan bijgevolg beschouwd worden als een belangrijke vaardigheid voor het ondernemen van micropolitieke actie.

Het interpretatief onderhandelingsproces kan echter niet louter opgevat worden als een proactief proces van doelgericht aansturen. Interpretatief onderhandelen is noodgedwongen ook steeds in zekere mate een *reactief* proces. Verschillende elementen of werkcondities worden door de actoren “aangetroffen”, ze “overkomen hen” (Kelchtermans, 2018b). Denk, bijvoorbeeld, aan verschuivingen in het leerlingenpubliek van de school, de ligging van de school of (in grote mate) de infrastructuur. Ook op het opduiken van de vernieuwingsoproep zelf hebben actoren vaak amper of geen controle. Het handelen van actoren in scholen wordt bijgevolg gekenmerkt door een zekere passiviteit, ze kunnen niet alles doelgericht aansturen (Kelchtermans, 2009; Masschelein & Simons, 2003). Dit impliceert ook dat actoren in hun interpretatie van vernieuwingen geen onbeperkte vrijheid hebben. De waaier aan mogelijke interpretaties en betekenissen wordt altijd ook beperkt door de concrete realiteit in de school. Interpretatieve onderhandeling is bijgevolg ook in zekere mate reactief, een proces van antwoorden op en navigeren tussen de werkcondities en actoren die men niet (volledig) kan beïnvloeden (Kelchtermans, 2018b). Dit reactieve aspect van interpretatieve onderhandeling kwam, bijvoorbeeld, tot uiting in de casus van de implementatie van het M-decreet (Hoofdstuk 3). Zo gaven verschillende respondenten aan hoe ouders een beroep deden op het M-decreet om een inschrijving van hun kind of extra ondersteuning voor hun kind af te dwingen. Dit zijn praktijken waar schoolteamleden noodgedwongen op reageerden eerder dan ze zelf doelgericht aan te sturen.

Aangezien het interpretatief onderhandelingsproces in zekere mate steeds zowel een proactief als reactief proces is, impliceert het politieke karakter van dit proces ook dat de betrokkenen zullen moeten uitmaken op welke vlakken men reactief dan wel proactief zal reageren. Het vraagt strategisch inzicht om af te kunnen wegen welke structurele elementen men (voorlopig) onveranderd laat en voor

welke elementen men wil strijden, om zo tot een leefbaar compromis te komen (denk aan het Engelse gezegde “pick your battles”). Dit inschattingsvermogen kan dan ook beschouwd worden als een element van micropolitieke geletterdheid en dan met name het operationele aspect van die micropolitieke geletterdheid: de vaardigheid om micropolitiek te handelen en dus invloed uit te oefenen op anderen om de eigen belangen te realiseren (Kelchtermans & Ballet, 2002). De micropolitieke geletterdheid van actoren komt, met andere woorden, deels tot uiting in de wijze waarop die actor interpretatief onderhandelt.

Het gegeven dat interpretatief onderhandelen een politiek proces is, betekent tot slot niet dat actoren altijd doelbewust en strategisch bezig zijn met het beïnvloeden van anderen. Actoren zijn zich soms ook pas bewust van de invloed van hun acties wanneer ze hier expliciet aandacht aan besteden of wanneer iemand anders hen erop wijst. In de derde studie (Hoofdstuk 3) bleek, bijvoorbeeld, dat sommige respondenten pas tijdens het interview tot het besef kwamen dat hun specifieke interpretatie van het M-decreet in lijn lag met het realiseren van hun persoonlijke agenda-elementen.

2.1.2.5 Iteratief proces

Interpretatief onderhandelen is tot slot geen eenmalig gebeuren, maar start al in de adoptiefase en vindt telkens opnieuw plaats doorheen het implementatieproces. Dat gebeurt, bijvoorbeeld, omdat concrete praktijken in de school veranderen als resultaat van de implementatie van de vernieuwing of omdat er andere veranderingen in de werkcontext plaatsvinden die nopen tot een heronderhandeling of herinterpretatie. Omwille van het herhalend optreden van het onderhandelingsproces, beschouwen we dit proces als iteratief. We kozen bewust niet voor de term “cyclisch” omdat dit de illusie zou kunnen wekken dat het om een voorspelbaar proces gaat, dat opgedeeld kan worden in een aantal stappen of fasen die – eens ze ontdekt en in kaart zijn gebracht – simpelweg gevolgd kunnen worden als een soort van stappenplan. Het verloop van implementatieprocessen is echter complexer en veel minder lineair dan zelfs een cyclisch model zou aangeven. Daarenboven moeten we beklemtonen dat periodes van stabiliteit en dus continuïteit waardevol, betekenisvol en zelfs noodzakelijk kunnen zijn voor het implementeren van vernieuwingen. Dit werd, bijvoorbeeld, duidelijk in Hoofdstuk 3, waar het interpretatief onderhandelen ertoe leidde dat schoolteams beslisten om bepaalde praktijken zoveel mogelijk te behouden, in het belang van de organisatie en de leerlingen. We willen hier, met andere woorden, de idee ontkrachten dat stilstaan (en dus gangbare praktijken ongewijzigd laten) altijd beschouwd moet worden als een achteruitgang.

Omwille van het iteratieve karakter van interpretatieve onderhandelingsprocessen is het resultaat ervan *niet statisch*. De uitkomst van interpretatieve onderhandeling kan evolueren doorheen de tijd. De studie van de implementatie van de kamishibai (Hoofdstuk 2) illustreerde, bijvoorbeeld, duidelijk hoe de vernieuwing doorheen de tijd gheredefinieerd werd, waardoor de betekenis van de

vernieuwing – en zo ook de inzetbaarheid en de feitelijke implementatie van de vernieuwing – veranderde doorheen de tijd.

Dit inzicht heeft belangrijke implicaties voor de duurzaamheid van vernieuwingen. Herdefiniëringen – als gevolg van herhaalde processen van interpretatief onderhandelen – leiden ertoe dat de betekenis van een vernieuwing herzien wordt en (deels) een andere invulling kan krijgen, waardoor ook de beoogde implementatiepraktijken veranderen. De studie van de kamishibai (Hoofdstuk 2) toont hoe die herdefiniëringen ervoor kunnen zorgen dat de implementatie van een vernieuwing aansluiting blijft vinden bij de (veranderende) kenmerken en noden van de concrete schoolcontext, waardoor de implementatiepraktijken congruent blijven met de agenda-elementen van de actoren doorheen de tijd. Herdefiniëringen zorgen zo voor een verhoogde kans op duurzame implementatie. Het is echter ook mogelijk dat actoren de relevantie van een vernieuwing doorheen de tijd in vraag beginnen te stellen (bijvoorbeeld omdat verwachte contextveranderingen niet optreden of omdat er sprake is van negatieve neveneffecten). Een herdefiniëring van de vernieuwing kan er in dat geval voor zorgen dat de vernieuwing niet langer geïmplementeerd wordt of dat er wordt overgegaan naar een symbolische implementatie van de vernieuwing (März et al., 2018). Het iteratieve aspect van interpretatieve onderhandelingsprocessen staat dus in relatie met de duurzaamheid van de implementatiepraktijken. Door het interpretatief onderhandelen als een iteratief proces te beschouwen, krijgen we zo ook meer inzicht in het concept *configuraties* van onderwijsvernieuwingen (van den Berg & Vandenberghe, 1981; Vermeir et al., 2017), namelijk het fenomeen dat eenzelfde vernieuwing tot verschillende praktijken kan leiden in een school doorheen de tijd. Configuraties dienen niet enkel beschouwd te worden als varianten in het gebruik van vernieuwingen tussen scholen, maar ook als varianten van het gebruik binnen eenzelfde school doorheen de tijd.

Tot hiertoe illustreerden we hoe het proces van interpretatief onderhandelen een normatief, sociaal, gesitueerd, politiek en iteratief proces is. Aangezien het proces van onderhandelen centraal staat, gaan we in de volgende paragraaf in op de inhoud of de inzet van die onderhandeling: agenda's.

2.1.3 De centrale rol van agenda's

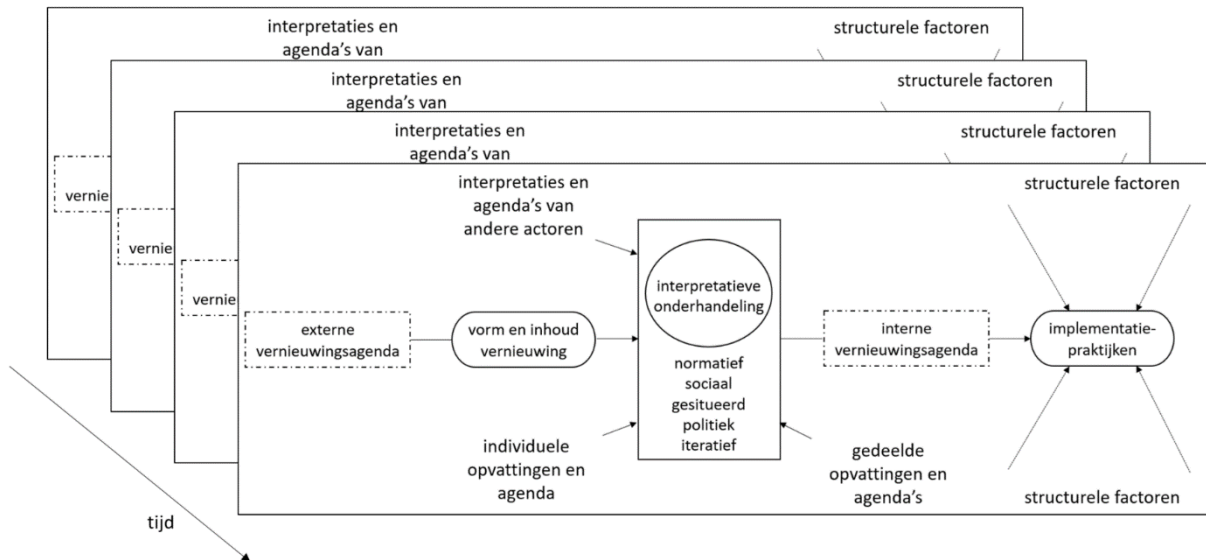
Een belangrijk concept, gerelateerd aan het interpretatief onderhandelen, is *agenda*. Een agenda verwijst naar een geheel van dingen waarvan men vindt dat ze gedaan moeten worden. In zekere zin dus een "TO DO-lijstje" met beoogde en wenselijk geachte initiatieven en veranderingen. Een agenda vormt zo een veruitwendiging van de doelen en belangen van een individu (i.e., een individuele agenda) of een groep van individuen (i.e., een gedeelde agenda). Het inzichtelijk maken van de agenda-elementen van (groepen van) individuen is noodzakelijk om de dynamiek van interpretatief onderhandelen (en daarmee het implementatieproces) te begrijpen.

Het concept agenda is sterk verweven met het normatieve en politieke karakter van interpretatief onderhandelen. De agenda van een actor bestaat namelijk uit het geheel van praktijken of initiatieven die men wenselijk, goed of juist acht (normatief) en dus wil realiseren (politiek). De inhoud van een agenda valt bovendien niet te verengen tot het effectiever en efficiënter behalen van leerresultaten bij de leerlingen. De agenda's die interpretatieve onderhandeling sturen, zijn dus geen louter rationele agenda's die volledig verklaard kunnen worden vanuit een streven naar meer efficiëntie en effectiviteit. Ook niet-rationele agenda-elementen spelen een rol. Parallel aan inzichten uit de neo-institutionele theorie rond legitimiteit bleek in onze studies hoe actoren soms praktijken nastreefden die meer werk met zich meebrachten, zonder dat ze hier zelf onmiddellijke voordelen in zagen voor hun leerlingen, maar die wel belangrijk werden geacht voor de legitimiteit als school of om als professional beschouwd te worden. Zo beslisten sommige scholen om als reactie op het M-decreet proceduraliserende veranderingen door te voeren die in de eerste plaats gericht waren op het behouden van hun legitimiteit als school (zonder dat men er een meerwaarde in zag voor de leerlingen; Hoofdstuk 3).

De studie van de implementatie van het M-decreet (Hoofdstuk 3) maakte bovendien duidelijk dat individuele en gedeelde agenda's van actoren in scholen niet enkel mee bepalen hoe een vernieuwingsinhoud (i.e., een externe vernieuwingsagenda) interpretatief onderhandeld wordt, maar dat interpretatieve onderhandelingen ook zelf resulteren in de formulering van agenda's. Externe vernieuwingsagenda's werden namelijk onderhandeld tot interne vernieuwingsagenda's, die op hun beurt mee verklaarden welke implementatiepraktijken er plaatsvonden. Agenda's van actoren maken dus niet enkel deel uit van de input van interpretatieve onderhandelingsprocessen, maar vormen ook een outputelement. Of, met andere woorden, agenda's vormen niet alleen een verklaring voor de interpretatieve onderhandelingen die plaatsvinden, ze zijn er ook een resultaat van.

In Figuur 6 stellen we dit proces – sterk vereenvoudigd – voor. De figuur geeft het interpretatief onderhandelingsproces weer van een schoolteamlid als reactie op de komst van een vernieuwing. De uitlokker voor het interpretatief onderhandelen is de formulering van een externe vernieuwingsagenda door externe actoren die – om hun vernieuwingsagenda te realiseren – een vernieuwing hebben ontwikkeld. De ontwikkelaars operationaliseerden hun normatieve ideeën over goed/beter onderwijs in de vorm en inhoud van een vernieuwing. Het is vervolgens in die hoedanigheid dat de vernieuwingsagenda van de ontwikkelaars binnenkomt in scholen, waar het een proces van interpretatieve onderhandeling bij de schoolteamleden in gang zet. Die interpretatieve onderhandeling is een normatief, sociaal, gesitueerd, politiek en iteratief proces. Daarbij spelen zowel de individuele en de gedeelde opvattingen en agenda's een rol, alsook die van anderen (binnen en buiten de school). Dit onderhandelingsproces resulteert vervolgens in de formulering van een interne

vernieuwingsagenda voor dit schoolteamlid (Wat wil ik veranderen met de komst van de vernieuwing?, Wat wil ik behouden?). Die interne vernieuwingsagenda vormt daardoor in zekere zin een voorspeller van de feitelijke implementatiepraktijken die plaats zullen vinden in de school als gevolg van de vernieuwing. De tijds-as in de figuur geeft verder aan dat dit geen eenmalig, maar een iteratief proces is dat zich herhaalt doorheen de tijd.



Figuur 6. Schematische voorstelling van het interpretatief onderhandelingsproces

2.2 Het belang van de derde partij bij het interpretatief onderhandelen

Een eerste rode draad doorheen de verschillende studies van dit doctoraatsonderzoek was de onvermijdelijkheid van processen van interpretatief onderhandelen bij implementatieprocessen. Ten tweede werd doorheen de verschillende studies duidelijk dat het proces van onderwijsvernieuwing niet beschouwd moet worden als een proces tussen twee, maar tussen minstens drie partijen. Implementatieprocessen zijn namelijk vrijwel nooit louter een kwestie tussen de onderwijsvernieuwing (partij 1) en het implementerende schoolteam (partij 2). Haast altijd spelen ook derde partijen een rol. In dit doctoraatsonderzoek hadden we expliciet aandacht voor twee categorieën van derde partijen: artefacten en externe ondersteuners.

Dit doctoraatsonderzoek maakte daarbij duidelijk dat een derde partij relevant wordt voor implementatiepraktijken wanneer die derde partij voor een *destabilisering* zorgt van de bestaande praktijken in een school en de status quo in de school wordt doorbroken. Die destabilisering dient ook voldoende onevenwicht te veroorzaken, om een impuls te vormen voor verandering en zaken in beweging te brengen, zonder dat de school (als systeem) snel terugkeert naar haar vorig evenwicht (i.e., momentum veroorzaken; zie ook van den Berg & Vandenberghe, 1988). Als een externe ondersteuner, bijvoorbeeld, enkel inzette op het bevestigen van bestaande praktijken, creëerde dit

weinig verandering. Het komt er dus op neer voor derde partijen om op een constructieve manier de gebruikelijke gang van zaken te doorbreken (i.e., spanning veroorzaken in het bestaande systeem, zorgen voor onevenwicht), op een voldoende ingrijpende manier (zie ook Tajik, 2008).

We gaan hierna verder in op de twee categorieën van derde partijen die we bestudeerd hebben: artefacten en externe ondersteuners.

2.2.1 Rol artefacten

De beslissing om een artefact te ontwikkelen, maar ook de keuze om een bepaald artefact te implementeren, komt vaak voort vanuit een ambitie om praktijken in scholen te sturen en te beïnvloeden (Kelchtermans, 2004; Spillane et al., 2004). Dat zien we ook bij onderwijsvernieuwingen, die men vaak poogt te realiseren door het ontwikkelen en inzetten van artefacten (März, 2014). Wanneer actoren een artefact ontwikkelen, geven ze het doelbewust vorm opdat de kenmerken van het artefact de praktijken zouden stimuleren die zij nastreven. Om het met de woorden van Halverson (2004) te zeggen: “artifacts provide externalized representations of intention” (p.100). Artefacten worden dus als het ware ingezet als sturingsmechanisme om een welbepaalde vernieuwingsinhoud te realiseren.

Artefacten zijn bijgevolg geen neutrale instrumenten, maar veruitwendigen opvattingen en ideeën over hoe het artefact gebruikt moet worden en weerspiegelen daarmee ook ideeën over goed onderwijs (März, 2014; Scott, 2014; Suchman, 2003). We beschouwden artefacten daarom metaforisch als materiële *actoren* die andere actoren oproepen om hen op een welbepaalde manier te gebruiken (März, 2014; März et al., 2017). Die oproep tot een welbepaald gebruik bracht interpretatieve onderhandelingsprocessen tot stand bij de bedoelde gebruikers van het artefact. Het artefact – met zijn vorm en inhoud – vormde daarbij een van de “actoren” waarmee de mogelijke gebruikers in onderhandeling traden. Het artefact had als het ware een “stem” in het onderhandelingsproces. Dit interpretatief onderhandelingsproces bepaalde vervolgens hoe de (menselijke) actoren zich positioneerden tegenover het artefact (i.e., Zal ik het artefact gebruiken?, Hoe zal ik het gebruiken?). Het uitvoeren van een artefactanalyse (i.e., een analyse van de vorm en inhoud van het artefact en de opvattingen over het bedoelde gebruik dat die kenmerken veruitwendigen) bleek een waardevolle techniek om de “stem van het artefact” in een interpretatief onderhandelingsproces in kaart te brengen (zie Hoofdstuk 1 en 2).

Het onvermijdelijke optreden van dit interpretatief onderhandelingsproces maakt duidelijk dat – hoewel het artefact de praktijken in scholen beïnvloedt – de kenmerken van het artefact niet volledig kunnen determineren welke praktijken er zullen plaatsvinden in scholen. Het hebben van bepaalde vormelijke of inhoudelijke kenmerken betekent dus niet dat het artefact ook gebruikt zal worden zoals

bedoeld (Halverson, Kelly, & Kimball, 2004). Zelfs bij de meest doordacht ontwikkelde artefacten kan niet volledig voorspeld worden hoe het artefact in de praktijk gebruikt zal worden (Pentland & Feldman, 2008). Zoals de studie van de BaSO-fiche en de kamishibai duidelijk maakten, is ook de interpretatie van de artefactkenmerken door de actoren in de school en door andere betrokken partijen van belang om de implementatiepraktijken van het artefact inzichtelijk te kunnen maken. Daarnaast bepaalde ook de context waarbinnen het artefact wordt geïmplementeerd mee hoe het geïnterpreteerd en (eventueel) gebruikt werd. Het artefact is, met andere woorden, één van de partijen, die naast andere partijen mee beïnvloedt hoe een vernieuwing betekenis krijgt en hoe ze uiteindelijk geïmplementeerd wordt in scholen.

Hoewel elk artefact een derde partij vormt in interpretatieve onderhandelingsprocessen, is de “stem” van het artefact niet altijd even dwingend of sturend. De eerste twee studies (Hoofdstuk 1 en 2) illustreren hoe de sturing van het interpretatief onderhandelingsproces van de implementatie door het artefact kan variëren. De normatieve oproep die uitging van de BaSO-fiche was, bijvoorbeeld, duidelijker omljnd en sterker aansturend dan die van de kamishibai. We koppelden dit aan de *openheid* van het artefact. De openheid verwijst naar de mate waarin het artefact toelaat dat actoren verschillende betekenissen geven aan het artefact en het mogelijke gebruik ervan. Het gaat om de ruimte die het artefact biedt voor verschillende betekenissen of gebruikswijzen en dus de mate waarin er verschillende scripts geformuleerd kunnen worden bij het artefact. De openheid bepaalt zo in welke mate het gebruik van het artefact reeds van tevoren wordt ingeperkt. Op die manier beïnvloedt het het verloop van het interpretatief onderhandelingsproces tussen het artefact en de gebruiker. De openheid van een artefact wordt ook weerspiegeld in zijn materialiteit. De materiële kenmerken kunnen namelijk in meer of mindere mate een specifiek gebruik afdwingen. De materialiteit van het artefact bepaalt zo mee in welke mate er onderhandelingsruimte ontstaat voor de actoren die het artefact implementeren. Desalniettemin betekent dit niet dat “gesloten” artefacten de rol van de actoren volledig kan uitschakelen. Gesloten artefacten kunnen, bijvoorbeeld, leiden tot louter symbolisch gebruik van het artefact, waarbij het artefact slechts oppervlakkig wordt gebruikt (om zo te voldoen aan de “dwingende stem” van het artefact), zonder dat er iets wezenlijks verandert aan de kern van de onderwijspraktijken.

Artefacten vormen dus een belangrijke categorie van derde partijen die interpretatieve onderhandelingsprocessen van vernieuwingen beïnvloeden. Een tweede categorie van derde partijen die bestudeerd werd zijn externe ondersteuners.

2.2.2 Rol externe ondersteuners

Systematisch empirisch onderzoek dat de rol van externe ondersteuners binnen implementatieprocessen in zijn complexiteit bestudeert, is schaars (Datnow & Honig, 2008; Finnigan

et al., 2009; Supovitz, 2008). Ofschoon het bestuderen van de rol van externe ondersteuners slechts één luik vormde binnen een van de studies, leveren we hiermee een belangrijke bijdrage aan het inzichtelijk maken van de ingewikkelde relaties tussen externe ondersteuners en schoolteams. We formuleerden vier essentiële elementen van ondersteuningspraktijken - congruentie, loyaliteit, legitimiteit en urgentie - en slagen er zo in om de betekenis en impact van ondersteuningspraktijken bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen beter te begrijpen.

Studie 3 (Hoofdstuk 4) illustreerde hoe een externe ondersteuner een belangrijke derde partij vormt binnen implementatieprocessen. De ondersteuner heeft eigen opvattingen en ideeën over goed onderwijs, de vernieuwing, ondersteuning, etc. en brengt die ideeën en opvattingen binnen in de interpretatieve onderhandelingsprocessen van de schoolteamleden (Coburn, 2005; Honig, 2004; McLean et al., 2010). Met andere woorden, als we implementatiepraktijken willen begrijpen in scholen die hierbij ondersteund worden door externen, dienen we bij het interpretatief onderhandelingsproces van de schoolteamleden expliciet aandacht te besteden aan de “stem” van de externe ondersteuners in dit onderhandelingsproces.

Welke ondersteuningspraktijken er precies plaatsvinden in scholen heeft daarnaast ook een invloed op de praktijken in scholen. Hoe die ondersteuningspraktijken precies vorm krijgen, bleek het resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen door de ondersteuner. Die interpretatieve onderhandelingsprocessen kunnen opnieuw (zie 2.1.1) opgevat worden als een onderhandeling tussen:

- De eigen individuele en gedeelde opvattingen, voorkeuren en agenda's (bestaande uit doelen en belangen) van de ondersteuner
- De interpretaties van de vernieuwing en agenda's van andere actoren (bv. het schoolteam, de ondersteuningsdienst)
- De vorm en inhoud van de vernieuwing

Specifiek voor de interpretatieve onderhandelingsprocessen bij ondersteuners is dat niet enkel de opvattingen en interpretaties met betrekking tot goed onderwijs en de vernieuwing, maar ook met betrekking tot de ondersteuningspraktijken een rol spelen. De derde studie (Hoofdstuk 4) illustreerde, bijvoorbeeld, hoe de opvattingen van de ondersteuner over goede ondersteuning een belangrijke invloed hadden op de beslissingen van de ondersteuner. Ook de agenda van schoolteamleden met betrekking tot de ondersteuning bepaalde mee hoe de externe ondersteuner betekenis gaf aan zijn/haar ondersteuningspraktijken. Daarnaast beïnvloedde de urgentie die schoolteamleden toeschreven aan de ondersteuning eveneens de onderhandelingsruimte voor de externe

ondersteuners. Indien schoolteamleden de externe ondersteuning niet als urgent percipiëerden, beperkte dit de mogelijkheden tot proactief onderhandelen van de externe ondersteuner. De externe ondersteuner werd dan als het ware verplicht tot meer reactief onderhandelen, tot “navigeren” binnen moeilijk beïnvloedbare structurele kenmerken van zijn/haar werkcontext (zie 2.1.2.4).

Wanneer de externe ondersteuning vorm krijgt in een op voorhand uitgewerkt ondersteuningsarrangement (zoals in Studie 3), speelt daarenboven ook de vorm en inhoud van dit ondersteuningsarrangement een rol in het interpretatief onderhandelingsproces van de ondersteuners. De vorm en inhoud van ZIO bepaalde, bijvoorbeeld, in sterke mate welke ondersteuningspraktijken er plaats konden vinden (zie Hoofdstuk 4).

Een ander noodzakelijk inzicht om interpretatieve onderhandeling bij externe ondersteuners te begrijpen, is dat het realiseren van de agenda van andere partijen (bv. het schoolteam, de ondersteuningsdienst) onvermijdelijk deel uitmaakt van de agenda van de externe ondersteuner. Indien een externe ondersteuner betekenisvol wil zijn voor de scholen en voor de ondersteuningsdienst waarvoor hij/zij werkt, kan hij/zij niet anders dan in het vormgeven van de ondersteuningspraktijken rekening te houden met en dus congruentie na te streven tussen zijn eigen opvattingen en verwachtingen, die van het betrokken schoolteam en die van de ondersteuningsdienst waaraan hij/zij verbonden is. Het komen tot een gedeelde agenda (evenals het realiseren ervan) vormt dus onvermijdelijk een van de agendapunten van de ondersteuner. Indien de ondersteuner hier niet in slaagt, staat zijn professionele legitimiteit namelijk op het spel. Bovendien loopt de ondersteuner dan het risico om als deloyaal beschouwd te worden door de partij met wiens agenda geen congruentie gerealiseerd wordt. Die bijkomende uitdaging om te voldoen aan de ervaren loyaliteitsdruk hangt ook samen met het feit dat de externe ondersteuner een “derde partij” vormt, die niet volledig samenvalt met andere partijen, zoals de vernieuwingsinhoud, de ondersteuningsdienst of de schoolteams.

De agenda die externe ondersteuners nastreven is dus onvermijdelijk gelaagd. Die meerlagigheid maakt het interpretatief onderhandelingsproces dat voorafgaat aan de ondersteuningspraktijken extra complex en ook bepalend. Externe ondersteuners zijn daarenboven in zekere zin ook afhankelijk van de interpretatieve onderhandelingsprocessen bij schoolteamleden (hun “cliënten”). Hun interpretatieve onderhandelingsprocessen bepalen, bijvoorbeeld, hoe urgent ze de externe ondersteuning percipiëren en de mate waarin ze dus bereid zijn om tijd en energie in de ondersteuning te investeren.

Samenvattend kunnen de implementatiepraktijken die vorm krijgen in scholen met de hulp van externe ondersteuners dus opgevat worden als het resultaat van interpretatieve onderhandelingen tussen minstens drie partijen (de vernieuwing, het schoolteam en de externe ondersteuner), waarbij

minstens vier factoren beïnvloeden hoe die interpretatieve onderhandeling verloopt: de mate van congruentie tussen de agenda's van de verschillende partijen, de ervaring van loyaliteitsdruk bij de ondersteuner, het voortdurende streven van de ondersteuner naar legitimiteit en de mate waarin schoolteams de ondersteuning als urgent beschouwen.

Ter conclusie stellen we dat artefacten en externe ondersteuners twee belangrijke categorieën van derde partijen zijn. Hoewel beide categorieën erg verschillend zijn van elkaar, zijn er ook een aantal parallellen te trekken: (1) ze komen de school binnen met bepaalde doelen en (2) hun feitelijke invloed blijft niet beperkt tot die doelen. De derde partijen vormen een actor op zichzelf en moeten dus erkend worden als derde partij. Dit doctoraatsonderzoek vormt dan ook een oproep om expliciet aandacht te besteden aan derde partijen bij het bestuderen van implementatiepraktijken. In veel implementatieonderzoek worden die derde partijen namelijk niet altijd voldoende erkend en – indien er toch aandacht voor is – wordt ze vaak beschouwd als een verlengstuk van een andere partij in plaats van een partij op zich met een eigen agency. Illustratief in dit opzicht is het onderzoek over artefacten, waarbij artefacten vaak beschouwd worden als een onderdeel of element van de partij die het artefact ontwikkelde, eerder dan een op zichzelf staande actor (Hoogsteyns, 2008; März, 2014; Orlikowski, 2007).

2.3 Naar een geïntegreerd conceptueel kader over implementatieprocessen bij onderwijsvernieuwingen

2.3.1 Een compatibel samenspel van theoretische perspectieven

De theoretische bijdrage van dit doctoraatsonderzoek bestaat erin dat we inzichtelijk maken hoe implementatiepraktijken beschouwd kunnen worden als het resultaat van interpretatieve onderhandelingen tussen minstens drie partijen. Zoals duidelijk werd doorheen de verschillende studies en in de vorige paragrafen (zie 2.1 en 2.2), is die conceptualisering tot stand gekomen door verder te bouwen op inzichten uit verschillende theoretische perspectieven, die elk conceptuele tools bieden om implementatiepraktijken inzichtelijk te maken. De theoretische kaders waarmee we analytisch aan de slag gingen, zijn het betekenisgevingsperspectief, kaderanalyse, micropolitiek en de neo-institutionele theorie. Aangezien het bij theorievorming belangrijk is dat de verschillende elementen – en dus ook de bouwstenen – ervan compatibel zijn, beargumenteren we hier kort waarom de verschillende gebruikte theoretische kaders compatibel en complementair zijn en waarom ze consistent zijn met de inzet van dit doctoraat.

Conceptueel zijn de verschillende gebruikte theoretische invalshoeken compatibel en complementair, aangezien ze vertrekken vanuit dezelfde basisidee: de sociale constructie van de realiteit. Zo vertrekt het betekenisgevingsperspectief van de idee dat actoren zaken waarnemen, hier betekenis aan geven en op basis hiervan handelen (Weick et al., 2005). Het is dus die betekenisgeving die bepaalt of en hoe

een vernieuwing gestalte krijgt in het concrete handelen van de betrokkenen. De betekenis van vernieuwingen die organisaties binnenkomen, is dus geen gegevenheid, maar het resultaat van een actief en dynamisch proces van betekenisconstructie door lokale actoren. Met andere woorden, actoren constitueren mee de realiteit in scholen. Dit idee vormt eveneens het vertrekpunt van kaderanalyse. We beschouwen kaderanalyse in dit onderzoek dan ook als een aanvulling en specificatie van het betekenisgevingsperspectief. Kaderanalyse benadrukt namelijk dat actoren – doorheen het interpretatieve proces van kaderen – interactief vorm geven aan de realiteit in scholen. De betekenisstructuren, die doorheen dit interactief proces tot stand komen (i.e., kaders), beïnvloeden op hun beurt toekomstige processen van kaderen (Coburn, 2006; Piot, 2015). Micropolitiek, ten derde, zoomt in op politieke processen van macht en beïnvloeding in organisaties (Ball, 1987; Blase, 1991; Hoyle, 1982). Ze benadrukken hoe actoren de werkcondities in scholen proberen te beïnvloeden in functie van hun persoonlijke agenda (als weerspiegeling van wenselijk geachte werkcondities) (Kelchtermans, 2007c; Piot, 2015; Piot & Kelchtermans, 2015). Het micropolitiek perspectief vertrekt, met andere woorden, eveneens vanuit de idee dat de realiteit in scholen een sociale constructie is en belicht daarbij met name het politieke en strategische aspect van die constructie. Het betekenisgevingsperspectief, kaderanalyse en micropolitiek zijn dus compatibele en complementaire theoretische perspectieven, die ons in staat stellen om implementatiepraktijken inzichtelijk te maken (zie bijvoorbeeld Coburn, 2006; Piot, 2015; März et al., 2013).

Verder bouwend op Weber en Glynn (2006) beschouwen we ook de neo-institutionele theorie als compatibel en complementair. In de neo-institutionele theorie wordt het betekenisgevingsproces door actoren gesitueerd in een ruimere context waarbinnen normen en waarden gelden die als vanzelfsprekend worden beschouwd (i.e., logica's; Thornton & Ocasio, 2008). Die normen en waarden worden daarbij opgevat als het resultaat van eerdere interpretaties door actoren, die in interactie en communicatie met anderen verspreid en uiteindelijk geïnstitutionaliseerd raken (zie bv. Berger & Luckmann, 1966; Meyer & Rowan, 1977). Ook de neo-institutionele theorie vertrekt dus van de idee van de sociale constructie van de realiteit.

De neo-institutionele theorie biedt een interessante aanvulling op de vorige drie perspectieven. Het betekenisgevingsperspectief, kaderanalyse en micropolitiek bieden namelijk concepten die ons voornamelijk in staat stellen om processen van handeling (agency) inzichtelijk te maken (zonder daarbij de rol van structuur te ontkennen). Die concepten laten toe om te bestuderen hoe implementatiepraktijken het resultaat zijn van processen van interpreteren, oordelen, intentioneel en doelgericht handelen, etc. (i.e., concepten als het persoonlijk interpretatiekader, kaderafstemming, micropolitiek handelen, etc.). De neo-institutionele theorie biedt ons – complementair hieraan – concepten die toelaten om daarnaast ook de rol van structuur binnen implementatieprocessen

inzichtelijk te maken (i.e., concepten als institutionele druk, organisatorisch veld, legitimiteit, etc.). Daarnaast worden de eerste drie theoretische perspectieven in de eerste plaats ingezet om verandering te verklaren en hoe die verandering precies vorm krijgt in scholen. De neo-institutionele theorie wordt traditioneel daarentegen met name gebruikt om stabiliteit te verklaren (März, 2014). De combinatie van de verschillende theoretische perspectieven laat ons zo toe om implementatieprocessen te bestuderen als een samenspel van handeling en structuur én als samenspel van stabiliteit en verandering.

De theorievorming in dit doctoraatsonderzoek bouwt verder op de inzichten uit die verschillende perspectieven en vormt, met andere woorden, een conglomeraat van bestaande theoretische kaders. We construeerden als het ware een bovenbouw op een fundament van bestaande theorieën. Het combineren van verschillende perspectieven vergrootte de conceptuele analysekracht die nodig blijkt om de complexe realiteit van onderwijsvernieuwingen te vatten. De theoretische bijdrage van dit doctoraatsonderzoek bestaat er bijgevolg eveneens in dat we inzichten uit verschillende theoretische kaders incorporeren in een meer omvattende conceptualisering van implementatieprocessen dat de inzichten uit de verschillende theoretische kaders in hun samenspel laat zien. Of met andere woorden, we bieden met onze conceptualisering van implementatiepraktijken als het resultaat van processen van interpretatieve onderhandeling tussen minstens drie partijen een bijdrage aan een meer geïntegreerd conceptueel kader dat richtinggevend kan zijn voor toekomstig onderzoek over de implementatie van onderwijsvernieuwingen. Daarmee geven we ook verder empirische invulling en inhoud aan de twee dualiteiten waarbinnen we ons onderzoek geformuleerd hebben.

2.3.2 Terugkoppeling naar de twee dualiteiten

Van bij de start kaderden we dit doctoraatsonderzoek aan de hand van twee dualiteiten: de dualiteit van verandering en stabiliteit enerzijds en de dualiteit van handeling (agency) en structuur (structure) anderzijds. Ter afsluiting keren we hier terug naar die twee dualiteiten en geven we aan wat de belangrijkste bijdragen waren van dit doctoraatsonderzoek met betrekking tot het inzichtelijk maken van beide dualiteiten afzonderlijk, evenals hun samenhang. Omdat we bij de beschrijving van de vijf kenmerken van het interpretatief onderhandelen (zie 2.1.2) reeds lieten zien hoe in die conceptualisering verschillende concepten uit eerder theorievormend onderzoek analytisch gecombineerd kunnen worden, gaan we daar hier niet opnieuw op in. We spitsen ons eerder toe op de wijze waarop onze conceptualisering en bijdrage aan de theorievorming (tegen de achtergrond van de gebruikte verschillende theoretische perspectieven) geïntegreerd en verbonden kan worden met de twee dualiteiten, waardoor we beide dualiteiten verder inhoudelijk en empirisch invullen.

2.3.2.1 *Handeling en structuur*

Ten eerste stellen we dat het concept van interpretatief onderhandelen het samenspel tussen handeling (agency) en structuur inzichtelijk maakt op verschillende niveaus. Zoals ook werd aangegeven in Figuur 6, wordt het interpretatief onderhandelingsproces van een actor beïnvloed door:

- 1) Individuele opvattingen en agenda's
- 2) Gedeelde opvattingen en agenda's
- 3) Interpretaties en agenda's van andere actoren
- 4) De vorm en inhoud van de vernieuwing

Elk van die beïnvloedende factoren op zich kan beschouwd worden als een samenspel van handeling en structuur. Parallel aan de inzichten over het persoonlijk interpretatiekader van leerkrachten (Kelchtermans, 2009), beschouwen we de individuele opvattingen van een actor enerzijds als het resultaat van hoe actoren betekenis gaven aan eerdere ervaringen (i.e., een resultaat van agency). Anderzijds functioneren die individuele opvattingen als een structuur die toekomstige betekenisgevingsprocessen – en dus ook interpretatieve onderhandeling – beïnvloedt. Ook de individuele agenda van een actor kan beschouwd worden als een structuur die het interpretatief onderhandelingsproces beïnvloedt, maar die zelf ook het resultaat is van hoe die actor betekenis gaf – vanuit zijn opvattingen – aan de context waarin hij/zij zich bevindt. De inhoud van een agenda wordt dus bepaald door de context, door de structurele realiteit waarin de actor zich bevindt en evenzeer door hoe de actor betekenis geeft aan die context (i.e., Wil hij die werkcondities veranderen of behouden?). Een gelijkaardige redenering geldt voor de opvattingen en agenda's die, bijvoorbeeld, door het volledige schoolteam, of een deel ervan, gedeeld worden. De gedeelde opvattingen zijn het resultaat van de interactieve betekenisgeving tussen verschillende actoren en functioneren vervolgens ook als een structuur die het interpretatief onderhandelingsproces beïnvloedt. Gedeelde agenda's zijn, net als individuele agenda's, structuren die het interpretatief onderhandelingsproces beïnvloeden en die zelf het resultaat zijn van hoe de actoren betekenis gaven aan de structurele context waarin zij zich bevinden. Die betekenisgeving aan de context werd opnieuw beïnvloed of gefilterd vanuit hun opvattingen. Dezelfde redenering gaat vervolgens op voor de derde beïnvloedende factor: de interpretaties en agenda's van anderen (bv. derde partijen). Ook de vorm en inhoud van de vernieuwing is een veruitwendiging van het samenspel van handeling (agency) en structuur. De vorm en inhoud van een vernieuwing is namelijk het resultaat van betekenisgevingsprocessen van de ontwikkelaars van de vernieuwing. Zij gaven de vernieuwing bewust vorm met het doel zo de praktijken in scholen te verbeteren. Eens de vernieuwing ontwikkeld is, functioneert ze vervolgens als een normatief geladen structuur die scholen binnenkomt en hen oproept tot verandering. De vorm en inhoud van de vernieuwing wordt vervolgens onderhandeld doorheen het interpretatief

onderhandelingsproces. Samenvattend stellen we dat het interpretatief onderhandelingsproces waarin betekenis wordt gegeven aan de vernieuwing beïnvloed wordt door die verschillende factoren, die elk beschouwd kunnen worden als structuren die dit interpretatief onderhandelingsproces mee beïnvloeden, maar zelf het resultaat zijn van processen van agency. Een concept als interpretatieve onderhandeling laat zo enerzijds toe om handeling (agency) en structuur samen te zien. Het proces van interpretatief onderhandelen bestaat er namelijk in dat actoren betekenis geven (wat een uiting is van agency) binnen de grenzen die bepaald worden door een aantal beïnvloedende structuren (namelijk de eigen individuele en gedeelde opvattingen en agenda's, de interpretaties en agenda's van anderen en de vorm en inhoud van de vernieuwing). En die structuren zijn op hun beurt een product van eerdere betekenisgevingsprocessen. Anderzijds maakt het concept van interpretatief onderhandelen duidelijk hoe geen enkele van die structuren de uiteindelijke implementatiepraktijk (als resultaat van interpretatieve onderhandeling) volledig determineert. Het proces van interpretatief onderhandelen toont, met andere woorden, dat de implementatiepraktijken van vernieuwingen altijd het resultaat zijn van een samenspel van handeling (agency) en structuur.

Ons onderzoek maakte daarnaast ook duidelijk dat de mate waarin implementatiepraktijken een resultaat waren van handeling (agency) dan wel structuur, verschilde. Met andere woorden, de balans tussen handeling (agency) en structuur binnen het interpretatief onderhandelingsproces was niet altijd gelijk. Het gemaakte onderscheid tussen *proactief en reactief onderhandelen* maakt dit verder inzichtelijk (zie 2.1.2.4: interpretatief onderhandelen als politiek proces). Het proactief onderhandelen gaat namelijk om een proces van het doelgericht (proberen) aansturen van praktijken. De implementatiepraktijken die het resultaat zijn van die proactieve onderhandelingsprocessen zijn dus in sterkere mate het resultaat van het menselijk vermogen tot interpreteren, oordelen, beslissen en intentioneel en doelgericht handelen (i.e., agency), dan van structuur. Reactief onderhandelen verwijst naar het "reageren op", het "navigeren tussen" contextelementen die niet of moeilijk veranderd kunnen worden. Die processen worden in mindere mate bepaald door agency. Structuren hebben hier een grotere invloed. Het interpretatief onderhandelen bestaat steeds uit een combinatie van reactief en proactief onderhandelen. De mate waarin een van beide doorweegt in dit proces, bepaalt zo mee de balans tussen handeling en structuur in het onderhandelingsproces. De idee dat de balans tussen handeling en structuur in het interpretatief onderhandelen niet altijd dezelfde is, wordt ook weerspiegeld door het concept *onderhandelingsruimte*. Hoe groter de onderhandelingsruimte – dus hoe meer mogelijkheden de materialiteit van het artefact laat voor verschillende scripts (i.e., een open artefact), hoe minder er sprake is van dwingend gepercipieerde interpretaties van anderen en hoe groter de micropolitieke geletterdheid van actoren – hoe sterker het interpretatief onderhandelingsproces beïnvloed wordt door handeling en minder door structuur (en vice versa). Dit

maakt meteen ook duidelijk dat de balans tussen handeling en structuur in het interpretatief onderhandelingsproces niet statisch is, maar kan veranderen. Door veranderingen in de context kan een interpretatie van anderen, bijvoorbeeld, als dwingender of net als minder dwingend worden gepercipieerd. Ook de mate waarin actoren micropolitiek geletterd zijn, kan evolueren (Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Omwille van die tijdsdimensie is het daarom belangrijk om het specifieke samenspel tussen handeling en structuur steeds als een momentopname te beschouwen, als een specifiek samenspel op een specifiek moment in de tijd.

2.3.2.2 Stabiliteit en verandering

Daarnaast maakt onze conceptualisering van interpretatieve onderhandeling ook het samenspel tussen verandering en stabiliteit inzichtelijk. We maakten, bijvoorbeeld, duidelijk hoe interpretatieve onderhandeling zowel kan leiden tot het nastreven van stabiliteit (i.e., conservatieve agenda-elementen) als van verandering (i.e., progressieve agenda-elementen) of van beide (i.e., geïntegreerd nastreven van conservatieve en progressieve agenda-elementen). Door een onderscheid te maken tussen conservatieve en progressieve elementen in de interne vernieuwingsagenda die actoren nastreefden als resultaat van interpretatieve onderhandeling, maakten we zo het samenspel tussen stabiliteit en verandering verder inzichtelijk. Actoren streven in hun handelingen dus niet enkel verandering, maar ook stabiliteit na.

2.3.2.3 Samenhang tussen de twee dualiteiten

Zoals het onderscheid tussen pro- en reactief onderhandelen duidelijk maakte, worden stabiele en veranderde praktijken verklaard vanuit een samenspel van agency en structuur, maar kan de balans tussen beide verschillen. Stabiele praktijken kunnen, met andere woorden, in de eerste plaats het resultaat zijn van het doelbewust nastreven van stabiliteit (bv. het nastreven van conservatieve agenda-elementen, het beargumenteerd behouden van bestaande praktijken, zie Hoofdstuk 3). Daarnaast is het ook mogelijk dat stabiele praktijken met name het resultaat zijn van structuur, bijvoorbeeld het gebrek aan het vermogen om praktijken te kunnen aansturen. Denk in dit opzicht, bijvoorbeeld, aan de externe ondersteuners die in hun handelen gestructureerd of beperkt worden door een gebrek aan urgentie voor de ondersteuning binnen schoolteams en hierdoor weinig kunnen veranderen in de school, weinig kunnen destabiliseren en dus geen momentum kunnen veroorzaken (zie Hoofdstuk 4). Hetzelfde geldt voor veranderde praktijken, zij kunnen vooral een resultaat zijn van een doelgericht nastreven van verandering (bv. het realiseren van progressieve agenda-elementen) en dus van agency, maar kunnen in de eerste plaats ook bepaald worden door structuren (bv. heteronome veranderingen, zie Hoofdstuk 3). Het concept interpretatief onderhandelen maakt zo niet enkel elke dualiteit, maar ook het samenspel tussen beide dualiteiten, inzichtelijk. Het samenspel tussen verandering en stabiliteit zit dus enerzijds vervat in de agenda's die actoren nastreven, die zowel het

interpretatief onderhandelingsproces beïnvloeden (bv. de individuele en gedeelde agenda's) als het resultaat zijn van interpretatieve onderhandeling (bv. de interne vernieuwingsagenda). Het samenspel van verandering en stabiliteit komt anderzijds ook tot uiting in de feitelijke praktijken in de school, die we beschouwen als de uitkomst van interpretatieve onderhandelingsprocessen. Het samenspel tussen verandering en stabiliteit kan dus inzichtelijk gemaakt worden door de interpretatieve onderhandelingsprocessen te bestuderen, die op hun beurt een samenspel van handeling (agency) en structuur weerspiegelen. Dit samenspel is bovendien niet stabiel, maar kan veranderen doorheen de tijd.

3 Uitdagingen voor toekomstig onderzoek

Het doctoraatsproefschrift dat voor u ligt, is het resultaat van onderzoek met een specifieke empirische, theoretische en methodologische focus. We hebben doorheen de verschillende hoofdstukken de keuzes voor die focussen verantwoord en de bijdrage ervan aan het innovatieonderzoek belicht. Maar die keuzes impliceren onvermijdelijk beperkingen en laten bepaalde zaken on- of onderbelicht. Ter afsluiting van het proefschrift staan we stil bij een aantal van die beperkingen, die we vertalen naar uitdagingen voor toekomstig onderzoek naar innovatie en de ondersteuning ervan.

Een eerste uitdaging bestaat erin om de conceptualisering van interpretatieve onderhandeling met aandacht voor de rol van derde partijen verder te valideren en te verfijnen in toekomstig onderzoek. Dat onderzoek kan verschillende pistes volgen. De eerste categorie van pistes voor vervolgonderzoek is empirisch van aard. Zo kan *replicatieonderzoek*, waarbij de theoretische inzichten uit dit onderzoek het vertrekpunt vormen om andere casussen van implementatie- en ondersteuningspraktijken te bestuderen, bijdragen tot het toetsen van de houdbaarheid van de ontwikkelde theoretische inzichten en kunnen ze, waar nodig, worden verfijnd.

Ten tweede kan het concept interpretatieve onderhandeling ook meer inzicht bieden in andere empirische fenomenen. Met name het normatieve en politieke aspect van interpretatieve onderhandeling kan, bijvoorbeeld, een interessant vertrekpunt zijn om het fenomeen van *weerstand* tegen vernieuwingen beter te begrijpen. Door weerstand niet louter te beschouwen als een gebrek aan engagement of als het resultaat van persoonlijkheidskenmerken (denk, bijvoorbeeld, aan leerkrachten die beschreven worden als lui of conservatief), maar als resultaat van interpretatieve onderhandeling waarbij de vernieuwing als onverzoenbaar wordt geacht met de eigen opvattingen op goed onderwijs, kan verder gebouwd worden op het werk van onderzoekers die een meer constructieve kijk op weerstand hanteren en weerstand in de eerste plaats beschouwen als een uiting van professioneel engagement en betrokkenheid (zie bv. Achinstein & Ogawa, 2006; Gitlin & Margonis,

1995; Kelchtermans, 2018a). Het iteratieve aspect van interpretatieve onderhandeling impliceert verder dat weerstand beschouwd kan worden als een steeds tijdelijke positionering van actoren ten aanzien van een vernieuwing en niet als een statisch gegeven (bv. een attitude of persoonlijkheidskenmerk). Door weerstand op te vatten als het resultaat van interpretatieve onderhandeling kan zo ook de evolutie in uitingen van weerstand doorheen de tijd worden bestudeerd en begrepen.

Een ander empirisch fenomeen dat volgens ons nog extra onderzoek vraagt, is het fenomeen van *externe ondersteuning bij onderwijsvernieuwingen*. We beschouwen onze eigen bijdrage (i.e., de formulering van vier essentiële elementen van ondersteuningspraktijken) als een belangrijk vertrekpunt om de onderbelichte, maar belangrijke categorie van ondersteuningspraktijken bij onderwijsvernieuwing verder te onderzoeken. We achten het, bijvoorbeeld, bijzonder relevant om aan de hand van de vier elementen die we onderscheiden hebben nieuwe casussen van externe ondersteuning te analyseren, waarbij niet alleen vertrokken wordt van retrospectieve interviewdata, maar waarbij ook concrete ondersteuningspraktijken in scholen geobserveerd worden.

De tweede categorie van pistes voor vervolgonderzoek is eerder theoretisch/analytisch van aard. Op basis van inzichten uit de neo-institutionele theorie kan namelijk worden verwacht dat niet enkel de culturele context op schoolniveau, maar ook op niveau van de ruimere omgeving van het onderwijssysteem en de samenleving een invloed heeft op interpretatieve onderhandelingsprocessen. De neo-institutionele theorie stelt namelijk dat praktijken in scholen slechts begrepen kunnen worden vanuit de ruimere omgeving waarin ze zijn ingebed. Met name de collectieve betekenisstructuren op dit niveau – ook wel *institutionele logica's (logics)* genoemd – worden als belangrijke beïnvloedende factor beschouwd voor het denken en handelen van actoren in organisaties (März et al., 2016; Thornton & Ocasio, 2008). Institutionele logica's worden daarbij omschreven als “the socially constructed patterns of symbols and material practices, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals and organizations produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their social reality” (Thornton & Ocasio, 1999, p.804). Onze empirische studies lieten echter niet toe om diepgaande inzichten te formuleren over de rol van institutionele logica's op het interpretatief onderhandelingsproces van actoren in scholen. Een piste voor vervolgonderzoek bestaat er daarom in om ook de relatie tussen het interpretatief onderhandelen in scholen en logica's in de ruimere omgeving te bestuderen (März et al., 2016). Dit kan inzichten bieden in de mate waarin en de manier waarop logica's gereproduceerd, maar ook gewijzigd kunnen worden doorheen processen van interpretatieve onderhandeling in scholen. Het opnemen en specificeren van de rol van de culturele institutionele omgeving binnen processen van interpretatieve onderhandeling vormt zo enerzijds een mogelijke aanvulling en verfijning van de

conceptualisering van het interpretatief onderhandelen als gesitueerd proces. Anderzijds kunnen die inzichten een bijdrage leveren aan een recente conceptuele ontwikkeling in de neo-institutionele theorie, namelijk de zogenaamde *inhabited institutions*, waarin bestudeerd wordt hoe het denken en handelen van actoren in organisaties niet enkel een weerspiegeling vormt van de institutionele logica's, maar dat organisaties ook plaatsen zijn waar actoren betekenis geven aan logica's en die logica's onderhandelen, wat kan leiden tot een creatief gebruik van deze logica's, met mogelijks verschuivingen in institutionele logica's tot gevolg (Binder, 2007; Dumay, Cattonar, Maroy, & Mangez, 2013; Hallet & Ventresca, 2006; Lounsbury & Boxenbaum, 2013; März et al., 2016).

De derde categorie van pistes voor vervolgonderzoek is ten slotte methodologisch van aard. De data voor dit onderzoek bestonden vrijwel volledig uit interviews, waarbij actoren retrospectief terugblikten op implementatie- en ondersteuningspraktijken. Op basis hiervan reconstrueerden we zowel individuele als collectieve processen van betekenisgeving en gingen we na welke invloed de context had op die betekenisgevingsprocessen. Hoewel dit onderzoek duidelijk maakte dat dit een rijke basis vormt om implementatiepraktijken inzichtelijk te maken, zou het interessant zijn om bij vervolgonderzoek de methode van dataverzameling te verruimen. Door in vervolgonderzoek ook interactiedata te analyseren – bv. interacties tussen schoolteamleden, tussen externe ondersteuners en schoolteamleden – zouden processen van collectieve betekenisgeving in actie bestudeerd kunnen worden. Dit zou een belangrijke validering inhouden voor de geformuleerde inzichten met betrekking tot het sociale aspect van het interpretatief onderhandelingsproces. Een tweede piste voor vervolgonderzoek bestaat daarom in het verzamelen en analyseren van *interactiedata*. Concreet zou dit onderzoek gebruik kunnen maken van de methodologie die Piot (2015) hanteerde om beslissingsprocessen van een college van directeurs te analyseren. Zij beschreef en analyseerde de feitelijke interacties tussen directeurs tijdens vergadermomenten en maakte hiervoor gebruik van de methodologie en de analytische tools van kaderanalyse.

Een andere methodologische piste voor vervolgonderzoek bestaat uit het documenteren van implementatiepraktijken over een langere termijn om zo meer *longitudinale data* te verzamelen over het fenomeen. De data die we verzamelden voor dit doctoraatsproject lieten namelijk niet toe om het volledige proces van onderwijsvernieuwing – namelijk tot en met de institutionalisering van de vernieuwing – te vatten. Dit terwijl een dergelijke duurzame verankering van de vernieuwing in scholen wel de ambitie is van beleidsmakers bij het ontwikkelen van vernieuwingen (Geijsel & Van Eck, 2011). Door meer longitudinaal data te verzamelen kunnen ook uitspraken gedaan worden over de institutionaliseringsfase van vernieuwingen, wat belangrijke aanvullende inzichten kan opleveren rond het proces van duurzaam vernieuwen (März et al., 2018). Om het verzamelen van longitudinale data

praktisch mogelijk te maken, lijkt het ons bijzonder interessant om systematische en langdurige samenwerkingsrelaties op te zetten tussen scholen en onderzoekers.

Een *etnografische onderzoeksbenadering* (Hammersley & Atkinson, 1983) biedt volgens ons mogelijkheden om de verschillende aangehaalde pistes voor vervolgonderzoek te realiseren. Bij etnografisch onderzoek kan de onderzoeker namelijk gedurende een langere periode data verzamelen in een school. Etnografisch onderzoek laat ook toe om data te verzamelen in scholen aan de hand van verschillende technieken (bv. interviews, observaties van praktijken en interacties, analyse van documenten). Onderzoekers kunnen zich dan beroepen op verschillende soorten data, zowel retrospectieve betekenisgevingsdata als data over praktijken en interacties “in actie”. Wellicht komen er zo ook nog andere belangrijke categorieën van derde partijen aan het licht wiens rol binnen het interpretatief onderhandelingsproces verder bestudeerd moet worden!

English summary

Implementing educational innovations: artifacts, advisors, agendas and negotiation

Schools are constantly confronted with calls for change, improvement and development. Innovation appears to be a common feature of education. Yet, the relationship between those calls for change and their eventual implementation in school practices remains a quite complex one. This doctoral research aims at further contributing to an understanding of this relationship, its conditions and determinants. We define educational innovation as “the process of purposefully changing educational practices (teaching and learning), or the conditions that determine their actual form, with the intention to improve students’ education and learning [translation]” (Kelchtermans, 2018a, p.9). Our research focusses on the implementation process, the enactment of educational innovation as calls for change in actual school practices. By unravelling and understanding the implementation process our work builds on and contributes to the conceptualization of and theory building on this process, which eventually may inform the professional practice of policy makers, educational advisors and of course teachers and principals in schools.

1 A conceptual framework around two dualities

In line with recent developments in the international research literature, our doctoral project took the stance that the implementation of educational innovations needs to be conceptualized as determined by two dualities: change and stability on the one hand and agency and structure on the other (Kelchtermans, 2018a; März, 2014). Dualities differ from dualisms in that they don’t treat the two components as contradictory and mutually exclusive, but rather as complementary and related (Farjoun, 2010; Giddens, 1984).

1.1 Change and stability

Not surprisingly, educational innovation is spontaneously associated with change. Schools are called to change their practice, because these changes are supposed to be an improvement (cfr. our definition of innovation). The implicit positive association of change with improvement, implies that stability is a negative condition: failing to change for the better... In this view change and stability are treated as two separate, opposite phenomena within organizations. In our research, however, we take a different stance. Following Farjoun (2010) we consider change and stability as two poles of a continuum, between which a balance is sought. Within that vision, change and stability are

complementary to each other and are intertwined (see also Kelchtermans & Piot, 2010; Leana & Barry, 2000; März, 2014). Organizations need changes to flexibly respond to changing circumstances and demands in society and policy and to continuously grow as organizations. At the same time, however, organizations also need a certain degree of stability for them to continue to operate properly and effectively. In other words, change in schools is only possible against the backdrop of a sufficient level of continuity, predictability and routine. Successful change thus also requires stability. This necessary interplay between change and stability is a first important conceptual stance in our approach of the implementation processes of educational innovations.

1.2 Agency and structure

A second important starting point in this doctoral research was the duality – and therefore again, the interplay – between agency and structure (Giddens, 1984; März, 2014; Kelchtermans, 2018a). Agency refers to the ability of social actors (individuals as well as groups) to interpret specific educational situations, give meaning to them, assess them for their desirability and to take a stance. This process of sense-making results in specific, meaningful actions through which those actors (try to) shape social reality. Therefore, implementation practices are to a large extent the outcome of the fundamental human capacity for interpretation, judgment, decision making, intentional and purposeful action. At the same time, implementation practices are also influenced by a whole series of structural elements (rules, procedures, legal provisions, power relations, etc.) that operate independently of the intentions of the actors.

As with change and stability, we also consider agency and structure as complementary and intertwined in implementation processes (März, 2014). In our own research we have paid particular attention to two important structural elements influencing implementation practices: artifacts and external support.

Artifacts

In this research artifacts are defined as instruments that have a physical materiality and – unlike words and gestures – can exist independently of their designers. They are purposefully developed with specific goals and intentions in mind. As such, each artifact has a *script* that describes its intended use (Suchman, 2003). Educational innovations as calls for change often enter schools in the form of artifacts (März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017). Consider, for example, new teaching materials or new forms for staff evaluation. Despite the omnipresence of artifacts in schools and their frequent use in innovation processes, artifacts are still little studied in research on educational innovation.

External support

A commonly used and self-evident policy measure with the introduction of educational innovation is the provision of forms of external support (Coburn, 2005; Finnigan, Bitter, & O'Day, 2009; Kelchtermans, Vandenberghe, & Devis, 1999-2000; Park & Datnow, 2008; Supovitz, 2008; van den Berg & Vandenberghe, 1984; Vixie Sandy, 2013). The assumption is that making external professionals available to the schools will actually help them in successfully implementing the intended educational innovation (Finnigan et al., 2009). Although this idea has become widely taken for granted, we still know relatively little about the actual form, role, meaning and impact of the support practices of educational advisors in the implementation of innovations. Systematic empirical research on external support practices in schools remains rather limited in Flanders. In addition, it is not easy to build on insights from the international literature because the concepts used to refer to the phenomenon are very diverse, as is the actual empirical form this support takes. However, this research makes clear that the meaning of external support within the process of educational innovation is not unequivocal nor automatically positive. Therefore, external support is the second structural element on which this doctoral research will focus.

2 Overview of the empirical studies

Our research encompassed three empirical, qualitative-interpretative case studies aimed at deepening our understanding of the implementation processes and as such contributing to the theory in the field. In each study a different case of innovation was studied.

2.1 Study 1: The implementation of the TraPS-file¹⁹

The first study started from the observation that policymakers (both at central and local level) often rely on artifacts to implement desired innovations in schools. Policy goals are translated in objects, instruments or procedures, which are expected to support the actual enactment of the innovative ideas in practice. As a result, artifacts are not neutral, but imbued with normative ideas about how the artifact should best be used, and therefore also with normative beliefs about good education. Therefore, we metaphorically and heuristically treated the artifact as a (material) actor in the implementation process, carrying particular meanings and messages, and engaging in interactions with the other actors (März, 2014).

¹⁹ This study was published as:

Vermeir, K., Kelchtermans, G., & März, V. (2017). Implementing artifacts: An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 116-125. doi:10.1016/j.tate.2016.12.006

The central artifact in this study was the TraPS-file, an administrative artifact aimed at transferring relevant information on students' learning needs when they make the transition (Tra) from primary (P) to secondary (S) school. Based on a systematic analysis of the content and form of the TraPS-file, we reconstructed the intended use and the underlying normative views on good education that were materialized in the artifact. The artifact analysis made clear that the TraPS-file was a carrier of a purposeful normative framework aimed at triggering a particular use of the artifact in schools. The users were thus expected to use the artifact in a specific way, rather than to decide for themselves how to use it. We showed how this explicit ambition of steering was reflected in the material design of the artifact, the provision of a clear manual and the pressure from both the school cluster to which the school belonged and the Local Exchange Platform, a structure at the district level to facilitate exchange and collaboration between schools in implementing policies on equal opportunities and educational care for all students. In other words, the case of the TraPS-file fits perfectly within the tradition of the so-called "fidelity approach" to educational innovations, in which policy makers and developers envisage specific implementation practices that must be achieved by schools.

After analyzing the artifact, we studied the actual use of the artifact in primary and secondary schools. Through a multiple case study of two primary and two secondary schools, we investigated how the school teams gave meaning to the TraPS-file and how they used it in their practice. We then compared those actual implementation practices with the intended use. This resulted in the identification of *three different configurations* in the implementation: faithful, selective and extended use of the artifact (see Table 14). *Faithful use* referred to the implementation practices that completely coincided with the intended use. When the actual implementation practices showed a more narrow adoption of the file's intended use, we labelled this as *selective use*. In the case of *extended use*, the artifact was being used creatively for other purposes, beyond the intentions of the developers: it did more than what it was planned for. The practices in this configuration didn't compromise the intended use of the artifact, but went beyond it.

Table 14
Overview of the configurations in the four schools

	Primary school 1	Primary school 1	Secondary school 1	Secondary school 2
1. Faithful use	X		X	X
2. Selective use		X		Individual differences
3. Extended use	X	X		

Building on insights from both the sense-making theory (Coburn, 2001; Fullan, 2007; van den Berg, 2002) and frame analysis (Benford & Snow, 2000; Coburn, 2006; Piot, 2015), we found that the configurations could be explained as resulting from a central process of *interpretative negotiation*, in this case between the artifact (as the material carrier of clear normative and strategic goals) and the members of the school teams. When an artifact with a clear strategic goal enters a school, school team members cannot but position themselves towards this artifact and the normative message it brings: shall I use it or not?, what shall I use it for?, how shall I use it?, etc. The call for change in the artifact is thus not simply executed, but is interpreted, assessed and negotiated in the light of one's own (individual and collective) views on good education, as well as the conditions, needs and possibilities of the actual implementation context. In other words, the interpretative negotiation process is understood as a negotiation between the normative framework that is embodied in the artifact on the one hand and the normative framework of the users on the other. The aim of the negotiation then exists in achieving alignment between both frames (i.e., frame alignment; Benford & Snow, 2000).

Table 15 provides an overview of the most important elements from Study 1.

Table 15
Overview Study 1

Focus	- Implementation of an innovation as materialized in a “closed” artifact
Case	<ul style="list-style-type: none"> - Implementation of the TraPS-file in primary and secondary education - Innovation: not compulsory, but strongly recommended by policy - Characteristics of the artifact: administrative-communicative purpose, explicit normative framework (script) aimed at steering its use (i.e., a closed artifact) - Implementation history: 2 years
Conceptual framework	<ul style="list-style-type: none"> - Sens-making perspective - Frame analysis
Research questions	<ul style="list-style-type: none"> - Which normative frame (intended use) is represented in the form and content of the artifact (TraPS-file)? - Which implementation practices of the artifact (TraPS-file) can be found in schools? - How can the actual implementation practices of the TraPS-file be understood and explained in terms of framing processes?
Methodology	<ul style="list-style-type: none"> - Artifact analysis: systematic analysis of the content and form of the TraPS-file - Multiple case study (2 primary schools and 2 secondary schools): interpretative analysis of interview data, collected from developers (4) and users of the artifact (16)
Theoretical contribution	<ul style="list-style-type: none"> - Providing insight into the role of material “actors” in implementation practices - The concept of interpretative negotiation, as a normative process in which a degree of congruency is sought between the intended use of the artifact on the one hand and the users' own views on good education on the other

2.2 Study 2: The implementation of the kamishibai

In the second study we build on this concept of interpretative negotiation as the core of implementation processes, as well as the role of artifacts in it. The ambition was to validate, generalise and refine the insights of the first study. To this end, we carried out a single case study at a Flemish Kindergarten that had been implementing the kamishibai for a number of years. The kamishibai originally comes from Japan and is an educational artifact that looks like a little wooden theatre in which pictures are shown, to support storytelling practices.

This second study was complementary to the work in Study 1 because the nature of the artifact and the characteristics of the implementation process were different from the case of the TraPS-file. First, the kamishibai was an artifact with an explicit educational purpose (instead of an administrative-communicative one). A second difference concerned the *openness* of the artifact: while the TraPS-file

was characterized by a clearly defined, normatively steering agenda, the kamishibai was an artifact that left its users much more space to define themselves its meaning and use. Thirdly, the kamishibai had a longer implementation history in the school than the TraPS-file. This opened up opportunities to study the process character of the implementation and the course of the interpretative negotiation processes over time more thoroughly. Moreover, this made it possible to gain a deeper insight into the role of contextual factors in the interpretative negotiation processes (März, Kelchtermans, & Dumay, 2016).

Based on interview and observation data, we reconstructed the adoption, sense-making and implementation practices of the kamishibai, as they developed against the backdrop of some important changes in the school context. In just a few years, its student population had evolved from entirely white to multicultural. Furthermore, the school's integration in a larger school cluster, with an explicit policy on active language stimulation, demanded changes in common pedagogical practices in Kindergarten.

Drawing on sense-making theory (Coburn, 2001; Fullan, 2007; van den Berg, 2002) and the neo-institutional theory (DiMaggio & Powell, 1983; Scott, 2014), we showed how the meaning and impact of particular educational practices around the artifact, changed and developed over time in response to changes in the context. At first the Kindergarten teachers used the kamishibai as a "cool" new technique to vary their pedagogy of story-telling. In response to the changing contexts as well as the explicit policy demands from the school cluster (regulative pressure), several new and different layers of meaning were imposed on the artifact and the practices it triggered and supported. From an intrinsically pedagogical agenda of early childhood pedagogy, the kamishibai developed into a strategic tool to deal with the increased linguistic diversity in the classroom as well as a political instrument to talk back to the increased regulative, institutional pressure (the explicit local policy on language education). Kindergarten teachers learned how to use the kamishibai to justify their practice, to present themselves as loyal to the school's policy and as such maintain the social recognition and the legitimacy. Thus, the meaning of the kamishibai was renegotiated again and again. This way, the artifact was continuously repositioned to meet the changing agenda of the school team members (i.e., interpretative negotiation as a strategic and political process). By redefining the artifact, its use gained (additional) legitimacy, which facilitated the adoption and sustainable implementation of the artifact.

Finally, in this study we pointed to an important determinant of interpretative negotiation processes: the *space for negotiation*, referring to the leeway and margins for interpretative maneuvering and bargaining that are perceived and used during the implementation process. The more space for negotiation, the easier it is for actors to adapt a call for change and translate it to fit their concrete

context, aligning the implementation with their own (individual and collective) beliefs and agendas. At least three factors influence this space for negotiation: (1) the openness of the artifact (i.e., the extent to which the artifact itself allows actors to interpret its meaning and decide on different possible uses), (2) the authority of interpretations of the artifact by third parties (i.e., how compelling are those interpretations), and (3) the micropolitical literacy of the actors (i.e., the ability of actors to interpret and use the artifact strategically in terms of the opportunities it offers to achieve their agenda). The space for negotiation is maximal with open artifacts, without definitions by third parties with authority and when actors are highly micropolitically literate.

Table 16 provides an overview of the most important elements from Study 2.

Table 16
Overview Study 2

Focus	<ul style="list-style-type: none"> - Implementation of an innovation, materialized in an “open” artifact - The process of interpretative negotiations between actors and "open" artifacts over time - The role of the context in interpretative negotiation processes
Case	<ul style="list-style-type: none"> - Implementation of the kamishibai in a Kindergarten - Innovation: not compulsory, self-initiated - Characteristics of the artifact: educational purpose, open normative framework (i.e., an open artifact) - Implementation history: 6 years
Conceptual framework	<ul style="list-style-type: none"> - Sens-making perspective - Neo-institutional theory
Research questions	<ul style="list-style-type: none"> - How can the implementation practices of the kamishibai be understood and explained in terms of interpretative negotiation processes? - How does the context in which implementation practices take place affect those interpretative negotiation processes?
Methodology	<ul style="list-style-type: none"> - Single case study (one Kindergarten) - Interpretative analysis of interview data and observation data, collected from 3 users of the artifact
Theoretical contribution	<ul style="list-style-type: none"> - Actors attribute different layers of meaning to artifacts - Refinement of the concept of interpretative negotiation: <ul style="list-style-type: none"> ○ = situated process: the context in which the implementation takes place affects the meaning of the artifact ○ = social process: importance of other actors/parties and their normative ideas and agendas ○ = not a one-off, but an iterative process ○ = political process: one tries to negotiate the meaning in such a way that the artifact can contribute to the achievement of one's own individual or collective agenda - Importance of agendas to understand interpretative negotiation processes - Space for negotiation as an important determinant of interpretative negotiation processes

2.3 Study 3: The implementation of the M-decree

The third study focused on the implementation of a more pervasive, complex and large-scale innovation: the so-called M-decree, aimed at promoting inclusive education in Flemish schools. This time, data were collected in secondary schools who participated in an external support arrangement, aimed at helping them in their implementation of inclusive education. This third study consisted of two parts, with different but complementary research interests. In the first part we focused on understanding the interpretative negotiation processes in the implementation of a large-scale and

complex innovation, as well as on how this determined the (development of the) agendas of the different groups of actors involved and the perception and outcomes of the support arrangement. In the second part (Chapter 4) we zoomed in on the role of external educational advisors in implementation processes of innovations.

2.3.1 Part 1: The implementation practices of the M-decree in secondary schools

Building on our research interest in implementation practices and the insights from the two studies on artifacts, we focused in this study on an educational innovation that varied greatly from the previous ones in terms of both scale and external support. The M-decree is in fact a large-scale educational reform, which is legally imposed (decree), applies to all Flemish schools and concerns a complex content. In that sense, it contrasts with the small-scale, largely self-initiated and relatively simple educational innovations in the first two studies. The aim of our research was therefore to gain insight into the implementation of this type of innovations and to determine whether the concept of interpretative negotiation was transferable to these more complex innovation contexts. Secondly, we more explicitly focused on the role of different groups of actors in these implementation processes and more specifically on the way in which their different agendas influenced those processes. As such, we build on the insights from the study on the kamishibai, which showed that the agenda (i.e., goals and interests) of the different actors plays an important role in interpretative negotiations during the implementation process. Conceptually, this study was again rooted in the sense-making theory and the neo-institutional theory.

Based on interview data with actors from five Flemish secondary schools, we studied how they gave meaning to the M-decree and how the M-decree was implemented at their school. In addition, we also examined how the actors gave meaning to the support arrangement in which they participated and what impact this had on their implementation of the M-decree and the practices in the school.

This multiple case study illustrated that interpretative negotiation is also meaningful as a conceptual tool to unravel implementation processes of large-scale and complex innovations. In addition, it became clear that the perception and outcomes of support arrangements could also be understood as the result of these interpretative negotiations. Interpretative negotiation processes also turned out to be related to the *agenda setting process*.

Throughout the process of interpretative negotiation, the content of the innovation was read, interpreted and translated into an *internal innovation agenda*, consisting of a series of actions that the actor(s) wanted to achieve through their participation in the support arrangement. The content of this innovation agenda could be both substantive and strategic, as well as both conservative and progressive. Substantive agenda elements are clearly related to the achievement of the content or the

goals of the innovation (as formulated by the developers of the innovation), while strategic elements are aimed at goals, other than the ones in the innovation itself. Conservative and progressive agenda elements are respectively aimed at maintaining and optimizing the organization.

The impact of the innovation and the participation in the support arrangement could be described in terms of four categories of changes. First, there was an experience of *heteronomous changes*: externally initiated changes in the working conditions of the school teams that happened, took place independent of their will or influence. Secondly, there was an experience of *heightened awareness* of the existing normative educational beliefs and practices in the school. This led to a reflection process, resulting in a re-evaluation of several practices. Some were identified as flaws that needed improvement and additional effort. Others were validated as actual strengths, thus providing a confirmation of existing school practices. These redefinitions subsequently influenced the internal innovation agenda of the actors and thus also the implementation of the M-decree and the support arrangement. In fact, the identified flaws required action and became part of the progressive innovation agenda. The strengths were to be retained and became part of the conservative innovation agenda. Some actors were aware of this and therefore tried to steer this redefinition process according to their own agenda. Thirdly, the arrival of the M-decree and the support arrangement also resulted in the *substantive safeguarding of existing practices* (i.e., the achievement of conservative agenda elements). This striving for stability was prompted by the assumed importance of these practices for the functioning of the school. The conservative attitude can thus be understood as an expression of professional engagement. Fourthly, the M-decree and the support arrangement also appeared to result in *adjustments to the practices and beliefs in the school*. Some changes could be considered as unforeseen side effects. Many of the changes, however, constituted the achievement of elements from the internal innovation agenda of school team members. In other words, formulating an internal innovation agenda could be seen as a political process, an attempt to steer local practices. Moreover, some changes were substantive in nature and in line with the objectives of the M-decree and the support arrangement. Other changes were strategic and as such went beyond or differed from the goals of the developers of the innovation or the external support, yet fitted in the agenda of the school team members.

Table 17 provides an overview of the most important elements from Study 3, Part 1.

Table 17
 Overview Study 3, Part 1

Focus	<ul style="list-style-type: none"> - Implementation of a complex, large-scale and legally imposed innovation - Interpretative negotiation of the content of an innovation - Agenda setting and striving for its achievement in the implementation process
Case	<ul style="list-style-type: none"> - Implementation of the M-decree in secondary schools - Innovation: compulsory and legally imposed, complex, large-scale - External support: the schools participated voluntarily in an external support arrangement to help them with the implementation of the M-decree - Implementation history: 1 year
Conceptual framework	<ul style="list-style-type: none"> - Sense-making perspective - Neo-institutional theory
Research questions	<ul style="list-style-type: none"> - How can the actual implementation practices of the M-decree in schools be understood as the outcome of interpretative negotiation processes? - What is the role of the agendas of actors in this implementation process?
Methodology	<ul style="list-style-type: none"> - Multiple case study (5 secondary schools) - Interpretative analysis of interview data, collected from 25 school team members
Theoretical contribution	<ul style="list-style-type: none"> - Agendas not only influence the interpretative negotiation process, they are also themselves a result of interpretative negotiation processes - Agenda formation is (partly) determining the course of implementation practices of innovations and external support → it is a local steering practice - Agendas are layered (content-related – strategic, conservative – progressive)

2.3.2 Part 2: External support of implementation practices

In the second part of the study about the implementation of the M-decree, we zoomed in on the role of external support in this process. We conducted an exploratory multiple case study to gain more insight into the factors that influence actual support practices and their perceived effects. Both external educational advisors and school team members, participating in the support practices constituted the respondents for this part of the study. The sense-making perspective formed the theoretical lens for this study.

The results of the study make clear that supporting the implementation of innovations is a very complex endeavour. First, because educational advisors need to negotiate between the – not always compatible – agendas (goals and interests) of at least three different, interdependent parties:

themselves (and their own ideas) as external advisor, the school teams and the school advisory service to which they are affiliated. The pursuit of *congruence* between the various agendas on the one hand and the form and content of support practices on the other formed the red thread throughout the interpretations, negotiations and appreciations of support practices. Secondly, we found that the achievement of a shared agenda (i.e., a sufficient level of congruence) was complicated by their need to comply with different and not always compatible *loyalty pressures* from the different parties with whom they were working (i.e., the school; the school advisory service). The level of loyalty, in combination with the achieved degree of congruence, was found to determine the legitimacy of the educational advisors. The acquisition of *legitimacy* was a third key factor of support practices. In order to achieve effective results with their interventions, the educational advisors need to receive a clear mandate from the school teams. Finally, the external support practices were determined by the differences in the *sense of urgency* of particular elements in the agendas of the school team members: the higher the level of urgency for the external support, the easier it was for school advisors to effectively influence implementation practices (i.e., finding space, resonance and leverage for their interventions). In other words, our findings show that the support practices of the educational advisors, their meaning and impact are determined by four key factors: *congruency*, *legitimacy*, *loyalty* and *urgency*.

Table 18 provides an overview of the most important elements from Study 3, Part 2.

Table 18
 Overview Study 3, Part 2

Focus	- Factors influencing the external support of implementation of innovations
Case	- External support of the implementation of the M-decree in secondary schools - External support: a predesigned and standardized support arrangement, complemented by tailored interventions by educational advisors in individual school. Schools voluntarily participated in the support arrangement - Implementation and support history: 1 year
Conceptual framework	- Sense-making perspective, with explicit attention to the role of both actors and structural factors (i.e., duality of agency and structure)
Research questions	- Which factors influence the actual support practices (the form and content)? - Which factors influence the perceived effects of those support practices?
Methodology	- Multiple case study (3 external educational advisors, 5 secondary schools) - Interpretative analysis of interview data, collected from 3 external educational advisors and 25 school team members
Theoretical contribution	- Four key factors determining the form, content and the perceived effect of support practices: congruency, loyalty, legitimacy, and urgency

3 Implementation practices of educational innovations: a theoretical contribution

Bringing together the different studies of our doctoral research we want to argue that implementation practices can be viewed as the result of *interpretative negotiations between at least three parties*. Below we elaborate both elements in this theoretical contribution: 1) the implementation of innovations is a process of interpretative negotiation, and 2) it is necessary to include the role of ‘third parties’ in providing insight into the processes of interpretative negotiation.

3.1 Implementation as interpretative negotiations

In line with former research on educational innovation (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003; Fullan, 2007; Hopkins, 2001; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; van den Berg & Vandenberghe, 1981), the different studies of this doctoral research show that interpretation is fundamental to the implementation of innovations in schools: innovations are always read, interpreted and translated by actors in schools in function of their own specific situation. The latter includes the particular school context, as well as the individuals’ professional biographies as well as their normative beliefs about

good education and their agendas (existing of goals and interests). As a result of those interpretation processes, the implementation of innovations always involves both more and less than what is expected and planned for. Therefore, unintended – positive and/or negative – side effects are the rule rather than the exception in implementation (Kelchtermans, 2009, 2018a). We have conceptualized those inevitable processes of "reading", sense-making and translation of the innovation to one's own school context with the notion of *interpretative negotiation*.

3.1.1 Interpretative negotiation: a definition

The concept of interpretative negotiation combines as key elements both "interpretative" and "negotiating". These two words immediately reflect the dual core of this concept: it is an interpretative process and a negotiation process.

The word "interpretative" makes clear that sense-making is central to the process of interpretative negotiation. It is a process through which actors read and interpret the innovation and translate it into their specific context. Therefore, actions that result from interpretative negotiations are a product of sense-making. In other words, implementation practices can be seen as the outcome of an active and dynamic process of meaning construction by local actors (Coburn, 2001; Fullan, 2007).

It is also about "negotiation". In this process of negotiation, an actor looks for congruence between:

- The individual and shared beliefs and agendas (consisting of goals and interests)
- The interpretations of the innovation and agendas of other actors
- The form and content of the renewal

3.1.2 Characteristics of interpretative negotiation

Based on the various studies in this doctoral research, we characterize the negotiation process as normative, social, situated, political and iterative. Below we will elaborate on each of those characteristics in more detail.

3.1.2.1 Normative process

Interpretative negotiation processes are normative in nature as their content and purpose is constituted by beliefs about good education. In these negotiation processes, actors strive for congruence with their own beliefs about good education, goals, and working conditions that they consider valuable or necessary (i.e., interests). The concept *personal interpretative framework* (Kelchtermans, 2009) allows to further analytically unpack this. The personal interpretative framework refers to "a set of cognitions, of mental representations that operates as a lens through which teachers look at their job, give meaning to it and act in it" (Kelchtermans, 2009, p.260). It includes both the understanding an actor has about himself as an educational professional at a certain moment in time (i.e., the professional self-understanding), and the personal knowledge and beliefs about teaching that

are used when performing the job (i.e., the subjective educational theory). The content of the personal interpretation framework thus influences which goals the actors pursue in the school, their views on good education (and being a good teacher), as well as on the desirable or necessary working conditions to do a proper job. The latter thus operate as professional interests (Kelchtermans, 2007c).

Actors try to translate the innovation in such a way that its implementation results in practices that they themselves regard as good and valuable. But what counts as "good" and "valuable" in education can always be challenged or questioned. There is no compelling measure to judge which beliefs and practices are better or more valuable than others (Kelchtermans, 2018a). What actors perceive as worthwhile and necessary, inevitably reflects their personal views on good education. It is the result of value-laden choices and is therefore always a normative issue.

Since interpretative negotiation processes are aimed at realizing congruence with one's own – often deep-rooted – beliefs about good education, desirable goals and interests, there is always something at stake for the actors in interpretative negotiation processes. Of course, this emphasis on personal views (the personal interpretative framework) doesn't mean that we would downplay or minimize the role of the school context (for example the school culture) and the broader institutional context (Scott, 2014; see below).

3.1.2.2 Social process

The term "negotiation" already suggests that several people or parties are involved in this process. Although the individual beliefs and interpretations (the personal interpretation framework) are essential to understand how innovations are interpreted, the latter is inevitably a social process, which involves interactions with other actors or parties (in line with the idea of collective sense-making; Coburn, 2001; Spillane et al., 2002). In their job, members of a school team inevitably have to interact with other actors, both colleagues and external parties (e.g., external educational advisors). Metaphorically, even artifacts can be seen as (material) "actors" with which school team members interact (see below 3.2.1).

Our studies illustrated how those other actors also have an impact on the interpretative negotiation process. They themselves also have own beliefs about good education, goals and interests, which means that the meaning they give to innovation may be the same, but may also be different. Those interpretations of others play a role in negotiation processes: they are listened to and negotiated with while giving meaning to innovations (or external support). The extent to which a particular interpretation finds resonance or will dominate, appears to be determined by at least two factors. The first factor was the extent to which those interpretations of others are congruent and compatible with the individual interpretations of the negotiating actor. If one agrees with the interpretation of the

other, based on his personal beliefs, that interpretation gains extra legitimacy (e.g., because they see how this benefits the students). On the other hand, that impact of others was also determined by the authority of those other actors (e.g., authority because of a formal or informal position in the school team, based on expertise). The degree of authority determined how authoritative the interpretation of that person was experienced. The greater the authority of the other actor, the more compelling his interpretation was experienced within the negotiation process (Coburn, Bae, & Turner, 2008; Finnigan, et al., 2009; März et al., 2016). When an actor with a strong authority brought an (alternative) interpretation of the innovation into the negotiation process, it turned out to be difficult to ignore it. This was especially true when the recognition of the other was perceived as important for one's own legitimacy.

3.1.2.3 *Situated process*

Furthermore, interpretative negotiation processes do not take place in a vacuum, but are always embedded or situated in a specific context (Coburn, 2001; Dewulf, Gray, Punam, & Bouwen, 2011; Spillane et al., 2002). This particular context, involving both actors and structures, is essential in the sense-making and therefore the meaning of negotiation processes.

This context has a time-spatial nature: interpretative negotiation processes always take place "sometime" and "somewhere" (Kelchtermans, 2006-2007, 2018a). The time dimension refers to experiences from the past (e.g., the school's innovation history; individual team members' professional biography) as well as expectations for the future. The spatial dimension refers to the actual material environment (e.g., the infrastructure, the geographical location), the social environment (e.g., the team of teachers, the student population, the parents) and the cultural environment of the school (e.g., the collective meaning structures and interpretations within the school and the wider environment; Kelchtermans, 2018a).

We have already stressed the importance of the social environment for the interpretative negotiation processes, when we explained that interpretative negotiation processes are not purely individual, but also social processes that are influenced by the actors with whom they interact (Coburn, 2001; Spillane et al., 2002). The social context of actors thus plays a role in the interpretative negotiation process. By also paying explicit attention to the role of artifacts as "material actors", we made clear how the material context in which actors find themselves also influences interpretative negotiation processes.

Apart from the social and material aspects of the context, we also need to stress its cultural meaning. The cultural context of the school can be understood in terms of the concept of *school culture*. We consider this to be the set of shared and recognized beliefs on good education that are experienced by the members of a school team as the self-evident values and norms in the school as an organization

(Schein, 2004; Staessens, 1993). The various studies demonstrated that not only individual beliefs of actors, but also shared beliefs within the school team have an influence on the meaning that an innovation acquires (see for example Study 1). In other words, the school culture functions as a (collective) filter that influences how actors give meaning to innovations through the interpretative negotiation process. In addition, the existence of shared views also implies that there are agendas which are pursued by the team (or at least part of it): shared agendas. These shared agendas also guide the interpretative negotiations: actors consider whether and how the innovation can play a role in achieving elements from that shared agenda. Innovations were thus often modified or "translated" to fit the shared agenda of school teams (see Study 1, 2, 3).

3.1.2.4 *Political process*

Fourthly, interpretative negotiation is also a political process. In essence, negotiation is a process in which actors try to influence their own working conditions and those of others. The concept of interpretative negotiation thus highlights the (often ignored or underestimated) strategic and political nature of the interpretative processes in innovations (Kelchtermans, 2018a).

This strategic process is partly *proactive*: actors want to influence practices, make change happen or – on the contrary – safeguard the status quo and maintain stability. To this end, actors have to assess which organizational aspects may be influenced by the arrival of the innovation. The various empirical studies illustrated that some actors perceived the innovation as an ally in the achievement of their agenda (e.g., the TraPS-file was considered as a tool to strengthen their policy on school career guidance, the M-decree was considered as a catalyst to increase the use of differentiated instruction methods). Yet, the reverse is also possible: actors may see the innovation as providing evidence and support, confirming already existing practices, thus providing additional legitimacy to their call to maintain them (stability). This strategic use of innovations for one's own agenda elements forms the core of proactive negotiation.

Therefore, proactive negotiation can also be conceptually understood as the result of *frame alignment*, in which an actor connects his own frame (consisting of normative beliefs and agendas) with the beliefs, goals and/or ideology in the innovation message (Benford & Snow, 2000; Dewulf & Bouwen, 2012; Snow, Rochford, Worden, & Benford, 1986). Achieving frame alignment requires that actors see how different normative frames contain shared or compatible elements and how the innovation can be used to achieve (some of) their own agenda elements. In other words, there is a need for *frame congruence* between the normative frame contained in the innovation and the own normative frame of the actors (Piot, 2015). In particular in the first part of Study 3, it became clear how actors used innovations to achieve their personal agenda elements. School team members succeeded in seeing congruence between the innovation content of the M-decree on the one hand and their personal

beliefs and agenda elements on the other and, as a result, thus obtained frame alignment. By highlighting precisely those elements from the M-decree that were congruent with their personal agenda these actors strategically managed to obtain more resonance for their personal agenda among the other members of the school team.

When actors succeed in using an innovation to accomplish their own agenda, and thus achieve the working conditions they consider valuable or necessary (i.e., their interests), this deliberate sense-making or framing of the innovation can be also be understood as an example of *micropolitical action*. Micropolitical action refers to the use of formal or informal power by actors to achieve their agenda (Blase, 1991; Hoyle, 1982).

However, the interpretative negotiation process cannot simply be seen as a proactive process of purposeful influencing and steering. To a certain extent, interpretative negotiation is inevitably also a *reactive process*. Various elements or working conditions are encountered, rather than chosen or constructed (Kelchtermans, 2008b). Consider, for example, the location of the school, shifts in the school's student population, or the infrastructure. Also the appearance of the innovation itself (for example as the outcome of policy decisions), is something actors often have little or no control over. Actors in schools therefore often find themselves confronted with a sort of passivity: not everything can be managed, acted on or purposefully strived for (Kelchtermans, 2008b, 2009; Masschelein & Simons, 2003). This also implies that actors have no unlimited freedom in their interpretation of innovations. The range of possible interpretations and meanings is always limited by the concrete reality in the school. Interpretative negotiation is therefore also reactive to a certain extent: a process of responding to and navigating between working conditions (including the appearance of an innovation and its calls for change) as well as actors which they cannot control (Kelchtermans, 2018b). This reactive aspect of interpretative negotiation was reflected, for example, in the first part of Study 3, when school team members indicated that they had to deal with parents who called on the M-decree to demand their child's enrollment in the school or extra support measures. These are realities the schools find themselves exposed to, with a need to "respond to" rather than having an actual "influence".

As a consequence of the partly proactive, partly reactive nature of the interpretative negotiation processes, the actors involved in the implementation have to decide on what they can deal with either way. It requires strategic insight to be able to balance which structural elements need to be left unchanged (even only for the time being) and which elements they want to strive for, all of which most often results in working towards a viable compromise (cfr. the saying "pick your battles").

Finally, the fact that interpretative negotiation is a political process does not mean that actors are always deliberately and strategically influencing others. Actors sometimes only become aware of the influence of their actions when somebody else points them out or when they explicitly pay attention to them. In the third study (Part 1), for example, it appeared that some respondents only realized during the interview that their specific interpretation of the M-decree reflected their strive to achieve their personal agenda elements.

3.1.2.5 *Iterative process*

Finally, interpretative negotiation is not a one-off event. The process already starts in the adoption phase and continues to take place throughout the implementation process. This happens, for example, because practices in the school change as a result of the implementation of the innovation or because there are other changes in the work context that require renegotiation or reinterpretation. Because of the repeated occurrence of the negotiation process, we characterize this process as iterative.

As a result, the result of interpretative negotiations is not static. The outcome of interpretative negotiation can evolve over time. The study of the implementation of the kamishibai (Study 2), for example, clearly illustrated how the innovation was redefined over time, showing how the meaning of the innovation – and thus the usefulness and actual implementation of the innovation – changed over time.

3.1.3 *Central role of agendas*

An important concept related to interpretative negotiation is that of agenda. An agenda refers to a “to-do list”, a number of issues or elements one wants to achieve and strive for. An agenda thus constitutes the externalization of an individual’s goals and interests (i.e., an individual agenda) or a group of individuals (i.e., a shared agenda). Providing insight into the agenda elements of (groups of) individuals is necessary to understand the dynamics of interpretative negotiation in implementation processes.

The concept of agenda is strongly intertwined with the normative and political nature of interpretative negotiation. The agenda of an actor consists of the practices or initiatives that he or she deems desirable, good or just (normative) and therefore is striving for (politically).

The study of the implementation of the M-decree (Chapter 3, Part 1) also showed that individual and shared agendas of actors in schools not only influence how an innovation content (i.e., an external innovation agenda) is interpretatively negotiated, but that interpretative negotiations themselves result in the setting of agendas. External innovation agendas (as set by the developers of the innovation) were negotiated into internal innovation agendas, which in turn helped to explain which implementation practices took place. Therefore, agendas of actors are not only part of the input of

interpretative negotiation processes, but also form an output element. Or, in other words, agendas are not only an explanation for the interpretative negotiations that are taking place, they are also a result of it.

Figure 7 presents this process. It illustrates the interpretative negotiation process of a school team member in response to the arrival of an innovation. The trigger for the interpretative negotiation is the formulation of an external innovation agenda by external actors, aimed at improving (an aspect of) education. These developers operationalized their normative beliefs about good/better education in the form and content of an innovation. In other words, the external innovation agenda is presented to the school, where it initiates a process of interpretative negotiation among the school team members. This interpretative negotiation is a normative, social, situated, political and iterative process. Both individual and shared views and agendas play a role here, as do those of others (inside and outside the school). The adoption of the innovation as the outcome of this negotiation process actually reflects the translation of the call for innovation into an internal innovation agenda for the school team or individual team member (what do I want to change with the arrival of the innovation?, what do I want to keep?). The internal innovation agenda thus provides a kind of preview of the actual implementation practices that are likely to occur in the school as a result of the innovation. The time axis in the figure further indicates that this is not a one-off, but an iterative process that repeats itself over time.

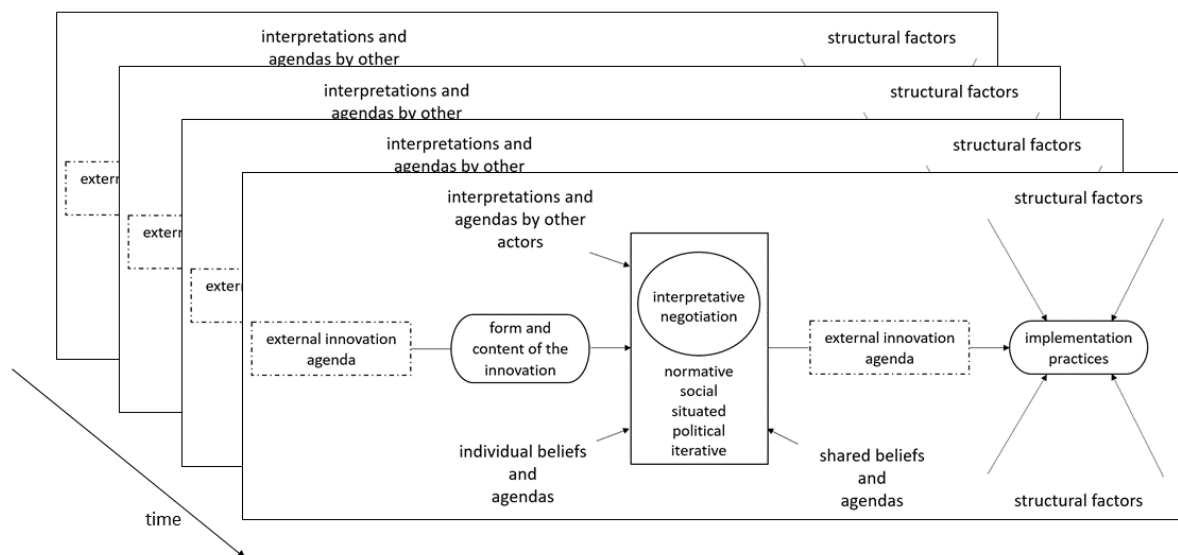


Figure 7. The process of interpretative negotiation

3.2 The importance of third parties in interpretative negotiations

The first common thread throughout the various studies of this doctoral research was the inevitability of processes of interpretative negotiation in implementation processes. Secondly, through the various studies it became clear that the process of educational innovation should not be seen as a process

between two, but rather between at least three parties. Implementation processes are almost never merely a matter between an educational innovation (party 1) and the implementing school team (party 2). Almost always third parties also play a role. In this doctoral research, we explicitly focused on two categories of third parties: artifacts and external educational advisors.

3.2.1 The role of artifacts

When actors develop an artifact, they deliberately design the characteristics of the artifact in order to stimulate the practices they pursue. Therefore, artifacts are not neutral instruments, but externalize beliefs and ideas about how the artifact should be used (i.e., a script), and thereby also reflect ideas about good education (März, 2014; Scott, 2014; Suchman, 2003). That is why we metaphorically considered artifacts as material actors who call on other actors to use them in a specific way (März, 2014; März et al., 2017). This call for a specific use triggers interpretative negotiation processes among the intended users of the artifact. The artifact – with its form and content – was one of the "actors" with whom potential users negotiated. It had, as it were, a "voice" of its own in the negotiation process. This interpretative negotiation process then affects how the (human) actors positioned themselves vis-à-vis the artifact (i.e., will I use the artifact?, how will I use it?).

The inevitable occurrence of this interpretative negotiation process makes clear that – although the artifact affects practices in schools – the characteristics of the artifact (its script) cannot fully determine which practices will take place in schools. Having certain formal or substantive characteristics does not mean that the artifact will also be used as intended (Halverson, Kelly, & Kimball, 2004). Even with the most thoughtfully developed artifacts, their actual use (implementation) cannot be fully predicted (Pentland & Feldman, 2008).

3.2.2 The role of external educational advisors

Systematic empirical research that looks into the actual support practices by external educational advisors in implementation processes remains relatively scarce (Datnow & Honig, 2008; Finnigan et al., 2009; Supovitz, 2008). In our work we contribute to the documentation, analysis and understanding of the complexities in the actual support practices and the interactions between external educational advisors and school teams. Based on the analysis of our data, we defined and argued four key factors determining these support practices – congruence, loyalty, legitimacy and urgency, thus contributing to the conceptualization and theory building on the role of external support practices in the implementation of educational innovations.

Study 3 (Part 2) illustrated how an external educational advisor is an important third party within implementation processes. The advisor has his own ideas and beliefs about good education, innovation, support, etc. and brings those ideas and beliefs into the interpretative negotiation

processes of the school team members (Coburn, 2005; Honig, 2004; McLean, Mallozi, Hu, & Daily, 2010). In other words, if we want to understand implementation practices in schools that are supported by external parties, we must pay explicit attention to the "voice" of external advisors in the interpretative negotiation process of the school team members.

Which support practices actually take place in schools also has an impact on practices in schools. The actual enactment of those support practices turned out to be the result of interpretative negotiation processes by the advisor. Those interpretative negotiation processes can again be seen (see 2.1.1) as a negotiation between:

- The individual and shared beliefs and agendas (consisting of goals and interests)
- The interpretations of the innovation and agendas of other actors (e.g., school teams, the school advisory service)
- The form and content of the innovation

Specific for the interpretative negotiation processes among advisors is that not only their beliefs and interpretations on good education and innovation play a role, but also those on proper support practices. The third study (Part 2) illustrated how the beliefs of the advisor about good support had an important influence on the decisions of the advisor.

In summary, this doctoral research contributes to the research on the implementation of educational innovations by conceptualizing implementation practices as the result of interpretative negotiation processes between at least three parties. This way we stressed the normative, social, situated, political and iterative nature of implementation processes. Artifacts and external educational advisors turned out to be two important categories of third parties that affected implementation practices.

Referentielijst

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 421-455. doi:10.1111/1467-9620.00168
- Achinstein, B., & Ogawa, R. T. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/212261339?accountid=17215>
- Ashworth, R., Boyne, G., & Delbridge, R. (2007). Escape from the iron cage? Organizational change and isomorphic pressures in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19, 165-187. doi:10.1093/jopart/mum038
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London, UK: Methuen.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs* (Studia Paedagogica nr. 43). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(8), 1150-1157. doi:10.1016/j.tate.2009.02.012
- Baxter, L. A., Mazanec, M., Nicholson, J., Pittman, G., Smith, K., & West, L. (1997). Everyday loyalties and betrayals in personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 655-678. doi:10.1177/0265407597145005
- Benford, R. D., & Snow, D. A. (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/223459>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York, NY: Doubleday.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change, vol. VIII: Implementing and sustaining innovations*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Binder, A. (2007). For Love and Money: Organizations' Creative Responses to Multiple Environmental Logics. *Theory and Society*, 36, 547-571. doi:10.1007/s11186-007-9045-x
- Blase, J. (Ed.). (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi:10.3102/0013189X033008003
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420. doi:10.1177/0022487104269804

- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36, 84-95. doi:10.3102/0013189X07299792
- Cardoza, Y., & Tunks, J. (2014). The bring your own technology initiative: An examination of teachers' adoption. *Computers in the Schools*, 31, 293-315. doi:10.1080/07380569.2014.967626
- Ceulemans, C., Simons, M., & Struyf, E. (2012). Professional standards for teachers: How do they 'work'? An experiment in tracing standardisation in-the-making in teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 29-47. doi:10.1080/14681366.2012.649414
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). London, UK: SAGE.
- Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs: de spanning tussen autonomie en collegialiteit*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, België.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170. doi:10.3102/01623737023002145
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244. doi:10.1177/003804070407700302
- Coburn, C. E. (2005). The role of nonsystem actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(1), 23-52. doi:10.3102/01623737027001023
- Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43, 343-379. doi:10.3102/00028312043003343
- Coburn, C. E. (2016). What's policy got to do with it? How structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122, 465-475. doi:10.1086/685847
- Coburn, C. E., Bae, S., & Turner, E. O. (2008). Authority, status, and the dynamics of insider-outsider partnerships at the district level. *Peabody Journal of Education*, 83, 364-399. doi:10.1080/01619560802222350
- Commissie Monard. (2014). *Evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten, permanente ondersteuningscellen en vzw samenwerkingsverband netgebonden begeleidingsdiensten. Overkoepelend rapport*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Een%20evaluatie%20van%20de%20pedagogische%20begeleidingsdiensten.pdf>
- Commissie Monard. (2019). *Evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen: overkoepelend rapport*. Geraadpleegd van

- <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Rapport%20evaluatie%20OPBD%20en%20POC.pdf>
- Coppin, B., Halsberghe, E., & Van Herzeele, M. (2008). *Aanpak bij leerstoornissen op school en thuis: STICORDI-maatregelen* [Brochure]. Sprankel.
- Crafton, L., & Kaiser, E. (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving Schools, 14*, 104-116. doi:10.1177/1365480211410437
- Cress, D. M., & Snow, D. A. (2000). The outcomes of homeless mobilization: The influence of organization, disruption, political mediation, and framing. *American Journal of Sociology, 105*(4), 1063-1104. doi:10.1086/210399
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- D'Adderio, L. (2011). Artifacts at the centre of routines: Performing the material turn in routines theory. *Journal of Institutional Economics, 7*, 197-230. doi:10.1017/S174413741000024X
- Datnow, A., & Honig, M. I. (2008). Introduction to the special issue on scaling up teaching and learning improvement in urban districts: the promises and pitfalls of external assistance providers. *Peabody Journal of Education, 83*, 323-327. doi:10.1080/01619560802222301
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 20*(1), 43-63. doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Dewulf, A., & Bouwen, R. (2012). Issue framing in conversations for change: Discursive interaction strategies for 'doing differences'. *The Journal of Applied Behavioral Sciences, 48*, 168-193. doi:10.1177/0021886312438858
- Dewulf, A., Gray, B., Putnam, L., & Bouwen, R. (2011). An interactional approach to framing in conflict and negotiation. In W. A. Donohue, R. G. Rogan, & S. Kaufman (Eds.), *Framing matters. Perspectives on negotiation research and practice in communication* (pp. 7-33). New York, NY: Peter Lang.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review, 48*, 147-160. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2095101>
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange, 8*(3), 1-12. doi:10.1007/BF01189290
- Dumay, X. (2014). How do teachers coordinate their work? A framing approach. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 27*(1), 88-109. doi:10.1080/09518398.2012.737045
- Dumay, X., Cattonar, B., Maroy, C., & Mangez, C. (2013). The local institutionalization of accountability in education: network and bureaucratic modes of implementation. *International Journal of Sociology of Education, 2*(2), 99-141. doi:10.4471/rise.2013.26

- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, Theory and Practice, 18*(2), 237-256. doi:10.1093/her/18.2.237
- Farjoun, M. (2010). Beyond dualism: Stability and change as a duality. *Academy of Management Review, 35*, 202-225. Retrieved from: <http://amr.aom.org/content/35/2/202.abstract>
- Feldman, M. S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change, 12*, 727-752. doi:10.1093/icc/12.4.727
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly, 48*(1), 94-118. doi:10.2307/3556620
- Finnigan, K. S., Bitter, C., & O'Day, J. (2009). Improving low-performing schools through external assistance: Lessons from Chicago and California. *Education Policy Analysis Archives, 17*(7), 1-27. Retrieved from <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/9>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gagliardi, P. (1990). Artifacts as pathways and remains of organizational life. In P. Gagliardi (Ed.), *Symbols and artifacts: Views of the corporate landscape* (pp. 3-38). New York, NY: Walter de Gruyter.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly, 37* (1), 130-166. doi:10.1177/00131610121969262
- Geijsel, F., van den Berg, R. & Slegers, P. (1999). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 12*, 175-191. doi:10.1080/095183999236240
- Geijsel, F. P., & Van Eck, E. (2011). *Duurzaam vernieuwen. Leren van Expeditie durven, delen, doen*. Utrecht: VO-raad. Opgehaald via https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/duurzaam_vernieuwen.pdf
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education, 103*, 377-405. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1085751>
- Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1996). Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism. *Academy of Management Review, 21*, 1022-1054. doi:10.5465/AMR.1996.9704071862

- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, *90*, 495-500. doi:10.1177/003172170909000709
- Hall, G. E., Wallace, R. C., & Dossett, W. A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. The University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education, Austin.
- Hallet, T., & Ventresca, M. J. (2006). Inhabited institutions: Social interactions and organizational forms in Gouldner's Patterns of industrial bureaucracy. *Theory and Society*, *35*, 213-236. doi:10.1007/s11186-006-9003-z
- Halverson, R. (2004). Accessing, documenting, and communicating practical wisdom: The phronesis of school leadership practice. *American Journal of Education*, *111*(1), 90-121. doi:10.1086/424721
- Halverson, R., Kelly, C., & Kimball, S. (2004). Implementing teacher evaluation systems. How principals make sense of complex artifacts to shape local instructional practice. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Educational administration, policy, and reform* (pp. 153-188). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London, UK: Tavistock Publications Ltd.
- Harris, A. (2001). Building capacity for school improvement. *School leadership & Management*, *21*, 261-270. doi:10.1080/13632430120074419
- Honig, M. I. (2004). The new middle management: Intermediary organizations in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*, 65-87. doi:10.3102/01623737026001065
- Honig, M. I., & Ikemoto, G. S. (2008). Adaptive assistance for learning improvement efforts: The case of the institute for learning. *Peabody Journal of Education*, *83*, 328-363. doi:10.1080/01619560802222327
- Hoogsteyns, M. (2008). *Artefact mens. Een interdisciplinair onderzoek naar het debat over materialiteit binnen de material culture studies*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Universiteit van Amsterdam, Nederland. Opgehaald via <http://dare.uva.nl/document/2/55584>
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, UK: Routledge Falmer.
- Hoyle, E. (1982). Micro-politics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, *10*, 87-98.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 565-575. doi:10.1016/j.tate.2009.08.006

- Hunt, C. S., & Handsfield, L. J. (2013). The emotional landscapes of literacy coaching: Issues of identity, power and positioning. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 47-86. doi:10.1177/1086296X12469969
- Ippolito, J. (2010). Three ways that literacy coaches balance responsive and directive relationships with teachers. *The Elementary School Journal*, 111, 164-190. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/653474>
- Jiménez, J., Escalante, J.C., & Aguirre-Vázquez, J. (1997). The role of external experts' intervention in higher education institutions for radical change. *Tertiary Education and Management*, 3, 259-266. doi:10.1080/13583883.1997.9966928
- Kass, E., & Rajuan, M. (2012). Perceptions of freedom and commitment as sources of self-efficacy among pedagogical advisors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 227-250. doi:10.1080/13611267.2012.678973
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (Studia Paedagogica nr. 17). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1996). Pedagogische begeleiding en de onderwijskwaliteit van morgen. Pleidooi voor verdere professionalisering en profilering [Visies en ontwikkelingen]. *Schoolleiding en -begeleiding*, 16, 18-38.
- Kelchtermans, G. (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs, tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237. Retrieved from http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4454
- Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18, 660-665.
- Kelchtermans, G. (2007a). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (Reds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132 – 153). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Kelchtermans, G. (2007b). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (Reds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam, Nederland: Boom.

- Kelchtermans, G. (2007c). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*, 22, 471-491. doi:10.1080/02680930701390669
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Kelchtermans, G. (2018a). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden tot geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7-22.
- Kelchtermans, G. (2018b). Professional self-understanding in practice: narrating, navigating and negotiating. In P. Schutz, J. Y. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity. Mapping challenges and Innovations* (pp. 229-240). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-93836-3
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120. doi:10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2008). Nascholing voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In *Personeel en organisatie* (pp. 1-31). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven, België: Acco.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108. doi:10.1080/03054985.2010.545192
- Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., & Devis, I. (1999-2000). De effectiviteit van inspectie, pedagogische begeleiding en nascholing. Determinanten en micropolitieke verklaring. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Beleid*, 1999-2000(3), 153-168.
- Kvale, S. (1996). *Inter-views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Leana, C. R., & Barry, B. (2000). Stability and change as simultaneous experiences in organizational life. *Academy of Management Review*, 25, 753-759. doi:10.5465/AMR.2000.3707707
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Lisewski, B. (2004). Implementing a learning technology strategy: top-down strategy meets bottom-up culture. *ALT-J*, 12, 175-188, doi:10.1080/0968776042000216228
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 129-151. doi:10.3102/01623737015002129

- Lounsbury, M., & Boxenbaum, E. (2013). Institutional logics in action. *Research in the Sociology of Organizations*, 39A, 3-22. doi:10.1108/S0733-558X(2013)0039A&B004
- Luttenberg, J., van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: the role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28, 289-308. doi:10.1080/02671522.2011.630746
- Marsh, J., Hamilton, L., & Gill, B. (2008). Assistance and accountability in externally managed schools: The case of Edison Schools. *Peabody Journal of Education*, 83, 423-458. doi:10.1080/01619560802222400
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- März, V. (2014). *It takes two to tango. Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, België.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing* [Rapport]. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie. Opgehaald via <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/03/rol-professionele-netwerken-bij-duurzaam-vernieuwen.pdf>
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the “black box of institutionalization.” *American Journal of Education*, 122, 303–336. doi:10.1086/685846
- März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers’ reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24. doi:10.1016/j.tate.2012.08.004
- März, V., Kelchtermans, G., & Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform. Routines, institutional pressures, and legitimacy in student data systems. *Journal of Educational Change*, 18, 439-464. doi:10.1007/s10833-017-9309-9
- März, V., Kelchtermans, G., Vermeir, K., & Appeltans, A. (2015). Artefacten als onderwijsvernieuwers. De casus van de BaSO-fiche in de zorgcontinuïteit tussen basis- en secundair onderwijs. *Pedagogiek*, 35(1), 64-84.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven, België: ACCO.
- Mayer, A. P., Grenier, R. S., Warhol, L., & Donaldson, M. (2013). Making a change: The role of external coaches in school-based communities of practice. *Human Resource Development Quarterly*, 24, 337-363. doi:10.1002/hrdq

- McGowan, T. (2015). *Performing Kamishibai: An Emerging New Literacy for a Global Audience*. New York, NY: Routledge.
- McLean, C. A., Mallozzi, R., Hu, R., & Dailey, L. B. (2010). Literacy coaching and reading first 'redelivery': a discourse analysis. *Teacher Development*, 14, 253-268. doi:10.1080/13664530.2010.494499
- Meirschout, M., Monsecour, F., & Wilssens, M. (z.d.). *Universeel ontwerp in de klas en op school. Een ruimer kader*. Opgehaald via https://www.arteveldhogeschool.be/sites/default/files/2.universeel_ontwerp_in_de_klas_en_op_school._een_ruimer_kader.pdf
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming. Opgehaald via <http://hdl.handle.net/1854/LU-7105261>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2778293>
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vandenberghe, R. (1987). *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization*. Leuven, Belgium: ACCO.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – a review of research evidence. *School Effectiveness And School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 149-175. doi:10.1076/sesi.15.2.149.30433
- Nespor, J. (2011). Devices and educational change. *Educational Philosophy and Theory*, 43, 15-37. doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00611.x
- Noordegraaf, M., & De Wit, B. (2012). Responses to managerialism: How management pressures affect managerial relations and loyalties in education. *Public Administration*, 90, 957-973. doi:10.1111/j.1467-9299.2012.02068.x
- Ogawa, R. T., Crain, R., Loomis, M., & Ball, T. (2008). CHAT-IT: Toward conceptualizing learning in the context of formal organizations. *Educational Researcher*, 37, 83-95. doi:10.3102/0013189X08316207
- Oglensky, B. D. (2008). The ambivalent dynamics of loyalty in mentorship. *Human Relations*, 61, 419-448. doi:10.1177/0018726708089000
- Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the art of the interval. *Mechademia*, 7(1), 78-100.

- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial practices: Exploring technology at work. *Organization Studies*, 28, 1435-1448. doi:10.1177/0170840607081138
- Paatela-Nieminen, M. (2008). The intertextual method for art education applied in Japanese paper theatre – a study on discovering intercultural differences. *International Journal of Art & Design Education*, 27(1), 91-104. doi:10.1111/j.1476-8070.2008.00561.x
- Park, V., Daly, A. J., & Guerra, A. W. (2012). Strategic framing: How leaders craft the meaning of data use for equity and learning. *Educational Policy*, 27(4), 645-675. doi:10.1177/0895904811429295
- Park, V., & Datnow, A. (2008). Collaborative assistance in a highly prescribed school reform model: The case of success for all. *Peabody Journal of Education*, 83, 400-422. doi:10.1080/01619560802222376
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd edition). London, UK: SAGE.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44, 921-958. doi:10.3102/0002831207308221
- Pentland, B. T., & Feldman M. S. (2008). Designing routines: On the folly of designing artifacts, while hoping for patterns of action. *Information and Organization*, 18, 235-250. doi:10.1016/j.infoandorg.2008.08.001
- Piot, L. (2015). *Andere tijden, andere leiders? Een beschrijving en analyse van leiderschapspraktijken op het bovenschoolse niveau*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Piot, L., & Kelchtermans, G. (2015). The micropolitics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 632-649. doi:10.1177/1741143214559224
- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2010). Beginning teachers' job experiences in multi-ethnic schools. *Teachers and teaching: theory and practice*, 16(2), 259-276. doi:10.1080/13540600903478524
- Ramduny-Ellis, D., Dix, A., Rayson, P., Onditi, V., Sommerville, I., & Ransom, J. (2005). Artefacts as designed, artefacts as used: Resources for uncovering activity dynamics. *Cognition, Technology & Work*, 7(2), 76-87. doi:10.1007/s10111-005-0179-1
- Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919. doi:10.1016/j.tate.2011.03.002
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations. Ideas, interests, and identities* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Smeed, J., & Bourke, T. (2012). Teachers' perceptions of the use of an external change agent in school curriculum change. *Australian Educational Researcher*, 39, 207-220. doi:10.1007/s13384-012-0059-7
- Snow, D. A., Rochford, E. B. Jr., Worden, S. K., & Benford, R. D. (1986). Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. *American Sociological Review*, 51, 464-481. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2095581>
- Spillane, J. P., & Burch, P. (2006). The institutional environment and instructional practice: changing patterns of guidance and control in public education. In H. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in Education* (pp. 87-102). Albany, NY: SUNY Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62356029?accountid=17215>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34. doi:10.1080/0022027032000106726
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431. doi:10.3102/00346543072003387
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen: elke school heeft haar verhaal* (Studia Paedagogica nr. 12). Leuven University Press.
- Staessens, K. (1993). Identification and description of professional culture in innovating schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(2), 111-128. doi:10.1080/0951839930060202
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London, UK: SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp.158-183). London, UK: SAGE.
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *The Academy of Management Review*, 20, 571-610. doi:10.2307/258788
- Suchman, M. C. (2003). The contract as social artifact. *Law & Society Review*, 37, 91-142. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1555071>
- Supovitz, J. (2008). Melding internal and external support for school improvement: How the district role changes when working closely with external instructional support providers. *Peabody Journal of Education*, 83, 459-478. doi:10.1080/01619560802222426

- Swain, C. (2008). Are we there yet?: The power of creating an innovation configuration map on the integration of technology into your teacher education program. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(4), 143-147. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?q¼configurationþinnovation&pr¼on&ft¼on&id¼EJ834883>
- Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11, 251-271. doi:10.1177/1365480208098390
- Tan, J. P. I. (2015). Examining the socialisation of new teachers through the lenses of positioning theory and micropolitical theory. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 177–188. doi:10.1007/s40299-014-0170-9
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). De speelruimte van kwalitatief onderzoek in Nederland. In B. Levering & P. Smeyers (Reds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 84-94). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (1999). Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry 1958-1990. *American Journal of Sociology*, 105, 801-843. doi:10.1086/210361
- Thornton, P. H., & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (pp.99-129). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851. doi:10.1177/1077800410383121
- van den Berg, R. (2002). Teachers’ meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. doi:10.3102/00346543072004577
- van den Berg, R., Slegers, P., Geijsel, F., & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350. doi:10.1016/S0191-491X(00)00022-5
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg, Nederland: Zwijsen.
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1984). *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg, Nederland: Zwijsen.
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1988). *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg, Nederland: Zwijsen.
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.

- Van der Perre, C. (1981). Configuraties als realiseringswijzen van een innovatie. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (Reds.), *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief* (pp. 176-223). Tilburg, Nederland: Zwijsen.
- Vanassche, E. (2014). *(Re)constructing teacher educators' professionalism. Biography, workplace and pedagogy*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, België.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education, 44*, 117-127. doi:10.1016/j.tate.2014.08.006
- Vandenberghe, R. (2001). *Nascholing in Vlaanderen: beleidsinstrument voor professionele ontwikkeling van leerkrachten?* Centrum voor Onderwijsbeleid en –vernieuwing. Opgehaald via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/>
- Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van onderwijs. Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten. In G. Kelchtermans (Red.), *De stuurbaarheid van onderwijs, tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (pp.89-120). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2013). Learning to get along at work: Micropolitical learning in teachers' first year. *Phi Delta Kappan, 94*(7), 33-37. doi:10.1177/003172171309400713
- Vermeir, K., Kelchtermans, G., & März, V. (2017). Implementing artifacts : An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education, 63*, 116-125. doi: 10.1016/j.tate.2016.12.006
- Vixie Sandy, M. (2013). *Making a good match: How schools and external service providers negotiate needs and services in support of school improvement*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies, 27*, 1639-1660. doi:10.1177/0170840606068343
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science, 16*(4), 409-421. doi:10.1287/orsc.1050.0133
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods* (6th ed.). London, UK: SAGE.

Bijlagen

Overzicht van de bijlagen:

- Bijlage 1: Interviewleidraad gebruikers BaSO-fiche basisonderwijs
- Bijlage 2: Voorbereidende vragenlijst gebruikers BaSO-fiche secundair onderwijs (ter voorbereiding op het interview)
- Bijlage 3: Interviewleidraad gebruikers BaSO-fiche secundair onderwijs (versie interview leerkrachten)
- Bijlage 4: Voorbereidende vragenlijst (ter voorbereiding op het interview)
- Bijlage 5: Interviewleidraad leerkracht over de implementatie van de kamishibai
- Bijlage 6: Overzicht van de respondenten per school bij de studie over de implementatie van het M-decreet met ondersteuning van ZIO
- Bijlage 7: Interviewleidraad schoolteams over de implementatie van het M-decreet met ondersteuning via ZIO
- Bijlage 8: Interviewleidraad externe ondersteuners (1)
- Bijlage 9: Interviewleidraad externe ondersteuners (2)
- Bijlage 10: Interviewleidraad ontwikkelaars ZIO

Bijlage 1: Interviewleidraad gebruikers BaSO-fiche basisonderwijs

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen.

Voordat we beginnen, wil ik u van harte bedanken voor u bereidwillige medewerking aan dit masterproefonderzoek. Ik apprecieer het enorm dat u tijd wilt vrijmaken voor dit gesprek.

Dit interview vindt plaats in het kader van een masterproefonderzoek over de manier waarop basisscholen de BaSO-fiche invoeren en gebruiken in hun dagelijkse praktijk. Het interview heeft dus helemaal niet de bedoeling om jullie te evalueren of beoordelen. En in die zin zijn er dus geen goede of foute antwoorden.

Als u het goed vindt, zal het interview op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en ik me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk zal behandeld worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

DEEL 1: Beschrijving van de praktijken omtrent de BaSO-fiche in de school

I. Jullie werken in de school met de BaSO-fiche, vertel eens, wat is dat nu eigenlijk?

II. Wat is volgens u de bedoeling van de BaSO-fiche?

II.1. Op welke problemen denkt u dat de fiche een antwoord kan geven?

III. Hoe komt het dat jullie hier op school met de fiche werken?

III.1. Waarom is de fiche er gekomen? Wat was de aanleiding?

III.2. Hoe is de fiche hier binnengekomen?

III.3. Hoe reageerden de collega's in het algemeen? (Waren ze enthousiast? Waren er bedenkingen of weerstand?)

DEEL 2: Concreet gebruik

We hebben nu een beeld van wat de fiche juist is en hoe ze in de school is binnengekomen. Nu willen we bij de volgende vragen inzoomen op het concreet gebruik van de BaSO-fiche.

I. Kan je eens vertellen wat er allemaal rond die fiche gebeurt, voordat die wordt ingevuld? Hoe gaat dat concreet?

I.1. Wordt hierover vergaderd?

I.1.1. Wie neemt allemaal deel aan die vergadering?

I.1.2. Wanneer vindt die plaats?

I.2. Worden leerkrachten van de lagere leerjaren betrokken bij het werken met de BaSO-fiche?

II. Hoe verloopt het invullen van de fiche?

- II.1. Wie wordt betrokken bij het invullen van de fiche?
- II.2. Wanneer wordt de fiche ingevuld?
- II.3. Wordt ze ingevuld voor alle leerlingen?
- II.4. Worden alle rubrieken ingevuld?

III. Wat gebeurt er nadat de fiche is ingevuld?

- III.1. Wordt dit nog eens op school besproken?
- III.2. Hoe gebeurt het afgeven van de fiche aan de ouders?
 - III.2.1. Krijgen ze bijkomende uitleg?
- III.3. Wordt de fiche met de leerling besproken?

IV. Hoe loopt het eigenlijk, dat werken met de BaSO-fiche, loopt dat een beetje vlot?

DEEL 3: Evaluatie

I. Wanneer je nu terugkijkt naar het hele proces, van de invoering en het werken met de BASO-fiche, is dat vlot verlopen? (polsen naar wat goed en minder goed gegaan is)

- I.1. Had je dat verwacht?
- I.2. Hoe ben je met die moeilijkheden omgegaan?

II. Wat zou er beter op een andere manier gebeurd zijn?

- II.1. En waarom?

III. We hebben nu heel het verhaal gehoord. Als u nu voor uzelf de balans moet opmaken, vindt u de BaSO-fiche een goede zaak of niet?

- III.1. En waarom?
- III.2. In de debatten rond de BaSO-fiche wordt er nogal eens gezegd dat de BaSO-fiche stigmatiserend zou kunnen werken. Wat denkt u hierover?

IV. Zou er aan de concrete BaSO-fiche nog iets veranderd moeten worden?

- IV.1. Wat dan juist?
- IV.2. En waarom?

DEEL 4: Afsluiten van het interview

De respondent krijgt in dit laatste deel van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt

I. Afsluiten van het interview

- I.1. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?
- I.2. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de BaSO-fiche en waar we het nog niet over gehad hebben?
- I.3. Wat vond u van het interview?

Dan zou ik u nog hartelijk willen bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek.

Bijlage 2: Voorbereidende vragenlijst gebruikers BaSO-fiche secundair onderwijs (ter voorbereiding op het interview)

Deel I: Identificatie- en situatiegegevens

1. Naam en voornaam:
2. Geboortjaar:
3. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
4. Welk(e) diploma(s) heeft u?
.....
.....
.....
.....
5. Metafoor: Kan u je jouw relatie met de leerlingen in deze school met behulp van een metafoor omschrijven en dit kort toelichten? [Relatie leerkracht-leerlingen]

Bijlage 3: Interviewleidraad gebruikers BaSO-fiche secundair onderwijs (versie gebruikt voor de leerkrachten)

Toelichting en verantwoording

Verantwoording: Voor de start van het eigenlijke interview geven we een korte introductie waarin we onszelf voorstellen en kort de onderzoeksinteresse herhalen. Er wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar samenwerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven tevens een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Voordat we beginnen, wil ik u van harte bedanken voor uw medewerking. Ik apprecieer het enorm dat u tijd wilt vrijmaken voor dit gesprek. Dit interview vindt plaats in het kader van een masterproefonderzoek naar de manier waarop basis- en secundaire scholen de BaSO-fiche invoeren en gebruiken in hun dagelijkse praktijk. Tijdens dit interview zou ik u graag een aantal vragen willen stellen over de manier waarop in jullie school gewerkt wordt aan zorg, welke initiatieven jullie hierrond nemen, wie hierbij betrokken is en wat de rol van de BaSO-fiche hierin precies is? Het interview heeft dus helemaal niet de bedoeling om jullie te evalueren of beoordelen. En in die zin zijn er dus geen goede of foute antwoorden. Het is mij echt te doen om uw mening en uw ervaringen.

Als u het goed vindt, zal het interview op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en ik me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk zal behandeld worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen. Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

Dit interview zal bestaan uit drie grote onderdelen. In een eerste deel zal ik een aantal achtergrondvragen stellen in verband met je job als leerkracht. In een tweede deel staan we stil bij de BaSO-fiche en de manier waarop deze fiche gebruikt wordt in jullie school. Tot slot, zal ik een aantal vragen stellen in verband met de initiatieven die in jullie school ondernomen worden m.b.t. zorg.

DEEL 1: Algemene achtergrondinformatie

Verantwoording: Met deze vragen willen we relevante achtergrondinformatie van de leerkracht verzamelen, die een verklaring kunnen bieden voor de manier waarop “zorg” een rol speelt in het uitoefenen van zijn/haar taak als leerkracht. Specifiek zijn we hier geïnteresseerd in de manier waarop “zorg” al dan niet een centrale rol vervulde in de opleiding van de leerkracht. Daarnaast willen we een beeld vormen van de huidige beroepssituatie van de leerkracht en de manier waarop zorg hierin een rol speelt.

Voordat we zullen ingaan op de BaSO-fiche en het zorgbeleid in jullie school, zou ik u graag een aantal algemene achtergrondvragen willen stellen in verband met uw job als leerkracht en de specifieke schoolcontext waarin dat u les geeft.

- 1. Ik zou willen beginnen met een aantal concrete vragen over je loopbaan als leerkracht. Kan je me wat meer vertellen over je carrière als leerkracht? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen].**
 - 1.1. Hoe lang geef je reeds les? Hoe lang geef je les in deze school?
 - 1.2. Welke vakken geef je in deze school? Hoe lang geef je deze vakken al?
 - 1.3. Vervul je naast je job als leerkracht nog een andere functie in deze school? Kan je hier wat meer over vertellen?
 - 1.4. Kan je je school kernachtig in enkele trefwoorden omschrijven? Hoe zou u het leerlingenpubliek omschrijven?
 - 1.5. Wat zijn voor jou de belangrijkste uitdagingen waarmee je geconfronteerd wordt bij het uitvoeren van je job als leerkracht?
 - 1.5.1. Hoe probeer je hiermee om te gaan?
 - 1.6. Dan nog even terug in de tijd: Welke opleiding heb je precies gehad?
 - 1.7. Werd er in deze opleiding specifiek aandacht besteed aan zorg of zorgbeleid? Op welke manier?
 - 1.7.1. Werd er in de theoretische vakken aandacht besteed aan zorg? Op welke manier?
 - 1.7.2. Werd er in de praktijkgerichte opleidingsonderdelen aandacht besteed aan zorg? Op welke manier?
 - 1.7.3. Vond je dat je vanuit je opleiding goed voorbereid was op je zorgtaken als leerkracht? Op welke manier wel/niet? Kan je hiervan een voorbeeld geven?
 - 1.8. Heb je nascholingen gevolgd die specifiek betrekking hadden op het thema “zorg”? Kan je dit beschrijven?

DEEL 2: BaSO-fiche

Verantwoording: Met deze vragen willen we een zicht krijgen op het feitelijk gebruik van de BaSO-fiche in 1) de school en 2) in zijn/haar job als leerkracht. Daarnaast willen we dit feitelijk gebruik kunnen verklaren door te focussen op 1) de betekenis die de leerkracht hieraan geeft en 2) structurele factoren die hierin een rol vervullen.

In dit onderzoek, focussen we op één thema uit het zorgbeleid, met name de overgang van leerlingen van het basis- naar het secundair onderwijs. Die overgang blijkt een belangrijk scharniermoment te zijn in de schoolloopbaan van leerlingen. Ondanks de vele verschillen lijken de meeste leerlingen deze overstap zonder al te veel problemen te maken. Voor hen biedt het secundair onderwijs nieuwe uitdagingen en kansen. Toch kunnen deze verschillen er voor sommige leerlingen toe leiden dat er geen goede aansluiting wordt gevonden bij de nieuwe school, klas of studierichting.

- 1. Welke moeilijkheden ondervinden leerlingen volgens u wanneer ze de overgang naar het secundair onderwijs maken? Kan u hiervan enkele concrete voorbeelden geven uit jullie school?**
- 2. Op welke manier kunnen volgens u de moeilijkheden die zich voordoen bij deze overgang, aangepakt worden?**
- 3. Is de overgang van het basis naar secundair onderwijs een belangrijk thema in jullie school? Waaruit blijkt dit?** [Het kan zijn dat de leerkracht al spontaan verwijst naar de BaSO-fiche. Dan kunnen onderstaande vragen (4.) gesteld worden].
 - 3.1. Welke initiatieven worden er op jullie school ondernomen om deze overgang vlotter te laten verlopen?
 - 3.2. Welke rol vervullen de basisscholen hierin?
 - 3.3. Werken deze initiatieven om deze kloof te dichten? Waaruit blijkt dit? Waarom denkt u van wel/niet?

Een mogelijk instrument om deze overgang te vergemakkelijken is door middel van een BaSO-fiche. Ik zou nu graag even stilstaan bij het concreet gebruik van de BaSO-fiche in jullie school.

- 4. Kent u de BaSO-fiche?** [Dit niet stellen als eerder al gebleken is dat de respondent de BaSO-fiche kent. Dan gewoon onmiddellijk van start gaan met vraag 4.1.]
 - 4.1. Hoe wordt de BaSO-fiche feitelijk gebruikt in deze school? Hoe gaat dit concreet in zijn werk? Kan u dit beschrijven? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]
 - 4.1.1. Welke informatie uit deze fiche komt precies bij de leerkrachten terecht? Hoe gebeurt deze communicatie?
 - 4.1.2. Wat doen jullie precies met deze leerlinggegevens? [Eerst laten beschrijven, dan past doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]
 - Op niveau van de individuele leerling?
 - Op klasniveau? (bv. samenstelling klassen)
 - Op schoolniveau?
 - 4.1.3. Hoe verloopt de communicatie hier rond naar ouders? [Hier ook expliciet doorvragen naar wie hierover communiceert met de ouders.]
 - 4.1.4. Hoe reageren jullie als ouders de fiche niet afgeven? Hoe pakken jullie dat aan?

- 4.2. *Hoe gebruik jij de BaSO-fiche in je job als leerkracht? Kan je hiervan voorbeelden geven? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]*
- 4.2.1. *Hoe vaak maak je hiervan gebruik?*
- 4.2.2. *Wanneer maak je hiervan gebruik? Kan je hiervan een voorbeeld geven?*
- 4.2.3. *Heeft de BaSO-fiche iets veranderd in de manier waarop je je job als leerkracht uitoefent?*
- 4.2.4. *Heeft de BaSO-fiche iets veranderd in de manier waarop je “zorg” definieert?*
- 4.2.5. *Helpt de BaSO-fiche je bij het besteden van aandacht aan zorg? Op welke manier?*
- 4.3. *Waarom heeft jullie school ervoor gekozen om met de BaSO-fiche te werken?*
- 4.3.1. *Wat was de aanleiding?*
- 4.3.2. *Hoe is de fiche hier binnengekomen? Wie heeft dit initiatief genomen?*
- 4.3.3. *Wat waren binnen u school de reacties op deze BaSO-fiche?
(Waren ze enthousiast? Waren er bedenkingen of weerstand?) Waaruit bleek dit? [eerst laten vertellen, dan doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]*
- 4.3.3..1. *Van de collega's?*
- 4.3.3..2. *Van uzelf?*
- 4.4. *Welke initiatieven werden er vóór de komst van de BaSO-fiche ondernomen om de overgang voor leerlingen van het basis- naar het secundair onderwijs te vergemakkelijken?*
- 4.4.1. *Hoe verschilt de huidige aanpak met die van vroeger? Waaruit blijkt dit? Kan je hiervan een voorbeeld geven?*
- 4.4.2. *Wat is er allemaal veranderd sinds de invoer van de BaSO-fiche? [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]*
- *Voor de leerlingen? Waaruit blijkt dit?*
 - *Voor de leerkrachten? Waaruit blijkt dit?*
 - *Voor de school? Waaruit blijkt dit?*
 - *Samenwerking met externen? (CLB)*
- 4.4.3. *Zijn er nog andere zaken veranderd door de komst van deze fiche? Waaruit blijkt dit?*
- 4.5. *Tot slot, Wat is jouw persoonlijk oordeel over de fiche en de manier waarop ze gebruikt wordt? [hierbij ook doorvragen of dat altijd zo geweest was of dat het persoonlijk oordeel veranderd is doorheen de tijd]*
- 4.5.1. *Wat vind je positief?*
- 4.5.2. *Wat kan er volgens jou beter en hoe zou dat dan concreet kunnen?*

DEEL 3: Kijk op zorg

Verantwoording: Met deze vragen willen we het ruimere zorgbeleid in de school in kaart brengen en de zorginitiatieven/zorgpraktijken die plaatsvinden in de school, alsook de rol die de BaSO-fiche als artefact hierin vervult.

Dit brengt ons bij het derde en laatste deel van dit interview, namelijk het zorgbeleid in jullie school.

1. **Kan je in je eigen woorden omschrijven wat jij verstaat onder zorg?** [Hier de leerkracht eerst laten beschrijven. Dan pas doorvragen aan de hand van onderstaande deelvragen]
 - 1.1. *Als je kijkt naar je eigen praktijk, op welke manier krijgt zorg hierin een plaats? [Leerkracht laten beschrijven].*
 - 1.2. *Op welke manier krijgt dit vorm? Als ik je zou observeren, in welke activiteiten zou ik dit weerspiegeld zien?*
 - 1.3. *Was dit vroeger anders? Heeft de BaSO-fiche dit veranderd? Op welke manier?*

2. **Hebben jullie op school een visie inzake zorg? Hoe zou je die omschrijven?**
 - 2.1. *Wat willen jullie als school inzake zorg bereiken? Kan je hiervan een concreet voorbeeld geven?*
 - 2.2. *Hoe goed slaagt de school er volgens jou in deze visie te realiseren? Wat zijn de sterke en zwakke punten?*
 - 2.3. *Was dit voor de komst van deze fiche anders? Op welke manier? [Opnieuw doorvragen naar concrete voorbeelden/realiteit].*

3. **Op welke manier wordt die visie op zorg concreet vertaald in de praktijk? Hoe werken jullie heel concreet aan die zorg?** [Hier goed doorvragen zodat je een goed beeld hebt van wat de activiteiten precies inhouden.]
 - 3.1. *Bent u tevreden over deze activiteiten? Waarom wel/niet? Wat kan er beter?*
 - 3.2. *Welke personen spelen hierin een rol?*
 - 3.2.1. *Is er iemand in de school specifiek verantwoordelijk voor het zorgbeleid?*
 - 3.2.2. *Zijn er externe personen of instanties die een rol spelen in het zorgbeleid van de school?*
 - 3.3. *Hoe zou jij je rol in dit zorgbeleid omschrijven?*
 - 3.3.1. *Beschouw je werken rond zorg als een essentieel onderdeel van je dagelijkse beroepstaken? Waarom wel/niet?*
 - 3.4. *Werk je samen met anderen in het opnemen van je zorgtaken? Met wie?*

DEEL 4: Afsluiting interview

Verantwoording: Aan het einde van het interview krijgt de respondent de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt. Voordat we afsluiten, blikken we terug op de metafooroefening. Deze metafoor heeft als doel om zicht te krijgen op het persoonlijk interpretatiekader van de leerkracht. Specifiek willen we een zicht krijgen op de 1) de manier waarop de leerkracht zichzelf als leerkracht ziet, 2) de rol dat zorg speelt in het uitoefenen van zijn/haar job als leerkracht en 3) de relatie tussen leerkracht-leerling.

[metafoor] *We hebben het gehad over de BaSO-fiche en het ruimere zorgbeleid in jouw school, nu zou ik graag afsluiten met de manier waarop je de relatie leerkracht-leerling ziet. Hiervoor zullen we vertrekken vanuit de metafooroefening.*

- 1. Welke metafoor heb je gebruikt om als leerkracht je relatie met je leerlingen in deze school te beschrijven? Waarom heb je precies voor deze metafoor gekozen?***
- 2. We zijn aan het einde van het interview gekomen. Hebt u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?***
- 3. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de BaSO-fiche en waar we het nog niet over gehad hebben?***

Dan zou ik u nog hartelijk willen bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek en u nogmaals verzekeren dat al deze gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 4: Voorbereidende vragenlijst (ter voorbereiding op het interview)

1. Naam en voornaam:
2. Geboortjaar:
3. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
 - jaar als
4. Welk(e) diploma(s) heeft u?
.....
.....
.....
.....

Bijlage 5: Interviewleidraad leerkracht over de implementatie van de kamishibai

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen. We geven tevens een overzicht van de structuur en de thema's die tijdens het interview aan bod zullen komen. Op die manier heeft de respondent een idee van welke vragen er tijdens het interview zullen gesteld worden.

Vooraleer ik het verloop van het gesprek zal toelichten, wil ik u van harte bedanken voor u bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. Ik apprecieer het enorm dat u tijd wil vrijmaken voor dit gesprek.

Dit interview vindt plaats in het kader van mijn doctoraatsonderzoek naar de manier waarop scholen instrumenten gebruiken om schoolontwikkeling te realiseren. In dit opzicht ben ik daarom heel geïnteresseerd naar hoe jullie als school de kamishibai hebben ingevoerd en hoe jullie die gebruiken in jullie dagelijkse praktijken. Het interview heeft helemaal niet de bedoeling om jullie als school te evalueren of beoordelen. Ik ben enkel geïnteresseerd in hoe het er in jullie school feitelijk aan toegaat. In die zijn zij er dus geen goede of foute antwoorden.

Als u het goed vindt, zal het interview op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk behandeld zal worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden en enkel gebruikt worden voor onderzoeksdoeleinden. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

➔ *Naam respondent + datum + plaats inspreken in dictafoon*

➔ **+ bevestigen informed consent:**

- *Kan u nog even bevestigen dat u akkoord bent dat ik dit gesprek op band ga opnemen en dat dit gesprek gebruikt mag worden voor onderzoeksdoeleinden (zij het altijd geanonimiseerd)?*

DEEL 1: De keuze voor de kamishibai

In deze rubriek willen we tot een reconstructie komen van de historiek en de rationale achter het invoeren van de kamishibai. We zijn hierbij niet alleen geïnteresseerd in de beschrijvende informatie die deze vragen opleveren, maar voornamelijk ook in de factoren en processen die hierin een rol spelen.

Ik zou beginnen met de reconstructie van hoe het initiatief van de kamishibai precies van start is gegaan in jullie school.

1. Hoe zijn jullie op het idee gekomen om met de kamishibai te werken? [hoe komt het dat jullie op school met de kamishibai werken?]

- 1.1. *Wie is op het idee gekomen om met de kamishibai te werken?*
- 1.2. *Waar werd het idee van de kamishibai opgepikt?*
- 1.3. *Is er contact geweest met externen hierover? [Wanneer, met wie?]*
- 1.4. *Hoe is dit idee verspreid geweest binnen de school?*

2. Waarom hebben jullie ervoor gekozen om met de kamishibai te werken?

- 2.1. Hadden jullie als school te maken met bepaalde problemen of uitdagingen die om een oplossing vroegen? [zo ook zicht krijgen op de situatie in de school voor de invoering van de kamishibai + problem framing]
- 2.2. Zijn er ook andere opties overwogen?
 - Werden die ook uitgevoerd? [wordt er op meerdere fronten gewerkt?]

3. Hoe reageerde u in eerste instantie op de beslissing om de kamishibai in te voeren?

- 3.1. Vond u het een goed idee?

4. Hoe reageerden de collega's, wat waren de eerste reacties? (Waren ze enthousiast? Waren er bedenkingen of weerstand?)

- 4.1. Waren er voor- en tegenstanders? Wat waren hun voornaamste argumenten?

Indien er meningsverschillen waren

- 4.2. Hoe werd met die meningsverschillen omgegaan?
- 4.3. Hoe werd de rest van het team overtuigd?

DEEL 2: Implementatie van de kamishibai

We hebben nu een beeld van wat de kamishibai juist is en waarom jullie voor dit instrument gekozen hebben. Nu zou ik het graag even hebben over de invoering van de kamishibai in de school.

5. Eens beslist was dat jullie met de kamishibai zouden werken, wat gebeurde er dan?

- 5.1. Wie kreeg een kamishibai?
- 5.2. Zijn er voorbereidende en/of ondersteunende acties ondernomen? [wanneer, door wie, voor wie?]
 - Naar de leerkrachten toe
 - Naar de leerlingen toe
 - Naar de ouders toe
- 5.3. Konden de leerkrachten vrij kiezen of ze de kamishibai gebruikten?

6. Wanneer je vandaag terugkijkt naar dit proces. Ben je dan tevreden?

- 6.1. Zou je het op dezelfde manier aanpakken als het opnieuw zou gebeuren?
 - Zou je misschien dingen anders doen?
 - Wat zou je zeker opnieuw doen?

DEEL 3: Het gebruik van de kamishibai (en de evolutie ervan)

Ik zou nu graag inzoomen op het gebruik van de kamishibai.

Gebruik door leerkracht

7. Waarom heb je als leerkracht beslist om dit te gebruiken? Wat sprak u daar in aan?

- 7.1. Waar ligt volgens jou de meerwaarde? Wat is bijvoorbeeld het verschil met voorlezen uit een prentenboek?
- 7.2. Welke doelen kunnen volgens u bereikt worden door de kamishibai te gebruiken
 - Op klasniveau
 - Op schoolniveau

8. Hoe nieuw was dat voor jou?

9. Waarvoor gebruikte jij de kamishibai (en waarom werd het precies daarvoor ingezet?)

- 9.1. Wanneer gebruik je de kamishibai?
- 9.2. Hoe vaak?
- 9.3. Met wie?
- 9.4. Voor welke dingen gebruik je het? (voorlezen, zelf verhaal laten maken, in boekenhoek...)

10. Heb je de kamishibai altijd zo gebruikt? Heb je bij jezelf een evolutie gemerkt in hoe je de kamishibai gebruikt, van bij de aanschaf ervan tot nu?**11. Was het voor jou van in het begin duidelijk wat je allemaal met de kamishibai kon doen?****12. Waar haalde je je inspiratie om de kamishibai zo te gebruiken?****Gebruik door andere leerkrachten****13. Heb je een idee hoe andere leerkrachten de kamishibai gebruiken?**

- Wie gebruikt het? (alle kleuterleid(st)ers?, ook andere leerkrachten?)
- Wanneer?
- Hoe?
- Waarvoor?
- Hoe vaak?

14. Is er volgens jou een evolutie in gebruik van de kamishibai bij andere leerkrachten?

- Wie?
- Wanneer?
- Hoe?
- Waarvoor?
- Hoe vaak?

Indien er een evolutie is

- 14.1. Hoe komt het volgens jou dat dit gebruik verandert is?
- 14.2. Zijn er bepaalde personen of voorvallen een stuwende kracht geweest voor een evolutie in het gebruik?

DEEL 4: Evaluatie**15. Als je nu terugkijkt op het hele proces. Wat heeft de invoering van de kamishibai dan allemaal juist veranderd in jouw klas?**

- Voor jou als leerkracht (in doen en denken)
- Voor de leerlingen
- Voor de ouders

16. Wat heeft de invoering van de kamishibai dan allemaal juist veranderd in de school?

[doorvragen: wat heeft volgens de respondent tot die veranderingen geleid en vat hij/zij dit op als iets positiefs of niet]

- Voor jullie als team
- Voor jou als leerkracht

17. We hebben nu het hele verhaal gehoord. Als u nu voor uzelf de balans moet opmaken, vindt u de kamishibai een goede zaak of niet?

- *Waarom?*

18. Zouden er nog dingen moeten veranderen volgens u?

- *Wat dan juist?*
- *Waarom?*

DEEL 5: Afsluiten van het interview

De respondent krijgt in dit laatste deel van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

19. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

20. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de kamishibai?

21. Wat vond u van het interview?

Dan zou ik u nogmaals graag hartelijk bedankten voor uw medewerking aan dit onderzoek en u nogmaals verzekeren dat alle gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 6: Overzicht van de respondenten per school bij de studie over de implementatie van het M-decreet met ondersteuning van ZIO

Respondenten Lichtberg

	Functie	Leeftijd	Ervaring	Diploma('s)
Luc	Adjunct-directeur	60 (1956)	2 jaar adjunct-directeur (tussentijds: 20 jaar in de privé) 16 jaar als leerkracht	Leerkracht wetenschappen – aardrijkskunde – economie Leerkracht godsdienstwetensc happen
Leen	Zorgcoördinator	55 (1961)	3 jaar: zorgcoördinator voor de volledige school + 4 uur les 5 jaar: zorgcoördinator voor de volledige school 7 jaar: leerkracht LO + leerlingenbegeleider/GOKcoör dinator 6 jaar: leerkracht LO + graadcoördinator 15 jaar: leerkracht LO	Leerkracht LO + biologie Veel bijscholingen in toegepaste psychologie (vb. contextuele hulpverlening, leerlingbegeleiding ...) Hergo-moderator
Lotte	Leerkracht zedenleer + GOK leerkracht	38 (1978)	1 jaar: leerkracht (zedenleer voor de meeste uren) + 4uur GOK 13 jaar: leerkracht (+ verschillende werkgroepen)	Regentaat muziek + niet-confessionele zedenleer
Lars	Leerkracht wiskunde + GOK leerkracht	33 (1983)	2 jaar: leerkracht + 4uur GOK (zorgleerkracht) 11 jaar: leerkracht wiskunde	Regentaat wiskunde – economie – informatica
Lies	Leerkracht Nederlands (klastitularis 1B)	53 (1963)	32 jaar: leerkracht Nederlands	Leerkracht Nederlands – Engels – godsdienst (regentaat)

Respondenten Wensberg

	Functie	Leeftijd	Ervaring	Diploma('s)
Wendy	Directeur middenschool	58 (1958)	5 jaar als directeur 3 jaar adjunct-directeur en coördinator GOK en leerlingenbegeleiding 30 jaar leerkracht	Master in de plastische kunsten
Witse	Technisch adviseur coördinator middenschool (in de feiten: takenpakket van adjunct-directeur)	42 (1974)	5 jaar als TAC 15 jaar als leerkrachten en zorgcoördinator	Regent nijverheid en technologische opvoeding Postgraduaat leerlingenbegeleider Opleiding gevolgd bij Autisme Centraal om jongeren met autisme beter te begrijpen
Wanda	Zorgcoach + leerkracht	51 (1965)	31 jaar als leerkracht, waarvan de laatste 16 jaar gecombineerd met job als remedial teacher (nu noemt die functie zorgcoach)	Aggregaat voor het lager secundair onderwijs Nederlands, Engels en Economie
Ward	Zorgcoördinator + leerkracht A- stroom	38 (1978)	7 jaar zorgcoördinator en leerkracht 16 jaar leerkracht	Bachelor voor het lager secundair onderwijs Nederlands, fysica en geschiedenis
William	Opvoeder (wordt soms ook leerlingenbegeleider genoemd)	29 (1987)	9 jaar als opvoeder	7 ^{de} jaar specialisatie leefgroepenwerking

Respondenten Parelberg

	Functie	Leeftijd	Ervaring	Diploma('s)
Patricia	Directeur	55 (1961)	2 ^e jaar als directeur 18 jaar als leerkracht Frans in een andere school	Licentiaat Romaanse talen, Aggregaat HSO, Bachelor Marketing
Petra	Leerling- begeleider	58 (1958)	3 ^e jaar als leerkracht + leerlingbegeleiding 30 jaar als leerkracht	Lerarenopleiding SO (bachelor)
Paulien	Hoofd- medewerker secretariaat	29 (1987)	2 jaar als hoofdmedewerker secretariaat 4 jaar als leerkracht gedragwetenschappen en cultuurwetenschappen op een andere school	Maatschappelijk werk, Master sociaal werk, SLO maatschappijwete nschappen en filosofie, Momenteel student BanaBa Buitengewoon onderwijs
Paola	Leerkracht 1 ^e graad [Paola zit niet in het kernteam]	44 (1972)	20 jaar als leerkracht plastische kunsten en PAV (in die 20 jaar heeft ze ook 5 jaar als leerkracht in het bijzonder onderwijs gewerkt)	GLSO plastische kunsten, Voortgezette opleiding bijzonder onderwijs
Peggy	Leerkracht 1 ^e graad [Peggy zit niet in kernteam]	33 (1983)	11 jaar als leerkracht Nederlands, mavo, godsdienst, sociale activiteiten, PAV	Leerkracht SO: Nederlands, PAV, Engels, Godsdienst

Respondenten Droomberg

	Functie	Leeftijd	Ervaring	Diploma('s)
Danny	Directeur	57 (1959)	5 jaar directeur 2 jaar TAC in andere school 2 jaar coördinator DBSO in Droomberg 10 jaar leerkracht in Droomberg 8 jaar opvoeder in BuSO (+ deel hiervan in beleidsteam) 8 jaar leerkracht PO	Lerarenopleiding plastische kunsten (regentaat)
Daphne	Vestigings- coördinator (VC)	42 (1974)	7 jaar als vestigingscoördinator (combineert dit met TAC: technisch adviseur coördinator) 1 jaar als coördinator DBSO 4 jaar als leerlingenbegeleider 2 jaar als trajectbegeleider	Licentiaat in de geschiedenis Licentiaat in de criminologie Aggregaat Graduaat bedrijfscommunicatie
Dorien	Trajectbegeleider	33 (1983)	4 jaar als trajectbegeleider 2 jaar als leerkracht 3 maanden als opvoeder 6 maanden als leerlingbegeleider 6 maanden als secretariaatsmedewerker	Master in de Pedagogische Wetenschappen, orthopedagogie ManaMa Conflict and Development
Daan	Leerling- begeleider	40 (1976)	11 jaar als leerlingbegeleider 3 jaar als leerkracht	Licentiaat in de motorische wetenschappen en de kinesitherapie Geaggregeerde voor het secundair onderwijs
Dora	Leerkracht PAV (kantoor en bedrijfsbeheer)	35 (1981)	8 jaar als leerkracht PAV (voordien gewerkt buiten het onderwijs)	Bachelor in de criminologie Bachelor in bedrijfsbeheer optie marketing Diploma lerarenopleiding

Respondenten Glinsterberg

	Functie	Leeftijd	Ervaring	Diploma('s)
Greet	Adjunct-directeur	42 (1974)	2 jaar als adjunct directeur 3 jaar coördinator in Glinster 1 15 jaar leerkracht (onder andere 3 jaar in het BuO)	Bachelor Frans-geschiedenis-Godsdienst
Gitte	Vestigings-coördinator (Glinster 1)	43 (1973)	1 jaar coördinator 2 jaar deeltijds coördinator 18 jaar leerkracht	GLSO wiskunde, fysica, scheikunde
Gwen	Leerling-begeleider (Glinster 2)	51 (1965)	9 jaar leerlingbegeleider 9 jaar leerkracht	Hoger kunstonderwijs van het lange type fotografie
Gaëlle	Leerkracht Frans (Glinster 2)	36 (1980)	13 jaar als leerkracht	Regentaat Frans, Nederlands en economie
Griet	Leerkracht Frans en Nederlands in Glinster 1 in de B-stroom (Glinster 1)	39 (1977)	8 jaar als leerkracht 4 jaar als secretariaatsmedewerker	Handels- en bedrijfswetenschappen GPB (=vroegere SLO)

Bijlage 7: Interviewleidraad schoolteams over de implementatie van het M-decreet met ondersteuning via ZIO

Dit interview wordt 1 keer afgenomen.
 Periode: april-juni 2016
 Duur: ongeveer 1,5 uur

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen.

Ik wil u graag van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. Ik apprecieer het enorm dat u tijd wil vrijmaken voor dit gesprek.

Dit interview vindt plaats in het kader van mijn doctoraatsonderzoek naar wat het M-decreet betekent voor Vlaamse scholen, onder leiding van professor Geert Kelchtermans.

Ik vind het belangrijk dat u weet dat het interview helemaal niet het doel heeft om jullie als school of u als leerkracht te evalueren of te beoordelen. Ik ben enkel geïnteresseerd in uw opvattingen over het M-decreet, wat dit decreet voor jullie school betekent en hoe de deelname aan ZIO hier een rol in speelt. In die zin zijn er dus geen goede of foute antwoorden op mijn vragen.

Als u het goed vindt, zal het interview op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk behandeld zal worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden en enkel gebruikt worden voor onderzoeksdoeleinden. Dat wil dus zeggen dat uw naam of de naam van andere genoemde personen of scholen nooit vermeld zullen worden in de onderzoeksrapportering. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

[Start opname]

➔ Naam respondent + datum + plaats inspreken in dictafoon

➔ + bevestigen **informed consent**:

- *Kan u nog even bevestigen dat u akkoord bent dat ik dit gesprek op band ga opnemen en dat dit gesprek in geanonimiseerde vorm gebruikt mag worden voor onderzoeksdoeleinden?*

Achtergrondgegevens respondent

We starten met het in kaart brengen van relevante achtergrondgegevens. Kennis van die gegevens helpt ons namelijk om uitspraken van de respondent beter te begrijpen en in perspectief te kunnen plaatsen.

Als start van dit interview zou ik graag nog enkele achtergrondgegevens verzamelen. Zou u dit formulier willen invullen alstublieft?

[vragenlijst overhandigen en laten invullen]

Hartelijk bedankt.

Organisatiekenmerken

In dit tweede deel van het interview willen we kenmerken van de school als organisatie in kaart brengen. Kennis van organisatiekenmerken helpt namelijk om implementatiepraktijken beter te kunnen contextualiseren en begrijpen.

Nu zou ik u graag enkele algemene vragen stellen in verband met de specifieke schoolcontext waarin u werkt.

1. **Kan je je school kernachtig in enkele trefwoorden omschrijven?**
 - a. Hoe zou u het leerlingenpubliek omschrijven?
2. **Wat zijn voor jou de belangrijkste uitdagingen waarmee je geconfronteerd wordt bij je job hier op school?** [vervolgens per uitdaging doorvragen:]
 - a. Waarom is dit voor jou een uitdaging?
 - b. Hoe probeer je hiermee om te gaan?
3. **In het M-Decreet gaat het om de principes van inclusief onderwijs. Die visie op inclusie, leeft die sterk bij jullie op school?**

Indien ja

- a. Waaruit blijkt dit?
 - i. Welke initiatieven ondernemen jullie al om inclusief te werken?
 - ii. Hoe tevreden was u over die initiatieven?
 - b. Was dit ook al zo vóór de invoering van het M-decreet?
 - i. Kan je een voorbeeld geven?
4. **Als je het globaal zou moeten omschrijven, hoe staat het team in de school tegenover het M-decreet?**
 - a. Zijn er ook teamleden die hier anders over denken?
 - b. Hoe staat het kernteam tegenover het M-decreet?

Deelname aan ZIO

Jullie hebben er als school voor gekozen om deel te nemen aan ZIO.

5. **Waarom hebben jullie ervoor gekozen om deel te nemen aan ZIO?**
 - a. Was er een specifieke aanleiding?
 - b. Wie was er betrokken bij de beslissing om deel te nemen aan ZIO?
 - i. Zijn er personen die hier een trekkende rol hebben gehad? Wie?

Met deze vraag willen we nagaan (1) of er bepaalde aanleidingen waren om deel te nemen aan ZIO, (2) welke actoren hier een trekkende rol hebben gespeeld. Ook (3) willen we zicht krijgen op de verwachtingen ten aanzien van ZIO, zowel vanuit de respondent zelf als vanuit de rest van het team.

6. **Hoe werd de beslissing om deel te nemen aan ZIO onthaald door het team?**
 - a. Waaruit leid je dit af?
 - b. Waren er ook teamleden die hier anders over dachten?
 - c. Als je het globaal zou moeten omschrijven, hoe staat de meerderheid van het team in de school tegenover ZIO?
 - d. Hoe staat het kernteam tegenover ZIO?

7. Je maakt deel uit van het kernteam. Kan je eens vertellen waarom jij deel uitmaakt van het kernteam?

- a. Wie heeft beslist dat jij deel uitmaakt van het kernteam?
- b. Bent u tevreden over de manier waarop het kernteam is samengesteld? Waarom wel/niet? [= proces]
- c. Bent u tevreden over de uiteindelijke samenstelling van het kernteam? Waarom wel/niet [= product]
- d. Hoe ervaar je het om deel uit te maken van het kernteam?
 - i. Zijn er zaken die je moeilijk vindt?
 - ii. Zijn er zaken die gemakkelijk lopen?

Met deze vraag willen we de rationale achter de samenstelling van het kernteam scherper stellen. Dit kan ons belangrijke achtergrondinformatie geven om de interviews met de leden van het kernteam te kunnen interpreteren.

Uit gesprekken met externe ondersteuners bleek reeds dat sommige directeurs bewust niet enthousiaste leerkrachten toevoegden aan het kernteam, andere lieten leerkrachten zelf beslissen of kozen ervoor om trekkers in het kernteam op te nemen. Via deze vraag willen we ook inzicht krijgen in goede vernieuwingsstrategieën: plaats je trekkers best bij elkaar? Of niet? Welke mechanismen zien we dan? Etc.

8. Welke onderzoeksvraag hebben jullie als school geformuleerd?

- a. Hoe is die vraag tot stand gekomen?

Via deze vraag krijgen we opnieuw zicht op de verwachtingen van het team ten aanzien van ZIO.

9. [toon de respondent de figuur met het schematisch overzicht van de verschillende interventies binnen ZIO]

Kan u op deze figuur even aanduiden welke interventies reeds hebben plaats gevonden in uw school?

Met deze vraag kunnen we achterhalen waar de school zich bevindt in het traject.

10. Wat is er allemaal veranderd in de school door deel te nemen aan ZIO?

- a. Wat hield de verandering precies in?
- b. Hoe was het ervoor?
- c. Hoe komt het volgens jou dat die verandering plaats vond? [polsen naar de 'oorzaak' van de verandering → we gaan na welke inhoud/aanpak/... binnen ZIO tot die verandering heeft geleid]
 - i. Welke rol speelde het kernteam bij die veranderingen?

We laten de respondent eerst de verschillende veranderingen opsommen, vervolgens gaan we op elke verandering dieper in door de verschillende bijvragen te stellen.

Met deze vraag willen we nagaan welke feitelijke praktijken er plaats vonden in de school ten gevolge van hun deelname aan ZIO.

Feitelijke implementatiepraktijken na M-decreet

11. Als we nu even afstand nemen van ZIO, zijn er dan nog zaken veranderd in jullie school ten gevolge van het M-decreet (dus los van ZIO)...

- a. ...voor u? Waaruit blijkt dit?
- b. ...voor de andere leerkrachten? Waaruit blijkt dit?

- c. ...voor de leerlingen? Waaruit blijkt dit?
- d. ...voor de ouders? Waaruit blijkt dit?
- e. ...voor samenwerking met externen? Waaruit blijkt dit?

12. Zijn er nog zaken veranderd door het M-decreet?

13. [indien nog niet spontaan aan bod gekomen:]

Zij er door het M-decreet nieuwe leerlingen met bijzondere noden ingeschreven zijn in de school?

- a. Merken jullie dat het aantal leerlingen met bijzondere noden hoger ligt, sinds de invoering van het M-decreet?

Persoonlijke opvattingen

In dit vijfde deel willen we met behulp van stellingen persoonlijke opvattingen van de respondent in kaart brengen betreffende het M-decreet en ZIO.

Oke. Ik denk dat ik me nu een beeld kan vormen van wat het M-decreet en de deelname aan ZIO voor jullie school betekent heeft. Om af te sluiten zou ik u graag enkele stellingen voorleggen.

[Ik toon het blad met de 6 stellingen.]

Kan u per stelling aangeven in welke mate u hiermee akkoord bent op een schaal van 1 tot 5? Score 1 staat daarbij voor "helemaal niet akkoord" en score 5 staat voor "helemaal akkoord".

[Ik geef de respondent de tijd om elke stelling te lezen en te beoordelen. Ik geef hem ook een balpen zodat hij zijn/haar scores kan noteren. Vervolgens bespreek ik stelling per stelling. Het vragen van scores laat toe om tot genuanceerde omschrijvingen te komen. De interviewer kan bijvoorbeeld gemakkelijk vragen: waarom geef je score 4?; hoe komt het dat je niet kiest voorscore 5?; etc.]

1. Het is eigenlijk niet de taak van leerkrachten in het gewoon onderwijs om hun aanpak zo aan te passen zodat tegemoet gekomen wordt aan de noden van alle leerlingen en zeker van leerlingen met bijzondere zorgnoden.

- *Waarom geeft u score X?*
- *Waarom niet score X-1?*
- *Waarom niet score X+1?*

2. Ouders zijn blij dat kinderen die vroeger in het buitengewoon onderwijs les zouden volgen, nu les krijgen in het gewoon onderwijs.

Doorvragen: hoe denken ouders van leerlingen uit het gewoon onderwijs?; hoe denken ouders van leerlingen met specifieke noden?

- *Waarom geeft u score X?*
- *Waarom niet score X-1?*
- *Waarom niet score X+1?*

3. Kinderen met bijzondere noden zijn gelukkiger als ze les krijgen in het buitengewoon onderwijs.

- *Waarom geeft u score X?*
- *Waarom niet score X-1?*
- *Waarom niet score X+1?*

4. Het recht op redelijke aanpassingen voor leerlingen in het gewoon onderwijs bracht uitdagingen met zich mee voor onze school.

- *Waarom geeft u score X?*
- *Waarom niet score X-1?*
- *Waarom niet score X+1?*

5. Het M-decreet sluit naadloos aan bij de traditie rond zorg die we hadden in onze school. Het ligt gewoon in het verlengde van wat we al deden.

Via deze vraag willen we ook op genuanceerde wijze in kaart brengen in welke mate er weerstand was in de school.

- *Waarom geeft u score X?*
- *Waarom niet score X-1?*
- *Waarom niet score X+1?*

6. ZIO helpt onze school om het M-decreet in de praktijk te brengen.

- *Waarom geeft u score X?*
- *Waarom niet score X-1?*
- *Waarom niet score X+1?*

Afsluiten van het interview

De respondent krijgt in dit laatste deel van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn toegekomen aan het einde van het interview.

1. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

2. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de uitvoering van het M-decreet en de rol van ZIO hierbinnen?

- a. *Moest u achteraf nog aan iets denken dat u graag had willen vertellen, kan u me altijd nog contacteren via [emailadres interviewer].*

3. Wat vond u van het interview?

Dan zou ik u nogmaals graag hartelijk bedankten voor uw medewerking aan dit onderzoek en u nogmaals verzekeren dat alle gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 8: Interviewleidraad externe ondersteuners (1)

Dit interview wordt 1 keer afgenomen.
 Periode: februari 2016
 Duur: ongeveer 1,5 uur

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen.

Ik wil u graag van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. Ik apprecieer het enorm dat u tijd wil vrijmaken voor dit gesprek.

Dit interview vindt plaats in het kader van mijn masterproefonderzoek aan de KU Leuven naar de ervaringen van externe ondersteuners bij het ondersteunen van scholen in de implementatie van het M-decreet. Het is ook deel van een ruimer doctoraatsonderzoek, onder de eindverantwoordelijkheid van Prof. Geert Kelchtermans.

In mijn onderzoek richt ik me dus op de ervaringen van de externe ondersteuners. Het gaat er dus niet om u als ondersteuner te evalueren of te beoordelen, maar wel om wat u denkt en uw persoonlijke ervaringen. In die zin zijn er op mijn vragen dus geen goede of foute antwoorden.

Als u het goed vindt, zal het interview op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk behandeld zal worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden en enkel gebruikt worden voor onderzoeksdoeleinden. Dat wil dus zeggen dat uw naam of de naam van andere genoemde personen of scholen nooit vermeld zullen worden in de onderzoeksrapportering en dat buiten de onderzoekers en de promotor niemand toegang krijgt tot de gegevens. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

[Start opname]

- ➔ *Naam respondent + datum + plaats inspreken in dictafoon*
- ➔ **+ bevestigen informed consent:**
 - *Kan u nog even bevestigen dat u akkoord bent dat ik dit gesprek op band ga opnemen en dat dit gesprek in geanonimiseerde vorm gebruikt mag worden voor onderzoeksdoeleinden?*

Achtergrondgegevens

We starten met het in kaart brengen van relevante achtergrondgegevens. Kennis van die gegevens helpt ons namelijk om uitspraken van de respondent beter te begrijpen en in perspectief te kunnen plaatsen.

Als start van dit interview zou ik u als ondersteuner graag wat beter leren kennen. Kan je me wat meer vertellen over je loopbaan als externe ondersteuner?

Terwijl de respondent vertelt, wordt nagegaan of onderstaande gegevens belicht worden. Indien nodig worden er bijvragen gesteld, totdat alle achtergrondgegevens bekend zijn.

1. *Hoe lang werkt u al als externe ondersteuner?*
 - a. *Wat is uw precieze functie binnen de ondersteuningsdienst?*
2. *Combineert u de job van ondersteuner nog met een andere job?*
3. *Werkt u voltijds of deeltijds?*
 - a. *Indien deeltijds: welk percentage?*
4. *Welk diploma heeft u? (mogelijks meerdere)*
5. *Heeft u hiervoor nog een andere functie uitgeoefend (in het onderwijs)? (eventueel meerdere?)*
 - a. *Per job vragen: hoe lang (ongeveer)*
6. *Je bent ook externe ondersteuner bij ZIO. Hoe komt het dat je daarbij betrokken bent?*
7. *Welke scholen ondersteunt u bij ZIO?*
8. *Begeleidt u daarnaast ook nog andere scholen?*
 - a. *Welke?*
 - b. *Waarin?*
9. *Is er een bepaalde thematiek waar u vooral mee bezig bent?*
 - a. *Vanwaar de keuze voor die specialisatie?*

Professioneel zelfverstaan

In dit tweede deel van het interview willen we het professioneel zelfverstaan, als onderdeel van het persoonlijk interpretatiekader van de respondent, in kaart brengen.

10. ***Wat motiveert u in u job als ondersteuner?***

- a. *Is dit anders in uw job als ondersteuner binnen ZIO?*

Met deze vraag polsen we naar de beroepsmotivatie van de externe ondersteuner.

11. ***Als je uzelf als ondersteuner met maximum vijf bijvoeglijke naamwoorden moet typeren, welke woorden zou je dan kiezen?*** [respondent vijf naamwoorden laten opsommen, vervolgens kenmerk per kenmerk bespreken:] *Waarom? Kan je daarbij een voorbeeld geven?* [geïnspireerd op Arnout, 2015]

Met deze vraag willen we het zelfbeeld van de ondersteuner in kaart brengen. Daartoe wordt voldoende doorggevraagd, zodat opvattingen van de respondent over zichzelf tot de oppervlakte komen. Het helpt hierbij ook om de respondent uitspraken te laten concretiseren met voorbeelden.

12. ***Wat is volgens u typisch voor een goede ondersteuner? Waarom? Kan je een voorbeeld geven?***

[geïnspireerd op Arnout, 2015]

Met deze vraag trachten we de taakopvatting van de ondersteuner in kaart te brengen.

13. ***En nu even terug naar jou: Vind u dat u een goede ondersteuner bent? Waarom wel/niet/nog niet?***

[overgenomen en aangepast uit: Arnout, 2015]

Door de respondent zichzelf te laten situeren ten opzichte van zijn/haar zelf gestelde norm, peilen we naar het zelfwaardegevoel van de respondent.

14. ***Hoe zie je uw verdere loopbaan als ondersteuner?***

Met deze vraag willen we zicht krijgen op het toekomstperspectief van de ondersteuner.

Ervaringen binnen ZIO

In het derde deel van het interview peilen we naar de ervaringen van de respondent als ondersteuner binnen ZIO. Het doel is om tot beschrijvingen te komen van feitelijke ondersteuningspraktijken. Indirect trachten we ook de subjectieve theorie van de respondent bloot te leggen. Met name via de “waarom?”-vragen trachten we te achterhalen welke kennis en opvattingen de respondent heeft over wat goede ondersteuning inhoudt. We willen tevens achterhalen of de respondent zijn/haar perceptie van de moeilijkheden en sterktes van de school zijn/haar ondersteuning beïnvloedt (i.e., we achterhalen hoe de ondersteuner de problemen in de school kadert en hoe dit de feitelijke ondersteuningspraktijken beïnvloedt).

Telkens de respondent voorbeelden geeft van concrete ondersteuningspraktijken, vragen we na in welke school de praktijken plaatsvonden. Zo kunnen de interviewdata van de ondersteuners gekoppeld worden aan de interviewdata van de actoren in de deelnemende scholen.

Ik kan me nu voor een voorstelling maken van hoe jij jezelf als ondersteuner ziet. In het vervolg van het interview zou ik graag stilstaan bij jouw ervaringen als ondersteuner binnen ZIO.

15. **Zijn er zaken die tijdens je ondersteuning in het kader van ZIO anders verliepen dan je verwacht had?**
 - a. *Waarom verschilt dit van je verwachtingen?*
 - b. *Hoe heb je hierop gereageerd? Waarom zo?*
 - c. *Ervoer je dit als een positieve of een negatieve ervaring? Waarom?*

16. **Zijn er zaken die wel liepen zoals je verwacht had?**
 - a. *Hoe verklaar je dit?*
 - b. *Ervoer je dit als positief of negatief? Waarom?*

17. **Als je nu terugkijkt op je ondersteuning binnen ZIO, kan je dan eens twee hoogtepunten noemen (heel positieve ervaringen)**
 - a. *Waarom?[laten vertellen, wat waar en ook expliciteren waarom dat een hoogtepunt vormde]*

18. **Kan u ook een voorbeeld geven van een dieptepunt?**
 - a. *Waarom was dit voor jou een dieptepunt?*
 - b. *Herinner je je nog een ander dieptepunt? Waarom was dit een dieptepunt?*

19. **Wat zijn volgens u –op basis van uw ervaringen als ondersteuner- de belangrijkste moeilijkheden die scholen ondervinden bij de implementatie van ZIO? Wat zijn de belangrijkste knelpunten?**

[laten opsommen en verduidelijkend doorvragen tot voldoende concreet en helder is. Eventueel laten toelichten op basis van welke ervaring ze dit zeggen]

20. **ZIO heeft een uitgetekend kader. Werkte dit voor u of was dat soms lastig?**
 - a. *Waarom?*
 - b. *Op welke manier ben je daar dan mee omgegaan?*

21. **Volgend schooljaar start er opnieuw een traject van ZIO.**
 - a. *Wat is volgens jou goed gelopen en wil je zeker behouden? Waarom?*
 - b. *Wat zou je anders doen? Waarom?*

Afsluiten van het interview

De respondent krijgt in dit laatste deel van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn toegekomen aan het einde van het interview.

22. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

23. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de ondersteuning binnen ZIO?

24. Wat vond u van het interview?

Dan zou ik u nogmaals graag hartelijk bedankten voor uw medewerking aan dit onderzoek en u nogmaals verzekeren dat alle gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 9: Interviewleidraad externe ondersteuners (2)

Dit interview wordt 1 keer afgenomen.
 Periode: juni 2016
 Duur: ongeveer 2 uur

Ter info: tekst in het rood: delen die aangepast worden per respondent, op basis van zijn/haar vorige interview.

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen.

Hartelijk bedankt dat u opnieuw tijd kon vrijmaken voor een interview. Ik apprecieer dit enorm.

Uit de eerste ronde van interviews kwamen een aantal thema's rond ondersteuningsdidactiek naar voren. Ik zou van dit interview gebruik willen maken om deze thema's eens aan u voor te leggen, zodat u hierop kan reageren en uw persoonlijk standpunt hierover kan formuleren.

Daarnaast willen we dit interview aangrijpen om stil te staan bij nieuwe ervaringen die u heeft opgedaan tijdens de laatste maanden van het ZIO-traject.

Net als vorige keer focussen we in dit onderzoek op de ervaringen van de ondersteuners. Het gaat er dus niet om u als ondersteuner te evalueren of te beoordelen, maar wel om wat u denkt en uw persoonlijke ervaringen. In die zin zijn er op mijn vragen dus geen goede of foute antwoorden.

Als u het goed vindt, zal het interview opnieuw op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk behandeld zal worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden en enkel gebruikt worden voor onderzoeksdoeleinden. Dat wil dus zeggen dat uw naam of de naam van andere genoemde personen of scholen nooit vermeld zullen worden in de onderzoeksrapportering en dat buiten de onderzoekers en de promotor niemand toegang krijgt tot de gegevens. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

[Start opname]

➔ **Naam respondent + datum + plaats** inspreken in dictafoon

➔ + bevestigen **informed consent**:

- *Kan u nog even bevestigen dat u akkoord bent dat ik dit gesprek op band ga opnemen en dat dit gesprek in geanonimiseerde vorm gebruikt mag worden voor onderzoeksdoeleinden?*

Deel 1: algemene thema's

1. ***Uit de interviews blijkt dat verschillende ondersteuners het belangrijk vinden om scholen niet te snel oplossingen aan te reiken, maar scholen zelf tot oplossingen te laten komen door hen te laten reflecteren.***
 - a. *Waarom is het volgens jou belangrijk om niet te snel oplossingen aan te reiken?*
 - b. *Scholen zijn echter vaak vragende partij om concrete oplossingen te krijgen. Heb je dit ervaren?*
 - i. *Hoe ga je hier mee om?*
 - c. *Valt het voor dat scholen niet zelf tot oplossingen komen?*
 - i. *Hoe ga je hier mee om?*
 - d. *Wat zou je doen moest de school tot een oplossing komen waar je zelf niet achter staat?*
 - i. *Is dit al voorgevallen?*

2. ***Je gaf in het vorige interview aan dat je geen concrete oplossingen wil aanreiken, maar wel tools en tips wil aanreiken.***
 - a. *Kan je hier nog wat meer over vertellen?*
 - b. *Kan je een voorbeeld geven van wat je verstaat onder tools en tips?*
 - c. *Waar ligt volgens jou precies het verschil tussen tools en tips die je de school wil aanbieden, en concrete oplossingen die je de school niet wil aanbieden?*

3. ***Uit de interviews blijkt dat jullie praktijkgerichte, praktische inhouden afwisselen met het aanbieden van theorie en kaders.***
 - a. *Vind je die combinatie van theorie en praktijk belangrijk?*
 - i. *Waarom precies?*
 - b. *Hoe kijk je naar de balans tussen theorie en praktijk binnen ZIO?*
 - i. *Binnen de vormingen*
 - ii. *Binnen de terugkomsessies*
 - iii. *Binnen de schooloverstijgende terugkomsessies*
 - iv. *Binnen lezingen*

4. ***Een thema dat tijdens de vorige interviews naar boven kwam was het werken met volledige schoolteams tijdens ondersteuningsmomenten. Je gaf toen al aan dat je volgende voor- en nadelen zag rond het werken met volledige schoolteams: . . . [vraag aanpassen o.b.v. inhoud 1^e interview]. Hoe kijk je hier op dit moment naar? Zie je nog andere voor- en nadelen?***
 - a. *Werken met volledige schoolteams impliceert vaak dat er gewerkt moet worden met grote groepen. Heb je dit vaak ervaren?*
 - b. *Indien voordelen van het werken met volledige schoolteams genoemd werden: Wegen de mogelijke voordelen van het werken met volledige schoolteams volgens jou op tegen de nadelen van het werken met grote groepen?*
 - i. *Hoe belangrijk vind je het dat de volledige school ondergedompeld wordt in het M-decreet-gebeuren tijdens een ondersteuningstraject?*
 - c. *Lijkt het jou een goed idee om de keuze om al dan niet met het volledige team te werken bij de school te leggen? Waarom wel/niet?*
 - i. *Waar gaat de voorkeur van de scholen volgens jou naar uit? Waarom?*

5. **Een ander thema dat aan bod kwam ging over de voor- en nadelen van het al dan niet verplichten van leerkrachten om deel te nemen aan sessies. Je gaf toen aan dat... [vraag aanpassen o.b.v. inhoud 1^e interview]. Hoe kijk jij (nu) naar die kwestie?**
- Indien de sessies vrijwillig zijn, is de kans erg klein dat het volledig schoolteam aanwezig zal zijn. Hoe ervaar je dit? (link met vraag 4b)
6. **Een van de doelen van ondersteuning die genoemd werd in de interviews, was schoolteams in contact brengen met anderen.**
- Vind je dit belangrijk?
 - In welke situaties is dit vooral belangrijk?
 - Waarom vind je dit belangrijk?
 - Met welke actoren zou je scholen in contact willen brengen?
 - Waarom precies deze?
 - Maakt het volgens jou een verschil of scholen voorbeelden of ideeën aangereikt krijgen van jou als ondersteuner of van andere actoren?
 - Waarom zit het verschil juist volgens jou?
7. **Een ander doel dat genoemd werd, is dat de inhoud van de ondersteuning ook verankerd worden in de schoolwerking.**
- Hoe probeer je dit te realiseren?
 - Hoe kijk je hier nu op terug, zijn je verwachtingen ingelost binnen ZIO?
8. **Je gaf tijdens je vorige interview aan dat je beoogt om jezelf als ondersteuner overbodig te maken in de school.**
- Waarom vind je dat belangrijk?
 - Hoe probeer je dit te realiseren?
9. **Er werd aangegeven dat het als ondersteuners niet altijd gemakkelijk is om de echte zorgvraag te achterhalen.**
- Heb je dit ook ervaren tijdens ZIO?
 - Wat maakt dit volgens jou zo moeilijk?
 - Hoe ga je hier mee om?
 - Zijn er zorgvragen waar je liever niet op ingaat?
 - Welke zijn dit?
 - Waarom ga je hier liever niet op in?
 - Wat doe je als een school toch een dergelijke vraag stelt?
 - Van wie komt de zorgvraag meestal?
 - Is het belangrijk voor de ondersteuning van wie de zorgvraag komt?
10. **De relatie tussen ondersteuners en de overheid was eveneens een thema dat aan bod kwam tijdens de interviews.**
- Hoe percipiëren scholen de relatie tussen jou als ondersteuner en de overheid?
 - Hoe kijk je zelf naar de relatie tussen jezelf als ondersteuner en de overheid?
 - Zie je het als jouw taak om de visie van de overheid binnen te brengen in scholen?
 - Zien jullie jezelf als belangenbehartiger van de overheid?
 - Hoe ga je er mee om als je eigen visie afwijkt van de visie van de overheid, bijvoorbeeld omtrent het M-decreet?

- i. Is dit al (vaak) voorgevallen?
 - d. Uit de interviews bleek dat sommige aspecten van de weerstand van schoolteams betrekking hebben op zaken waar jullie als ondersteuners weinig of geen invloed op hebben. (vb. een gebrek aan middelen)
 - i. Heb jij dit ook al ervaren?
 - ii. Hoe ga je daar mee om?
- 11. Heb je het al meegemaakt dat scholen een visie op goed onderwijs hebben die niet volledig overeenkomt met uw eigen visie op goed onderwijs?**
- a. Hoe ga je hier mee om?
 - b. Kan je een concreet voorbeeld geven?
- 12. Als je nu terugkijkt op het eerste jaar ZIO, wat zijn dan volgens jou de criteria voor een geslaagde vorming?**
- i. *Je zei vorige keer ook iets over... Vind je dit nog steeds belangrijk? Kan je nog even verduidelijken waarom je dit belangrijk vindt?*
 - ii. Hoe probeer je dit te realiseren?
 - iii. Wie is er allemaal betrokken bij een geslaagde vorming?
 - 1. Was dit zo bij de verschillende scholen?
 - b. Wat zijn volgens jou de criteria voor een geslaagde terugkomsessie?
 - i. Waarom vind je dit belangrijk?
 - ii. Hoe probeer je dit te realiseren?
 - iii. Wie is er allemaal betrokken bij een geslaagde terugkomsessie?
 - 1. Was dit zo bij de verschillende scholen?
- 13. *Sommige ondersteuners gaven aan/ in je vorig interview gaf je aan dat je graag meer op de klasvloer zou komen tijdens ZIO.***
- a. *Ervaar jij dit ook zo?*
 - b. *In welke gevallen lijkt jou dit een meerwaarde?*
 - i. *Is dit in sommige gevallen ook niet nuttig?*
 - c. *Wat versta je hier precies onder? Kan je een voorbeeldje geven?*
 - d. *Vind je dit belangrijk? Waarom wel/niet? / Waarom vind je dit belangrijk?*
 - e. *Staan leerkrachten hier voor open?*
- 14. Binnen ZIO werkten jullie met een kernteam.**
- a. Hoe wordt dit kernteam volgens jou idealiter samengesteld?
 - b. Is je kijk hierop veranderd doorheen het eerste jaar van ZIO?
 - c. Heb je mee kunnen bepalen hoe het concrete kernteam van de scholen er uit zag?
 - i. Vond je dit belangrijk?
- 15. Uit de interviews bleek dat jullie het werken met een schoolspecifieke probleemstelling een sterkte vonden binnen ZIO.**
- a. Zie je het werken met een schoolspecifieke probleemstelling nog steeds als een sterkte?
 - i. Waarom precies?
 - b. Een veelgenoemd voordeel van de schoolspecifieke probleemstelling is dat dit het mogelijk maakt om op maat te werken. Wat versta jij precies onder 'op maat werken'?
 - i. Kan je een concreet voorbeeld geven?

- ii. *(ter info: in vorige interviews werd reeds vermeld: rekening houden met beginsituatie: met de noden die er leven + aan de slag gaan met wat er al aanwezig is binnen de school)*
- c. *Vind je dat je voldoende op maat hebt kunnen werken tijdens ZIO?*
 - i. *Kan je een concreet voorbeeldje geven van hoe je binnen ZIO op maat hebt gewerkt?*
 - ii. *Jullie hebben in het begin van het traject ook in elke school een leerkrachtenbevraging gedaan. Bleek dit achteraf gezien waardevol, bijvoorbeeld om meer op maat te kunnen werken?*
 - 1. *Kan je een voorbeeldje geven van hoe je die leerkrachtenbevraging gebruikt hebt doorheen het traject?*
- d. *Is het volgens jou belangrijk dat de probleemstelling die gekozen wordt, gedragen wordt door het volledige schoolteam? (of: Je gaf in je vorig interview aan dat je het belangrijk vindt dat de probleemstelling gedragen wordt door het volledige schoolteam.)*
 - i. *Was dit het geval bij de scholen die je ondersteunde binnen ZIO? (hier eventueel ook polsen naar het belang van steun vanuit de directie of het kernteam)*
 - ii. *Merkte je dat dit een invloed had op het verloop van ZIO in de scholen?*
 - iii. *Hoe ging je hier mee om?*
- e. *Merkte je dat de probleemstelling evolueerde doorheen het traject, of bleef die eerder constant?*
 - i. *Vind je het belangrijk dat die probleemstelling evolueert? Waarom?*

16. Uit de vorige interviews bleek dat jullie soms de ervaring hadden dat scholen de inhoud van de vormingen niet altijd nieuw was voor de scholen?

- a. *Was dit ook bij jou het geval?*
- b. *Kwam dit vaak voor?*
- c. *Hoe ervaarde je dit? (positief – negatief)*
- d. *Hoe ging je hier mee om?*
- e. *Hoe kijk je hier nu op terug?*

17. Heb je als ondersteuner zicht op de bewegredenen van scholen om deel te nemen aan ZIO?

- a. *Welke bewegredenen of motieven kwam je tegen in scholen?*
- b. *Had dit een invloed op het verloop van ZIO?*
- c. *Kan je een concreet voorbeeldje geven?*

Deel 2: individuele thema's

In het vervolg van het interview wil ik graag nog even terugkomen op enkele zaken die je in het vorige interview hebt aangehaald en waar ik nog graag nog wat extra toelichting bij zou hebben.

Thema's bespreken, verschillend per respondent.

Deel 3: (indien de tijd het toelaat)

Hoe zie je de verdere ondersteuning van de scholen die dit jaar deelnamen aan ZIO?

Afsluiten van het interview

De respondent krijgt in dit laatste deel van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn toegekomen aan het einde van het interview.

25. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

26. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de ondersteuning binnen ZIO?

27. Wat vond u van het interview?

Dan zou ik u nogmaals graag hartelijk bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek en u nogmaals verzekeren dat alle gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 10: Interviewleidraad ontwikkelaars ZIO

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Er wordt ook verduidelijkt welke rol de verschillende aanwezigen krijgen tijdens het gesprek. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen.

Ik wil jullie graag van harte bedanken voor jullie bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. Ik apprecieer het enorm dat jullie tijd willen vrijmaken voor dit gesprek.

Dit interview vindt plaats in het kader van mijn doctoraatsonderzoek naar wat het M-decreet betekent voor Vlaamse scholen, onder leiding van promotor professor Geert Kelchtermans. Binnen dit onderzoek zoomen we ook in op de rol die het 'ondersteuningsarrangement' ZIO speelt. Vandaar dat we graag eens met jullie in gesprek wouden gaan, als ontwikkelaars van ZIO. Naast mij zitten twee masterstudenten: ... en Zij werken allebei mee aan dit onderzoek binnen het kader van hun masterproef. Aangezien dit gesprek ook erg interessant is voor hun masterproef, zijn zij hier vandaag mee aanwezig. Ikzelf zal het interview afnemen, maar het kan zijn dat zij af en toe nog een extra vraag zullen stellen.

Ik vind het belangrijk dat u weet dat het interview helemaal niet het doel heeft om jullie als ontwikkelaars te evalueren of te beoordelen. We zijn geïnteresseerd in uw opvattingen en uw ideeën omtrent ZIO. Zodat we een idee krijgen waarom ZIO eruit ziet zoals het eruit ziet. In die zin zijn er dus geen goede of foute antwoorden op de vragen.

Als jullie het goed vinden, zal het interview op band opgenomen worden, zodat we niet alles moeten noteren en ik me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat jullie zeggen strikt vertrouwelijk behandeld zal worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden en enkel gebruikt worden voor onderzoeksdoeleinden. Dat wil dus zeggen dat uw naam of de naam van andere genoemde personen of scholen nooit vermeld zullen worden in de onderzoeksrapportering. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

[Start opname]

- ➔ Naam respondenten + datum + plaats inspreken in dictafoon
- ➔ + bevestigen **informed consent**:
 - Kunnen jullie nog even bevestigen dat jullie akkoord gaan dat ik dit gesprek op band ga opnemen en dat dit gesprek in geanonimiseerde vorm gebruikt mag worden voor onderzoeksdoeleinden?

Deel 1: Reconstructie tot stand koming ZIO

1. Zouden jullie ons wat meer kunnen vertellen over hoe ZIO tot stand is gekomen?

- a. Wie was hierbij betrokken?
 - i. Waarom kozen jullie ervoor om die mensen te betrekken?
- b. Wat liep goed?

- c. *Wat liep moeilijk?*
- d. *Als je de tijd kon terugdraaien, zou je dan zaken anders aanpakken?*
 - i. *Wat? Waarom?*

Deel 2: overlopen kernelementen rationale

In het tweede deel van dit interview stellen we aan de ontwikkelaars 6 kernelementen voor, die volgens ons (op basis van een studie van beschikbare documenten) de kern vormen van de rationale bij ZIO. Meer specifiek willen we nagaan of die 6 kernelementen een goede weergave zijn van de visie op ondersteuning waarop ZIO gebaseerd is.

We hebben ons verdiept in een aantal documenten over ZIO om te begrijpen welke visie op ondersteuning van onderwijsvernieuwing er achter zit. Vandaag willen we het resultaat van onze lezing en interpretatie graag aan jullie voorleggen om ze te toetsen. Concreet gaat het om zes kernelementen, waarvan we dus graag jullie mening horen, namelijk of ze ook kloppen, of er aanvullingen of bijkomende elementen zijn enz.

[ik geef de respondenten een blad waarop de 6 elementen afgedrukt staan, dit maakt het gemakkelijker voor hen om te volgen]

Ik zal de zes elementen eerst even kort overlopen. Vervolgens zullen we bij elk element even stil staan, zodat we op elk element dieper kunnen ingaan. Op het einde zal ook zeker de vraag gesteld worden of jullie van mening zijn dat er nog elementen toegevoegd moeten worden.

Dit zijn de 6 elementen:

1. *Verder bouwen op reeds aanwezige kennis en vroegere ervaringen in de school*
2. *Vertrekken van de vragen of noden van de school.*
 - a. *Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in de intake*
3. *Combineren van het werken met een kernteam en met het volledige schoolteam*
4. *Combineren van sessies op de school en sessies op verplaatsing*
5. *Combineren van verschillende soorten bijeenkomsten, met verschillende agenda's (nascholings sessies, begeleiding, en uitwisselings sessies) die elkaar aanvullen en versterken.*
6. *Het overbodig maken van de ondersteuner door te werken aan de professionalisering van het hele schoolteam*

Laten we nu even element per element bespreken.

1. Verder bouwen op reeds aanwezige kennis en vroegere ervaringen in de school.

- a. *Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in de intake, waar jullie per school de aanwezige kennis en ervaringen in kaart proberen te brengen.*
 - i. *Hoe hebben jullie beslist welke elementen bevroegd moesten worden tijdens de intake?*
 - ii. *Waarom hebben jullie voor die set van vragen gekozen?*
 - iii. *Jullie vragen de scholen ook om een schoolspecifieke probleemstelling te formuleren. Waarom hebben jullie hiervoor gekozen?*
 - iv. *Hebben jullie op basis van de intake een selectie gemaakt van welke scholen er mochten deelnemen en welke niet?*
 1. **Indien ja:** *hoe zijn jullie daarbij concreet te werk gegaan? Welke elementen hebben jullie laten meespelen of doorwegen?*
 2. **Indien neen:** *Hoe hebben jullie dan beslist welke scholen mochten deelnemen en welke niet? Waarom hebben jullie dit zo aangepakt?*

- b. Ook een ouderbevraging maakt deel uit van de intake. Waarom hebben jullie ervoor gekozen om dit op te nemen?
 - i. In ZIO worden de ouders betrokken tijdens de intake en tijdens vorming 2. Is dit een bewuste keuze dat ouders net op die momenten betrokken worden (en niet tijdens andere momenten)?
- c. De intake omvat ook een leerkrachtenbevraging. We hebben kunnen lezen dat dit opgenomen werd zodat een meting van veranderingen in opvattingen over inclusief onderwijs gemeten kan worden.
 - i. Hoe hebben jullie beslist hoe die bevraging precies vorm moest krijgen? (conceptueel/methodologisch)
 - ii. Waarom hebben jullie ervoor gekozen om met een vragenlijst te werken?
 - iii. Heeft de leerkrachtenbevraging ook nog een ander doel?
- d. Dan heb ik ook nog een soort van “stoute vraag”: als het voor jullie belangrijk is verder bouwen op aanwezige kennis, ervaringen en noden, is het dan niet vreemd om te werken met vormingen waarbij de inhoud op voorhand vastgelegd werd?

2. Vertrekken van de vragen of noden van de school.

- a. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in de intake, waar jullie per school ook de bestaande noden in kaart proberen te brengen.
- b. Waarom vinden jullie dit belangrijk?
- c. Hoe proberen jullie dit te realiseren?

3. Combineren van het werken met een kernteam en met het volledige schoolteam.

- a. Waarom hebben jullie ervoor gekozen om te werken met een kernteam?
- b. We hebben kunnen lezen dat dit kernteam idealiter bestaat uit de directie, een zorgcoördinator en/of leerlingenbegeleider en twee leerkrachten.
 - i. Vanwaar de keuze voor die opstelling?
 - ii. Uiteindelijk mogen de scholen zelf hun kernteam samenstellen en kunnen ze afwijken van wat jullie voorstellen. Waarom hebben jullie die openheid gelaten?
- c. Daarnaast is er ook sprake van activiteiten waarbij het hele schoolteam verplicht betrokken wordt. Wat is de idee hierachter?
- d. Soms worden ook nog andere betrokkenen uitgenodigd: leerlingen (bij het SO), ouders, de pedagogisch begeleider, het CLB-anker... Kan je die keuze toelichten?

4. Combineren van sessies op de school en sessies op verplaatsing

- a. Zouden jullie kunnen toelichten waarom jullie gekozen hebben voor een combinatie van sessies die doorgingen in de deelnemende school en voor sessies die op verplaatsing doorgingen?
 - i. Wat is de meerwaarde of kracht van elk?
 - ii. hoe zien jullie de relatie tussen beiden? Hoe wordt dat bewaakt?

5. Combineren van nascholingsessies, begeleidingssessies, en uitwisselingssessies

- a. Kunnen jullie de keuze voor die combinatie toelichten?
 - i. Waarom vonden jullie het belangrijk dat ...
 - 1. ... **nascholing** deel uitmaakte van ZIO? (vb. in de vorm van vormingen)
 - a. Hoe zou je nascholing definiëren?
 - b. Wat typeert een goede nascholingsessie?

- i. *Mag ik stellen dat het tijdens nascholings sessies voornamelijk gaat om het aanbrengen en laten toepassen van theorie?*
 - ii. *Mag ik stellen dat de input hier bepaald word door de ondersteuner?*
 - 2. ... **begeleiding** deel uitmaakte van ZIO? (vb. in de vorm van terugkomsessies)
 - a. *Hoe zou je begeleiding definiëren (als verschillend van nascholing?)*
 - b. *Wat typeert een goede begeleidingssessie?*
 - i. *Mag ik stellend dat het hier voornamelijk gaat om het toepassen van de theoretische input in de eigen school?*
 - ii. *Wie bepaalt hier de input? Waarom?*
 - 3. ... **uitwisseling** deel uitmaakte van ZIO? (vb. in de vorm van schooloverstijgende uitwisselsessies, een schooloverstijgend forum)
 - a. *Hoe zou je uitwisseling definiëren (als verschillend van nascholing en begeleiding)?*
 - b. *Wat typeert een goede uitwisseling?*
 - c. *Wie bepaalt welke input er tijdens die sessies gegeven wordt?*
 - i. *Komt de input van scholen of stuurt de ondersteuner welke thema's hier aan bod komen?*

[hier nagaan: koppelen de ontwikkelaars uitwisselsessies aan de idee van netwerking? → door een sterk netwerk te creëren kunnen ondersteuners zichzelf overbodig maken, zie puntje 5]

- 6. **Professionalisering van het hele schoolteam realiseren zodat de ondersteuner overbodig wordt**
 - a. *Waarom vinden jullie dit belangrijk?*
 - b. *Hoe proberen jullie dit te realiseren?*
 - i. [in de documenten vinden we onder andere terug dat jullie hiervoor inzetten op motiveren, reflecteren, collectief leren, actief leren, netwerken → vragen om dit toe te lichten]
- 7. **We hebben nu de zes elementen besproken. Zijn er zaken die jullie hier nog aan willen toevoegen? Ontbreekt er volgens jullie nog iets?**

Deel 3: Toelichtingsvraag

[Indien tijdens het interview nog niet werd stilgestaan bij een lineaire versus een meersporenaanpak, wordt ook volgende vraag gesteld:]

- 8. **In de documenten over ZIO kwam ik de volgende zin tegen: “De coaches opteren niet voor een lineaire aanpak van hulpvraag en antwoord, maar hanteren een meersporenaanpak van ontwikkeling om het M-decreet te implementeren (Vandamme, 2009)”.**
 - a. *Zouden jullie hier wat meer toelichting bij kunnen geven?*

- b. [ik ga na of dit gekoppeld kan worden aan één van de vijf elementen]

Deel 4: Evaluatievraag

9. **Om af te sluiten wil ik jullie graag nog één vraag stellen: als jullie nu terugblikken op ZIO, zijn er zaken die je achteraf gezien liever anders had gedaan?**
- a. *Wat zou je anders doen en waarom?*
10. **Zijn er ook zaken die je zeker opnieuw zo zou doen? Waarom?**

Afsluiten van het interview

De respondenten krijgen in dit laatste deel van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens worden de respondenten bedankt voor hun medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn toegekomen aan het einde van het interview.

28. Hebben jullie nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?

29. Zijn er nog zaken waarvan jullie vinden dat het belangrijk is om te weten in verband met ZIO?

30. Wat vonden jullie van het interview?

Dan zou ik jullie nogmaals graag hartelijk bedankten voor jullie medewerking aan dit onderzoek.