

Differentiatie in het kwadraat

De implementatie van proefprojecten
gedifferentieerd onderwijs

Inhoud

Hoofdstuk 1	Het project Differentiatie	7
Hoofdstuk 2	Conceptueel kader: Differentiatiepraktijken vanuit een innovatie-theoretisch perspectief	11
2.1.	<i>Differentiatie: een oude en complexe kwestie</i>	11
2.1.1.	Historische situering	11
2.1.2.	Differentiatie: begripsomschrijving en analytisch model	12
2.2.	<i>Een innovatie-theoretisch perspectief</i>	14
2.2.1.	Onderwijsvernieuwing: een omschrijving	15
2.2.2.	De centrale rol van betekenisgeving: individueel en collectief	17
2.2.3.	Normativiteit en politiek: interpretatief onderhandelen	19
2.2.4.	Implementatiepraktijken als het samenspel van handeling en structuur	21
2.3.	<i>Besluit</i>	22
Hoofdstuk 3	Onderzoeksopzet en methodologie	23
3.1.	<i>De voorbereidende onderzoeksfase: beschrijvende reconstructie</i>	23
3.2.	<i>Onderzoeksrunde 1</i>	24
3.2.1.	Samenstelling onderzoeksgroep van Onderzoeksrunde 1	25
3.2.2.	Dataverzameling Onderzoeksrunde 1	26
3.2.3.	Data-analyse Onderzoeksrunde 1	26
3.3.	<i>Onderzoeksrunde 2</i>	28
3.3.1.	Samenstelling onderzoeksgroep in Onderzoeksrunde 2	29
3.3.2.	Dataverzameling Onderzoeksrunde 2	29
3.3.3.	Data-analyse Onderzoeksrunde 2	30
3.4.	<i>Validering van de onderzoeksresultaten</i>	31
3.5.	<i>Afsluitende reflecties</i>	32
Hoofdstuk 4	Differentiatiepraktijken in de proefprojecten	35
4.1.	<i>De feitelijke inspiratie: twee differentiatie modellen</i>	36
4.1.1.	Het model Binnen-Klas-Differentiatie (BKD-model)	36
4.1.2.	Het model van het "Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak" (LIST-model)	40
4.1.3.	Besluit	47
4.2.	<i>GROENTENHOF</i>	48
4.2.1.	Ondersteuningspraktijken GROENTENHOF	48
4.2.2.	Differentiatiepraktijken GROENTENHOF	51
4.3.	<i>KRUIDENHOF</i>	57
4.3.1.	Ondersteuningspraktijken KRUIDENHOF	57
4.3.2.	Differentiatiepraktijken KRUIDENHOF	59
4.4.	<i>BLOEMENHOF</i>	60
4.4.1.	Ondersteuningspraktijken BLOEMENHOF	60
4.4.2.	Differentiatiepraktijken BLOEMENHOF	61
4.5.	<i>NOTENHOF</i>	63
4.5.1.	Ondersteuningspraktijken NOTENHOF	63
4.5.2.	Differentiatiepraktijken NOTENHOF	65

4.6.	<i>FRUITHOF</i>	66
4.6.1.	Ondersteuningspraktijken FRUITHOF	66
4.6.2.	Differentiatiepraktijken FRUITHOF	72
4.7.	<i>Besluit</i>	81
4.7.1.	De vernieuwingsagenda: betekenisgeving, gemeenschappelijke taal en legitimiteit	81
4.7.2.	Configuraties en interpretatief onderhandelen.....	82
Hoofdstuk 5	De determinanten van de differentiatiepraktijken	85
5.1.	<i>Schoolinterne determinanten</i>	86
5.1.1.	Structurele determinanten	86
5.1.2.	Culturele determinanten	113
5.1.3.	<i>Besluit</i>	119
5.2.	<i>Determinanten in de ondersteuningspraktijken door de PBD</i>	122
5.2.1.	Vorm van het ondersteuningstraject	122
5.2.2.	De positionering van de begeleider	130
5.2.3.	<i>Besluit</i>	135
5.3.	<i>Conclusie en discussie determinanten</i>	136
5.3.1.	Determinanten: talrijk, divers, gerelateerd en meerduidig.....	137
5.3.2.	Betekenisgeving en professionele praktijk: expertise, engagement en onderhandeling.....	138
5.3.3.	Sleutelfactoren in ondersteuningspraktijken.....	139
Hoofdstuk 6	Evaluatie: impact en waardering	141
6.1.	<i>Impactanalyse</i>	141
6.1.1.	Bedoelde impact.....	142
6.1.2.	Onbedoelde neveneffecten.....	151
6.2.	<i>Evolutie in de waardering van de vernieuwingsagenda</i>	157
6.2.1.	Positieve startwaardering	158
6.2.2.	Terughoudende of negatieve startwaardering	159
6.2.3.	Evolutie in de waardering	160
6.3.	<i>Besluit</i>	163
Hoofdstuk 7	Samenvatting en beleidsadviezen	165
7.1.	<i>Samenvatting</i>	165
7.1.1.	Conceptueel kader.....	165
7.1.2.	Onderzoeksvragen en opzet.....	167
7.1.3.	Welke vormen van differentiatie werden er geïmplementeerd in de proefprojecten?	168
7.1.4.	Welke determinanten zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken?	169
7.1.5.	Wat is de impact van de geïmplementeerde differentiatiepraktijken ? 180	
7.2.	<i>Adviezen</i>	185
7.2.1.	Beschouw implementatie als interpretatief onderhandelen door professionals.....	186
7.2.2.	Maak onderwijsvernieuwing tot inzet van een lokaal beleid: de innovatiestuurgroep	187
7.2.3.	Leerkracht-leiders: kansen en valkuilen	188
7.2.4.	Evidentie en monitoring: bouw en gebruik een lokaal data-dashboard 188	

7.2.5. Herken en gebruik de neveneffecten: 'Er gebeurt altijd zowel meer als minder dan gepland'	190
7.2.6. Vermijd lineair denken.....	191
7.2.7. Werk actief aan cultuuropbouw.....	191
7.2.8. Streef naar structurele verankering	192
7.2.9. Ondersteuningstrajecten: aandacht voor methodiek, inhoud en relatie	
193	

Literatuur	195
-------------------	------------

Bijlagen	i
-----------------	----------

Bijlage 1: responsgraad scholen Onderzoeksronde 1	i
--	----------

Bijlage 2: overzicht deelnemende scholen	iii
---	------------

Bijlage 3: interviewleidraad Onderzoeksronde 1	v
---	----------

<i>Memo voor interviewer: Finaliteit – Onderzoeksvragen- Opbouw</i>	<i>v</i>
<i>Opstart interview: toelichting en informed consent</i>	<i>vi</i>
<i>Interviewleidraad</i>	<i>viii</i>
DEEL I: Descriptieve reconstructie.....	viii
Deel II: Waardering van het proefproject.....	xi
Deel III: Effecten	xiii
Afsluiten van het interview	xiv
<i>Koepelspecifieke aanvullingen.....</i>	<i>xv</i>
GROENTENHOF	xv
FRUITHOF	xv
NOTENHOF	xv
KRUIDENHOF	xv
BLOEMENHOF	xv

Bijlage 4: definitief codeerschema	xvii
---	-------------

Bijlage 5: responsgraad scholen Onderzoeksronde 2	xxi
--	------------

Bijlage 6: interviewleidraad Onderzoeksronde 2	xxiii
---	--------------

<i>Achtergrond</i>	<i>xxiii</i>
<i>Opstart interview: inleiding, toelichting, informed consent</i>	<i>xxiii</i>
<i>Achtergrondgegevens respondent</i>	<i>xxiv</i>
<i>Beschrijven van de differentiatiepraktijken in de eigen klas/school</i>	<i>xxv</i>
<i>Stellingen [specifiek voor het FRUITHOF]</i>	<i>xxv</i>
<i>Stellingen [specifiek voor het GROENTENHOF]</i>	<i>xxvi</i>
<i>Bevragen van determinanten [specifiek voor het FRUITHOF]</i>	<i>xxvii</i>
<i>Bevragen van de determinanten [specifiek voor het GROENTENHOF]</i>	<i>xxix</i>
<i>Bevragen waardering.....</i>	<i>xxxi</i>
<i>Afsluiten van het interview.....</i>	<i>xxxii</i>

Hoofdstuk 1 Het Project Differentiatie

In het Vlaamse onderwijsbestel omvatten de *eindtermen* de minimumdoelstellingen die in principe door alle leerlingen bereikt moeten worden. Het maximaal waarmaken van deze ambitie vormt een voortdurende zorg in het onderwijsbeleid. Een van de initiatieven in dit verband was het Project Differentiatie.

Het Project Differentiatie startte in het najaar van 2018 als een samenwerkingsproject van de Vlaamse onderwijsadministratie en de pedagogische begeleidingsdiensten van alle Vlaamse onderwijskoepels en GO!. Het was de bedoeling om concrete pedagogisch-didactische en organisatorische modellen van differentiatie uit te werken en die te *implementeren* in de onderwijspraktijk. De achterliggende motivatie was de overtuiging dat gedifferentieerde instructie -verder kort: differentiatie- een krachtig middel vormt om leerlingen te ondersteunen bij het behalen van de eindtermen. Het project streefde er dus naar om via differentiatiepraktijken in de 3^e graad basisonderwijs of het eerste leerjaar B secundair onderwijs meer leerlingen de eindtermen te laten behalen.

Een veertigtal Vlaamse scholen werd bereid gevonden om concrete *proefprojecten* uit te werken en te implementeren, daarbij ondersteund door de pedagogische begeleidingsdiensten. Afgezien van een aantal inhoudelijke ondersteunings- en professionaliseringsinitiatieven beschikte dit project niet over specifieke of bijkomende middelen voor de betrokken PBDs en de scholen. Deelname van zowel scholen als PBDs was dus vrijwillig. Toch werden er vanaf het najaar van 2018 in ruim 40 Vlaamse scholen *proefprojecten* opgestart.

In het voorjaar van 2020 startte dan het onderzoeksproject *Differentiatie in het Kwadraat – D²* dat tot doel had de implementatiepraktijken van die proefprojecten in kaart te brengen en inzichtelijk te maken. De klemtoon lag op het analyseren en verklaren van wat er feitelijk gebeurt in de praktijk en dus niet op het toetsen van een bepaalde vooropgezette definitie of model van differentiatie. Dat laatste zou trouwens geen evidentie zijn gezien het ontbreken van conceptuele consensus over gedifferentieerde instructie in de onderwijskundige literatuur (zie verder). Concreet gingen we dus na hoe differentiatie in verschillende contexten en op verschillende manieren –dus ‘gedifferentieerd’- vorm krijgt. Vandaar de titel: *D² oftewel Differentiatie in het kwadraat*.

In lijn met de filosofie van de proefprojecten was het verwerven van inzicht in de implementatiepraktijken echter geen doel op zich. De uiteindelijke betrachting was het beschikbaar stellen van wetenschappelijk onderbouwde lessen uit de verschillende proefprojecten in de scholen en die beschikbaar te stellen voor andere Vlaamse scholen. Op die manier kunnen die inzichten een bron van inspiratie zijn voor scholen om zowel de eigen onderwijspraktijk te vernieuwen als het schoolteam te professionaliseren.

Met die bedoeling schreven we naast -en op basis van- dit wetenschappelijk rapport ook een praktijkgids *Werken aan Onderwijsvernieuwing: Lessen uit de Proefprojecten Differentiatie* (Kelchtermans et al., 2022). Daarbij lieten we ons inspireren door het principe van de “goede praktijkvoorbeelden” (Kelchtermans & Ballet, 2009). Eerder dan welbepaalde praktijken naar voren te schuiven als na te volgen “voorbeelden van goede praktijk”, streven “goede praktijkvoorbeelden” ernaar om niet alleen te beschrijven *wat* er

gebeurt, maar vooral ook een verklarend inzicht te bieden in *waarom* de concrete praktijk eruit ziet zoals hij doet. Op die manier worden de lezers uit het onderwijsveld niet zozeer opgeroepen tot het louter uitvoeren van een vooraf gedefinieerde goede of beste praktijk, maar aangesproken als volwaardige onderwijsprofessionals die vanuit de specifieke kenmerken van de situatie in hun klas en school in dialoog gaan met de gepresenteerde voorbeelden en zo reflectief en kritisch de vertaalslag maken naar de praktijk waarvoor zij professioneel verantwoordelijkheid nemen.

Tussen het indienen van het voorstel voor dit onderzoeksproject (begin februari 2020) en de gunningsbeslissing in mei van datzelfde jaar was de coronacrisis en de COVID-19 pandemie in alle hevigheid losgebarsten. Het land ging in lockdown. Gedurende verschillende weken werden de scholen in Vlaanderen gesloten. Maar ook toen de scholen -weliswaar onder strenge voorwaarden- weer open gingen was de wereld en dus ook de Vlaamse onderwijscontext niet meer dezelfde. Tegen de achtergrond van de blijvende woekering van het virus, het crisisbeleid, de onzekerheid en onvoorspelbaarheid in alle sectoren van het maatschappelijk leven, zagen scholen zich genoodzaakt tot voortdurend aanpassen, schakelen, reorganiseren. Naast de praktische organisatie van het schoolleven conform de -voortdurend evoluerende- voorschriften m.b.t. de volksgezondheid, ging erg veel tijd en energie naar het ontwerpen en uitrollen van afstandsonderwijs. De pandemie had en heeft nog steeds een verregaande invloed op zowat alle aspecten van het schoolleven. En dat alles ging gepaard met onzekerheid en de noodzaak van voortdurende aanpassingen, die steeds weer met grote urgentie doorgevoerd moesten worden.

Het spreekt voor zich dat de impact van de pandemie op de scholen en hun implementatiepraktijken rond de proefprojecten ook ingrijpende gevolgen gehad heeft voor de concrete uitvoering van dit onderzoeksproject. Op de eerste plaats zagen we ons genoodzaakt om het oorspronkelijke onderzoeksopzet grondig te herzien. De crisiscontext van de pandemie zorgde er immers voor dat scholen zich noodgedwongen op andere prioriteiten moesten richten dan de implementatie van de proefprojecten en het meewerken aan onderzoek. Daardoor was het veel moeilijker om toegang te krijgen tot de scholen. Verschillende scholen waren niet bereid om mee te werken en in heel wat gevallen werd ook de implementatie van de proefprojecten uitgesteld of beperkt. Daarenboven bleek ook het oorspronkelijke methodologische opzet voor dataverzameling (o.m. via observaties en door bevraging van verschillende groepen betrokkenen) niet langer haalbaar in de praktijk.

Ondanks deze moeilijkheden, de beperktere respons van de scholen en de noodgedwongen methodologische aanpassingen waarmee we moesten werken, presenteren we in dit rapport met de nodige validiteit en betrouwbaarheid een aantal inzichten en antwoorden op de onderzoeksvragen.

Deze inleiding met de situering en probleemstelling wordt gevolgd door een tweede hoofdstuk waarin we de theoretische kaders bespreken die aan de basis liggen van onze onderzoeksbenadering. Eerst verduidelijken we het complexe en meerduidige karakter van het concept differentiatie. Daarna expliciteren we de kernconcepten van het innovatie-theoretisch perspectief van waaruit het onderzoek is opgezet. Hoofdstuk 3 bevat een uitvoerige beschrijving van het onderzoeksverloop en een toelichting en verantwoording van de methodologische keuzes.

Het resultatenluik omvat drie hoofdstukken. Hoofdstuk 4 beschrijft de ondersteuningspraktijken die in het kader van het project werden opgezet door de pedagogische begeleidingsdiensten, gevolgd door de geïmplementeerde

differentiatiepraktijken (= de proefprojecten) in de scholen. Hoofdstuk 5 geeft een overzicht van de determinanten die de implementatiepraktijken in scholen inzichtelijk maken en verklaren. Hoofdstuk 6 gaat in op de gepercipieerde effecten en waardering van het project in de scholen. Het laatste hoofdstuk, tenslotte, bevat enerzijds een samenvatting van het onderzoeksrapport en anderzijds een reeks aanbevelingen voor het beleid, de scholen en verder onderzoek.

Hoofdstuk 2 Conceptueel kader: Differentiatiepraktijken vanuit een innovatie-theoretisch perspectief

Het theoretisch kader expliciteert de conceptuele en epistemologische lens waarmee we het fenomeen van differentiatie in de proefprojecten bestuderen. Het functioneerde als het heuristisch kader voor de data-verzameling en –analyse. Het moest m.a.w. voldoende conceptuele helderheid en houvast bieden voor het analyseren van de proefprojecten, maar tegelijkertijd ook voldoende open zijn om de determinanten, effecten en evaluatie ervan te vatten. We kozen daarom voor een innovatie-theoretische benadering waarbij de invoering van differentiatiepraktijken beschouwd wordt als een onderwijsvernieuwing. In de eerste paragraaf (2.1.) staan we stil bij het concept gedifferentieerde instructie, zijn historische wortels en zijn complexe en meerduidige betekenis. In de tweede paragraaf (2.2.) verduidelijken we onze conceptuele positie m.b.t. onderwijsvernieuwing met een definitie, in relatie met de internationale onderzoeksliteratuur.

2.1. Differentiatie: een oude en complexe kwestie

2.1.1. Historische situering

Het *principe van individualisering*, waarbij het onderwijsleerproces wordt aangepast aan de behoeften van een individuele leerling, en zijn didactische *operationalisering in gedifferentieerde instructie* is helemaal niet nieuw. In feite is de kwestie haast even oud als het leerstofjaarklassensysteem dat aan het einde van de 19e eeuw ingang vond in ons onderwijs. De invoering van dat systeem was gestoeld op twee fundamentele principes. Het *gelijkheidsprincipe* stelde dat alle kinderen uit eenzelfde geboortjaar samen les zouden krijgen in één jaarklas. Het aansluitende *gelijktijdigheidsprincipe* impliceerde dat al die leerlingen ook op hetzelfde moment en aan hetzelfde tempo dezelfde leerstof (curriculuminhoud) zouden verwerken. Ofschoon het leerstofjaarklassensysteem een belangrijke en ingrijpende onderwijsvernieuwing vormde, kwam ze vanaf het begin van de 20e eeuw meteen al onder vuur te liggen vanuit de zogenaamde Reformpedagogiek of de Nieuwe Schoolbeweging (zie o.m. Kelchtermans, 1988; Skiera, 2010; Van der Meer & Bergman, 1981). Heel wat bekende principes en methodieken voor gedifferentieerde instructie dateren dan ook al uit de Reformpedagogiek, zoals bijvoorbeeld zelfsturing, niveaugroepen, contractwerk, multi-leeftijdklassen, model van basis- en uitbreidingsleerstof, enz. In de naoorlogse periode en vooral in de jaren 60 van de vorige eeuw kreeg het reformpedagogische gedachtegoed –en in het bijzonder de kwestie van individualisering/differentiatie- opnieuw veel aandacht. Ook in de grote structuurhervormingen van de jaren 70 en 80 in het secundair onderwijs ('Vernieuwd Secundair Onderwijs - VSO') en later het basisonderwijs ('Vernieuwd Lager Onderwijs – VLO') vormde differentiatie het sluitstuk voor de implementatie van de vernieuwingsideeën (zie o.m. Beirmaert et al., 1982; Vandenberghé & Depoortere, 1986). Tegelijkertijd leerde de ervaring in die grootschalige vernieuwingen dat de didactische praktijk van differentiatie allesbehalve eenvoudig te realiseren was. In de late jaren 80 leverden ontwikkelingen in het motivatie- en leerpsychologisch onderzoek – o.m. de theorievorming rond diversiteit

van leerstijlen- bijkomende empirische argumenten voor de noodzaak van differentiatie. Hetzelfde geldt voor het schooleffectiviteitsonderzoek en in het bijzonder het onderzoek naar schoolloopbanen van leerlingen (zie o.m. Bellens & De Fraine, 2012; Vandecandelaere et al., 2016). Ook de verdergaande ontwikkeling naar inclusief onderwijs en de desegregatie van onderwijsvormen sinds het begin van de 21ste eeuw (zie o.m. het M-Decreet) zetten de kwestie opnieuw op de kaart (zie o.m. Gheysens et al., 2021; Griful-Freixenet et al., 2020; Lindner & Schwab, 2020).

Kortom, in de schoolpedagogische theorievorming en het innovatieve onderwijsbeleidsdiscours is de idee van individualisering en differentiatie al meer dan een eeuw nauwelijks weggeweest. Naast onderzoek en theorievorming is er ook veel praktijkervaring met diverse vormen, methodieken en instrumenten voor gedifferentieerde instructie. Volledigheidshalve dient ook gezegd dat verschillende auteurs kritische vragen gesteld hebben bij het differentiatieprincipe en het streven naar onderwijs op maat (zie bv. Masschelein & Simons, 2019; Simons & Masschelein, 2017).

Tegelijkertijd -en toch enigszins paradoxaal- is de praktische realisatie ervan in de onderwijspraktijk gedurende die hele periode een moeilijke, complexe en omstreden kwestie gebleken. Op zich is dat niet heel verwonderlijk omdat ze uiteindelijk de twee schragende principes onder het (nog steeds dominante) leerstofjaarklassensysteem in vraag stelde en zelfs onderuit haalde, namelijk het gelijkheids- en het gelijktijdigheidsprincipe.

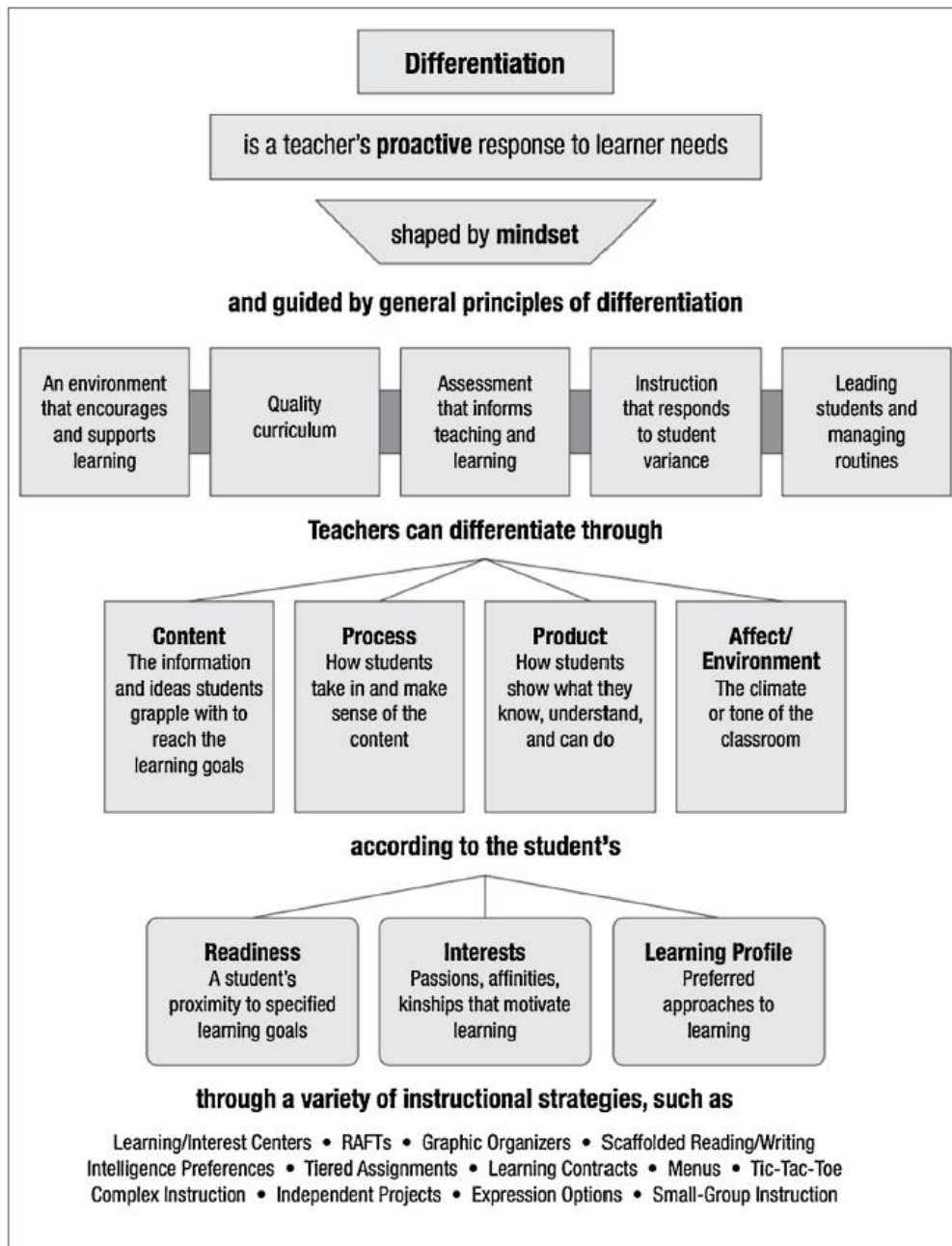
2.1.2. Differentiatie: begripsomschrijving en analytisch model

Gezien de lange voorgeschiedenis is het nauwelijks verbazingwekkend dat het principe van individualisering op zeer diverse wijsgerig-antropologische, pedagogische, (leer)psychologische en empirische gronden beargumenteerd en onderbouwd is. Die diversiteit aan theoretische fundering weerspiegelt zich in de veelheid van definities en operationalisering van het individualiseringsprincipe in de literatuur (zie bv. Bondie et al., 2019; Coubergs et al., 2018; Maulana et al., 2019; Pozas & Schneider, 2019; Smale-Jacobse et al., 2019; Smets, 2019; Taylor, 2017; van Geel et al., 2019). Een en ander heeft ertoe geleid dat de term “differentiatiepraktijken” een vlag is die een bijzonder diverse lading dekt.

Om differentiatiepraktijken te identificeren en te onderscheiden binnen de veelheid van pedagogisch-didactische interacties, werkvormen en activiteiten die de dagelijkse schoolpraktijk uitmaken, is het toch noodzakelijk om de term te omschrijven. Als werkdefinitie gebruiken we daarom de programmatische omschrijving van Tomlinson en haar collega's (Tomlinson et al., 2003; Tomlinson & Moon, 2013). Zij omschrijven differentiatie als “an approach to teaching in which teachers proactively modify curricula, teaching methods, resources, learning activities, and student products to address the diverse needs of individual students and small groups of students to maximize the learning opportunity for each student in a classroom” (Tomlinson et al., 2003, p. 121). Deze omschrijving maakt duidelijk dat het bij differentiatie dus gaat om doelgerichte interventies van de onderwijsgevende, gericht op het maximaliseren van de leeransen voor elke leerling. Dit doet de onderwijsgevende door enerzijds rekening te houden met de specifieke leernoden van de leerling en anderzijds de componenten van het pedagogisch-didactisch proces (leerstof, didactische methoden, leermaterialen en –activiteiten en beoogde leerresultaten) op een aangepaste manier vorm te geven. Eerder dan het toepassen van

bepaalde didactische technieken of materialen gaat het in essentie dus om “a philosophy” (Tomlinson & Moon, 2013), een grondhouding van de leerkracht.

Tomlinson werkte een omvattend model uit voor differentiatie (Tomlinson & Moon, 2013, p. 2; zie Figuur 1) dat ook in de (inter) nationale onderzoeksliteratuur veel weerklank heeft gevonden (zie o.m. Coubergs et al., 2017; Smale-Jacobse et al., 2019; Smets & Struyven, 2018).



Figuur 1. Sleutelkenmerken van effectieve gedifferentieerde instructie. Overgenomen uit Assessment and student success in a differentiated classroom (p.2) door C. A. Tomlinson en T. R. Moon, 2013, ASCD.

Het model geeft aan dat differentiatiepraktijken in eerste instantie een weerspiegeling zijn van algemene principes over differentiatie die onderdeel gaan uitmaken van de opvattingen (mindset) van de leerkracht. Daarnaast onderscheidt het bij de leerlingen drie mogelijke aangrijpingspunten voor de differentiatie: “readiness” (hoe dicht of veraf een leerling al staat bij het bereiken van een bepaald leerdoel)¹, de belangstelling van de leerling (interests) en het leerprofiel (learning profile). Dit leerprofiel wordt omschreven als “a student's preferred mode of learning that can be affected by a number of factors, including learning style, intelligence preference, gender, and culture” (Tomlinson et al., 2003, p. 129).² Tenslotte kan differentiatie nagestreefd worden via de leerinhouden, het leerproces, de leerresultaten of de beleving van de leeromgeving en dat door een veelheid van concrete onderwijsmethodieken en materialen.

Het model van Tomlinson biedt een goed overzicht van de verschillende aspecten, de veelheid van mogelijke concrete vormgevingen en dus de complexiteit van differentiatiepraktijken. Op die manier laat het toe om feitelijke differentiatiepraktijken analytisch in kaart te brengen. Daarenboven maakt het model duidelijk dat de concrete didactische keuzes en aanpak in differentiatiepraktijken altijd gezien moeten worden als het resultaat van de interpretatie (betekenisgeving) door de leerkrachten op basis van hun ideeën en opvattingen (zie verder: het concept persoonlijk interpretatiekader).

Gezien de veelheid aan definities, maar ook aan organisatievormen, didactische instrumenten en tools, modellen van schoolorganisatie enz. die we in de literatuur aantreffen (zie bv. het overzicht bij Coubergs et al., 2018; maar ook Smets, 2017; Struyven et al., 2019; Vandecandelaere et al., 2016), is het niet verwonderlijk dat ook de concrete differentiatiepraktijken in de proefprojecten een grote diversiteit vertoonden. Precies daarom vertrekken we van die praktijken (Kelchtermans, 2013) en dus van de concrete manier waarop de idee van differentiatie geïmplementeerd wordt. We richten ons niet alleen op het beschrijvend inventariseren van die praktijken, maar hebben ook aandacht voor de rationale die de betrokken schoolteams zelf geven voor hun keuzes en operationalisering, net zoals voor hun perceptie en beoordeling van de effecten en de noodzakelijke voorwaarden.

2.2. Een innovatie-theoretisch perspectief

Het opstarten van een proefproject in scholen is een typevoorbeeld van het opstarten van een vernieuwingsproces. Om die reden kiezen we voor een innovatie-theoretisch perspectief om de proefprojecten te beschrijven en inzichtelijk te maken. Vertrekkend vanuit een definitie van onderwijsvernieuwing verhelderden we onze theoretische positie en bespreken we vervolgens de kernconcepten waarmee we de implementatie van de proefprojecten in kaart brengen en inzichtelijk maken.

¹ Het werk van Tomlinson vormde de basis voor het model van Binnenklasdifferentiatie (BKD-model) dat Struyven en haar collega's uitwerkten en dat verschillende scholen in het Project Differentiatie inspireerde (zie verder 4.1.) In het BKD-model wordt “readiness” vertaald als “leerstatus”: “Door het woord ‘leer-status’ te gebruiken en niet ‘leer-niveau’ benadrukken we dat waar een leerling staat, altijd een momentopname is. De leerstatus is dynamisch en kan zowel context- als thema-afhankelijk zijn” (Struyven et al., 2019, p. 27).

² In de versie van dit citaat bij Struyven et al. (2019, p. 29) is het woord “gender” weggefallen.

2.2.1. Onderwijsvernieuwing: een omschrijving

Onderwijsvernieuwing omschrijven we als “*het proces van het doelgericht veranderen van onderwijsleerpraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en de vorming van de betrokken leerlingen of studenten te verbeteren*” (Kelchtermans, 2018, p.9).

We lichten een aantal elementen uit de definitie verder toe.

Op de eerste plaats is dit een *formele definitie*. Ze zegt niets over de *inhoud of de bron van de onderwijsvernieuwing*. Die inhoud kan immers erg verschillend zijn. Ofschoon de proefprojecten allemaal betrekking hebben op gedifferentieerde instructie zullen de concrete vernieuwingspraktijken verschillen. Daarenboven impliceert deze formele definitie dat het initiatief tot de vernieuwing kan uitgaan van diverse actoren: leden van het schoolteam, de directie, het schoolbestuur (zowel van de eigen schools als van een scholengroep of -gemeenschap), de overheid, de pedagogische begeleidingsdiensten, enz.

Op de tweede plaats beklemtoont de definitie dat onderwijsvernieuwing geen momentopname betreft, maar een *proces*. Het vernieuwen van onderwijs vraagt volgehouden inspanningen die zich uitstrekken in de tijd. Het is gemeengoed geworden om in dit proces drie fasen te onderscheiden (zie o.m. Hopkins, 2001; Van den Berg & Vandenberghe, 1981): adoptie, implementatie en institutionalisering.

- In de *adoptie- of initiatiefase* staat de beslissing centraal om met een vernieuwing te starten. Concreet gaat het dan om de beslissing van een school om met een proefproject te starten. Dit impliceert dat men de algemene idee van gedifferentieerde instructie preciseert, invult en vertaalt naar een reeks concrete praktijken die men zal proberen te realiseren. In recent eigen onderzoek hebben we dit proces geformuleerd als het herformuleren van een externe vernieuwingsagenda (de oproep om via gedifferentieerde instructie het beter bereiken van de eindtermen mogelijk te maken) naar een interne vernieuwingsagenda voor de eigen school: “een TO DO-lijst met concrete initiatieven en veranderingen in de schoolpraktijk, een soort lokale operationalisering van de normatieve vernieuwingsboodschap” (Vermeir & Kelchtermans, 2020b, p. 114). Men onderschrijft de wenselijk geachte doelen en neemt het engagement op om ze concreet te gaan realiseren. De motieven en keuzes die daarbij meespelen worden bepaald door de concrete schoolcontext. Inzicht in die motieven en afwegingen is belangrijk om het feitelijke verloop van de vernieuwing te begrijpen.
- Met de feitelijke invoering van de vernieuwing begint de *implementatiefase*. In deze fase gaat men de vernieuwingsdoelen (differentiatie) concreet gestalte geven door middel van veranderingen in de gangbare praktijk van klas- en school. Men gaat de vernieuwingsagenda met andere woorden omzetten in de praktijk. Men heeft bepaalde doelen voor ogen, kiest voor bepaalde inhouden, werkvormen, instrumenten, materialen, procedures, enz. om die doelen te realiseren en geeft dit vorm in de praktijk. Het feitelijke verloop van die implementatie wordt bepaald door een hele reeks factoren of determinanten, zoals de inhoud en de vorm van de vernieuwing, kenmerken van de betrokken leerkrachten en schoolorganisatie, de aanwezigheid en aard van het ondersteuningsaanbod, de vernieuwingsgeschiedenis van de school, de ruimere maatschappelijke en beleidscontext, enz. Om implementatiepraktijken inzichtelijk te maken zal er dus in

elke concrete context nagegaan moeten worden welke factoren ervoor zorgen dat de implementatie gebeurt zoals ze feitelijk gebeurt. Daarenboven functioneren die determinanten niet op een autonome of mechanische wijze, maar worden ze altijd gemedieerd door de processen van interpretatie en betekenisgeving door de betrokkenen (o.m. Van den Berg, 2002; zie ook verder 2.2.2.).

- De *institutionaliseringfase*, tenslotte, verwijst naar de situatie waarin de vernieuwingspraktijk ophoudt vernieuwend te zijn omdat ze “het nieuwe normaal” geworden is voor de wijze waarop de klas of school functioneert. De vernieuwingspraktijken verliezen hun vernieuwingskarakter omdat ze op een vanzelfsprekende manier deel zijn gaan uitmaken van de gangbare onderwijspraktijk (zie o.m. Giles & Hargreaves, 2006; März, Gaikhorst et al., 2017).

Onderwijsvernieuwingen onderscheiden zich ten derde ook van andere veranderingen door hun *intentioneel en doelgericht karakter*. Onderwijsvernieuwingen richten zich bewust op het veranderen van de gangbare manier van werken in de klas of school. De implementatie van de vernieuwingsdoelen vraagt dus dat de gebruikelijke manieren van doen onderbroken, opgeschort of zelfs verlaten worden en vervangen door een andere – vernieuwende- aanpak om de beoogde doelen te bereiken. Hier moet meteen opgemerkt worden dat intentioneel en doelgericht niet betekenen dat het resultaat ook altijd is wat men voor ogen had. Om het met een boutade te zeggen: “in onderwijs en opvoeding gebeurt er tegelijkertijd altijd zowel meer als minder dan wat men gepland had” (Kelchtermans, 2009, p. 267). En dat geldt bij uitstek voor onderwijsvernieuwingen. Zodra de implementatiepraktijken vorm krijgen is het altijd mogelijk en zelfs waarschijnlijk dat er onbedoelde neveneffecten optreden (ten goede of ten kwade).

In de praktijk zullen onderwijsvernieuwingen dus verschillend verlopen en dus ook op uiteenlopende manieren vorm krijgen. Men spreekt dan over “*configuraties*” van onderwijsvernieuwingen: de vernieuwingsinhoud krijgt op verschillende manieren vorm als gevolg van een proces van wederzijdse aanpassing (“*mutuele adaptatie*”) (Van den Berg & Vandenberghe, 1981; zie ook bv. Vermeir et al., 2017). De vernieuwing leidt tot bepaalde aanpassingen aan de gangbare praktijk in de school, maar omgekeerd wordt ook vernieuwingsinhoud gheherdefinieerd in functie van de situatie van de school. Of nog anders gezegd: de factoren die het feitelijke verloop en resultaat van de vernieuwing bepalen -de determinanten- hebben niet alleen te maken met de inhoud van de vernieuwing, maar ook met de concrete context van een welbepaalde school.

Met die context bedoelen we zowel de interne kenmerken van de school (infrastructuur, leiderschap, samenstelling schoolteam, lidmaatschap van een scholengroep of -gemeenschap...) als de externe relaties van de school (bv. met ondersteunende instanties zoals de pedagogische begeleidingsdiensten of de koepel; met andere organisaties zoals de openbare bibliotheek, lokale verenigingen...).

Een en ander maakt het beoordelen van de effectiviteit van onderwijsvernieuwing allesbehalve eenvoudig. Om recht te doen aan de veelheid van determinanten én de complexiteit en onvoorspelbaarheid van het proces volstaat een lineaire benadering niet die enkel kijkt of de (meetbare) resultaten samenvallen met de beoogde doelen.

Naast deze drie elementen uit de definitie van onderwijsvernieuwing zijn er nog twee andere waarvan de implicaties nog fundamenteler zijn en verder reiken. Daarom gaan we er telkens in een aparte paragraaf verder op in. Concreet betreft het hier enerzijds de centrale rol van betekenisgeving en anderzijds het normatieve karakter van vernieuwingen.

2.2.2. De centrale rol van betekenisgeving: individueel en collectief

Wanneer leden van schoolteams aan de slag gaan met vernieuwingen doen ze dat niet als robots, die mechanisch uitvoeren waartoe ze geprogrammeerd of aangestuurd worden. Ze doen dat wel als onderwijsprofessionals, dit wil zeggen als mensen die betekenisvol handelen. Mensen nemen situaties op een bepaalde manier waar, interpreteren en beoordelen ze en geven er betekenis aan. Die betekenis vormt de basis voor hun handelen. De centrale rol van betekenisgeving bij onderwijsvernieuwing wordt kernachtig uitgedrukt door de titel van Michael Fullan (1982/2016) klassieke boek *The meaning of educational change*. Het verwoordt een inzicht dat sedert het begin van de jaren 80 van de vorige eeuw gemeengoed geworden is in het onderzoek en de theorievorming over onderwijsvernieuwing (zie o.m. Fullan, 2016; Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2006-2007; März et al., 2013; Van den Berg, 2002; Van den Berg & Vandenberghe, 1981).

Betekenisgeving is zowel een individueel als een collectief gebeuren (zie o.m. Coburn, 2001). Om dit conceptueel te verhelderen, gebruiken we respectievelijk de concepten persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 1994; 2009) en schoolcultuur (Schein, 1985).

2.2.2.1. Het persoonlijk interpretatiekader

Individuele leden van schoolteams hebben, op basis van de eigen levensgeschiedenis en professionele loopbaan, opvattingen ontwikkeld over goed onderwijs en over hoe hij of zij in de eigen beroepspraktijk daaraan kan en moet bijdragen. In vroeger onderzoek hebben we daarvoor het concept van het persoonlijk interpretatiekader ontwikkeld (Kelchtermans, 1993; 1994; 2009), namelijk het geheel van kennis en opvattingen over onderwijs (en over zichzelf binnen dat onderwijs) dat fungeert als een bril waardoor de leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen. Dit persoonlijk interpretatiekader vormt als het ware de "mentale neerslag" van de ervaringen die leerkrachten doorheen hun loopbaan opdoen.

Binnen dit persoonlijk interpretatiekader kunnen twee belangrijke en onderling samenhangende domeinen worden onderscheiden: het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2009).

Het professioneel zelfverstaan verwijst naar het geheel van opvattingen die men heeft over zichzelf als leerkracht en bestaat uit vijf componenten:

- Zelfbeeld (descriptief): hoe beschrijft de leerkracht zichzelf? Welk beeld heeft hij/zij van zichzelf? (Bv. ben ik iemand die het principe van differentiatie waarmaakt in mijn onderwijspraktijk?)
- Zelfwaardegevoel (evaluatief): hoe goed vindt de leerkracht dat hij/zij het beroep uitoefent? Hoe evalueert de leerkracht subjectief zijn/haar beroepsfunctioneren? (Bv. in welke mate ben ik tevreden over de manier waarop ik in mijn pedagogisch-didactische aanpak tegemoet kan komen aan de verschillende educatieve noden van de leerlingen?)
- Beroepsmotivatie (conatief): wat motiveert een leerkracht om in het beroep te stappen, erin te blijven of om van beroep te veranderen? Wat zijn voor de betrokkene de belangrijke motiverende factoren in het beroep? (Bv. ik ben zeker gemotiveerd om mijn pedagogisch-didactische aanpak maximaal aan te passen aan de noden van de

leerlingen, maar als de organisatorische omstandigheden dat niet ondersteunen en overlast veroorzaken of als ik niet beschik over de gepaste materialen verhoogt dat de werkdruk en verlies ik uiteindelijk mijn motivatie.)

- Taakopvatting (normatief): wat ziet de betrokkene als zijn/haar taak om een goede leerkracht te zijn? Wat behoort volgens de leerkracht tot zijn/haar job en wat niet? Anders gesteld (en ter onderscheiding van de subjectieve onderwijstheorie): *Wat* moet ik doen en *waarom dat?* (Bv.: waar ligt de grens tussen wat ik als leerkracht in het 'gewoon onderwijs' kan of moet doen om mijn onderwijs aan te passen aan de leerlingen en de realiteit dat een leerling beter af is in het buitengewoon onderwijs?)
- Toekomstperspectief (prospectief): welke verwachtingen heeft de betrokkene tegenover zijn/haar toekomst in het beroep? Hoe beleeft hij/zij die verwachte toekomst? (Bv.: als de diversiteit van de leerlingen in mijn klas nog verder toeneemt en daarmee dus ook de verwachting om daar ook maximaal aan tegemoet te komen dan zie ik het somber in voor mijzelf in dit beroep.)

De vijf componenten kunnen weliswaar worden onderscheiden, maar moeten gezien worden als onlosmakelijk samenhangend. Als componenten vormen ze samen het beeld dat leerkrachten opbouwen van zichzelf. Dat beeld is daarenboven niet statisch, maar evolueert mee met de ervaringen die leerkrachten doorheen hun loopbaan opdoen. Net omdat het betrekking heeft op het "zelf" -namelijk de overtuigingen die mij maken tot de leerkracht die ik ben en wil zijn- is dit zelf verstaan iets wat de betrokkenen emotioneel niet onverschillig laat.

De *subjectieve onderwijstheorie* is een persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over onderwijzen. Specifieker en toegepast op gedifferentieerde instructie gaat het hier bijvoorbeeld over vakinhoudelijke kennis (bv. inzicht in wat essentiële kennis is en wat eerder als uitbreiding gezien kan worden voor bepaalde vakinhouden; inzicht in de inhoudelijke opbouw en samenhang van het curriculum), opvattingen over effectieve (vak-)didactische strategieën (zicht op verschillende manieren om leerstof didactisch aan te brengen of door de leerlingen te laten verwerken en inoefenen), vuistregels voor goed klassenmanagement en groepsdynamische inzichten (inzicht in de noodzakelijke afspraken en instructies om gedifferentieerde activiteiten vlot, overzichtelijk, tijdsefficiënt enz. te laten verlopen); alertheid op onwenselijke gevolgen van bepaalde groepeeringsvormen van leerlingen (bv. hiërarchie of concurrentie tussen "sterke" en "zwakkere"). Samengevat gaat het hier om de vragen: *Hoe* moet ik deze (dit soort) situatie(s) aanpakken en *waarom zo?* De term subjectief geeft aan dat het om een persoonlijke theorie gaat, om kennis en opvattingen die "waar" zijn voor die leerkracht en dus "richtinggevend" zijn voor zijn/haar concrete praktijk (handelen).

Vanuit hun persoonlijk interpretatiekader zullen onderwijsprofessionals betekenis geven aan de oproepen tot vernieuwing. Denk bv. aan de volgende mogelijke interpretaties: "Dat is oude wijn in nieuwe zakken", "Ik werk al volgens de vernieuwingsprincipes (dus ik hoef niets te veranderen)", "Dat is niet haalbaar en zelfs niet wenselijk voor mijn leerlingen", "Eindelijk heeft de overheid ook begrepen wat ik al jaren verdedig en probeer te doen in mijn klas", enz. Het vraagt niet veel verbeeldingskracht om zich voor te stellen dat elk van deze 'lezingen' van de vernieuwing zich zal vertalen in verschillende manieren om ermee om te gaan, gaande van onverschilligheid of zelfs verzet, over minimale aanpassingen naar enthousiaste implementatie (Kelchtermans, 2018). Tegelijkertijd zal die betekenisgeving gevolgen hebben voor de gepercipieerde haalbaarheid en werkbaarheid van de innovatie (zie o.m. Ballet & Kelchtermans, 2008; Meirsschaut et al., 2020).

2.2.2.2. Schoolcultuur

Deze betekenisgeving is echter geen louter individuele aangelegenheid, maar per definitie ook een sociaal, collectief en interactief gebeuren (o.m. Coburn, 2001). Leraren werken immers niet in een sociaal vacuüm, maar altijd in interactie met anderen: de leerlingen, de collega's, directie, ouders, enz. Daarom zijn de interacties in het schoolteam en de opvattingen die daar leven (bv. over welke school men wil zijn en wat er gedaan moet worden om dat te realiseren) minstens even relevant. Die sociale interacties en de gedeelde betekenissen die zo ontstaan, noemt men *de schoolcultuur* (of organisatiecultuur van de school), namelijk: "het onderliggend niveau van opvattingen en uitgangspunten die gedeeld worden door de leden van een organisatie, die onbewust functioneren en op een vanzelfsprekende manier definiëren hoe een organisatie zichzelf en zijn omgeving ziet" (Schein, 1985, p. 6; eigen vertaling; zie ook Staessens, 1991). De schoolcultuur verwijst dus naar bepaalde gedeelde betekenissen, bepaalde waarden (bv. als schoolteam streven wij ernaar elke leerling maximaal te ondersteunen bij de ontwikkeling van zijn of haar unieke persoonlijkheid), normen (bv. gedifferentieerde instructie is noodzakelijk om recht te doen aan de eigenheid van elke leerling) of verwachtingen (bv. als leerlingen het moeilijk hebben met bepaalde leerstof schrijven we dat niet meteen toe aan de beperkte capaciteiten van die leerling, maar verwachten we dat de betrokken leerkrachten in de eerste plaats bij zichzelf nagaan of ze pedagogisch-didactisch een alternatieve, betere aanpak kunnen realiseren). Sommige elementen van die schoolcultuur worden heel expliciet gemaakt (denk bv. aan de "mission statement" op schoolwebsites), maar veel andere elementen blijven impliciet. Die elementen zijn minder tastbaar, maar creëren een vorm van samenhang en loyaliteit ten aanzien van de organisatie, gedeeld engagement en een wijze van professionele, collegiale omgang met elkaar voor alle leden van de organisatie (zie ook o.m. Datnow & Park, 2019; Hargreaves, 2019). Ook de vernieuwingsagenda waarover we hierboven sprake is een product van collectieve betekenisgeving dat deel gaat uitmaken van de schoolcultuur en dus richtinggevend wordt voor het handelen van de betrokken teamleden.

Met andere woorden, wat het persoonlijk interpretatiekader is voor het individu, is de zogenaamde cultuur voor de school als organisatie: een interpretatieve filter waarmee ervaringen, situaties, gebeurtenissen worden waargenomen en beladen met betekenis, die -uiteindelijk- hun handelen zal bepalen.

2.2.3. Normativiteit en politiek: interpretatief onderhandelen

Het laatste woord uit de definitie van onderwijsvernieuwing is fundamenteel en heeft verstrekkende gevolgen. Bij onderwijsvernieuwing gaat het niet enkel om verandering, maar om verandering die de ambitie heeft een *verbetering* te zijn. Onderwijs en opvoeding zijn immers niet zomaar te reduceren tot functionele of instrumentele processen, maar weerspiegelen onvermijdelijk waardegebonden keuzes: recht doen aan de educatieve noden van de leerlingen. Of concreter in de context van dit onderzoek: ernaar streven om zoveel mogelijk leerlingen de eindtermen te laten halen. Met die ambitie wordt een waardegebonden keuze gemaakt en dat herhaalt zich op het operationele niveau in de keuze voor gedifferentieerde instructie. Die differentiatie is met andere woorden een middel om het waardevol, wenselijk geachte doel te bereiken.

Het inherent normatieve karakter van onderwijs en opvoeding wordt met andere woorden helemaal op scherp gesteld in het geval van een onderwijsvernieuwing. Ongeacht de

inhoud of doelstelling van de vernieuwing luidt de essentiële boodschap in elke vernieuwingsoproep: “de manier van werken die je tot nu toe hanteerde is niet (meer) de beste en moet dus aangepast worden door de nieuwe aanpak die beter is”. Het gaat bij onderwijsvernieuwing dus niet om het veranderen op zich, maar om het doorvoeren van een verandering die geacht wordt een verbetering te zijn. Die verbetering is nooit absoluut, maar altijd verbonden met een bepaald criterium, een norm, een maatstaf. Het adopteren en implementeren van een vernieuwing veronderstelt dus dat men die norm onderschrijft, dat men de gedachte deelt dat de nieuwe aanpak inderdaad wenselijker, waardevoller, beter is dan de vroegere.

De meningen lopen daarover echter vaak uiteen, zeker als het erop aankomt de normen of ethische principes concreet te maken. Het principe dat onderwijs zo goed mogelijk aangepast moet zijn aan de noden van elke leerling, zal nog wel op veel bijval kunnen rekenen. Voor de manier waarop men dat moet nastreven of tot op welke hoogte het principe opgaat zal dat echter veel minder het geval zijn. Daarom is de implementatie van onderwijsvernieuwing ook altijd een *politieke kwestie*, een vraagstuk van macht en invloed. Wie bepaalt welk criterium van goed onderwijs de doorslag krijgt? (bv.: leerwinst, een positief zelfwaardegevoel, enz.). Daarover zullen de meningen verschillen, net zoals over de vraag welke aanpak tot de beste resultaten leidt en hoe men dat zal bepalen (bv. enkel oog voor meetbare cognitieve leerprestaties?).

Het erkennen van het fundamenteel normatieve en politieke karakter van onderwijs -en bij uitbreiding- onderwijsvernieuwing is cruciaal om het feitelijk verloop van de implementatieprocessen te begrijpen. Beide komen samen in het concept *interpretatief onderhandelen* (Kelchtermans, 2017, 2018; Vermeir & Kelchtermans, 2020b, 2021) als sleutelproces in onderwijsvernieuwing. Het vertalen van de externe vernieuwingsagenda naar een schoolinterne vernieuwingsagenda (zie hoger) is niet alleen een kwestie van interpretatie (betekenisgeving), maar impliceert altijd ook een micropolitieke dynamiek van keuze, prioritering, enz. (Ball, 1993; Blase, 1991; Galey-Horn & Woulfin, 2021; Kelchtermans, 2007b). Onderwijsprofessionals zullen de normatieve boodschap over goed onderwijs in de vernieuwing interpreteren en vervolgens vergelijken met hun individuele of gedeelde opvattingen. Afhankelijk van het verschil zal het moeilijker of makkelijker zijn om beide met elkaar te verzoenen (bv. compromissen zoeken, bepaalde elementen meer en andere minder overnemen of gewoon voluit afwijzen en weerstand bieden) (bv. Datnow, 2020; Datnow & Park, 2019; Kelchtermans, 2018; März et al., 2013; Vermeir & Kelchtermans, 2020a, 2020b, 2021).

Deze kwestie van het normatieve en politieke karakter van onderwijsvernieuwing stelt zich uiterst scherp bij de vraag naar de evaluatie en de effecten van de vernieuwing. De keuze voor en bepaling van wat er geldt als ‘bewijs’ van het succes (of de mislukking) van een vernieuwing weerspiegelt een normatief en daarmee politiek standpunt waarbij een bepaald soort informatie over onderwijspraktijken beschouwd wordt als belangrijker, doorslaggevender, relevanter dan andere. De slogan “meten is weten”, bijvoorbeeld, waarbij men de kwantitatieve resultaten van leerlingen op toetsen hanteert als belangrijkste of zelfs enige vorm van evidentie is geen neutrale of technische keuze, maar een normatieve en politieke. Het verkiezen voor cijfers in plaats van of boven kwalitatieve indicaties (bv. systematische observaties, narratief of reflectief discours van de betrokkenen) voor het monitoren en evalueren van implementatieprocessen is dus geen neutrale of louter technische keuze. We beklemtonen dit punt niet om het gebruik van meetbare leerlingresultaten af te wijzen, maar wel om eraan te herinneren dat dit geen absoluut gegeven is en dat een beslissing om een bepaald soort informatie (al dan niet

exclusief) het statuut en dus de autoriteit van 'evidentie' te geven, vereist dat men dit expliciet beargumenteert in het volle bewustzijn van de onvermijdelijke (methodologische en inhoudelijke) beperkingen die het impliceert. Tegen die achtergrond kiezen we in dit onderzoek voor een conceptuele en methodologische benadering waarin de betekenisgeving door de actoren in interactie met de specifieke lokale context waarin ze opereren centraal staat (zie verder Hoofdstuk 3).

2.2.4. Implementatiepraktijken als het samenspel van handeling en structuur

Hierboven is duidelijk geworden dat we met ons conceptueel kader -aansluitend bij veel onderzoek en theorievorming over onderwijsvernieuwingen- een zeer centrale plaats geven aan de rol van betekenisgeving om implementatieprocessen inzichtelijk te maken. Die implementatiepraktijken weerspiegelen immers het *betekenisvol handelen* van onderwijsprofessionals in de concrete context van hun school. Bij uitbreiding geldt hetzelfde voor het handelen van de schoolexterne professionals die de implementatieprocessen ondersteunen, in de eerste plaats dus de pedagogisch begeleiders.

Dit zou ten onrechte de indruk kunnen wekken dat we blind zijn voor de meer structurele factoren die aan de basis liggen van implementatiepraktijken. In de theorievorming over onderwijsvernieuwing is er de laatste jaren terecht consensus gegroeid over de noodzaak om implementatiepraktijken te benaderen als resultaat van de wederzijdse beïnvloeding van handeling ('agency') en structuur ('structure') (zie bv. Rigby et al., 2016; März et al., 2013; 2016; Donaldson & Woulfin, 2018).

Implementatiepraktijken resulteren niet alleen uit betekenisvol handelen, maar ook uit de structurele context van school. In lijn met de institutionele theorie (Scott, 2008) nemen we in ons conceptueel kader ook expliciet drie categorieën van structurelementen mee: *regels, routines en artefacten*. *Regels* verwijzen naar de brede waaier van formele en informele afspraken, gangbare procedures, verdeling van taken en bevoegdheden (bv. leiderschap en sturing), verdeling van individuen over tijd en ruimte enz. die het functioneren van de school als organisatie ordenen en sturen. *Routines* zijn "repetitive, recognizable patterns of interdependent actions, carried out by multiple actors" (Feldman & Pentland, 2003, p. 96). Het gaat dus om patronen van activiteiten, waarbij meerdere, wederzijds afhankelijke actoren betrokken zijn. Differentiatiepraktijken brengen dus onvermijdelijk ook afspraken met zich mee (al dan niet geformaliseerd) en zullen zich gaandeweg ook vertalen in bepaalde 'manieren van werken' (patronen) tussen verschillende actoren. Daarenboven hangen differentiatiepraktijken in belangrijke mate af van welbepaalde materialen (bv. leermaterialen; ICT-software; registratie- en evaluatietools) of infrastructuur (flexibele klasinrichting). Zij vormen de categorie van de *artefacten*: doelbewust ontwikkelde hulpmiddelen, materialen of faciliteiten (zie o.m. März et al., 2013; Vermeir & Kelchtermans, 2020a). De concepten regels, routines en artefacten hanteerden we dus in eerste instantie ook heuristisch bij het in kaart brengen en inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken.

2.3. Besluit

In dit hoofdstuk hebben we duidelijk gemaakt dat we het Project Differentiatie beschouwen als een onderwijsvernieuwing en dat de inzet van het onderzoek erin bestaat de implementatieprocessen in de proefprojecten in kaart te brengen en inzichtelijk te maken. We hebben duidelijk gemaakt dat de problematiek van gedifferentieerde instructie geworteld is in de basisprincipes van het leerstofjaarklassensysteem en in die zin dus al een belangrijke geschiedenis heeft. Dat laatste impliceert niet alleen dat er al een veelheid van didactische methodieken en strategieën bestaan, maar ook dat het realiseren van het differentiatieprincipe nog altijd een belangrijke uitdaging blijft. Het model van Tomlinson presenteerden we als een belangrijk heuristisch hulpmiddel om differentiatiepraktijken te analyseren en inzichtelijk te maken.

Aansluitend bij de internationale literatuur en theorievorming hebben we duidelijk gemaakt dat onderwijsvernieuwing een proces is waarin individuele en collectieve betekenisgeving de sleutel vormen om de vorm en het verloop van de implementatiepraktijken te begrijpen. Daarenboven hebben we met het concept interpretatief onderhandelen gewezen op het onvermijdelijk normatieve en politieke karakter van die implementatiepraktijken. Tot slot maakten we duidelijk dat de klemtoon op de centrale rol van betekenisgeving ons niet blind maakt voor het aandeel van structurele factoren en dat implementatiepraktijken dus begrepen moeten worden als het samenspel van handeling en structuur.

Tot nu toe hebben we de probleemstelling en inzet van het onderzoek geformuleerd in termen van *het in kaart brengen en inzichtelijk maken van de implementatieprocessen binnen het Project Differentiatie*. Het is belangrijk om te beklemtonen dat we daarbij geen effectiviteitsevaluatie nastreven dus evenmin gericht zijn op uitspraken over het al dan niet effectiever zijn van de gerealiseerde differentiatiepraktijken (bv. in termen van leerwinst).

De volgende onderzoeksvragen waren richtinggevend in onze studie en vormen dus ook de structuur in de opbouw van de drie resultatenhoofdstukken.

- OV1: Welke concrete vormen van differentiatie werden er geïmplementeerd in de proefprojecten? (descriptief; inventariserend)
- OV2: Welke determinanten zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? (analytisch; verklarend)
- OV3: Wat is de impact van de geïmplementeerde differentiatiepraktijken ? (evaluerend)
 - o Wat was de bedoelde impact?
 - o Wat waren de onbedoelde neveneffecten?
 - o Hoe werden de praktijken en hun impact gewaardeerd in de school?

Zowel in de probleemstelling als in de afsluitende conclusie en discussie relateren we onze bevindingen aan de relevante internationale literatuur.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet en methodologie

Het voornaamste doel van dit onderzoek was het beschrijven en inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken in het Project Differentiatie. In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat we daarbij een centrale rol toekennen aan de betekenisgeving door de betrokken actoren. Daarom ligt methodologisch een keuze voor kwalitatief -interpretatieve methoden voor de hand. Meer in het bijzonder kozen we voor kwalitatieve gevalsstudies omdat ze toelaten complexe fenomenen te situeren en te begrijpen in hun concrete sociale en organisatorische context. Daarenboven bieden ze voldoende ruimte om zowel de betekenisgeving van de betrokkenen als het aandeel van structurele factoren in rekening te brengen (zie o.m. Creswell, 2007; Levering & Smeyers, 1999; Marshall & Rossman, 2006; Ravitch & Mittelfelner Carl, 2016; Savin-Baden & Major, 2013; Packer, 2018; maar ook recent eigen onderzoek: März et al., 2013, 2016; März, Kelchtermans & Vermeir, 2017; Vermeir et al., 2017).

Net zoals zowat alle andere aspecten van het Vlaamse onderwijsbestel is ook dit onderzoeksproject op ongezien ingrijpende wijze beïnvloed door de onverwachte COVID 19-pandemie. Binnen de restricties van de regelgeving (lockdown) én de zware belasting van scholen en onderwijspersoneel (o.m. door de noodzakelijke overschakeling naar afstands- en online-onderwijs) hebben we geprobeerd om de doelstellingen van het onderzoek zo optimaal mogelijk te realiseren. Toch is het contacteren van de scholen en het verzamelen van de data een veel moeizamer en tijdsintensief proces geweest dan we vooropgesteld hadden. In de rest van dit rapport beschrijven we in detail de beslissingen en feitelijke interventies voor dataverzameling en -analyse.

De belangrijke keuzes en hun verantwoording zijn ook telkens voorgelegd en besproken op de respectievelijke stuurgroepvergaderingen.

In de rest van dit hoofdstuk bespreken we achtereenvolgens de voorbereidende onderzoeksfasen (documentenanalyse en beschrijvende reconstructie) (3.1.), de eerste onderzoeksronde (3.2), de tweede onderzoeksronde (3.3) en de validatie van de onderzoeksresultaten (3.4). Tot slot ronden we dit hoofdstuk af met enkele afsluitende reflecties met betrekking tot het onderzoeksproces (3.5).

3.1. De voorbereidende onderzoeksfasen: beschrijvende reconstructie

De eerste stap binnen het onderzoeksproces was om ons als onderzoekers te oriënteren in hoe het project vorm had gekregen. Hiervoor deden we in eerste instantie een documentanalyse van de verslagen van de stuurgroep en extra documenten van de betrokken PBDs die door het Departement Onderwijs en Vorming aangeleverd werden.

Om zicht te krijgen op de concrete invulling, aansturing of omkadering van het Project Differentiatie door de betrokken PBDs, startten we het onderzoek met een verkennend semigestructureerd reconstructie-interview (Brinkmann & Kvale, 2009) met sleutelinformanten van de betrokken PBDs, d.w.z. een of twee personen die betrokken waren gedurende de looptijd van het project. De centrale vraag van dit interview was om

de deelname van de PBD aan het project te reconstrueren en zo goed mogelijk zicht te krijgen op hoe zij de uitrol van het project aangepakt en ondersteund hadden. Centrale vragen in dit gesprek waren:

- Functie van de respondenten
- Welke rol namen de betrokkene(n) op in het project?
- Hoe kijken de respondenten terug op de deelname?
- Welke visie op differentiatie hanteren de respondenten? Hoe vertaalde die visie zich naar de werking met de scholen?
 - o Hoe spoorden de hulpmiddelen van de overheid binnen het Project Differentiatie met deze aanpak/invulling?
 - o Welke differentiatiepraktijken vonden er plaats in de scholen?
- Hoe verliep de samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdienst en de scholen?
 - o Welke rol namen de pedagogisch begeleiders op ten aanzien van de scholen?
 - o Was er een verschil ten aanzien van de reguliere ondersteunende werking van begeleiders naar scholen toe?
- Hoe evalueerden de betrokkene(n) het Project Differentiatie?
 - o Wat verliep er goed/minder goed in de ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst?
 - o Wat verliep er goed/minder goed in de scholen?

Op basis van de reconstructie-interviews werd voor elke pedagogische begeleidingsdienst een uitvoerig verslag geschreven, waarin de antwoorden op bovengenoemde vragen systematisch verwerkt werden. Die reconstructies (verslagen) werden ook ter validering voorgelegd aan de betrokkenen (cfr. memberchecks; Guba & Lincoln, 1982; Tracy, 2010). De inhoud van de verslagen bood de onderzoekers belangrijke contextinformatie om het verloop van de differentiatiepraktijken in de scholen beter te kunnen kaderen. De verslagen werden ook gebruikt om de aangeboden ondersteuningspraktijken per pedagogische begeleidingsdienst te beschrijven (zie Hoofdstuk 4). Tenslotte werden de reconstructieverslagen ook gebruikt als voorbereiding voor de valideringsgesprekken over de koepelrapporten (zie verder 3.4.).

3.2. Onderzoeksrunde 1

Nadat we via de reconstructie-interviews met de PBDs zicht kregen op de context waarbinnen de scholen de differentiatieprojecten implementeerden, bestond de volgende stap uit het verzamelen van data in de betrokken scholen.

Omwille van de coronapandemie en de maatregelen die de scholen moesten nemen, zagen we ons genoodzaakt om de eerste onderzoeksrunde anders in te vullen dan gepland. Initieel was het doel om globaal zicht te krijgen op het traject dat de scholen hadden afgelegd en de praktijken die ze naar aanleiding van het Project Differentiatie hadden geïmplementeerd in hun school, om vervolgens dieptecases te kunnen selecteren. Bij deze dieptecases zouden er in een volgende onderzoeksrunde meerdere betrokkenen bevroegd worden en zouden er observaties van de differentiatiepraktijken plaatsvinden. Omwille van de pandemiesituatie werd er beslist om in elke deelnemende school een uitgebreider online interview af te nemen met een 'sleutelinformant'. Een sleutelinformant

was een lid van het schoolteam dat, los van zijn/haar functie in de school, sterk betrokken was bij het Project Differentiatie en dat de onderzoekers een inkijk kon bieden in hoe het Project Differentiatie verlopen was in de school.

3.2.1. Samenstelling onderzoeksgroep van Onderzoeksrunde 1

Indien de sleutelinformant gekend was (dankzij input vanuit de PBDs), contacteerden we die persoon rechtstreeks met de vraag om deel te nemen aan ons onderzoek. Voor sommige scholen was de sleutelinformant ons onbekend. In dat geval contacteerden we de directeur van de school en vroegen we wie hij/zij als sleutelinformant zou aanraden.

De sleutelinformanten werden in oktober 2020 via e-mail uitgenodigd voor het interview. Vervolgens kregen ze telefonisch meer specifieke informatie over het doel en het verloop van het interview. Zo kon de informant geïnformeerd beslissen om al dan niet deel te nemen aan het onderzoek (cfr. informed consent). Wanneer reactie op de e-mail uitbleef, kreeg de informant na vier weken een herinneringsmail. Indien ook hier een reactie uitbleef, belden we de betrokkene op indien we over een telefoonnummer beschikten (een week na het verzenden van de herinneringsmail).

Om de anonimiteit van de betrokken respondenten, scholen en PBDs te waarborgen, maken we gebruik van pseudoniemen. Elke PBD kreeg de naam van een hof (GROENTENHOF, NOTENHOF, FRUITHOF, BLOEMENHOF, KRUIDENHOF). Basisscholen kregen de naam 'tuin' in hun pseudoniem, secundaire scholen de naam 'berg' (bv. Bananentuin en Perenberg vormen respectievelijk een basisschool en een secundaire school die begeleid werden door FRUITHOF). Ook de respondenten werden geanonimiseerd. De beginletter van hun naam was dezelfde als de naam van de school (bv. Zeeger van de Zonnenbloemberg).

Tabel 1 geeft een overzicht van de responsgraad bij de scholen.

Tabel 1

Responsgraad scholen Onderzoeksrunde 1

	GROENTENHOF (n=17)	NOTENHOF (n=9)	FRUITHOF (n=13+1)	BLOEMENHOF (n=4)	KRUIDENHOF (n=2)	TOTAAL
# afgenomen interviews	14	4 ³	10 (+1 ⁴)	2	2	33
# scholen die niet meedoen	3	5	3	2 ⁵	0	13

Voor meer informatie over de responsgraad en de deelnemende scholen verwijzen we naar respectievelijk de bijlagen 1 en 2.

³ Eén van die vier scholen besliste na de afname van het eerste interview om alsnog uit het onderzoek te stappen.

⁴ In het FRUITHOF werd ook een interview afgenomen met de coördinerend directeur van de scholencluster.

⁵ In het BLOEMENHOF waren deze campusscholen reeds uit het project gestapt, voor de start van het onderzoek.

3.2.2. Dataverzameling Onderzoeksrunde 1

In elk van de deelnemende scholen werd een semigestructureerd interview afgenomen met een sleutelinformant. Het semigestructureerd karakter biedt enerzijds voldoende structuur, wat de vergelijkbaarheid van data over respondenten heen vereenvoudigt. Anderzijds laat die vorm van interviewen voldoende openheid om door te vragen naar de particuliere betekenisgeving van de individuele respondent en in te spelen op onverwachte wendingen in de loop van het gesprek (Brinkmann & Kvale, 2009).

Het doel van die interviews was om zicht te krijgen op het verloop van het project in de school en op de determinanten die dit verloop beïnvloed hadden. We inventariseerden tijdens die interviews eveneens de concrete vormen van differentiatie die geïmplementeerd waren onder impuls van het proefproject. Verder bevroegen we de waardering van het project door verschillende groepen betrokkenen in de school. Zoals eerder aangegeven konden we dit niet rechtstreeks bevragen bij de verschillende betrokkenen zelf, dus is deze waardering bevestigd via de perceptie van de sleutelinformant. De bron voor de informatie is dus de sleutelinformant, maar hij werd steeds aangespoord om concreet aan te geven op welke informatie hij zich baseerde voor die inschatting (concrete voorbeelden, bronnen enz.). Tot slot verkenden we de gepercipieerde (bedoelde en onbedoelde) effecten van het proefproject (zie Bijlage 3 voor de gebruikte interviewleidraad). De interviewleidraad was grotendeels identiek voor alle scholen. Per koepel werden er enkele koepelspecifieke vragen toegevoegd (o.b.v. de input uit het reconstructie-interview met de PBDs).

Alle respondenten werden bij de start van het interview opnieuw geïnformeerd over het doel van het onderzoek, het verloop van de dataverzameling en de verwerking van de verzamelde data. Elke respondent gaf zijn/haar akkoord om mee te werken (informed consent).

De interviews vonden plaats in de periode oktober 2020 tot januari 2021. Ze werden afgenomen via video-call en duurden gemiddeld 1 uur 30 minuten (min.: 00:56:35 – max.: 2:47:50). De gesprekken werden – na expliciete goedkeuring van de respondent – opgenomen. De opname captureerde het interview zowel visueel als auditief.

Aanvullend werden – zij het in beperkte mate – documentanalyses uitgevoerd. Het ging om formulieren/instrumenten (bv. om leerlingen te observeren of beoordelen) of foto's (bv. van de klasinrichting) die ter sprake kwamen tijdens de interviews en die vervolgens door de respondenten bezorgd werden. Dit hielp om nog beter zicht te krijgen op de differentiatiepraktijken die plaatsvonden. Op die manier realiseerden we eveneens een vorm van datatriangulatie, wat de betrouwbaarheid en de validiteit van de studie ten goede kwam (Yin, 2018).

3.2.3. Data-analyse Onderzoeksrunde 1

De interviewopnames werden eerst *verbatim getranscribeerd* (Kvale, 1996; Brinkman & Kvale, 2009). Aangezien de opname ook visuele data bevatte, vergemakkelijkte dit de integratie van non-verbale communicatie in het transcript. Hierdoor konden we dataverlies, dat onvermijdelijk gepaard gaat bij het omzetten een interview naar tekst, tot een minimum beperken. Om de nauwkeurigheid van de transcriptie te verhogen, voerde de onderzoeker vervolgens een *audiocheck* uit: terwijl de opname werd herbekeken, werd de transcriptie

waar nodig vervolledigd of gecorrigeerd (Kvale, 1996; Tracy, 2010). Na de audiocheck werden de transcripten *geanonimiseerd*.

Een volgende stap bestond uit het *coderen* van de transcripten. Concreet betekende dit dat de transcripten opgedeeld werden in betekenisvolle segmenten en elk segment kreeg vervolgens een omschrijving (in de vorm van één of meerdere codes) die de inhoud van het segment beschreef en samenvatte (Charmaz, 2014; Kelchtermans, 2007a). De onderzoekers maakten hiervoor gebruik van het computer software programma NVIVO. Het coderen gebeurde aan de hand van een op voorhand opgesteld codeerschema, met duidelijke omschrijvingen per code. Drie onderzoekers codeerden elk één transcript aan de hand van dit codeerschema. Op basis van die ervaring werd het codeerschema verfijnd waar nodig: er werden codes toegevoegd en enkele omschrijvingen van codes werden gespecificeerd. Dit gereviseerde codeerschema vormde de basis om de overige transcripten te coderen. Ook later in het codeerproces werden indien nodig nog enkele codes toegevoegd aan het codeerschema. Het werken met een gemeenschappelijk codeerschema waarbij het voor elke onderzoeker heel duidelijk was wat elke code inhield, versterkte de betrouwbaarheid van het onderzoek (zie Bijlage 4 voor de definitieve versie van het codeerschema).

In een volgende stap werd een analyse uitgevoerd op het niveau van elke respondent (cfr. *within case analysis*; Miles & Huberman, 1994). Dit resulteerde in een *respondentrapport* dat het implementatieproces van de differentiatiepraktijken beschreef voor de eigen school vanuit het perspectief van die respondent. Dit rapport had een vaste structuur en omvatte (1) een korte contextschets (info proefproject, info school, info respondent), (2) een verhalende beschrijving van het implementatieverloop in de school (beslissing deelname, verloop, samenwerking met de PBD), (3) een antwoord op de onderzoeksvragen. Elk rapport eindigde met 'memo's van de onderzoeker': dit zijn ideeën, vragen, opmerkingen of tentatieve interpretaties van de onderzoeker bij het interview en de analyse. Dit vormde niet alleen interessante input voor volgende analyserondes, maar hielp ook om de subjectiviteit van elke onderzoeker expliciet (en dus controleerbaar) te maken (Guba & Lincoln, 1982; Kelchtermans, 1999).

Nadien volgde een *kritische naleesronde*: elk respondentrapport werd door minstens één ander lid van het onderzoeksteam kritisch nagelezen. Men ging dan na of de inhoud van het rapport eenduidig begrijpbaar was, of de gemaakte analyses plausibel waren (cfr. een valide lezing vormden van de data). Zo bewaakten we of de analyse een reflectie vormde van wat de respondent verteld had in plaats van vooroordelen of misvattingen bij de onderzoeker (cfr. bewaken van de bevestigbaarheid van het onderzoek; Guba & Lincoln 1982; Marshall & Rossman, 2006). De nalezer formuleerde ook eventuele extra inzichten bij de data.

Vervolgens werd een *Case Core Account* (CCA) opgesteld: in dit document werden alle respondentrapporten van eenzelfde onderwijskoepel schematisch na elkaar gepresenteerd. De CCA werd voorgesteld aan het volledige onderzoeksteam en vormde het vertrekpunt voor een kritische bespreking, uitwisseling en reflectie van belangrijke bevindingen. Die bespreking resulteerde ook in tentatieve case-overstijgende conclusies (te verifiëren bij de analyse van de andere cases). Het doel van de CCA was dus gelijk aan de kritische naleesronde, maar nu met het volledige onderzoeksteam).

Ter validering van de respondentrapporten organiseerden we ook individuele *memberchecks* met de betrokken respondenten (Tracy, 2010). De respondenten kregen

hun eigen respondentrapport via mail met de vraag of het rapport een herkenbaar beeld schetste van de implementatie van het project in hun klas/school en of er aanpassingen nodig waren. Indien er informatie ontbrak, vroegen we de respondenten ook om die informatie aan te vullen. We vroegen hen om hun input terug te koppelen tijdens een afsluitend online gesprek. De meeste respondenten gingen hiermee akkoord, sommigen gaven er de voorkeur aan om schriftelijk hun feedback te bezorgen. Indien we geen respons kregen, stuurden we een tot twee weken later een herinneringsmail. Indien we ook dan geen reactie kregen, belden we de respondent een week later op (indien we over een telefoonnummer beschikten). Bijlage 2 (kolom 4 in Tabel 4) geeft een overzicht van welke respondenten ingingen op de vraag voor een membercheck en welke niet. De resultaten van de membercheck werden toegevoegd aan het respondentrapport (in een andere kleur). Indien er aanpassingen werden gevraagd, gaven we ook de argumentatie hiervoor weer. Alle respondenten gaven aan dat het respondentrapport een goede weergave vormde van hun ervaringen. Indien gevraagd werd om zaken aan te passen, ging dit vooral om feitelijke contextinformatie of om nuanceringen. De inhoud van de conclusies werd niet in vraag gesteld.

Ter afsluiting van de eerste onderzoeksronde organiseerden we een vorm van *peer debriefing* (Marshall & Rossman, 2006). Tijdens een twee uur durend seminarie vroegen we aan collega-onderzoekers die niet betrokken waren bij het project om systematische feedback op onze methodologische keuzes en onze tentatieve antwoorden op de onderzoeksvragen.

3.3. Onderzoeksronde 2

De tweede onderzoeksronde had als doel om de resultaten van de eerste onderzoeksronde verder te valideren via triangulatie. We vroegen de scholen of we een tweede informant konden interviewen die vanuit een andere functie de implementatie van het project had meegemaakt. Indien we in de eerste onderzoeksronde iemand met een beleidsfunctie hadden geïnterviewd, streefden we ernaar om in de tweede ronde een leerkracht te interviewen zodat we zicht kregen op de werking van de differentiatiepraktijken in de klas. Zo kon de tweede onderzoeksronde ons een complementair perspectief bieden op de implementatiepraktijken. Wanneer er uit het eerste interview gebleken was dat het differentiatieproject niet geleid had tot concrete implementatiepraktijken werd er geen tweede respondent aangezocht. De data die verzameld werden in die scholen bleven uiteraard wel opgenomen in het onderzoeksrapport.

Op basis van de eerste onderzoeksronde bleek dat het Project Differentiatie enkel in het GROENTENHOF en het FRUITHOF geleid had tot implementatiepraktijken die terug te voeren waren tot het Project Differentiatie. In het GROENTENHOF bleek bovendien dat het slechts voor 12 van de 14 scholen zinvol was om een tweede respondent te interviewen. In één school hadden ze er namelijk voor gekozen om rond leren leren aan de slag te gaan in plaats van rond differentiatie. In een andere school waren alle leerkrachten die aanvankelijk bij het project betrokken waren niet meer werkzaam in de school. De praktijken waren daardoor niet meer voortgezet in de school. Het was daarom niet zinvol om naast de directeur (cfr. de respondent in Ronde 1) nog een tweede schoolteamlid te interviewen. Bijlage 2 biedt een overzicht van de scholen die wel of niet

in aanmerking kwamen voor de tweede onderzoeksronde (kolom 5 in Tabel 4: NVT voor scholen die niet in aanmerking kwamen Onderzoeksronde 2, inclusief de reden hiertoe).

3.3.1. Samenstelling onderzoeksgroep in Onderzoeksronde 2

We hanteerden dezelfde aanpak voor het contacteren van de respondenten als in Onderzoeksronde 1. Tabel 2 geeft de responsgraad weer. Bijlage 5 biedt meer informatie over de responsgraad.

Tabel 2

Responsgraad scholen Onderzoeksronde 1 en 2

		GROENTENHOF (n=17)	NOTENHOF (n=9)	FRUITHOF (n=13+1)	BLOEMENHOF (n=4)	KRUIDENHOF (n=2)	TOTAAL
Onderzoeks- ronde 1	# afgenomen interviews	14	4 ⁶	10 (+1 ⁷)	2	2	33
Onderzoeksronde 2	# afgenomen interviews	10	/	7	/	/	17
	# negatieve/ ontbrekende respons	2	/	3	/	/	5
	# niet uitgenodigd voor Ronde 2	2	3	/	2	2	9

Bijlage 2 (kolom 6 in Tabel 4) biedt een overzicht van de respondenten die bereid waren om deel te nemen aan Onderzoeksronde 2.

3.3.2. Dataverzameling Onderzoeksronde 2

De dataverzameling verliep in grote lijnen parallel aan Onderzoeksronde 1. Met elk van de respondenten werd een semigestructureerd interview afgenomen, aangevuld met documentanalyses (in beperkte mate). Omwille van de coronamaatregelen verliepen ook deze interviews digitaal.

Het interview had als doel om een complementair perspectief te krijgen op het implementatieproces van het differentiatieproject. Daarnaast gebruikten we die interviews om bijkomende evidentie te verzamelen voor onze interpretaties op basis van de data in de eerste onderzoeksronde.

⁶ Eén van die vier scholen besliste na de afname van het eerste interview om alsnog uit het onderzoek te stappen.

⁷ In het FRUITHOF werd ook een interview afgenomen met de coördinerend directeur van de scholencluster.

Tijdens het interview vroegen we de respondent om de differentiatiepraktijken in de eigen klas/school te beschrijven. Vervolgens legden we de respondent stellingen voor en vroegen we hem/haar hierop te reageren. Die stellingen vormden vertalingen van tentatieve conclusies (bv. omtrent determinanten, effecten...) uit de eerste onderzoeksrunde. Ten slotte bevroegen we ook de waardering van het project door verschillende groepen betrokkenen in de school (zoals gepercipieerd door de respondent). Zie Bijlage 6 voor de gebruikte interviewleidraad. Aangezien het interview beschouwd werd als een validering van de inzichten op onderwijskoepelniveau, waren er (kleine) verschillen in de stellingen die we de respondenten uit het FRUITHOF en het GROENTENHOF voorlegden (zie Bijlage 6).

Alle respondenten werden ook nu bij de start van het interview opnieuw geïnformeerd over het doel van het onderzoek, het verloop van de dataverzameling en de verwerking van de verzamelde data. Elke respondent gaf zijn/haar akkoord om mee te werken (informed consent).

De interviews vonden plaats in de periode juni 2021 tot begin juli 2021 en oktober 2021. Ze werden afgenomen via videocall en duurden gemiddeld 1 uur 30 minuten (min.: 01:07:17 – max: 02:18:44). De gesprekken werden – na goedkeuring van de respondent – opgenomen. De opname captureerde het interview zowel visueel als auditief.

3.3.3. Data-analyse Onderzoeksrunde 2

De start van de data-analyse van de tweede onderzoeksrunde kende globaal genomen dezelfde aanpak als in de eerste onderzoeksrunde. Na het *verbatim transcriberen* van de interviewopnames volgde een *audiocheck* en werden de transcripten *geanonimiseerd*. Vervolgens werden de transcripten *gecodeerd*. Hiervoor werd het codeerschema uit Onderzoeksrunde 1 overgenomen, met het belangrijke verschil dat de determinanten die uit de analyse van Onderzoeksrunde 1 kwamen, toegevoegd waren als codes. Zie Bijlage 4 voor het definitieve codeerschema. Vervolgens voerden we een analyse op respondentniveau uit (volgens dezelfde procedure als in Onderzoeksrunde 1), resulterend in een *respondentverslag*. Dit verslag werd ter validering ook nu teruggekoppeld naar de respondent. We hanteerden bij die *memberchecks* dezelfde aanpak als in Onderzoeksrunde 1.

In een volgende fase schreven we op basis van de respondentverslagen uit onderzoeksrunde 1 en 2 per school een *schoolrapport*. Indien er in een bepaalde school slechts één interview werd afgenomen, werd het respondentrapport uit Onderzoeksrunde 1 gebruikt als input voor het schoolrapport.

Ook dit rapport eindigde met de rubriek ‘memo’s van de onderzoeker’.

Die schoolrapporten vormden op hun beurt het vertrekpunt voor een analyse op onderwijskoepelniveau. Hierbij werden de bevindingen in de schoolrapporten van eenzelfde koepel systematisch met elkaar vergeleken om tot overkoepelende conclusies te komen (cfr. cross-case analysis; Yin, 2018). Ook het verslag van het reconstructie-interview met de PBDs werd hierbij als input gebruikt. De resultaten van de analyse op koepelniveau vonden hun weerslag in een *koepelrapport*.

De laatste stap in de analyse bestond uit het systematisch vergelijken van de koepelrapporten als basis voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. De resultaten van deze vergelijking vormen de inhoud van de resultatenhoofdstukken van dit rapport (Hoofdstukken 4, 5 en 6).

Doorheen het volledige analyseproces pasten we het *principe van voortdurende vergelijking* toe: we gingen systematisch en voortdurend op zoek naar gelijkenissen en verschillen tussen en binnen casussen (Charmaz, 2014). Op die manier zochten we naar samenhang tussen verschillende elementen (codes) in de data. Voorlopige conclusies werden steeds getoetst in het licht van de andere data en de theorie ('zijn er ook data die onze conclusies tegenspreken?', 'komen onze bevindingen overeen met inzichten uit de literatuur?'; Marshall & Rossman, 2006).

3.4. Validering van de onderzoeksresultaten

Doorheen dit project hebben we sterk ingezet op het valideren van onze onderzoeksresultaten. De memberchecks met de respondenten in Onderzoeksrunde 1 en 2 getuigen hier bijvoorbeeld van.⁸

Aanvullend op de validering door de respondenten in de scholen organiseerden we wel een valideringsgesprek met de respondenten uit de reconstructie-interviews (PBDs). Zo wilden we onze tussentijdse resultaten toetsen aan de ervaringen van de pedagogisch begeleiders in de scholen. We bezorgden de begeleiders het koepelrapport via e-mail en vroegen hen om het rapport na te lezen en onze bevindingen te vergelijken met hun eigen ervaringen en/of informatie. We gebruikten hiervoor de methodiek van de 3C's, waarbij aan de respondenten gevraagd werd om systematisch te antwoorden op de volgende vragen:

In welke mate is het rapport voor jullie:

- *Confirmerend (bevestigend, in lijn met de eigen ervaringen),*
- *Complicerend (nood aan nieuwe elementen, nuance) en/of*
- *Contrasterend (sterk afwijkend van de eigen ervaringen).*

Tijdens een online gesprek gingen we vervolgens met de begeleiders in dialoog over hun bevindingen. De valideringsgesprekken brachten waar nodig extra nuance en inzichten. Inhoudelijk werden de resultaten niet in vraag gesteld. De begeleiders gaven telkens mee dat het rapport een correct en herkenbaar beeld schetste van de implementatieprocessen. Daarenboven leverden de valideringsgesprekken ook nog bijkomende informatie op over de rationale achter de feitelijke ondersteuningspraktijken die de PBDs gehanteerd hadden.

⁸ Het was de bedoeling om alle scholen die deelgenomen hadden aan het Project Differentiatie uit te nodigen voor een collectieve validering. Op die manier wilden we ook de scholen die door omstandigheden niet aan het onderzoeksproject konden of wilden deelnemen alsnog de kans geven om vanuit hun ervaringen te reageren op de bevindingen. De aanslepende coronacrisis zorgde echter voor een zware bijkomende belasting van de scholen en had in veel gevallen ook negatieve gevolgen voor het implementatieproces in de scholen (vaak was de implementatie van het proefproject geminimaliseerd of stopgezet). Door de duur van de crisis was het tijdsinterval tussen de implementatie-ervaringen en een collectieve validering te groot om inhoudelijk nog valide of zinvol te kunnen zijn. Daarom werd uiteindelijk van dit plan afgezien.

In Tabel 3 staat weergegeven wie deelnam aan de valideringsgesprekken. Om de anonimiteit van de betrokkenen te garanderen, werken we met pseudoniemen.

Tabel 3

Gesprekspartners voor de valideringsgesprekken met de PBDs

	Naam	Functie	Rol binnen het Project Differentiatie
GROENTENHOF	Georges	Pedagogisch adviseur	Betrokken bij de vormgeving van het project en de ondersteuning van de scholen
	Gijs	Coördinator pedagogische begeleiding basisonderwijs	Betrokken bij de vormgeving van het project
FRUITHOF	Fien	Pedagogisch begeleider	Betrokken bij de ondersteuning van de basis- en secundaire scholen
	Fiona	Pedagogisch begeleider	Betrokken bij de ondersteuning van de secundaire scholen
NOTENHOF	Nadine	Teamverantwoordelijke Ondersteuningsteam Basisonderwijs	Betrokken bij project als teamverantwoordelijke
BLOEMENHOF ⁹	Bloeme	Pedagogisch begeleider	Betrokken bij de ondersteuning van de basis- en secundaire scholen
KRUIDENHOF	Kris	Pedagogisch adviseur	Verantwoordelijke en pedagogisch begeleider binnen dit project

3.5. Afsluitende reflecties

Het hierboven beschreven onderzoeksverloop wijkt af van de oorspronkelijk bedoelde opzet. Het was oorspronkelijk de bedoeling om in een eerste fase beperkte *basiscases* te maken over de vorm en inhoud van de differentiatiepraktijken in alle betrokken scholen. In een tweede onderzoeksfase zouden we via theoretische steekproeftrekking een beperkter aantal scholen selecteren voor het uitwerken van *dieptecases*, gebruik makend van complementaire dataverzamelingstechnieken bij verschillende groepen betrokkenen. Omwille van de pandemiesituatie waren we genoodzaakt om de oorspronkelijke methodologische operationalisering van het onderzoek aan te passen. Het onderscheid

⁹ In het BLOEMENHOF is het valideringsgesprek met de PBD niet kunnen doorgaan wegens langdurige afwezigheid van de pedagogisch begeleider. Als kleine koepel was er ook geen andere pedagogische begeleider waarmee het gesprek had kunnen doorgaan.

tussen basis- en dieptecases viel weg en we gebruikten (online) interviews als voornaamste bron van data.

Triangulatie van databronnen en types van respondenten werd daardoor noodgedwongen beperkter (al bevroegen we wel actoren met verschillende functies binnen [en buiten] de scholen, waardoor we een zekere vorm van meerstemmigheid (Tracy, 2010) konden realiseren). Ook het aantal respondenten per casus was beperkt tot maximaal twee. Hierdoor kunnen we niet garanderen dat alle perspectieven in een school werden gevat. Afhankelijk van de functie van de respondent in de school (leerkracht, zorgcoördinator, directie) kon de focus van de verkregen data verschillen (bv. implementatiepraktijken in de eigen klas, versus uitrol in de school). Ook die beperking hebben we zoveel mogelijk proberen op te vangen door als tweede respondent altijd iemand te zoeken die een andere functie bekleedt in de school dan de eerste respondent.

Onze data beperken zich verder tot perceptiedata: we kunnen enkel in kaart brengen hoe de respondenten de differentiatiepraktijken en het implementatieproces ervan zelf beleefden. We kunnen dit bijvoorbeeld niet vergelijken met eigen observatiedata (zoals oorspronkelijk bedoeld).

Tot slot kan er sprake zijn van mogelijke bias in de data. De scholen waren immers vrij om deel te nemen aan het Project Differentiatie en ook aan dit onderzoek. Deelnemen aan het onderzoek vroeg om een bijkomende inspanning in een voor scholen al bijzonder belastende situatie (pandemie). In die zin is het waarschijnlijk dat scholen met een positieve houding tegenover gedifferentieerde instructie oververtegenwoordigd zijn in de uiteindelijke onderzoeksdata.

Ondanks de hierboven beschreven beperkingen zijn we ervan overtuigd dat de gehanteerde methodologie toelaat om een valide en betrouwbaar antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. In de eerste plaats hebben we de methodologische keuzes en beslissingen gedetailleerd beschreven en ook telkens voorgelegd op de vergaderingen van de stuurgroep. Op die manier hebben we het onderzoek maximaal navolgbaar gemaakt (betrouwbaarheid).

Daarnaast hebben we ook de interne validiteit bewaakt. Het werken met semi-gestructureerde interviews met zowel PBDs als schoolrespondenten leverde bijzonder rijke data op, die ons toelieten om zowel de bedoelde als de feitelijke differentiatiepraktijken in kaart te brengen, evenals het implementatieproces van die praktijken en de determinanten van dit proces. De interpretatieve analyse van de data werd bovendien nauwkeurig en systematisch uitgevoerd en er werden op verschillende momenten varianten van peer debriefing georganiseerd (Marshall & Rossman, 2006). Tenslotte werd de validiteit ook bevorderd door de expliciete member checks met de betrokken respondenten in de scholen en met de betrokken pedagogisch begeleiders (zowel voor het reconstructie-interview als voor de tentatieve conclusies in de koepelrapporten) (Tracy, 2010).

Hoofdstuk 4 Differentiatiepraktijken in de proefprojecten

Zoals hoger (Zie hoofdstuk 1) al aangegeven, was het Project Differentiatie een samenwerkingsverband tussen het Departement Onderwijs en Vorming enerzijds en de PBDs van de verschillende scholenkoepels en het GO! anderzijds. Elk van die partners was vertegenwoordigd in de centrale stuurgroep die het project aanstuurde en opvolgde. De verbindende inzet van het project was de overtuiging dat vormen van gedifferentieerde instructie een positieve bijdrage konden leveren aan het beter bereiken van de eindtermen basisonderwijs door zoveel mogelijk leerlingen. Daarom richtte het project zich op de derde graad basisonderwijs en het eerste leerjaar B. De centrale stuurgroep fungeerde als een platform voor overleg en uitwisseling van inzichten, die zouden worden opgedaan in de verschillende proefprojecten. Als uitgangspunt liet men veel ruimte voor de PBDs om zelf te beslissen hoe ze invulling zouden geven aan het project in hun samenwerking met de scholen. Verder zal duidelijk worden dat die ruimte ook actief opgenomen is en dat de concrete uitrol van het project door de PBDs onderling erg verschilde. Om toch een vorm van coördinatie en opvolging mogelijk te maken, opteerde men er binnen de centrale stuurgroep voor om in alle deelnemende scholen systematisch gegevens te verzamelen bij leerkrachten en leerlingen. Bij de leerkrachten werd er nagegaan wat hun houding was ten aanzien van differentiatie en hoe deze houding vervolgens evolueerde doorheen het project (aan de hand van de DI Quest-vragenlijst; Coubergs et al., 2017). Bij de leerlingen werd het welbevinden doorheen het project geregistreerd. Om de leerkrachten te ondersteunen bij het omgaan met deze informatie werden er vanuit de centrale stuurgroep ook sessies voor datageletterdheid georganiseerd. Hierbij kregen de scholen een basis statistiek om de cijfers van hun eigen school te kunnen interpreteren, alsook de cijfers van hun school te kunnen afzetten tegen die van andere scholen. De afname en analyse van die vragenlijstgegevens bleek echter in de praktijk niet zo evident en ook de pandemie zorgde ervoor dat deze kwantitatieve dataverzameling en -analyse niet kon verlopen zoals verhoopt.

Omdat de probleemstelling en onderzoeksvragen van onze studie zich toespitsen op de implementatiepraktijken in de scholen, laten we de rol van de centrale stuurgroep verder buiten beschouwing. In de rest van dit hoofdstuk brengen we verslag uit over de verschillende differentiatiepraktijken die ontwikkeld werden in de proefprojecten van de scholen. Omdat het de PBDs waren die de scholen uitnodigden om deel te nemen aan het project en tegelijkertijd ook voorzagen in een vorm van systematische ondersteuning zullen we hierna voor elke onderwijskoepel telkens bespreken hoe enerzijds het project door de PBD werd uitgerold en ondersteund en welke praktijken er anderzijds in de scholen doorgevoerd werden. Ofschoon de ondersteuning door de PBDs een relevante determinant is om het verloop van het implementatieproces te begrijpen (zie Hoofdstuk 5) beperken we ons hier maximaal tot beschrijvende informatie. De twee volgende hoofdstukken bevatten dan meer analytisch interpreterende inzichten over de determinanten en de impact van de proefprojecten.

In de feiten bleken de differentiatiepraktijken in de scholen vooral geïnspireerd te zijn door twee modellen: het BKD-model (BinnenKlasDifferentiatie) en het LIST-model (Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak). Om de analytische beschrijving van de differentiatiepraktijken niet nodeloos te compliceren met informatie over de twee modellen zullen we eerst een paragraaf wijden aan de presentatie van de twee modellen, hun kernbegrippen en rationale en hun operationele vormgeving (4.1.). We beklemtonen dat de bespreking van die twee modellen énkél is ingegeven door de feitelijkheid dat de gedocumenteerde differentiatiepraktijken in de proefprojecten zich sterk inspireerden op deze modellen. De toelichting mag dus niet gelezen worden als een

waardeoordeel of voorkeur voor deze modellen. Het is een feitelijke en geen principiële keuze.

4.1. De feitelijke inspiratie: twee differentiatie modellen

Bij het opzetten en uitrollen van de proefprojecten voor differentiatie bleken er twee modellen in belangrijke mate richtinggevend en inspirerend voor de PBDs en de scholen. Op de eerste plaats was er het Binnen-Klas-Differentiatie-model. Daarnaast was het LIST-model oftewel het “Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak”. Hierna lichten we beide modellen toe.

4.1.1. Het model Binnen-Klas-Differentiatie (BKD-model)

BKD staat voor BinnenKlasDifferentiatie. Het BKD-model werd ontwikkeld door een groep onderwijsonderzoekers aan de Vrije Universiteit Brussel, met o.m. K. Struyven en C. Coubergs. Tenzij anders vermeld is onze samenvattende presentatie van het model gebaseerd op hun boek *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Ieders leerkracht realiseren* (Struyven et al., 2019). Voor meer gedetailleerde informatie verwijzen we de lezer dan ook graag door naar deze publicatie.

Het BKD-model gaat ervan uit dat in het onderwijs elke leerling als individu centraal moet staan, met zijn of haar eigen unieke kenmerken. Van de leerkrachten wordt dan verwacht dat ze op een positieve, proactieve en planmatige manier omgaan met deze verschillen tussen leerlingen. Het doel van de BKD-aanpak is om zoveel mogelijk rendement te behalen op het vlak van leerwinst, motivatie en leerefficiëntie.

Het BKD-model is gebaseerd op het “model for differentiated instruction” door Tomlinson et al. (2003), waarbij de Vlaamse auteurs ervoor kozen het oorspronkelijke model van Tomlinson (zie hoger 2.1.2) meer compact te maken en enkel die principes te behouden die typerend zijn voor een gedifferentieerde klaspraktijk.

Meer specifiek heeft het BKD-model drie belangrijke uitgangspunten:

- Het faciliteren van maximaal leren bij elke leerling;
- Het realiseren van groeigericht denken en het leerlingenkompas als basisfilosofie bij de leerkracht;
- Het gebruiken van een positieve, proactieve en planmatige aanpak in de klaspraktijk.

We lichten elk uitgangspunt hieronder beknopt toe.

4.1.1.1. *Het faciliteren van maximaal leren bij elke leerling*

In navolging van Tomlinson stelt hun model dat er drie relevante soorten verschillen zijn waarop differentiatie kan aangrijpen: verschillen in interesse, verschillen in leerstatus en verschillen in leerprofiel. Door deze verschillen te erkennen en in rekening te brengen, willen de auteurs voor alle leerlingen het leerrendement maximaliseren. “Leerrendement

wordt daarbij opgevat in termen van motivatie voor leren, leerwinst ((meta-)cognitief, sociaal-affectief of motorisch) en efficiëntie van het leren” (Struyven et al., 2019, p. 24).

- *Verschillen in interesse: waarom leert een leerling?*

Leerkrachten worden gestimuleerd om bij het vormgeven van hun les rekening te houden met de verschillende interesses van leerlingen. Dat kan bijvoorbeeld door verschillende keuzemogelijkheden aan te bieden. Dit zou de autonome motivatie van leerlingen stimuleren. Meer concreet kan dit door keuzes te bieden tussen twee verschillende taken, rekening te houden met de specifieke interesses van de leerlingen in de klas en deze bijvoorbeeld te verwerken in een opdracht, nieuwe interesses van leerlingen aan te spreken, nieuwe thema's te linken aan iets uit de leefwereld van de leerlingen, enz.

- *Verschillen in leerstatus: wat leert een leerling?*

Binnen het BKD-model wordt expliciet met het woord leerstatus gewerkt in plaats van de term *leerniveau* om het dynamisch karakter ervan te benadrukken. De leerstatus verwijst naar een momentopname. De verschillen in leerstatus verwijzen naar de verschillen tussen leerlingen op drie verschillende vlakken:

- (Meta-)cognitief: betreft verschillen tussen leerlingen op het vlak van voorkennis, engagement en hun cognitieve mogelijkheden.
- Sociaal-affectief: betreft verschillen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.
- Psychomotorisch: betreft verschillen in motoriek en beweging, maar evenzeer (fijn)motorische vaardigheden voor schrijven, tekenen, opstellen van labo-proeven, enz...

- *Verschillen in leerprofiel: hoe leert een leerling?*

Net als bij Tomlinson verwijst het leerprofiel naar de verschillen in voorkeuren voor bepaalde leeractiviteiten en -omgevingen. Deze voorkeuren kunnen breed opgevat worden, maar hebben allen te maken met het “hoe” van leren. Het gaat erom in de klas variatie aan te brengen in bronnen, media, opdrachten en werkvormen zodat tegemoet gekomen kan worden aan de voorkeuren van een leerling (Struyven et al., 2019). Door alert te zijn voor de signalen van de leerlingen of aandacht te hebben voor de vragen die achter de signalen schuilgaan, kan een leerkracht het leerprofiel van leerlingen beter achterhalen en erop inspelen.

Tenslotte bepleiten de auteurs ook een bepaalde volgorde in het inspelen op de verschillen. Leerkrachten zouden vanuit de interesse van leerlingen moeten starten, zodat leerlingen in eerste instantie meer willen leren over een specifieke inhoud. In een tweede fase wordt er dan door aanpassingen te doen in de hoeveelheid en het niveau gezorgd dat elke leerling voldoende uitdaging en ondersteuning krijgt bij het leren, waardoor het leren aangepast is aan het leerprofiel van de leerling (en er sprake zou zijn van een verhoogde leerefficiëntie).

4.1.1.2. *Differentiatie als basisfilosofie voor de leerkracht*

Opnieuw aansluitend bij het werk van Tomlinson, beschouwt het BKD-model differentiatie als een houding, een “filosofie” en dus een manier van denken over (goed) onderwijs, eerder dan het toepassen van bepaalde technieken. Twee *denkprincipes* staan daarbij centraal: groeigericht denken en het leerlingenkompas.

- *Groeigericht denken*

Groeigericht denken gaat uit van het geloof in de groei en de ontwikkeling van elke leerling. Groeigericht denken is de letterlijke vertaling van “growth mindset” (Dweck, 2006, in Struyven et al., 2019) en staat tegenover een “fixed mindset”. Bij een fixed mindset geloven leerkrachten dat schoolsucces gerelateerd is aan intelligentie, waarbij genetische kenmerken en achtergrond van de leerlingen bepalend zijn. Bij growth mindset verbindt men het succes van leerlingen aan de geleverde inspanning, en kunnen leerlingen, mits inspanning en engagement, meer dan zij en de leerkracht misschien op voorhand dachten.

Het BKD-model vraagt van de leerkracht dus uitdrukkelijk om groeigericht te denken en vanuit die overtuiging te zorgen voor uitdagende en betekenisvolle doelen waar leerlingen zich mee kunnen identificeren. Dit kan de leerlingen ondersteunen om groei door te maken. Het is daarbij van belang dat deze doelen (en de leertaak) aansluiten bij het huidige niveau, maar tegelijkertijd en tegelijk meer vraagt dan wat de leerling al kent. De auteurs verwijzen in dit verband uitdrukkelijk naar het begrip “zone van naaste ontwikkeling” (Vygotsky), namelijk die leertaken die leerlingen nog niet zelf kunnen, maar mits uitdaging en een beperkte ondersteuning wél kunnen bereiken.

- *Leerlingkompas*

Het leerlingenkompas heeft betrekking op de idee dat het handelen van de leerkracht in de eerste plaats gestuurd moet worden door de noden van iedere leerling en minder door de leerstof. “Leerprocessen staan centraal in onderwijs, van iedere leerling en idealiter bij elke leerkracht. Leerlingen zijn bijgevolg het kompas, het figuurlijke ‘noorden’ waar het denken en handelen van leerkrachten op gericht zijn” (Struyven et al., 2019, p. 32).

Ondanks de druk die leerkrachten ervaren in het vormgeven van hun lessen vanuit leerplannen, handboeken, vakwerkgroepen, enz. vraagt het BKD-model om als schoolteam zelf na te denken over basis- en uitbreidingsdoelstellingen om voldoende te kunnen inspelen op de noden van de leerlingen.

4.1.1.3. *Het gebruiken van een positieve, proactieve en planmatige aanpak in de klaspraktijk.*

Het derde uitgangspunt van het BKD-model is dat leerkrachten een positieve, proactieve en planmatige aanpak hanteren in de klaspraktijk. Met *positief* wordt er verwezen naar de basishouding om de verschillen tussen leerlingen als meerwaarde op te vatten in plaats van als probleem dat opgelost moet worden. Het is dus niet wenselijk om de verschillen tussen leerlingen te doen verdwijnen. *Proactief* heeft betrekking op het anticiperen op het potentieel van de leerlingen, in plaats van hier achteraf op te *reageren*. *Planmatig* heeft tot

slot betrekking op de idee dat de aanpak van de leerkracht op voorhand gepland wordt en niet afhankelijk mag zijn van toevalligheden.

Om deze aanpak te realiseren schuift het BKD-model twee “doe-principes” naar voren die leerkrachten kunnen implementeren in hun praktijk: het flexibel groeperen van leerlingen en output = input.

- Het flexibel groeperen van leerlingen

Binnen het flexibel groeperen van leerlingen wordt er vanuit het BKD-model aandacht besteed aan het onderwijs op maat van de individuele leerling. De auteurs spreken daarbij over “routes”, waarbij elke route kan leiden tot een succeservaring. Het aantal routes hoeft echter niet gelijk te zijn aan het aantal leerlingen in de klas, maar wel voldoende keuzemogelijkheid te laten en aan de leerlingen de nodige flexibiliteit te bieden om zelf hun passende route te vinden.

Zo wordt er bijvoorbeeld voorgesteld om te werken met een “meersporenbeleid” waarbij de leerlingen in twee of meerdere homogene groepjes (sporen) aan dezelfde taken werken, bijvoorbeeld op basis van hun leerstatus of interesses. Leerlingen die geen behoefte hebben aan veel uitleg kunnen dan zelfstandig verder werken en de leerlingen die extra instructie nodig hebben kunnen extra ondersteund worden. Deze extra ondersteuning kan bijvoorbeeld komen van bijkomende instructie (miniklas) of de vorm aannemen van preteaching, waarbij leerlingen bepaalde elementen van een toekomstige les al op voorhand aangeboden krijgen zodat ze voorbereid zijn en beter kunnen volgen tijdens de feitelijke les.

Door tijdens het zelfstandig werken voldoende hulpmiddelen te voorzien aan de leerlingen (bv. overlegmogelijkheid met een buur, een verbeterhoek, hulpmap, enz.) wordt de zelfredzaamheid van leerlingen tijdens het leren gestimuleerd.

Binnen hun pleidooi voor differentiatie blijven de auteurs echter wel wijzen op het belang van gemeenschappelijke doelen. Binnen deze gemeenschappelijke doelen kan de complexiteit en de mate van beheersing verschillen. Daarnaast kan het flexibel inzetten van taken, hulpbronnen en strategieën ervoor zorgen dat leerlingen zich meer aangesproken voelen door hun leeromgeving. Als leerlingen deze zelf kunnen kiezen ontstaan de “routes-op-maat” spontaan.

Tot slot waarschuwen de auteurs nog voor een gevaar bij het groeperen van leerlingen in homogene groepen (bv. volgens niveau). Die groepering kan onbedoeld de perceptie van een verschil in waardering creëren (‘sterke’ versus ‘zwakkere’ leerlingen). Daarenboven kan het werken met homogene groepen er bij de leerkrachten toe leiden dat ze te hoge of net te lage verwachtingen gaan koesteren voor de betrokken leerlingen, waardoor ze niet op een passende manier uitgedaagd en ondersteund worden. Daarom stellen zij voor om homogene groepen te maken op basis van één kenmerk (leerstatus, leerprofiel of interesse) en dit kenmerk af te wisselen, waardoor er automatisch heterogene groepen ontstaan en het risico van negatieve stigmatisering of onaangepaste verwachtingen vermeden wordt.

- Output = input

Dit principe wijst naar de opvolging van het leerproces. De output van het leerproces wordt doelbewust gebruikt als input voor vervolgactiviteiten. Leerkrachten worden dus opgeroepen om gericht informatie te verzamelen over de output, het resultaat van het leerproces (bv. via het bevragen van de leerlingen of het voeren van korte gesprekken, via foutenanalyse in huiswerk of opdrachten, via observaties of via toetsen en examens). Die output dient dan gebruikt te worden om inzicht te krijgen in waar een leerling staat in zijn leerproces en op basis daarvan gepaste leeractiviteiten of lesmomenten te ontwerpen. Op die manier streeft men ernaar de leerlingen telkens op het passend niveau uit te dagen.

4.1.2. Het model van het “Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak” (LIST-model)

LIST staat voor Lees Interventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak. Het wordt in de schoolgangen ook wel “Lezen Is Top” genoemd omdat het belangrijkste doel van het project het stimuleren van het leesplezier en de leesvaardigheid is.

De methodiek achter LIST is een tiental jaar geleden ontwikkeld door een groep onderzoekers aan de Hogeschool van Utrecht (o.m. T. Houtveen, S. Brokamp en J. Kunst). Tenzij anders vermeld is de presentatie van het LIST-model hierna volledig gebaseerd op het werk van Houtveen et al. (2019). Voor meer gedetailleerde informatie verwijzen we graag naar dit werk dat online te raadplegen is.

Onderzoek in Nederlandse scholen toonde aan dat LIST ook effectief de vooropgestelde doelen behaalt en dus beschouwd mag worden als een wetenschappelijk onderbouwd en “evidence-based” leesinterventieprogramma. De implementatie van LIST wordt gekoppeld aan een evaluatieve cyclus. Dit houdt in dat men meerdere keren per jaar de technische leesvoortgang van de leerlingen meet, en op basis hiervan nieuwe interventies inplant. Op deze manier worden de effecten van het leesinterventieproject onmiddellijk zichtbaar en ziet men of de vooropgestelde doelen effectief behaald worden.

De auteurs werkten een aparte aanpak uit voor aanvankelijk (1^{ste} leerjaar) en vloeiend lezen (2^{de} t.e.m. 6^{de} leerjaar) uit. Ze stellen een gefaseerde implementatie voor waarbij men start met de implementatie voor vloeiende lezers en in een tweede implementatiejaar met de aanvankelijke lezers. Vandaar dat we ook in deze volgorde de methodiek presenteren.

4.1.2.1. LIST-methodiek voor vloeiend lezen

De LIST-methodiek voor vloeiend lezen is van toepassing voor het tweede t.e.m. zesde leerjaar lager onderwijs en dient elke dag in elke klas op hetzelfde moment georganiseerd te worden. Dit is belangrijk omdat dit het mogelijk maakt dat kinderen uit verschillende klassen met hetzelfde leesniveau kunnen samenlezen.

Het doel is dat leerlingen 25 fictieboeken lezen op een schooljaar. Het is daarbij erg belangrijk dat de leerlingen enkel boeken lezen die ze zelf kiezen en leuk vinden. Valt een boek tegen, dan hoeft de leerling dat boek niet uit te lezen, maar kiest hij/zij een nieuw boek. Om voldoende boekkeuze te kunnen garanderen, dient de school zeven boeken per leerling te voorzien.

Er wordt gewerkt met een differentiatiemodel dat uit drie lagen bestaat. *Laag 1, de basisaanpak*, wordt aan alle leerlingen aangeboden. Afhankelijk van het leesniveau gaan leerlingen dan dagelijks (onder meer) 20 minuten luidop lezen (*hommelen*) of stillezen in een zelfgekozen boek. Het technisch leesniveau van de leerlingen wordt bepaald op basis van de AVI-testen. Van zodra leerlingen het verwachte leesniveau voor het einde van het tweede leerjaar behaald hebben, mogen ze overstappen op stillezen. Het hommelen wordt hoofdzakelijk in het tweede leerjaar toegepast.

Hommelaars lezen in homogene duo's waarbij de kinderen om beurten of in koor uit hetzelfde boek lezen. Indien hommelaars meer ondersteuning nodig hebben, kan er gelezen worden met een technisch hulpmiddel (bv. een cd of tekst-naar-spraak software¹⁰) of kan een tutor ingeschakeld worden. Dit is een leerling die minstens twee jaar ouder is. Ook om tutoren praktisch te kunnen inschakelen is het nodig dat het LIST-moment in de hele school gelijktijdig plaatsvindt.

Stille lezers lezen individueel. Leerlingen die moeite ervaren met stillezen kunnen fluisterlezen. Ze lezen dan zachtjes met hun hand voor de mond zodat ze de andere lezers niet storen, maar zichzelf wel duidelijk kunnen horen.

Het onderstaande kader beschrijft de basisaanpak nog meer in detail ter illustratie. Hieruit blijkt dat LIST een zeer concreet voorgeschreven methodiek is, waarin precies vastligt wat de leerkracht en de leerlingen doen.

Laag 1: kerncurriculum vloeiend lezen

De basisaanpak vraagt een dagelijkse tijdsinvestering van minimaal 35 minuten. Het is daarbij erg belangrijk dat de leerlingen minstens 20 minuten lezen. De basisaanpak bestaat uit een aantal vaste componenten:

1. *Voorbereiding*: (5 minuten)
 - a. De leerlingen hergroeperen indien nodig zodat er geen hommelaars samen in een klas zitten met stille lezers.
 - b. De leerlingen nemen hun boekje(s).
2. *Gezamenlijke start*: (10 minuten)
 - a. De leerkracht leest een stukje voor uit een boek, krantenartikel of tijdschrift. Op die manier maken de leerlingen kennis met dit soort tekst en kan de leerkracht de intonatie en frasering modelleren.
 - a. Twee keer per week wordt aan dit voorleesmoment *een miniles* gekoppeld over aspecten van lezen. Het doel is om "de gerichtheid van het lezen, het doorlezen en de leesmotivatie te bevorderen" (Houtveen et al., 2019, p.70-71). "De leerkracht communiceert met de kinderen over het proces om tot de keuze van een boek te komen, om kinderen ankers te bieden om de inhoud van het boek dat ze aan het lezen zijn te verbinden met hun eigen leven en om te praten over strategieën die je kunt toepassen als je iets niet begrijpt in het boek, of bijvoorbeeld namen uit het boek niet kunt onthouden" (Houtveen et al., 2019, p.71). Een miniles duurt ongeveer 5 minuten, maar maximaal 10 minuten.

¹⁰ Sprint plus en Kurzweil zijn voorbeelden van tekst-naar-spraak software.

3. *Zelfstandig leesmoment: (20 minuten)*
 - a. De leerlingen lezen zelfstandig in een zelfgekozen boek.
 - b. De leerkracht loopt rond, observeert de leerlingen en voert op zachte toon motiverende *leesgesprekjes* met leerlingen. Tijdens die leesgesprekjes gaat de leerkracht na of het boek dat de leerling aan het lezen is, geschikt is voor hem/haar. De leerkracht probeert zo zicht te krijgen op het leesbegrip, het leesniveau, de leesmotivatie en de smaakontwikkeling van de leerling. De leesgesprekjes geven de leerkracht informatie over de noodzaak om eventueel extra interventies op te zetten binnen Laag 1.
4. *Gezamenlijk einde: (5 minuten)*
 - a. Terugkoppeling naar de miniles.
 - b. Een enthousiasmerende boekrespons of boekreclame.
5. *Invullen logboekje.*¹¹ De leerling vult een eigen logboekje in (bv. in welk boek heb ik gelezen?, van welke tot welke pagina?, hoe waardeerde ik dit boek?). De bedoeling is dat de leerling zo zelf zijn/haar eigen leesproces in kaart brengt. De leerkracht kan die informatie ook gebruiken om de leerling op te volgen.

Laag 2 en 3 zijn extra differentiatielagen die bedoeld zijn voor leerlingen die ondanks Laag 1 onvoldoende vooruitgang maken in hun leesontwikkelingsproces. Laag 2 en 3 krijgen telkens een andere invulling naargelang het gaat om hommelaars of stillezers. Deze differentiatielagen worden steeds bovenop de basisaanpak aangeboden.

Bij deze differentiatielagen wordt gebruik gemaakt van verschillende varianten van het leesinterventieprogramma Ralfi (Ralfi, Ralfi + en Ralfi light). Voor meer informatie over de verschillende variaties van Ralfi verwijzen we graag door naar het boek van Houtveen en collega's (2019).

4.1.2.2. *LIST-methodiek voor aanvankelijk lezen*

LIST heeft een aparte methodiek voor aanvankelijk lezen. Dit aanbod omvat het volledige leesonderwijs voor het eerste leerjaar en wordt gekoppeld aan de bestaande methode voor aanvankelijk lezen in de school (bv. als leidraad voor de volgorde van het aanbrengen van letters). Het aanbod van LIST wordt opgedeeld in twee fasen: in *fase 1* leren leerlingen letters en leeshandelingen tot en met drieklankwoorden. Die fase wordt meestal afgerond tegen eind januari. In *fase 2* leren leerlingen langere woorden en nieuwe woordstructuren (Houtveen et al., 2019).

Ook hier wordt gewerkt met een differentiatie-model met drie lagen, waarbij *Laag 1* het kerncurriculum vormt en bedoeld is voor alle leerlingen van een klasgroep. Het kerncurriculum neemt wekelijks 400 minuten in beslag en is, net zoals bij de LIST-didactiek voor de vloeiende lezers, zeer gedetailleerd uitgeschreven.

¹¹ De idee van het logboek staat niet opgenomen in het boek van Houtveen en collega's, maar kwam wel aan bod in de professionaliseringssessies die de Nederlandse onderzoekers organiseerden binnen hun opleiding over LIST.

Lagen 2 en 3 zijn differentiatielagen die bovenop Laag 1 aangeboden moeten worden aan die kinderen die moeite hebben om letters te onthouden en te leren lezen. Laag 2 omvat pre-teaching (voorbereiden op de leerstof die aan bod zal komen in het kerncurriculum) en re-teaching (opnieuw inoefenen van wat geleerd werd bij het kerncurriculum). Voor wie Laag 2 nog onvoldoende ondersteuning biedt, wordt in Laag 3 gewerkt met één van de varianten van het leesinterventieprogramma Connect (Connect klanken en letters, Connect woordherkenning en Connect vloeiend lezen) (Houtveen et al., 2019). Voor meer informatie over de verschillende variaties van Connect verwijzen we graag door naar het boek van Houtveen en collega's (2019).

Laag 1: kerncurriculum aanvankelijk lezen

Tijdens Fase 1 (september t.e.m. januari) bestaat het blokkenmodel uit volgende activiteiten:

1. *Instructie van letters, leeshandeling, spelling* (10 minuten).
 - a. De inhoud van het eerste blok wordt een tweede keer aangeboden, later op de dag. De inhoud uit de instructie wordt dan verder ingeoeffend in spelvorm, in heterogene groepjes (10 minuten).
2. *Ondersteunend lezen met de hele klasgroep*: koorlezen – waarbij de leerkracht en de leerlingen samen woorden, zinnen of teksten luidop lezen – eventueel in combinatie met het voorlezen ervan door de leerkracht (10 minuten).
3. *Duolezen*: leerlingen lezen de woorden en/of teksten die aan bod kwamen bij het ondersteunend lezen aan elkaar voor in duo's¹². Leerlingen die snel vooruitgang maken kunnen nieuwe woorden en teksten lezen (15 minuten).
4. *Zelfstandig lezen*: de leerlingen en de leerkracht lezen individueel in een boekje (of doen alsof ze lezen; 10 minuten).
5. *Creatief schrijven*: de leerlingen schrijven functioneel in een schriftje, juiste spelling vormt hierbij geen voorwaarde (10 minuten).
6. *Luisteren*: de leerkracht leest een tekst (fictie of non-fictie) voor en gaat vervolgens in gesprek met de leerlingen over de inhoud van de tekst. De leerkracht kan ook een minilesje geven naar aanleiding van de tekst en hierbij inzetten op de smaakontwikkeling van de kinderen en het dieper begrip van een tekst (15 minuten).

Tijdens Fase 2 (februari t.e.m. juni) bestaat het blokkenmodel uit volgende activiteiten:

1. *Specifieke woordaspecten leren in samenhang met schrijven*: instructie (10 minuten).
2. *Ondersteunend lezen met de hele klasgroep*: (1) voorlezen door de leerkracht, de leerlingen volgen de tekst ondertussen met hun vinger; (2) koorlezen door de leerkracht en de leerlingen; (2) duolezen of groepjes kinderen om beurten laten in koor lezen (20 minuten).

¹² Van zodra leerlingen de leeshandeling beheersen.

3. *Duolezen*: leerlingen lezen de tekst die gelezen werd tijdens het ondersteunend lezen aan elkaar voor in duo's (1 x 15 minuten of 2 x 10 minuten).
4. *Zelfstandig lezen*: de leerlingen en de leerkracht lezen individueel in een boekje (of doen alsof ze lezen; 10 minuten).
5. *Creatief schrijven*: de leerlingen schrijven functioneel in een schriftje (bijvoorbeeld een reactie op de tekst die ze lazen tijdens het zelfstandig lezen). Spellingsfouten zijn acceptabel voor klankonzuivere woorden (10 minuten).
6. *Luisteren*: de leerkracht leest een tekst (fictie of non-fictie) voor en geeft een minilesje naar aanleiding van de tekst. De miniles is gericht op de smaakontwikkeling van de kinderen en het dieper begrip van een tekst (15 minuten).

4.1.2.3. Evaluatieve cyclus

Houtveen en collega's (2019) benadrukken het belang om de implementatie van LIST te koppelen aan een evaluatieve cyclus die meerdere keren per schooljaar wordt doorlopen. Die evaluatieve cyclus bestaat uit verschillende fasen:

- *Doelen stellen*: zowel einddoelen als tussendoelen formuleren op niveau van de leerling, de leerkracht en de school. De auteurs leggen in hun boek specifieke doelen vast voor zowel aanvankelijk als vloeiend lezen, zowel op leerling-, leerkracht- als schoolniveau (zie verder).
- *Signaleren*: door het afnemen van testen bij leerlingen worden problemen tijdig gesignaleerd en kan er preventief ingegrepen worden bij dreigende problemen. Op schoolniveau wordt afgesproken welke testen op welke momenten worden afgenomen.
- *Analyseren en diagnosticeren*: de leerkracht reflecteert samen met een collega op het eigen handelen. Tijdens dit gesprek wordt bekeken in welke mate de doelen bereikt zijn. Er wordt ook gereflecteerd over de kwaliteit van de instructie en de moeilijkheden die de leerkracht ervaart. Daarnaast bespreekt men of extra interventies nodig zijn op de verschillende niveaus en hoe ze dit kunnen organiseren.
- *Plannen, uitvoeren en evalueren*: de gekozen interventies worden gepland en uitgevoerd in de klas. Nadat de vastgelegde periode verstreken is, worden de resultaten van die interventies geëvalueerd (bv. door opnieuw testen af te nemen bij de leerlingen). De fase van het evalueren valt samen met de signalisatiefase van een nieuwe evaluatieve cyclus.

Hierna bespreken we per niveau (leerling, leerkracht, school) de doelen en de instrumenten om te meten in welke mate de doelen worden bereikt. De bespreking is volledig gebaseerd op het werk van Houtveen en collega's (2019).

- *Leerlingniveau: doelen en instrumenten*

Houtveen en collega's (2019) stellen doelen op voor de leerlingen omtrent het vloeiend lezen. De doelen houden in dat bepaalde scores behaald worden op testen. Meer specifiek dienen volgende testen afgenomen te worden:

- *De AVI-test*: AVI-testen meten de technische leesvaardigheid van leerlingen. Binnen LIST streven ze na dat leerlingen twee AVI-instructieniveaus stijgen in de loop van een schooljaar.
- *De drie-minuten-toets (DMT)*: de DMT meet hoeveel woorden een leerling leest op drie minuten. De DMT wordt enkel afgenomen bij leerlingen die hardop lezen (cfr. hommelen).
- *De stilleestoets*: de stilleestoets is een toets die de auteurs ontwikkeld hebben om de ontwikkeling in het stillezen van leerlingen op te volgen. Het resultaat van de toets wordt bepaald door het aantal gelezen woorden per minuut.
- *De intonatietoets*: de intonatietoets meet het "op toon lezen" (Houtveen et al., 2019, p.89) van een leerling en geeft een indicatie van het vloeiend lezen en leesbegrip van een leerling. De toets maakt onderdeel uit van de leesgesprekjes die de leerkracht voert met stille lezers (zie hoger). Voor leerlingen die luidop lezen (cfr. hommelaars) wordt de intonatie gescoord a.d.h.v. de gelezen AVI-kaart.

Ook *het aantal boeken* dat een leerling leest wordt gebruikt als indicatie voor het niveau van vloeiend lezen.

Figuur 2 geeft een overzicht van de doelen per test, per testmoment. Houtveen en collega's (2019) stellen twee testmomenten per jaar voor: februari en juni.

Voor het aanvankelijk lezen zijn er enkel doelen gesteld bij de AVI-testen en de DMT. Ze voegen hier wel een testing toe bij de start van het schooljaar. Ze raden aan om dan na te gaan hoeveel letters een leerling kent en om de herfstsignalering uit het handboek toe te passen.

	Groep 4		Groep 5		Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	Febr.	Juni	Febr.	Juni	Febr.	Juni	Febr.	Juni	Febr.	Juni
AVI	M4	E4	M5	E5	M6	E6	M7	E7	Plus	Plus
DMT	A/B/ C	A/B/ C	-	-	-	-	-	-	-	-
Intonatie- toets	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8	≥8
Stillees- toets (wpm)	-	-	110	120	125	130	138	148	168	187
Aantal gelezen boeken	13	25	13	25	13	25	13	25	13	25

Figuur 2. Doelen op de toetsen voor vloeiend lezen op leerlingniveau. Overgenomen uit Doelgericht werken aan opbrengsten (Herziene versie). Systematisch werken aan verbetering van het onderwijs bij aanvankelijk en voorgezet lezen (p.89) door T. Houtveen, S., Brokamp, en J. J. Kunst, 2019, Hogeschool Utrecht.

- Leerkrachtniveau: doelen en instrumenten

Ook op niveau van de leerkracht formuleren de auteurs doelen. Ten eerste dienen leerkrachten te *werken met de evaluatieve cyclus*. De leerkracht stelt hierbij niet enkel doelen (en interventies) op leerlingniveau, maar ook op leerkrachtniveau. Om na te gaan of de leerkracht zelf werkt volgens de evaluatieve cyclus kan men bijvoorbeeld nagaan of de leerkracht testen afneemt bij de leerlingen en de scores van de leerlingen op de testen goed bijhoudt en analyseert.

Een tweede doel op leerkrachtniveau heeft betrekking op de *kwaliteit van de instructie*: stelt de leerkracht het gewenste instructiegedrag? Die kwaliteit wordt in kaart gebracht door middel van observatie. De makers van LIST ontwikkelden hiervoor een observatie-instrument waarbij elk onderdeel van een LIST-moment gescoord moet worden. Zo gaat men bijvoorbeeld na of de leerkracht met werkbladen werkt (iets wat door de ontwikkelaars van LIST als onwenselijk wordt beschouwd).

Ook rond de *tijdsbesteding en taakgerichtheid van de leerlingen* zijn doelen geformuleerd op leerkrachtniveau. De leerkracht dient de tijdsindicaties per onderdeel van LIST goed te volgen en dient te stimuleren dat leerlingen taakgericht bezig zijn. Ook dit aspect vormt een onderdeel van het hierboven beschreven observatie-instrument. Het instrument vraagt bijvoorbeeld om aan te geven hoe lang een leerkracht aan een onderdeel van LIST werkt (bv. hoe lang de leerlingen gelezen hebben) en hoeveel leerlingen daadwerkelijk aan het lezen waren en dus taakgericht bezig waren. Het doel is dat minimaal 90% van de leerlingen taakgericht bezig is.

Daarnaast dient de leerkracht het *zelfvertrouwen en competentiegevoel van de leerlingen te bevorderen*. De leerkracht dient ook werk te maken van een *stimulerende leesomgeving* om zo de motivatie om te lezen bij leerlingen aan te wakkeren. Zo kan de leerkracht boeken van verschillende genres op een aantrekkelijke manier in de kijker zetten om zo de smaakontwikkeling van de leerlingen te bevorderen. De leerkracht probeert met het boekenaanbod ook aan te sluiten bij de interesses van de leerlingen. Ook deze elementen zijn opgenomen in het observatie-instrument.

Tot slot is het ook belangrijk dat de leerkracht *voldoende tijd vrijmaakt in het lessenrooster* voor LIST.

- Schoolniveau: doelen en instrumenten

Houtveen en collega's (2019) stellen dat het belangrijk is dat op schoolniveau duidelijk wordt *vastgelegd welke doelen ze nastreven* en via welke *instrumenten* ze zullen monitoren in welke mate die doelen worden bereikt. Zo dient het duidelijk te zijn voor het team wat de doelen op leerlingniveau per meetmoment zijn. Ook op leerkrachtniveau moet het duidelijk zijn voor het team welk gedrag er van hen wordt verwacht.

Daarnaast dienen er op schoolniveau aan een aantal voorwaarden voldaan te zijn om het doelgericht werken aan opbrengsten op het vlak van lezen te faciliteren en te ondersteunen. Een eerste voorwaarde heeft betrekking op *het aanbod* bij aanvankelijk en vloeiend lezen. Zo is het voor het aanvankelijk lezen "van cruciaal belang dat op schoolniveau wordt vastgelegd wat uit de methode wordt weggelaten en wat eventueel wordt toegevoegd" (Houtveen et al., 2019, p.98). Voor het vloeiend lezen is het erg belangrijk dat er een rijke boekencollectie wordt voorzien met voldoende wisseling in het aanbod (bv. door een samenwerking op te zetten met de plaatselijke bibliotheek).

Een andere voorwaarde betreft "het *vastleggen van de toetsmomenten, de observaties bij de leerkrachten en de overlegmomenten* die nodig zijn om de beide cycli van doelgericht werken aan opbrengsten vorm te geven" (Houtveen et al., 2019, p.99).

Tot slot dient er op schoolniveau ook een *taakverdeling* gemaakt te worden zodat het duidelijk is wie wat doet bij de uitvoering van een evaluatieve cyclus.

Om in kaart te brengen in welke mate de doelen op schoolniveau worden gerealiseerd, namen Houtveen en collega's (2019) een *korte vragenlijst* op in hun boek voor het (midden)management.

4.1.3. Besluit

Tot zover de beschrijving van de twee differentiatie modellen die het meest inspirerend bleken te zijn voor de differentiatiepraktijken in de proefprojecten. In beide gevallen gaat het dus om een samenhangend geheel van principes, concepten en praktijken die het mogelijk moet maken om gedifferentieerde instructie vorm te geven. Toch zijn er zeer duidelijke verschillen tussen beide modellen die ook relevant blijken voor de differentiatiepraktijken die ze oproepen, mogelijk maken en ondersteunen.

Het BKD-model is een eerder open model. Het legt principes vast, biedt een aantal theoretisch onderbouwde concepten en vertaalt die in mogelijke werkvormen. Het BKD-model laat veel ruimte voor scholen om de differentiatiepraktijken zelf vorm te geven in de context van de eigen school. De gebruikers worden eerder aangesproken als zelfstandig denkende, oordelende en handelende professionals dan als uitvoerders. Leerkrachten kunnen zelf kiezen welke aspecten en op welke manier ze differentiatiepraktijken willen uitrollen. Daarenboven is het ook een formeel model en dus inhoudelijk in principe op elk onderdeel van het curriculum van toepassing. De 'keerzijde' is natuurlijk dat het minder onmiddellijk uitvoerbare instructies geeft en dus meer creativiteit vraagt en dus investering van tijd en energie in het lokaal uitwerken van materialen, organiseren van activiteiten, enz.

De LIST-model heeft een hoog 'scripted' gehalte: de operationele vormgeving (aanpak, praktische organisatie), de instrumenten (zowel de materialen als de meetinstrumenten), het tijdspad en de chronologie van de implementatiestappen, de taakverdeling, enz. zijn gedetailleerd omschreven in een script dat gevolgd dient te worden. Alleen onder die voorwaarden geldt immers het "evidence-based" statuut: de wetenschappelijke garantie dat de aanpak 'werkt' zoals bedoeld, is gekoppeld aan de voorwaarde van een rigoureuze uitvoering van het script, zonder ruimte voor lokale aanpassing. Daarenboven is duidelijk dat het inhoudelijk om een zeer specifiek en beperkt segment van de leerstof gaat (leesonderwijs).

De aard en inhoud van de respectievelijke modellen heeft onvermijdelijk ook gevolgen voor de implementatiepraktijken in de scholen en de wenselijke ondersteuningspraktijken. Die bespreken we achtereenvolgens voor de verschillende PBDs (GROENTENHOF, KRUIDENHOF, BLOEMENHOF, NOTENHOF en FRUITHOF) in de volgende paragrafen. Het overzicht van de deelnemende scholen is toegevoegd als Bijlage 2.

4.2. GROENTENHOF

4.2.1. Ondersteuningspraktijken GROENTENHOF

4.2.1.1. Het projectplan

GROENTENHOF heeft het Project Differentiatie bewust gekoppeld aan een aantal andere ontwikkelingslijnen van de dienst. Inhoudelijk lag de klemtoon op het ondersteunen van proefprojecten rond differentiatie die gericht waren op het behalen van de eindtermen of om leerlingen die de eindtermen niet dreigen te halen zo goed mogelijk te stimuleren. Het doel was om differentiatiepraktijken in de derde graad van de basisschool te identificeren, deze verder te laten ontwikkelen en de verworven inzichten en ervaringen expliciet te laten delen tussen de scholen. Daarnaast zag men in het project een krachtige mogelijkheid voor verdere professionalisering van de pedagogisch begeleiders en optimalisering van de begeleidingspraktijken.

Die meervoudige agenda werd door de coördinator pedagogische begeleiding basisonderwijs uitgewerkt tot een gedetailleerd *projectplan*. Inhoudelijk gebruikte men het BKD-model (Struyven et al., 2019) als overkoepelend en samenhangend wetenschappelijk kader, dat ook een gemeenschappelijke taal aanleverde voor het ontwerpen, ondersteunen, evalueren en opvolgen van differentiatiepraktijken. Voor de uitwerking van passende begeleidingspraktijken en de verdere professionalisering van het begeleiderskorps werd o.m. gebruik gemaakt van het model dat Merchie et al. (2016) ontwikkelden.

Tijdens de concrete uitwerking van het begeleidingstraject werd het BKD-model aangevuld met het meer omvattende “Differentiated Instruction Model” van Tomlinson (2014) omdat scholen dit model herkenbaarder vonden. Tomlinson benadert de klaspraktijk namelijk in zijn geheel, waar Struyven et al. (2019) meer specifiek ingaan op de praktijken van het differentiëren en het voor de betrokken schoolteams niet altijd duidelijk is hoe dit dan kaderde in de ruimere klaspraktijk.

“Wat dat we wel hebben ondervonden na een tijdje, is dat het BKD-model eigenlijk een afgeleide is van het model van Tomlinson (...) en we vonden dan soms dat dat beter aansprak bij leraren dan het BKD-model. Dus we hebben dat daar ook bijgehaald.” (Georges, pedagogisch adviseur)

Door te werken met een expliciet en onderbouwd wetenschappelijk kader bood het projectplan een duidelijke gemeenschappelijke taal die verbindend kon werken en de interne communicatie en onderlinge uitwisseling versterken. Tegelijkertijd bleef er binnen dat kader voldoende ruimte voor de deelnemende scholen om zelf invulling te geven aan hun proefproject in functie van de specifieke lokale situatie en de eigen noden. De scholen werden zo erkend in de rol van “regisseur van het eigen verandertraject”.

Tot slot voorzag het projectplan in het systematisch verzamelen van relevante data om het proces te documenteren en inzichtelijk te maken. Het projectplan werd uitvoerig besproken binnen de PBD, maar men zocht ook uitdrukkelijk feedback van experts (o.m. K. Struyven als een van de auteurs van het BKD-model).

Het projectplan mondde uit in een draaiboek en een oproep aan de regiobegeleiders om bij de pedagogisch begeleiders kandidaten voor het project te werven. Op die manier ontstond uiteindelijk een projectgroep van 14 begeleiders, verspreid over verschillende regio's (vier medewerkers per regio).¹³

4.2.1.2. Een getrappt model van begeleiding

In een eerste stap werd een intern professionaliseringstraject voor de betrokken pedagogisch begeleiders georganiseerd.

“Ik heb ook, denk ik, goed proberen te luisteren naar de begeleiders om hen echt goed mee te krijgen. Maar ik had ook wel een aantal dingen gezegd van ‘kijk, hoe het project ook loopt, hiér gaan we voor. Dus met andere woorden, we werken vanuit een onderbouwing, we gaan meten, want dat is geen traditie he. Heel veel begeleiders hebben dat nog nooit gedaan (...) En dan hebben we ingezet op een intern professionaliseringstraject, dus nog allemaal vóór het project begon.” (Gijs, coördinator pedagogische begeleiding basisonderwijs)

In een tweede stap werden de scholen ondersteund. De deelnemende scholen werden ingeleid in het algemeen kader van BKD en kregen de vrijheid om zelf te beslissen welke concrete differentiatiepraktijken ze wilden uitwerken in hun derde graad. De pedagogisch begeleiders volgden daarbij de vraag van de school.

4.2.1.3. Aanmelding en opvolging van de deelnemende scholen

Omwille van de specifieke opzet van het ondersteuningsarrangement waren de plaatsen voor het project beperkt. Daarom werkte het GROENTENHOF met een intakegesprek, waarbij de scholen hun motivatie tot deelname dienden weer te geven. Enkel scholen die voldoende engagement toonden en voldoende capaciteit hadden om in het project te investeren mochten deelnemen.

Om de voortgang van het project binnen de scholen in kaart te kunnen brengen, werd er gewerkt met herhaalde metingen via de DI-Quest (Coubergs et al., 2017)¹⁴. Via dit instrument werden de opvattingen van leraren over differentiatie bij het begin en het einde van het project in kaart gebracht. Voor het GROENTENHOF was dit een belangrijk onderdeel van het begeleidingstraject omdat de leerkrachten zicht kregen op hun visie op differentiatie. Daarnaast werd ook gericht gewerkt met begrippen als ethisch kompas (of leerling Kompas) en groeigericht denken (growth versus fixed mindset) bij het uitwerken van concrete begeleidingsinterventies voor de scholen.

¹³ Er nam ook een persoon uit de studie- en ontwikkelingsdienst van het GROENTENHOF deel. Dit illustreert verder dat het Project Differentiatie een belangrijke plaats kreeg binnen de hele werking van de PBD.

¹⁴ Het GROENTENHOF had op die manier ook impact op de aansturing van het project door het Departement, omdat het werken met de DI-Quest vragenlijst als meetinstrument overgenomen werd binnen de centrale stuurgroep van het Project Differentiatie.

4.2.1.4. *Uitrol van het ondersteuningstraject*

Concreet bestond de ondersteuning uit een gemeenschappelijke startdag. Daarnaast waren de scholen verdeeld in verschillende regio's waarbinnen ze samen kwamen in netwerkbijeenkomsten. Naast de netwerkbijeenkomsten werden de scholen ook individueel begeleid door telkens twee begeleiders die specifieke ondersteuning kwamen bieden in de school zelf.

- *Startdag en regionale netwerkbijeenkomsten*

Het Project Differentiatie ging van start met een startdag (Kick-off) waar alle deelnemende scholen samen aanwezig waren. Na een inleidende lezing van K. Struyven over het BKD-model, kregen de deelnemende scholen in kleine groepjes de kans om vragen te stellen en praktijken uit te wisselen.

Vier keer per schooljaar werden er door de PBD regionale netwerkbijeenkomsten georganiseerd. Daar kregen de aanwezige schoolteamleden input rond een aspect van differentiatie of het BKD-model (van een pedagogisch begeleider of van een externe expert). Tijdens deze bijeenkomsten werd ook een uitwisseling tussen de deelnemers voorzien en werden er een aantal schoolbezoeken georganiseerd waarbij de deelnemers differentiatiepraktijken in scholen van hun collega's konden observeren.

Die keuze voor een combinatie van een meer theoretische insteek, naast praktijkuitwisseling was zeer bewust gekozen. Men wilde immers ook bij de deelnemende scholen een proces van professionalisering stimuleren dat verder ging dan het louter operationeel toepassen van BKD als een tool of techniek, zonder inzicht in de achterliggende rationale. Thema's van de netwerkbijeenkomsten waren o.m.:

- BKD als gemeenschappelijke taal om over differentiatie te spreken
- Groeigericht denken
- Feedback
- Teamteaching
- Zelfregulerend leren bij leerlingen versterken
- Samenwerkend leren met collega's in het schoolteam
- Datageletterdheid in functie van professionele ontwikkeling leerkrachten en groei leerlingen

- *Ondersteuning op de klas- en schoolvloer*

Bovenop de netwerkbijeenkomsten zorgden de pedagogisch begeleiders voor intensieve begeleiding en ondersteuning op de klasvloer. Doorgaans waren de betrokken pedagogisch begeleiders ook al voor het project actief in de scholen en dus voor de leerkrachtenteams geen onbekenden.

Concreet boden de pedagogisch begeleiders begeleiding voor individuele leerkrachten (o.m. gekoppeld aan klasobservaties). Hun rol was om de betrokken leerkrachten te ondersteunen in het reflecteren over de doelstellingen en de aanpak van differentiatie. Ze dachten mee, maar vermeden pasklare oplossingen aan te reiken of op te leggen hoe de

leerkracht het project moest vormgeven. De pedagogisch begeleiders waren ook altijd bereikbaar voor vragen vanuit de scholen.

Tot slot zagen de pedagogisch begeleiders het ook als hun taak om de scholen te ondersteunen in het omgaan met eventuele weerstand tegen het vernieuwingsproject. Op deze manier ondersteunden ze ook de leidinggevenden bij het aansturen van de implementatieprocessen.

4.2.2. Differentiatiepraktijken GROENTENHOF

Zoals hierboven reeds aangegeven lag in het GROENTENHOF de focus van het project op de implementatie van differentiatiepraktijken in de derde graad. Hierbij werd het BKD-model gebruikt als theoretisch kader. Zowat alle scholen hebben dit kader vertaald in vormen van *zelfstandig werk*. In het BKD-model ligt zelfstandig werk in het verlengde van het doe-principe "output = input": men gebruikt de informatie uit voorafgaande leerresultaten van een leerling om vervolgens nieuwe input aan het leerproces te geven, rekening houdend met de leerstatus, de interesses of het leerprofiel van de leerlingen.

In de praktijk concretiseren de scholen dit principe op verschillende manieren. Eén vorm is het *driesporenbeleid* waarbij leerlingen verdeeld worden in drie niveaugroepen, volgens de mate waarin ze gevorderd zijn in de betreffende leerstof. Daarnaast wordt er ook vaak gewerkt met het *planbord*, een hulpmiddel voor de leerlingen om zelfstandig hun leerproces te sturen en hun leertaken te organiseren. Bij *doelgericht werken* ligt de nadruk op de lesdoelen en het systematisch in kaart brengen in welke mate de leerlingen deze behalen. Dit betekent echter niet dat er binnen een driesporenbeleid geen aandacht is voor de lesdoelen of dat er binnen een planbord niet in niveaugroepen gewerkt wordt. Om eenduidig te zijn, duiden we in de rest van het rapport de praktijken daarom aan met de overkoepelende term "zelfstandig werk", maar binnen die praktijk kunnen we nog drie categorieën onderscheiden: input, leeractiviteiten en output.

4.2.2.1. Input voor het zelfstandig werk

In de meeste scholen start het zelfstandig werk met een vorm van instructie, of krijgen leerlingen een map met oefeningen die ze zelf moeten inplannen.

Een vorm van instructie die door een aantal scholen specifiek werd ingevoerd via het Project Differentiatie is *Expliciet Directe Instructie (EDI)*. EDI is een vorm van instructie waarbij eerst de voorkennis van de leerlingen geactiveerd wordt. De leerkracht toetst eerst of leerlingen nog weten wat er bij een bepaalde les hoort en schrijft ook het doel van de les op het bord. Via vragen en oefeningen controleert de leerkracht vervolgens of de leerlingen mee zijn met de leerstof en of ze de leerstof begrijpen. Daarna volgt de verwerking van de leerstof via oefeningen.

EDI kreeg op zijn beurt ook verschillende invullingen van school tot school. In de Spinazietuin krijgt de verwerking van de instructie bijvoorbeeld zijn plaats in het zelfstandig werk (cfr. de leeractiviteiten), omdat de instructie soms redelijk wat tijd in beslag neemt. Doordat de verwerking en de instructie van elkaar gesplitst worden, functioneert de verwerking de facto als een extra herhaling voor de leerlingen, wat volgens de leerkrachten

een positieve impact heeft op het leerproces van de leerlingen en tot betere leerresultaten leidt.

“Maar we merkten wel dat de instructie dikwijls uitliep tot langer dan een uur... en daarom hebben we uiteindelijk de verwerking in het planbord gestoken. Het geheel duurde te lang om binnen één les af te werken.” (Sophie, leerkracht)

“De punten gaan wel omhoog van de leerlingen doordat ze eigenlijk op meerdere momenten met die leerstof bezig zijn. Omdat de EDI lessen - die instructie- ... de zelfstandige verwerking plakt er niet aan [in de tijd], dus dan moeten de leerlingen terug even nadenken over wat ze daarvoor hebben geleerd.” (Sophie, leerkracht)

Binnen de filosofie van EDI is het belangrijk dat alle leerlingen de basisinstructie meevolgen, zodat zowel de minder sterke als de sterkere leerlingen elkaar kunnen stimuleren. In de Spinazietuin hebben de leerkrachten er echter voor gekozen om de sterke leerlingen de instructie niet te laten meevolgen omdat instructie lang duurt en die leerlingen hun tijd zinvoller kunnen besteden, bv. door zelfstandig aan de slag te gaan met opdrachten.

Na de instructie, of nadat de leerlingen hun overzicht met taken ontvangen hebben, worden leerlingen ingedeeld in niveaugroepen. Dit gebeurt in verschillende scholen op verschillende manieren:

- Volledig zelfstandig door de leerlingen op basis van zelfinschatting.

In de Aspergetuin kiezen leerlingen bijvoorbeeld zelf op welk niveau ze oefeningen maken. Wanneer het toch te moeilijk is, of ze wanneer ze vragen hebben, sluiten ze even aan bij een andere groep, voordat ze teruggaan naar de groep die ze voordien kozen.

- Inschatting door de leerkracht op basis van het gedrag van leerlingen tijdens de instructie.

Sophie, een leerkracht in de Spinazietuin, deelt haar leerlingen bijvoorbeeld zelf in groepjes in en baseert zich hiervoor op hoe goed de leerlingen konden volgen tijdens eerdere lessen. Daarbij houdt ze ook rekening met het oordeel van de leerlingen zelf die mogen aangeven in welke (niveau)groep ze zelf denken thuis te horen.

- Op basis van toetsprestaties.

In de Olijventuin stellen de leerkrachten van de derde graad begintoetsen op om het niveau van de leerlingen vast te stellen voor een bepaald leerstofonderdeel. Bovenaan deze toets krijgen leerlingen ook de kans om zelf een inschatting te maken van hun kunnen. Op basis van hun score op de toets worden de leerlingen in homogene of heterogene groepen verdeeld.

De meeste scholen kozen ervoor om leerlingen in te delen in homogene niveaugroepen. Enkele scholen kozen voor heterogene niveaugroepen, zodat de leerlingen van elkaar kunnen leren.

Zo worden de leerlingen van de Olijventuin steeds in verschillende groepen ingedeeld, afhankelijk van het doel van de les en daaraan gekoppeld, de manier waarop de leerkrachten ingezet worden. Zo wordt voor de lessen wereldoriëntatie door drie leerkrachten van de derde graad telkens een ander onderwerp gegeven, waartussen de leerlingen in drie groepen roteren. De leerlingen zijn op dat moment niet ingedeeld in groepen volgens niveau, maar zijn ingedeeld in heterogene groepen. Op andere momenten, bijvoorbeeld voor wiskunde, wordt er wel met niveaugroepen gewerkt op basis van een begintoets. Indien de groep leerlingen die extra ondersteuning nodig heeft groter is, worden er ook meerdere leerkrachten toegewezen aan deze groep.

In de Radijzentuin werken de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben soms samen met de leerlingen die geen ondersteuning nodig hebben, omdat ze dan elkaar kunnen helpen. Op die momenten kan de leerkracht dan extra instructie organiseren voor de middengroep.

4.2.2.2. *Leeractiviteiten binnen het zelfstandig werk*

- *Varianten in operationalisering van zelfstandig werk*

Scholen en leerkrachten kozen zelf voor welke vakken ze gebruik maakten van zelfstandig werk. Het vak dat het meest toegankelijk bleek om te starten met zelfstandig werk, was wiskunde. Wiskunde laat namelijk gemakkelijk toe om te differentiëren in de hoeveelheid en het niveau van oefeningen. Na verloop van tijd voerden leerkrachten het zelfstandig werk ook in bij andere leergebieden zoals Nederlands, muzische vorming, wereldoriëntatie (mens en maatschappij, wetenschap en techniek -MMWT) en Frans.

Een aantal scholen formuleerde tijdens het aanbieden van de leeractiviteiten heel expliciet de lesdoelen en deed dit telkens op maat van de leerlingen.

De Olijventuin formuleerde de doelen bijvoorbeeld vanuit het perspectief van de leerling, zodat de leerlingen zich met deze doelen kunnen identificeren. De doelen werden ook actief geformuleerd, bijvoorbeeld 'Ik tel tot 10 000' in plaats van 'ik kan tot 10 000 tellen'.

Doordat de leerlingen in belangrijke mate zelfstandig aan het werk zijn, kunnen daarbij verschillende doelen tegelijkertijd nagestreefd worden binnen één klas (afhankelijk van het niveau van de leerlingen), wat de binnenklasdifferentiatie versterkt.

“Want nu is er een leerling bij mij in de klas bijgekomen. Die zit volledig op een ander spoor, die volgt heel weinig lessen gewoon mee met de klas, maar ik kan dat toch perfect opvangen met de manier van werken die wij nu hebben. En dat valt ook helemaal niet zo op voor de rest van de klas. Dat vind ik ook wel belangrijk want kinderen moeten zich wel goed voelen.” (Pommeline, leerkracht)

Een didactisch hulpmiddel om leerlingen en leerkrachten te ondersteunen bij het zelfstandig werk, was de techniek van de vier B's. Dat zijn vier metacognitieve stappen die leerlingen doorlopen wanneer ze een vraag hebben tijdens het zelfstandig werk.

- 1) Brain: eerst zelf nadenken en de opdracht nog eens nalezen
- 2) Book: het antwoord zoeken in een boek/extra documentatie die beschikbaar is
- 3) Buddy: hulp vragen aan een medeleerling
- 4) Boss: de vraag stellen aan de leerkracht

De vier B's werden heel uiteenlopend geïmplementeerd in de verschillende scholen, bijvoorbeeld door verschillende symbolen te gebruiken. Sommige leerkrachten verwachtten dat leerlingen hen enkel een vraag kwamen stellen als ze zich samen met een buddy meldden (nadat die de vraag gekregen had en niet in staat bleek er op te antwoorden). Andere leerkrachten ontwikkelden extra materialen om leerlingen te ondersteunen bij het toepassen van de vier B's. Zo gebruikte leerkracht Lily de 'watkat' (een fluorescerende kat) om de leerlingen eraan te herinneren dat ze de kernwoorden in hun vraag moeten aanduiden met fluo bij de brain-stap.

Sommige klassen konden tijdens het zelfstandig werk gedurende een beperkt aantal uren een beroep doen op de ondersteuning van een extra (zorg)leerkracht. Dit bood extra mogelijkheden tot differentiatie en werd door verschillende scholen op verschillende manieren ingevuld. Zo werd in de Venkeltuin één keer per week de groep met sterke leerlingen uit de klas gehaald door de zorgleerkracht, zodat er meer ruimte was voor de klasleerkracht om de andere leerlingen te ondersteunen.

Het format van zelfstandig werk had als voordeel dat het toeliet om de leeractiviteiten te laten aansluiten bij de noden van de individuele leerlingen.

Zo maakten de leerkrachten van de Spinazietuin gebruik van de zelfstandige werktijd om aan *pre-teaching* te doen voor de leerlingen die hier behoefte aan hebben zodat ze beter kunnen volgen tijdens de andere lessen. Ze gebruikten de tijd tijdens het zelfstandig werk om een tekst die tijdens een andere les aan bod zou komen alvast te overlopen met bepaalde leerlingen. Zo konden deze leerlingen beter volgen wanneer deze tekst nadien klassikaal behandeld werd.

Daarnaast waren er ook leerkrachten die via het zelfstandig werk extra uitdaging boden aan de sterke leerlingen. Zo is er een leerling in de Pompoentuin die Noors leert als deel van het zelfstandig werk.

Het zelfstandig werk kon tot slot ook uitgebreid worden tot het huiswerk. Het huiswerk van leerlingen werd dan aangepast aan het niveau van de leerling.

In de Tomatentuin starten de leerlingen met een standaard huiswerk dat indien nodig naar boven of onder toe aan de leerstatus van de leerling kan aangepast worden. Als het over spelling gaat kunnen leerlingen bijvoorbeeld uitgedaagd worden met langere zinnen of moeten leerlingen net zinnen maken met basiswoorden.

- Talentedateliërs

Naast het zelfstandig werk zetten een aantal scholen ook expliciet in op de verschillende interesses van leerlingen via de organisatie van talentenateliërs. Hierbij werden

verschillende klasoverschrijdende activiteiten georganiseerd waarbij de leerlingen konden kiezen tussen activiteiten als theater, STEM, kunst...

Bijvoorbeeld in de Broccolituin werden er drie keer per schooljaar talentateliers georganiseerd. Leerlingen konden dan uit verschillende talenten kiezen om er zich heel de namiddag in te verdiepen. Deze talentateliers worden voor het vijfde en het zesde leerjaar samen georganiseerd en situeren zich in 3 domeinen: beeldknop, rekenknop en mensenknop.

4.2.2.3. *Output van het zelfstandig werk*

Na de leeractiviteiten werden de leerlingen op verschillende manieren geëvalueerd om op basis daarvan te kunnen bepalen hoe ze het best ingedeeld kunnen worden voor de volgende leeractiviteiten. Ook hierin kregen de leerlingen zelf een stem.

- *Zelfcorrectie van leerproces en -product*

Zo waren er heel wat scholen waar de leerlingen zelf hun oefeningen verbeterden, soms onder het toezicht van de leerkracht die de verbeteringen steekproefsgewijs nakeek.

In de Courgettetuin hebben de leerlingen bijvoorbeeld geleerd hoe ze hun oefeningen zelfstandig kunnen verbeteren. Wanneer ze een antwoord fout hebben, moeten ze het juiste antwoord erbij schrijven en wordt er ook verwacht dat ze onderzoeken wat ze precies verkeerd gedaan hebben.

In de Kooltuin geeft leerkracht Kobe aan dat leerlingen meer uit hun fouten leren wanneer ze zelfstandig verbeteren, dan wanneer hij zelf verbeterde. Hij ontwikkelde een systeem met fluostiften, waarbij leerlingen hun precieze fout met fluo moeten aanduiden, in plaats van een streep door de hele oefening te trekken. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen nauwkeuriger begonnen te verbeteren.

Daarnaast werd er in sommige scholen gevraagd van de leerlingen om na het afronden van het zelfstandig werk voor zichzelf te evalueren hoe het gekozen niveau was verlopen. Die evaluatie verliep soms via rubrics waarbij leerlingen telkens moesten aangeven wat het lesdoel was en in welke mate ze dit doel behaald hadden. Meer concreet werden deze rubrics zowel door de leerlingen als door de leerkrachten ingevuld, waarna er per leerling een overzicht/spinnenweb werd gemaakt. Hierdoor kregen leerlingen zicht op hoe zij zichzelf scoorden op de verschillende doelstellingen en hoe zich dit verhield ten aanzien van de scoring door de leerkracht.

Een interessante vaststelling was dat deze werkvorm bijkomende voorwaarden veronderstelde. Omwille van het talige karakter van de rubrics was een voldoende taalvaardigheid bij de leerlingen noodzakelijk om zinvol en succesvol met de rubrics te kunnen werken. Ze moeten immers inzicht hebben in hun eigen vaardigheden én ze verbaal kunnen omschrijven.

*“Het zijn vooral de zeer talige dingen die ze niet kunnen hè. Als ze heel hard zelfstandig moeten werken op talig gebied, dan is het mis, dat gaat niet. **Ja, ja.** Ja, voor sommige lukt dat wel, maar voor drie vierde van mijn klas lukt dat niet. Die*

kunnen dat hè! Maar die kunnen dat niet zelfstandig. Omdat die niet kunnen lezen wat dat ze moeten doen, ze lezen niet grondig genoeg. De basis om zich uit de slag te trekken, dat lukt, maar de rest niet. En dat zal wel lukken, ik geef ze nog een paar jaar, maar, ja. Je moet niet lopen als je nog niet kunt stappen hè.” (Astrid, leerkracht)

Bovendien bleek het belangrijk dat de rubrics voldoende eenduidig geformuleerd zijn, zodat de verschillende niveaus waarop de leerlingen zichzelf kunnen scoren voldoende duidelijk zijn.

In sommige scholen lieten ze de leerlingen niet alleen zelf hun antwoorden op oefeningen en het behalen van lesdoelen evalueren. Ze lieten hun leerlingen ook evalueren in welke mate ze zelf groeigericht dachten. In de Linzentuin reflecteerden de leerlingen bijvoorbeeld of ze zich identificeerden met Growy (een figuurtje dat de groeimindset symboliseert) of Fixy (een figuurtje dat de fixed mindset symboliseert).

Leerlingen gingen zichzelf ook evalueren op het vlak van hun leerhouding, op vlak van hun attitude en hun vaardigheden. Leerlingen werden dan gestimuleerd om te reflecteren over wat hun sterke en hun groeipunten zijn in hun werk. Dit was bijvoorbeeld het geval in de Kooltuin.

- Leerkrachtoordeel en toetsen

Naast de initiatieven van zelfcorrectie en reflectie werden de leerlingen ook opgevolgd door de leerkracht. Zo werd de vooruitgang van de leerlingen in een aantal scholen doorheen het zelfstandig werk opgevolgd aan de hand van een overzicht in de klas of via het smartboard. In de Pompoentuin hangt er bijvoorbeeld een overzicht van de taken in de klas en kunnen de leerlingen zelf aanduiden of ze aan een bepaalde taak begonnen zijn en of ze deze afgerond hebben.

Net zoals het gedifferentieerd huiswerk, was er ook een school die de toetsen aanpaste aan de noden van de leerlingen. De leerlingen kregen dan afhankelijk van hun niveau een ander soort toets (bv. een gesloten of een open boek toets) of werden op een andere manier voorbereid door de leerkracht op de toets.

“Bij sommige leerlingen gaat het dan bijvoorbeeld een invultoets zijn, bij andere leerlingen is dat echt een gewone toets. Nog andere leerlingen krijgen spulletjes mee naar huis om de toets voor te bereiden. Het hangt een beetje af van hun traject.” (Sophie, leerkracht)

De scholen probeerden daarnaast ook in te zetten op groeigerichte feedback. Die feedback werd zowel mondeling als schriftelijk gegeven (bv. na het afleggen van toetsen of na het krijgen van het rapport). Bij die feedback lag de nadruk erop dat leerlingen steeds vooruitgang kunnen maken door zich in te zetten en dat ze altijd kunnen bijleren. Leerkrachten benadrukten dat fouten geen gevolg zijn van statische leerlingenkenmerken.

In de Radijzentuin werd er bijvoorbeeld heel sterk ingezet op het feedback geven aan leerlingen op het proces dat ze aflegden om tot hun resultaat te komen, eerder dan te focussen op het resultaat zelf. Bovendien werd het belang benadrukt om

feedback te geven aan de leerlingen tijdens de lessen, en niet enkel tijdens evaluatiemomenten.

Tot slot probeerden de leerkrachten inzicht te krijgen in het welbevinden van de leerlingen en de rol van de leerling in de klas via kindgesprekken. Kindgesprekken zijn geplande gespreksmomenten tussen de leerkracht en de leerling. Die kindgesprekken kunnen plaats vinden naar aanleiding van een rapport, maar kunnen daar ook los van staan. Ze kunnen ingezet worden om de leerling feedback te geven over zijn/haar punten, maar het kan ook een moment zijn om andere bezorgdheden of moeilijkheden te bespreken.

In de Broccolituin zetten de leraren de kindgesprekken in om de rol van een leerling in de klasgroep, het welbevinden van leerlingen, het verloop van zelfstandig werk of de rapporten van de leerlingen te bespreken. Een tool die de Broccolituin hiervoor gebruikte is een 'blob-tree'. Dit is een figuur van een boom waarbij verschillende figuren in de boom afgebeeld staan die allemaal een verschillende rol opnemen. De leerlingen kunnen dan aanduiden met welke figuur ze zich het meest identificeren. Dit werd gebruikt als ondersteuning van de kindgesprekken.

4.2.2.4. Besluit

De betrokken scholen binnen het GROENTENHOF zijn aan de slag gegaan met de informatie uit het BKD-model dat het GROENTENHOF als theoretisch kader gebruikte binnen het ondersteuningstraject van het Project Differentiatie. De praktijken waarmee de scholen aan de slag gingen, kunnen gegroepeerd worden onder de noemer 'zelfstandig werk'. Dit gebeurde in combinatie met een meersporenbeleid waarbij leerlingen voornamelijk in homogene niveaugroepen verdeeld werden om zo leerstof op niveau te kunnen aanbieden. Daarnaast lag er ook een sterke nadruk op het groeigericht denken, voornamelijk binnen het evalueren van de leerlingen en bij het geven van feedback.

Een aantal scholen speelden zowel in op verschillen in leerstatus als op verschillen in interesse. Dit kwam het sterkst naar voren in praktijken als de talentenateliers.

4.3. KRUIDENHOF

4.3.1. Ondersteuningspraktijken KRUIDENHOF

De begeleiding vanuit KRUIDENHOF richtte zich in de eerste plaats op secundaire scholen en meer in het bijzonder op de B-stroom. Daar stromen immers de leerlingen in die niet beschikken over een getuigschrift basisonderwijs en de uiteindelijke inzet van Project Differentiatie was het bereiken van de eindtermen basisonderwijs door een grotere groep leerlingen.

4.3.1.1. Voorbereiding: een draaiboek voor een gedifferentieerd ondersteuningsaanbod

De PBD wilde het principe van differentiatie ook doortrekken bij het uitwerken van een ondersteuning voor haar scholen in het Project Differentiatie. Concreet werd er een draaiboek uitgewerkt met drie begeleidingstrajecten waaruit de scholen konden kiezen.

Een *eerste traject* bood de scholen de mogelijkheid een online leerpad over het BKD-model te volgen, gevolgd door de kennismaking met praktijkvoorbeelden. Dit online leerpad had ook als doel de opvattingen van leraren met betrekking tot differentiatie te expliciteren, om zo een growth mindset te ontwikkelen. Het online leerpad is gratis beschikbaar voor alle scholen van het KRUIDENHOF. Het voordeel van het werken met dergelijke leerpaden is dat niet alleen de betrokken leerkracht, maar ook collega's deze op een zelfgekozen moment kunnen doornemen. De leerpaden waren vooral theoretisch van aard en hadden als doel om een algemene visie rond differentiatie toe te lichten. De PBD vond het immers belangrijk dat differentiatie niet verengd werd tot het louter praktisch toepassen van enkele "tools", maar dat leerkrachten ook zouden begrijpen wat de achterliggende rationale was voor de technieken. Daarbij baseerde de dienst zich op ervaringen uit het verleden waarbij al te concrete trainingen of materialen in het beste geval enkel geleid hadden tot oppervlakkige, tijdelijke of mechanische toepassingen, maar zonder dat de leerkrachten ten gronde inzicht hadden in het "waarom" achter een bepaalde aanpak. Op basis van zijn ervaringen was zo'n aanpak volgens de pedagogisch begeleider weinig duurzaam en uiteindelijk weinig zinvol.

Een *tweede traject* startte met een klasbezoek door de pedagogisch begeleider waarna de leraren aan de slag gingen met het online leerpad.

Een *derde traject* gaf leraren de mogelijkheid om met differentiatie aan de slag te gaan via de methode "Lesson Study". Dit is een professionaliseringsmethode waarbij leraren als team een "leer-probleem" in kaart brengen en samen een les te ontwerpen die hierop een antwoord kan bieden. De klemtoon ligt daarbij op het leren van de leerlingen (Lesson Study Vlaanderen, 2020).

Het KRUIDENHOF communiceerde de mogelijkheid om deel te nemen aan de proefprojecten tijdens hun jaarlijkse ronde om de noden van de scholen in kaart te brengen. Concreet presenteerde de pedagogisch begeleider -die bekend was bij de scholen uit andere begeleidingsactiviteiten- het project en nodigde hij de scholen uit om deel te nemen en aan te geven welke initiatieven men eventueel zou willen nemen. Na de uitleg over het project, vroeg de pedagogisch begeleider om enkele door de koepel ontwikkelde online leerpaden over differentiatie door te nemen. Die leerpaden boden een theoretische toelichting van het concept differentiatie.

De rekrutering van kandidaat-deelnemers werd echter doorkruist door het feit dat de scholen tijdens de looptijd van de proefprojecten ook voor de opdracht stonden de nieuwe eindtermen secundair onderwijs te implementeren. Doordat hun prioritaire zorg bij de nieuwe eindtermen lag, was een project rond de optimalisering van hun differentiatiepraktijken minder urgent.

Toch meldden drie scholen zich aanvankelijk aan als kandidaat voor de proefprojecten, met een voorkeur voor één van de aangeboden begeleidingstrajecten. In overleg met de pedagogisch begeleider werd specifiek afgebakend hoe men het proefproject concreet gestalte wilde geven en wat de begeleider daarbij voor hen kon betekenen. Bij volgende bezoeken bleef de begeleider het project opvolgen vanuit een vraaggerichte houding en met aandacht voor positieve ondersteuning en waardering voor de inspanningen. Daarnaast verzamelde hij ook gegevens met de DI-Quest bij de leerkrachten en aan de hand van items uit de LiSO-bevraging informatie over het welbevinden van de leerlingen.

4.3.1.2. *Uitrol van het begeleidingstraject*

Door een samenloop van externe omstandigheden werd het feitelijke verloop van het project in de scholen bemoeilijkt. Eén school onderging een aantal organisatorische (personeels-) wissels. Dit had tot gevolg dat uiteindelijk slechts één leerkracht deelnam aan het project. Een tweede school besliste uiteindelijk om prioritair in te zetten op de nieuwe eindtermen en nam alsnog niet deel aan het project. In een derde school kon het begeleidingstraject niet starten wegens COVID. Daarom werden enkel de eerste twee scholen uitgenodigd voor het onderzoek.

Het was de bedoeling dat beide participerende scholen ervaringen met elkaar zouden uitwisselen, zeker omdat ze zich geografisch in elkaars nabijheid bevonden. Dit is echter niet kunnen doorgaan omwille van tijdsgebrek en corona.

Het project is stilletjes uitgedoofd. In de eerste plaats omdat scholen ook verschillende andere projecten hadden lopen, waarbij zeker ook de modernisering van het secundair onderwijs en de nieuwe eindtermen veel tijd en aandacht vroegen. Tegen die achtergrond kreeg het Project Differentiatie minder prioriteit in de scholen. Aangezien er voor het proefproject geen bijkomende middelen beschikbaar waren, kon ook de pedagogisch begeleider slechts een beperkte hoeveelheid tijd investeren in de opvolging van het project (in combinatie met zijn reguliere opdracht). Uiteraard had de verderzetting van het begeleidingstraject ook te lijden onder de COVID-pandemie.

4.3.2. Differentiatiepraktijken KRUIDENHOF

Binnen het KRUIDENHOF was het uitgangspunt van de ondersteuning eveneens het BKD-model. Er namen twee scholen deel aan ons onderzoek.

In één school, de Dilleberg, werden de bestaande differentiatiepraktijken in het eerste leerjaar B uitgebreid. Ze werkten bijvoorbeeld reeds met gedifferentieerde instructie, ondersteunende werkblaadjes, instructiekaartjes, hulp bij toetsen, zelfcorrectie, contractwerk, hoekenwerk en projectweken. Door in dit project te stappen werd hun differentieeraanbod verder verruimd. Door in het project te stappen zijn de leerkrachten uit beide 1B klassen meer gaan samenwerken in de vorm van co-teaching waarbij ook de leerlingen over de twee klassen werden verdeeld. Waar men vroeger voor hoekenwerk in de klas zelf bleef, verspreiden de leerlingen van beide klassen zich nu over de hoeken in de twee klassen (en de gang). Ondertussen neemt één leerkracht kinderen met hetzelfde niveau uit de twee klassen voor extra instructie of oefening, terwijl de andere leerkracht rondloopt. Leerlingen die extra begeleiding of instructie nodig hadden werden dus minder vaak uit de klas gehaald, maar samengezet bij één leerkracht terwijl de co-teacher op dat moment de andere leerlingen superviseerde. Het project had ook een “olievlek”-effect naar het tweede leerjaar B doordat het leerkrachten ook daar inspireerde tot co-teaching en het werken met gedifferentieerde oefeningen voor wiskunde en Nederlands.

In de Gemberberg hoopte men meer leerwinst en een groter welbevinden bij de leerlingen te realiseren door meer op maat te gaan werken. Door de reeds genoemde omstandigheden van de pandemie bleef de impact van het project op de feitelijke klaspraktijken echter zeer beperkt. Er was één leerkracht die actief deelnam aan het project en die tools kreeg om te differentiëren (via de leerpaden). Deze tools werden niet verspreid

binnen de school. In deze school was er wel sprake van een groeiende bewustwording ten aanzien van het belang van differentiatie.

4.3.2.1. *Besluit*

In het KRUIDENHOF leidde de deelname aan het project in één school tot klasoverschrijdende praktijken. Omwille van het leerlingenpubliek werd er reeds ingezet op differentiatie maar het project leidde ertoe dat er meer samenwerking was tussen beide leerkrachten van de B-klassen en dat er ook in het 2^{de} jaar van de B stroom meer aandacht voor differentiatie ontstond.

4.4. BLOEMENHOF

4.4.1. Ondersteuningspraktijken BLOEMENHOF

In het BLOEMENHOF werd een pedagogisch begeleider met expertise rond differentiatie gevraagd om de begeleiding in de scholen op zich te nemen.

Het BLOEMENHOF lanceerde een oproep bij de scholen om te peilen naar de interesse voor dit proefproject. Twee campusscholen (elk bestaande uit een school basis- en secundair onderwijs) reageerden positief op die oproep. Voor hen werd een ondersteuningsvraag omschreven en een plan van aanpak opgesteld. In overleg met de scholen werd uitgeklaard hoe ze het proefproject wilden invullen en welke ondersteuning ze daarbij nodig dachten te hebben. De aanpak was dus sterk vraaggestuurd. De begeleider stuurde niet aan op een specifieke invulling van differentiatie.

De eerste campusschool vroeg ondersteuning op het vlak van het taalonderwijs. Op het moment van de proefprojecten was de school namelijk met een ander project bezig rond lezen (ontwikkeld en ondersteund vanuit FRUITHOF). De school ervaarde hierbij moeilijkheden om te differentiëren binnen hun leesonderwijs. Daarom werd besloten om het proefproject toe te spitsen op het differentiëren binnen begrijpend lezen, woordenschatuitbreiding en meertaligheid. De school telt namelijk een groot aantal leerlingen met een taalarme achtergrond.

Concreet werden er in het kader van het project klasoverschrijdende niveaugroepen voor lezen opgericht. Na het eerste werkjaar (2018-2019) was er echter een wissel in de schoolleiding en het schoolteam: er startte zowel een nieuwe directeur als een nieuw schoolteam in de school. Omwille van de uitdagingen die dit met zich meebracht besliste de nieuwe directeur om niet langer deel te nemen aan het Project Differentiatie. Het project werd vroegtijdig stopgezet.

De tweede campusschool was een campusschool voor buitengewoon onderwijs (basis + secundair). Hun ondersteuningsnood situeerde zich in het rekenonderwijs en de afstemming daarvan tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. De school biedt

in de afdeling lager onderwijs type basisaanbod¹⁵, type 3¹⁶ en type 9¹⁷ onderwijs aan. Door de invoering van het M-decreet kende de school echter een grotere instroom van type 2¹⁸ leerlingen. De school was daarom zoekende naar een manier om die nieuwe groep leerlingen voldoende handvatten te bieden op het vlak van rekenen zodat ze ook de richtingen 'Grootkeukenmedewerker' en 'Houtbewerking' kunnen volgen in het buitengewoon secundair onderwijs.

In de praktijk bestond het ondersteuningstraject voornamelijk uit overlegmomenten op de campus tussen de betrokkenen van beide scholen en de pedagogisch begeleider. Omdat beide scholen de enige van de koepel waren die aan het project deelnamen, waren er geen bijeenkomsten met andere scholen.

Er werden een drietal vergaderingen per schooljaar belegd. De eerste vergadering betrof de vraagverheldering, om de behoeften bij de leerkrachten helder te krijgen. In de tweede vergadering werden praktische werkmethodes uitgewisseld en stelde de pedagogisch begeleider een theoretisch concept rond adaptief leren voor (op basis van door haar gelezen artikelen). Tijdens de derde vergadering werd vooral ingegaan op de aandachtspunten die de secundaire school meegekregen had na een (negatieve) doorlichting.

Daarnaast was het de bedoeling om een werkbezoek te doen in een school voor buitengewoon basisonderwijs die zich specialiseert in type 2 leerlingen. Dit bezoek kon niet doorgaan omwille van COVID.

4.4.2. Differentiatiepraktijken BLOEMENHOF

Binnen het BLOEMENHOF namen dus twee campusscholen (telkens bestaande uit een school basis- en secundair onderwijs) deel aan het project. Slechts in een campusschool (met een basis- en een secundaire school voor buitengewoon onderwijs) was er sprake van een duurzame deelname aan het project (dit waren eveneens de scholen die deelnamen aan ons onderzoek). Het project focuste er op een betere aansluiting tussen het basisonderwijs en secundair onderwijs, meer specifiek op het vlak van rekenonderwijs.

Beide scholen hadden reeds een lange traditie van gedifferentieerd werken. Daarenboven was de secundaire school tegelijkertijd betrokken bij verschillende andere projecten (duaal leren, taalbeleid, co teaching, enz.). Hierdoor was het moeilijk om precies af te bakenen welke differentiatiepraktijken het gevolg waren van het Project Differentiatie en welke het gevolg waren van die andere projecten.

¹⁵ Type basisaanbod is onderwijs gericht op kinderen met onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs.

¹⁶ Type 3 onderwijs is gericht op kinderen met een emotionele of gedragsstoornis, zonder verstandelijke beperking.

¹⁷ Type 9 onderwijs is gericht op kinderen met een autismespectrumstoornis, zonder verstandelijke beperking.

¹⁸ Type 2 onderwijs is gericht op kinderen met een verstandelijke beperking.

Het Project Differentiatie was voor de directeur van de BuSO-school de aanleiding om op regelmatige basis bijeenkomsten te organiseren om de afstemming tussen beide scholen te bespreken. Vanuit de basisschool was de maatschappelijk werker en - wanneer mogelijk - de adjunct-directeur aanwezig op die besprekingen, vanuit de secundaire school waren de directie, de zorgleerkracht en de logopedist aanwezig. Daarnaast vonden er ook informele overlegmomenten plaats tussen leerkrachten en leerling en begeleiders van beide scholen waarbij men de opvolging van individuele leerlingen besprak.

Dit overleg zorgde ervoor dat ze beter op elkaar afgestemd raakten en resulteerde in verschillende vormen van structurele samenwerking tussen de scholen. Die geïntensiveerde samenwerking tussen beide scholen vormt het belangrijkste resultaat van het proefproject. Het betreft hier met andere woorden eerder een vorm van structurele samenwerking en -afstemming, met de bedoeling de continuïteit in het ondersteunen van de leerlingen bij de overgang tussen basis- en secundair onderwijs beter mogelijk te maken:

- *Afstemming van onderwijsdoelen en verwachtingen.* Tijdens de overlegmomenten vond er een grondige reflectie plaats over de doelen in het rekenonderwijs die prioriteit moesten krijgen in het buitengewoon basisonderwijs (met name voor hun hogere instroom van type 2 leerlingen) opdat de leerlingen vlot zouden kunnen instromen in het buitengewoon secundair onderwijs. De leerkrachten van het secundair onderwijs expliciteerden bijvoorbeeld hun verwachtingen t.a.v. functioneel rekenen. De secundaire school kreeg door die afstemmingsgesprekken een meer realistisch beeld van welke doelen effectief haalbaar waren in het basisonderwijs en stelde zo haar (onrealistische) verwachtingen t.a.v. het beginniveau van de leerlingen bij.
- *Overgangsbesprekingen.* De samenwerking tussen beide scholen riep ook overgangsbesprekingen in het leven. De leerlingen die de overstap maakten van de basisschool naar de secundaire school werden mondeling besproken door de zorgleerkrachten van beide scholen. Dit vormde een aanvulling op de louter schriftelijke gegevensoverdracht die voordien gebruikelijk was. Op die manier konden de leerkrachten van het eerste jaar secundair onderwijs hun aanpak beter afstemmen op de specifieke noden van de kinderen. Het project ondersteunde zo de beginsituatie voor differentiatie in het eerste jaar van het secundair onderwijs.
- *Aanwezigheid op oudercontacten.* De directie van de secundaire school ging deelnemen aan het laatste oudercontact van het schooljaar voor de leerlingen van het basisonderwijs (i.e. het oudercontact voor hun 'afstuderen'). Op die manier was er sprake van een eerste kennismaking tussen de ouders en de secundaire school.
- *Retroactieve terugkoppeling over evolutie ingestroomde leerlingen.* Er werd beslist dat de secundaire school op het einde van elk schooljaar een terugkoppeling zou organiseren over de evolutie van de ingestroomde leerlingen. Op die manier krijgt het team van de basisschool feedback over de correctheid van hun doorverwijzingsadviezen en de kwaliteit van hun onderwijs. Tegelijkertijd biedt het voor het team kansen om zich op dit vlak verder te professionaliseren.

4.4.2.1. *Besluit*

In het BLOEMENHOF resulteerde de deelname aan het project vooral in een structurele samenwerking tussen de basisschool en de school voor secundair onderwijs van een campus, met als doel de aanpak van beide scholen beter op elkaar af te stemmen, en een betere beginsituatiebepaling van de leerlingen te kunnen doen. Als scholen voor

buitengewoon onderwijs was de onderwijsaanpak in de klassen reeds sterk gedifferentieerd omwille van de leerlingenpopulatie.

4.5. NOTENHOF

4.5.1. Ondersteuningspraktijken NOTENHOF

4.5.1.1. Positionering Project Differentiatie binnen de reguliere werking van de PBD

Het NOTENHOF hanteert binnen hun reguliere werking een andere invulling van het begrip differentiatie dan degene die als uitgangspunt werd genomen binnen de centrale stuurgroep van het Project Differentiatie. Het NOTENHOF vindt het belangrijk zich niet te beperken tot het ondersteunen van leerlingen die de eindtermen basisonderwijs niet bereiken en doorstromen naar het eerste leerjaar B. Het NOTENHOF wilde daarenboven vermijden dat hun reguliere werking belast zou worden door de proefprojecten. Daarom kozen ze ervoor de proefprojecten maximaal te integreren in de reeds lopende projecten binnen hun reguliere werking. Hierbij werd ook ingezet op de omschrijving van differentiatie die overeengekomen was binnen het Project Differentiatie, namelijk: differentiatie met als doel om zoveel mogelijk leerlingen de eindtermen te laten bereiken.

“Wij zijn vertrokken eigenlijk van de definitie van de overheid (...) We hebben dat zo uitgelegd aan de scholen, met het doel van zoveel mogelijk leerlingen de eindtermen te laten behalen en leerlingen die de eindtermen niet kunnen behalen zo ver mogelijk te brengen. Dat hebben we eigenlijk naar voren geschoven.”
(Nicole, schoolbegeleider secundair onderwijs)

Meer concreet was de inhoud van het project gericht op het identificeren, verrijken en delen van differentiatiepraktijken in de derde graad basisonderwijs en in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs.

Het NOTENHOF lanceerde een oproep naar alle scholen van de koepel. Dit resulteerde in zes secundaire en vier basisscholen die wilden deelnemen aan het project. Ze waren bereid om hun bestaande differentiatiepraktijken te delen of bepaalde praktijken uit te werken en deze vervolgens te delen. Eén van de scholen stapte echter reeds voor de start van het project uit, waardoor er slechts 9 scholen uitgenodigd werden voor het onderzoek.

“Dan is er een open oproep gelanceerd naar alle scholen. En op basis daarvan zijn er een vijftal basis en secundaire scholen die gezegd hebben ‘ah ja daar willen wij nu inderdaad wel aan meewerken’. Met een beetje als achtergrond van ‘wij hebben goede praktijken of praktijken die kunnen uitgewerkt worden en die dan verder kunnen gedeeld worden’. Want (...) het moest echt wel nadien Vlaanderen breed over de netten heen gedeeld worden. En dat is een hindernis waar scholen wel over moeten.”
(Nadine, teamverantwoordelijke ondersteuningsteam basisonderwijs)

De pedagogisch begeleiders kozen ervoor om scholen vrij te laten in welke differentiatiepraktijken ze identificeerden, verrijkten en deelden.

In de praktijk betekende dit dat de concrete inhoud van het Project Differentiatie sterk kon verschillen tussen de deelnemende scholen en dat vertaalde zich ook in uiteenlopende noden en vragen voor ondersteuning. De verankering van het proefproject in reeds lopende projecten (en ondersteund door de reguliere begeleiders) had daarenboven tot gevolg dat de eigenheid van het proefproject minder zichtbaar was. Het was voor de scholen immers uiteindelijk niet zo duidelijk welke initiatieven gezien moesten worden als onderdeel van het proefproject en welke als onderdeel van de reguliere werking. Voor de betrokken scholen is dat niet per se een relevante kwestie, maar ze heeft wel gevolgen voor de perceptie en reflecties achteraf. Bepaalde activiteiten die onderdeel uitmaakten van het proefproject werden door de betrokkenen in de scholen niet altijd als dusdanig herkend en erkend (bv. tijdens de dataverzameling voor dit onderzoeksproject).

Formeel werd het project binnen het NOTENHOF opgevolgd door een interne stuurgroep, daarnaast organiseerden ze impulsdagen, waar de deelnemende scholen konden samenkomen in lerende netwerken.

- Interne stuurgroep

Intern organiseerde het NOTENHOF regelmatig overleg om af te stemmen over de lopende projecten differentiatie. Daarvoor werd een interne stuurgroep opgericht met de betrokken begeleiders en de centrale diensten van het NOTENHOF. Die stuurgroep kwam vijf keer per jaar samen om het project op te volgen, gemeenschappelijke afspraken te maken en indien nodig bij te sturen. Zo werd er o.m. afgesproken dat de begeleiding in elke proefprojectschool zou starten met een intakegesprek. Nadien werd in elke school een beginsituatie-analyse uitgevoerd van de opvattingen van leerkrachten over differentiatie aan de hand van de DI-Quest. De resultaten hiervan vormden de aanzet voor de focus voor het proefproject in elke individuele school.

- Impulsdagen

Voor de deelnemende scholen in het proefproject werden vier *impulsdagen* georganiseerd, waaraan telkens zowel de scholen voor basis- als secundair deelnamen. In de voormiddag werd een inhoudelijke impuls gegeven door een spreker waarbij ook ingegaan werd op recent onderzoek. Zo kwam bijvoorbeeld differentiatie als didactiek aan bod, maar ook hoe scholen kunnen omgaan met onderwijsvernieuwing.

Vanuit het principe van *lerende netwerken*, werden er in de namiddag telkens gespreksgroepen georganiseerd waarin de deelnemers zelf ervaringen en informatie konden uitwisselen en op die manier voor elkaar als 'peers' de input verzorgden. Die impulsdagen vonden plaats in Brussel en waren gespreid over twee schooljaren (2018-2019 en 2019-2020).

Naarmate de proefprojecten vorderden en de diversiteit in de differentiatiepraktijken in de verschillende scholen toenam, werd het moeilijker om tijdens de impulsdagen een passend en zinvol aanbod voor alle scholen te verzorgen.

4.5.2. Differentiatiepraktijken NOTENHOF

Vanuit het NOTENHOF stapten zowel basisscholen als scholen secundair onderwijs in het project. Toch zijn de differentiatiepraktijken die de scholen aanwijzen naar aanleiding van dit project zeer beperkt. Dit valt in belangrijke mate te verklaren vanuit het feit dat het proefproject zeer sterk opging in de reguliere werking en relevante praktijken niet altijd als zodanig herkend en erkend werden door de respondenten. Daarenboven was de concrete inhoud en vorm van de lokale proefprojecten erg uiteenlopend en divers, waardoor de scholen het specifieke ondersteuningsaanbod vanuit het NOTENHOF niet altijd als relevant of passend ervaarden voor hun specifieke ondersteuningsnoden.

Dit verklaart wellicht ook de beperkte respons op de herhaalde uitnodigingen aan scholen om deel te nemen aan dit onderzoek. Uiteindelijk konden we slechts in drie van de tien scholen data verzamelen en verwerken (een basisschool en twee secundaire scholen). Daarbij bleek de impact van het Project Differentiatie op het terrein als erg beperkt gezien te worden.

Zo was er een secundaire school, de Cashewberg, waar helemaal geen praktijken geïmplementeerd werden omdat het project niet opgestart geraakte.

“Maar dat is altijd op ons schoolniveau gebleven. Dus het enige wat ik me echt herinner, is de kennismaking ermee en dan het afnemen van die de vragenlijst die ik toegestuurd heb gekregen. Die vragenlijst is afgenomen bij die leerlingen van 1B, de resultaten zijn bezorgd aan de pedagogisch begeleider en we hebben dan maanden daarna de resultaten gekregen tijdens die terugkomdag.” (Carla, directeur)

Daarnaast is er een secundaire school, de Hazelnotenberg, die bepaalde differentiatiepraktijken doorvoerde door een beroep te doen op een extra externe ondersteuningspartner, zoals bijvoorbeeld de ondersteuningsnetwerken. Die praktijken waren zeer concreet en specifiek, namelijk gericht op het ondersteunen van de executieve functies van leerlingen.

“En die hebben dan mee gekeken van: ‘wat hebben die wel nodig?’, en dan komt er onder andere ook uit, hé, dat die executieve functies bij die leerlingen helemaal niet ontwikkeld zijn. Bij de ene wat meer als bij de andere of het ene wat meer als het andere. En dan zijn ze daar mee aan de slag gegaan. Maar dat is dan door corona ook weer stil gevallen.” (Hanne, pedagogisch directeur 1^e graad)

Tot slot was er ook een basisschool, de Walnutentuin, die hun bestaande praktijken minimaal aangepast had. Zo voerde ze het principe van zelfevaluatie in, waarbij leerlingen na het zelfstandig werk (dat reeds bestond in de school) voor zichzelf inschatten in welke mate het zelfstandig werk vlot verlopen was. Door hun taken in het bijhorende bakje te leggen, maakte deze praktijk het makkelijker voor de leerkracht om in te schatten welke taken nog eens extra nagekeken moesten worden.

“.. na de les konden de kinderen hun schrift of hun werkblaadje in een apart vakje leggen ofwel van: ‘ik heb het vlot gekund’, ofwel: ‘ik had nog wel wat moeite, maar uiteindelijk is het wel gelukt’, ofwel het rode vakje waarin dat het helemaal niet gelukt was. Maar ik moet zeggen dat wij eigenlijk ook niet zo heel veel hadden bijgeleerd, als ik dat zo mag zeggen.” (Wanda, zorgcoördinator)

4.5.2.1. Besluit

In het NOTENHOF werd het Project Differentiatie in de deelnemende scholen zo deel van de normale ondersteuningspraktijken, dat het voor de scholen moeilijk te onderscheiden was welke praktijken ingevoerd waren naar aanleiding van het Project Differentiatie. Dit had als gevolg dat er slechts kleine (of geen) veranderingen gerapporteerd werden door de betrokken scholen.

4.6. FRUITHOF

4.6.1. Ondersteuningspraktijken FRUITHOF

De PBD van FRUITHOF besliste om met één van hun lopende projecten – het leesinterventieproject LIST – deel te nemen aan het Project Differentiatie. Omdat het een concretisering vormde van hun visie op differentiatie, toegepast op leesonderwijs, leek hun dat inhoudelijk een valide en ook praktisch haalbare keuze. Meer specifiek ging het om de uitrol van het LIST-project in een van hun scholenclusters (bestaande uit een aantal scholen basis- en secundair onderwijs).

De beslissing om LIST te implementeren, was genomen op het bovenschoolse niveau van de scholencluster. Het LIST-project was hun poging een antwoord te bieden op de vaststelling dat de resultaten van hun leesonderwijs achteruit gingen en dat leerlingen daarenboven ook weinig leesplezier ervoeren. Hoewel het LIST-project toelaat om te differentiëren binnen het leesonderwijs op school, werd het niet naar de schoolteams gepresenteerd als een “differentiatieproject”, maar als een “leesproject”, een project om de leesvaardigheid van leerlingen te verhogen en hen meer leesplezier te laten ervaren.

De voorgeschiedenis van en de invulling van het Project Differentiatie wijkt dus enigszins af van de scholen in de andere koepels. Daarenboven is ook de aard van het proefproject in veel opzichten specifiek en gekoppeld aan een aantal randvoorwaarden: gericht op een specifiek segment van het onderwijscurriculum en geoperationaliseerd in een strak ondersteuningsscenario (scripted – zie hoger 4.1.2.).

4.6.1.1. Voorbereiding en voorwaarden voor de instap in het project

Na de beleidsbeslissing op het niveau van de scholencluster om LIST te implementeren, volgde een voorbereidend schooljaar (2018-2019) waarbij de Scholencluster en de PBD samen de voorwaarden voor deelname vastlegden en de implementatielijnen uittekenden.

Als eerste voorwaarde werd gesteld dat *alle scholen van de Scholencluster zouden deelnemen* aan het project. Omdat ze hetzelfde implementatieproces zouden doormaken, zouden scholen elkaar kunnen inspireren en adviseren bij moeilijkheden en uitdagingen.

“Dus waarom is dat belangrijk voor mij? Wel, omdat we zo een professionele leergemeenschap kunnen vormen. We komen dan op regelmatige basis samen en kunnen onze ervaringen delen, en eigenlijk ook een beetje onze aanpak, of ook de zaken waar we op stuiten. Want het is niet altijd even evident om dat [LIST] rond te krijgen in een week – die tijdsperiode die je moet besteden – Hoe ga je er mee

om? Ja, en er komen vaak ook praktische zaken bij he, ik denk bijvoorbeeld aan het inplannen van de lessenroosters van de mensen levensbeschouwelijke vakken. Dat kan vaak een obstakel zijn om LIST uit te voeren. Hoe los je dat op? Hoe kan je daar mee omgaan? Die zaken worden dan besproken.” (Sonja, coördinerend directeur van de Scholencluster)

Een tweede voorwaarde was dat LIST *structureel verankerd diende te worden in het lessenrooster en in alle klassen op hetzelfde moment* plaats moest vinden. Dit laat niet alleen organisatorisch beter toe om klasdoorbrekend te werken, maar creëert ook de verbindende ervaring van collectief betrokken te zijn in een gemeenschappelijk project dat zich manifesteert in gelijktijdige praktijken. Daarenboven bevordert die structurele verankering ook de institutionalisering van LIST en maakt het mogelijk om te bewaken dat alle leerkrachten voldoende tijd spenderen aan LIST.

Een derde voorwaarde was dat de *vaste structuur* van het LIST-project, dagelijks moest worden gevolgd: de strikte opbouw met vastgelegd aantal minuten voorlezen, minilesje, hommel of stillezen, en logboekje invullen.

Als vierde voorwaarde gold dat LIST voor het basisonderwijs plaats moest vinden *tijdens de uren Nederlands*. LIST mocht niet ten koste gaan van lestijd voor andere vakken. Dit impliceerde dat leerkrachten hun lessen Nederlands anders vorm moesten geven. Voor de secundaire scholen vormde dit echter geen voorwaarde. Daar werd het advies gegeven om LIST als een apart blok in het lessenrooster te beschouwen (niet per se gekoppeld aan de lessen Nederlands).

Een evidente, materiële voorwaarde was verder dat er voldoende en aangepaste *boeken* aangekocht dienden te worden voor de leerlingen. Deze boeken moesten voldoende recent zijn (volgens de meest recente spellingsregels) en er aantrekkelijk uitzien.

Tot slot dienden de scholen zich *te engageren voor het project voor een minimale periode van drie schooljaren* (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022). De PBD zou de scholen gedurende die drie jaar ook intensief begeleiden bij de implementatie van dit project.

Naast het bepalen van de randvoorwaarden, gingen de Scholencluster en de PBD tijdens het voorbereidende jaar ook na of er voldoende draagvlak was voor dit project bij de schoolteams. De plannen werden voorgelegd aan de zorgcoördinatoren en de directies van de Scholencluster. Daarnaast werden gesprekken gevoerd met leerkrachten en leerlingen vooraleer ze definitief beslisten om het LIST project te implementeren. Tijdens de gesprekken met de schoolteams werd sterk ingezet op het informeren en enthousiasmeren van de schoolteams. Er werd ook geluisterd naar kritische bedenkingen.

“Dat is ook een heel belangrijke, vind ik, dat je die teams meeneemt. Ik ga niet zeggen dat dat top-down of dat dat bij de top gebeurd is, dat wij een idee hadden. Het zijn de resultaten van de scholen die tot bij ons gekomen zijn. Wij hebben die geanalyseerd. En dan zijn we teruggekeerd. Zie je? Dus we hebben echt wel heel veel gesprekken gevoerd met leerkrachten, met leerlingen, met zorgcoördinatoren, met directies en dan pas hebben we de sprong gewaagd.” (Sonja, coördinerend directeur van de Scholencluster)

“Wij trekken de kar, wij verspreiden informatie. We zorgen ervoor dat mensen enthousiast worden. We praten ook met mensen, ook met die die het niet

onmiddellijk zien zitten. Dus we luisteren ook naar hen. En dan proberen we ook altijd om daarin een beetje een middenweg te vinden.” (Sonja, coördinerend directeur van de Scholencluster)

4.6.1.2. Ondersteuning en opvolging vanuit de Scholencluster

Eens duidelijk werd dat er voldoende draagvlak voor het LIST-project was, werd bekeken hoe men vanuit de Scholencluster de randvoorwaarden voor dit project kon ondersteunen. Het project vroeg bijvoorbeeld een *financiële investering* van de scholen voor de aankoop van boeken en de inrichting van een schoolbibliotheek. Het LIST-project vormde daarom een vast item tijdens begrotingsbesprekingen. De Scholencluster gaf daarom enkele financiële impulsen aan de scholen en deed een subsidieaanvraag bij de provincie. De Scholencluster koopt ook jaarlijks een pakket boeken aan voor elke school. Daarnaast heeft coördinerend directeur van de Scholencluster (Sonja) de directeurs ondersteund bij het opstellen van een financieel spreidingsplan over vijf jaar. De komst van LIST betekende dat er op andere vlakken bespaard moest worden door de scholen (bv. minder laptops aankopen, geen nieuwe methode aankopen).

Vanuit de scholencluster werden de scholen ook geholpen bij het creëren van een *schoolbibliotheek*. Er werd geïnvesteerd in een gezamenlijk uitleensysteem voor boeken. Ze organiseerden ook een dag waarop alle boeken gekaft werden en een sticker kregen voor het scansysteem. Ook de aankoop van boekenkasten werd gefaciliteerd vanuit de scholencluster. Sonja is ook in elke school op bezoek geweest om samen met de directeur te bekijken hoe ze de bibliotheek best kunnen vorm geven. Als er infrastructurele werken nodig waren, zorgde de Scholencluster hiervoor. Op die manier wilde men vooral de directeurs ondersteunen.

Ook over de *ondersteuning van de leerkrachtenteams* werd nagedacht. Er werd beslist om te werken met zogenaamde *kartrekkers*: leerkrachten die hun collega's ondersteunen bij de implementatie van LIST. Die kartrekkers – evenals de zorgcoördinatoren – kregen de kans om een eigen professionaliseringstraject te volgen, georganiseerd door de pedagogische begeleidingsdienst. De kartrekkers onderhouden eveneens de communicatie met de coördinerend directeur van de scholencluster over het LIST-project. Hiervoor krijgen de kartrekkers minimaal één uur per week in hun opdracht. Er werd bewust gekozen om de functie van kartrekker te koppelen aan iemand met een functie als leerkracht. Zorgcoördinatoren volgen het project mee op vanop de zijlijn. De idee is dat er zo gedeelde verantwoordelijkheid ontstaat voor het LIST-project. De kartrekker en de zorgcoördinator kunnen indien nodig ook samen overleggen over de aanpak van LIST op hun school.¹⁹

“We hebben ook plaatselijke kartrekkers. En we hebben heel bewust gekozen om dat niet de zorgcoördinator te laten zijn. Vaak is dat bijna een reflex: ‘ja, die zorgcoördinator’, maar dan dachten we erover na – Fien [de pedagogisch begeleider] en ik – en we besloten dat gaan we niet doen. Want anders is dat zo

¹⁹ Bij andere projecten van deze scholencluster neemt de zorgcoördinator vaak de rol van trekkerfiguur op zich. Door daar nu een leerkracht voor te kiezen, wilde men stimuleren dat het perspectief van de leerkrachten op het project ook expliciet vertegenwoordigd was in de dagelijkse aansturing en coördinatie.

precies weer van: scholencluster, zorg en wij moeten het hier uitvoeren [gebaren met handen: 3 fases]. We hebben heel bewust gekozen: de kartrekker kiezen jullie zelf in het team, maar het mag niet de zorgcoördinator zijn. En voor die zorgcoördinator was dat een beetje die gedeelde verantwoordelijkheid. Natuurlijk volgden zij dat vanuit de zijlijn mee op, maar ja, het was gewoon een keer vanuit een ander standpunt dat zij een bepaald project konden benaderen. Dus het was eigenlijk een doorsnee leerkracht, die dan de kartrekker was van het project binnen de school. Terwijl ja, bij andere projecten of andere zaken is dat meestal de zorgcoördinator.” (Sonja, coördinerend directeur van de Scholencluster)

LIST werd door de Scholencluster van nabij opgevolgd om zicht te krijgen op het implementatieproces, de ervaren moeilijkheden en of men vanuit de scholencluster nog (bv. financieel) kon ondersteunen. Het project vormde een vast agendapunt op elke vergadering van de verschillende directeurs in de scholengemeenschappen en eveneens op het zeswekelijks overleg van de zorgcoördinatoren van de cluster.

Na het voorbereidend jaar (2018-2019) werd er voorzien in een gefaseerde uitrol van het project over een periode van drie jaar.

- 2019-2020: implementatie van LIST voor vloeiend lezen in het tweede t.e.m. het zesde leerjaar basisonderwijs + een pilootjaar voor de implementatie van LIST in de B-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs (de implementatie van LIST kende hier een trager tempo omdat men heel wat “koudwatervrees” merkte bij de leerkrachten secundair onderwijs)
- 2020-2021: implementatie van LIST voor aanvankelijk lezen in het eerste leerjaar basisonderwijs
- 2021-2022: implementatie van LIST in de kleuterklassen van het basisonderwijs

4.6.1.3. *Getrapt ondersteuningstraject vanuit de PBD*

Binnen de PBD van FRUITHOF hebben een aantal begeleiders zich gespecialiseerd in de LIST-aanpak. Zij volgden hiervoor gedurende verschillende jaren een gespecialiseerde opleiding in Nederland, aangeboden door de oorspronkelijke ontwikkelaars van LIST en uitmondend in formele certificatie. Daarnaast werden de inzichten over LIST via interne professionaliseringsinitiatieven verder verspreid binnen de PBD. Hierdoor ontstond er binnen de PBD een pool van begeleiders met LIST-expertise. Een deel van deze pedagogisch begeleiders stond in voor de ondersteuning van de implementatie van LIST in de Scholencluster.

De ondersteuning vanuit de PBD voor de betrokken scholen bestond uit nascholingsessies voor de kartrekkers en zorgcoördinatoren, aangevuld met ondersteuning op de school/klasvloer.²⁰

De idee was dat de pedagogisch begeleiders elke kartrekker zouden opleiden tot LIST-specialist binnen de school. De kartrekkers stonden vervolgens in voor de professionalisering m.b.t. LIST van de rest van het schoolteam.

²⁰ Geplande hospiteerbeurten van kartrekkers in elkaars scholen konden [voorlopig] niet doorgaan omwille van COVID.

Het maandelijks samen volgen van de nascholingsessies leidde tot het ontstaan van een netwerk van kartrekkers die ook op andere momenten (meer informeel) met elkaar ideeën en materialen konden uitwisselen. Het realiseren van samenhang, het uitwisselen van ervaringen en leren van elkaar vormden speerpunten in de begeleidingsaanpak.

4.6.1.4. Nascholingsessies voor de kartrekkers

Vanaf schooljaar 2019-2020 organiseerde de PBD nascholingsessies voor de kartrekkers. De sessies gingen quasi maandelijks door en werden georganiseerd per onderwijsniveau. De pedagogisch begeleiders vreesden namelijk dat de context van het basisonderwijs en het secundair onderwijs te sterk van elkaar verschilde om beide groepen samen te nemen.

De sessies voor het *basisonderwijs* besloegen telkens een volledige dag. Vaak waren ook de directies en zorgcoördinatoren hier aanwezig. Ook zij maakten zo deel uit van het netwerk rond LIST. Tijdens de sessies werd in de voormiddag informatie gegeven over de inhoud van het LIST-project. Daarbij modelleerden de sprekers (experten uit PBD) ook (elementen van) de LIST-didactiek.

De deelnemers kregen in de namiddag de kans om het geleerde uit te proberen bij elkaar en zo de didactiek in te oefenen. Hierna werden deze ervaringen besproken en kwamen ze tot aanbevelingen en tips voor elkaar. Doorheen de sessies was er ook ruimte voor het stellen van vragen en het uitwisselen van ervaringen en praktijken tussen de verschillende deelnemers.

Inhoudelijk kwamen verschillende zaken aan bod tijdens de nascholingsessies:

- *LIST als project en didactiek*: wat zijn de doelen van LIST?, wat is de rationale achter LIST?, hoe ziet een LIST-moment er concreet uit?, welke vormen van extra differentiatie zitten er in LIST?
- *Het implementatieproces*: welke implementatievoorwaarden gelden er?, wat zijn de nodige acties die ondernomen moeten worden om LIST zo goed mogelijk in de praktijk te brengen?, wat is de ideale planning/timing van die acties?, wat zijn mogelijke implementatiedrempels?
- *Het coachen van collega's*: hoe kan je als kartrekker je collega's motiveren voor LIST?, hoe kan je als kartrekker een leerkracht ondersteunen bij het maken van een LIST-lesvoorbereiding?, hoe kan je een leerkracht ondersteunen in de klas tijdens het LIST moment?

De inhoud van de sessies in het basisonderwijs verliep parallel aan de geleidelijke implementatie van LIST. Zo kregen ze eerst informatie over de implementatie van LIST voor het vloeiend lezen, wat ook het eerst toegepast zou worden (in het tweede t.e.m. het zesde leerjaar). Later kregen ze informatie over de LIST-didactiek voor het aanvankelijk lezen dat vanaf 2020-2021 toegepast zou worden in het eerste leerjaar. Tot slot kregen ze toelichting bij de implementatie in het kleuteronderwijs, wat ze in schooljaar 2021-2022 effectief in de praktijk zouden brengen.

In het *secundair onderwijs* duurden de sessies van het pilootproject LIST een halve dag. LIST vormde in het secundair de verantwoordelijkheid van de leerkrachten Nederlands in de B-stroom van de eerste graad. De kartrekker was bijgevolg ook steeds een leerkracht Nederlands. Ook een collega leerkracht Nederlands van de kartrekker nam vaak deel aan

de sessies. Het pilootproject is uitgemond in een grootschaliger leesproject: Boekboxen. Vanaf schooljaar 2020-2021 namen de kartrekkers van de Scholencluster, samen met collega's uit andere scholenclusters in heel Vlaanderen, deel aan de Boekbox sessies (in totaal ging het om 24 scholen). Die sessies verliepen online. De scholen die LIST ondertussen al toepasten (cfr. de pilootscholen) gaven dan bijvoorbeeld getuigenissen over hun ervaringen met LIST. Om tegemoet te komen aan de verschillen in voorkennis tussen scholen kozen ze hier voor een gedifferentieerde aanpak waarbij de deelnemers vaak konden kiezen of ze basisinformatie dan wel informatie voor gevorderden wilden verwerven.

Qua inhoud en aanpak sloten de LIST-sessies voor het secundair onderwijs sterk aan bij de sessies voor het basisonderwijs (al gingen ze hier enkel in op de didactiek van LIST voorvloeiend lezen en niet op de didactiek vooraanvankelijk lezen en kleuters). Aanvullend hadden ze aandacht voor hoe ze via LIST de nieuwe eindtermen rond literatuur konden realiseren en hoe de leerkrachten AVI-testen konden afnemen (die testen worden doorgaans namelijk niet afgenomen in het secundair onderwijs, maar maken wel deel uit van de LIST-aanpak). Ze namen tijdens de sessies ook een leesscan af van elke school. Aan de hand van de leesscan konden de scholen nagaan in welke mate ze al een leesbeleid hadden.

4.6.1.5. Ondersteuning op de klas- en schoolvloer

De pedagogisch begeleiders en de coördinerend directeur van de Scholencluster kwamen ook op bezoek in de scholen. Ze deden klasbezoeken waarbij ze observeerden hoe leerkrachten LIST in de praktijk brachten en gaven hierop feedback. Op deze manier kregen ze zicht op de concrete implementatie van LIST in de scholen.

Daarnaast kwamen de pedagogisch begeleiders op vraag van de kartrekkers ook naar de scholen om concrete schoolspecifieke vragen te bespreken. De pedagogisch begeleiders zochten dan mee naar oplossingen voor de uitdagingen waar de school of kartrekker mee worstelde.

4.6.1.6. Klasbezoeken

Tot slot kregen schoolteams de mogelijkheid om klasbezoeken bij elkaar uit te voeren. Ze zouden dan bij collega's van andere scholen kunnen gaan observeren hoe zij LIST in de praktijk brengen. Op die manier wilden ze leerkrachten de kans bieden om te leren van elkaar. Omwille van COVID hebben er echter (nog) geen dergelijke hospiteerbeurten plaatsgevonden.

4.6.1.7. Impact COVID

Omwille van COVID zag de PBD zich genoodzaakt om een deel van de nascholingsessies online te geven. Die sessies werden opgenomen, wat als voordeel had dat collega's de sessies achteraf (bv. na schooltijd) konden bekijken. Verschillende school- en klasbezoeken konden niet doorgaan. Ze probeerden dit op te vangen via online gesprekken met de kartrekkers. Zoals hoger al aangegeven zijn ook de hospiteerbeurten niet kunnen doorgaan.

4.6.2. Differentiatiepraktijken FRUITHOF

Hoewel LIST oorspronkelijk ontwikkeld werd voor het lager onderwijs, namen er vanuit het FRUITHOF naast basisscholen ook secundaire scholen (B-stroom) deel aan het project.

LIST is een zeer strikt uitgewerkte en na te volgen methodiek, die ook zo door de pedagogische begeleiding overgebracht werd aan de scholen. Doorgaans kwamen de feitelijke praktijken rond LIST sterk overeen met de ideaaltypische praktijken, zoals o.m. beschreven door Houtveen et al. (2019). Toch zagen we dat scholen ook kleinere of grotere aanpassingen aan de LIST-methodiek doorvoerden. Hierna willen we deze praktijkvarianten beschrijven, zonder er een evaluatieve uitspraak over te willen doen. Of dit een verbetering of verslechtering ten aanzien van de voorgeschreven praktijken is, kan niet a priori worden bepaald. De aandacht voor die varianten sluit echter wel naadloos aan bij het innovatie-theoretisch perspectief in het conceptueel kader van dit onderzoek, waarbij de betekenisvolle configuraties van innovaties als relevante implementatiepraktijken inzichtelijk gemaakt worden.

4.6.2.1. Variaties op de implementatievoorwaarden

De voorwaarden voor deelname en implementatie die in de voorbereiding van het project waren geëxpliciteerd (aansluitend bij de voorschriften van Houtveen et al., 2019) werden niet altijd op identieke wijze gerealiseerd.

- De persoon van de kartrekker

Vanuit de Scholencluster werd bewust gekozen om een leerkracht als kartrekker te laten optreden. Zo wilde men een gedeelde verantwoordelijkheid creëren voor LIST tussen de kartrekker en de zorgcoördinator. Men wilde de zorgcoördinator zo ook een stuk ontlasten, aangezien zij al voor veel andere projecten een leidende rol toegewezen krijgt. In een aantal scholen werd echter toch geopteerd om de zorgcoördinator of beleidsondersteuner die functie te laten opnemen, omdat dit praktisch meer haalbaar bleek te zijn.

- Organisatie doorheen de hele school op hetzelfde moment

De PBD schreef de scholen voor (op basis van input die ze kregen vanuit de ontwikkelaars van LIST) dat LIST in de hele school op hetzelfde moment van de dag diende plaats te vinden. Dit impliceerde dat de scholen hun lessenrooster moesten aanpassen, wat een hele uitdaging bleek te zijn en niet in elke school (volledig) lukte. Met name omdat ze gebonden zijn aan vakleerkrachten (lichamelijke opvoeding, godsdienst, zedenleer). In sommige scholen zocht men een tussenoplossing en diende elke leerkracht LIST elke dag op een vast moment in te plannen (bv. bij de start van voor of namiddag, na de speeltijd...) of zocht men naar een gemeenschappelijk moment per graad of per verdiep.

- Geleidelijke implementatie van LIST

Ideaaltypisch starten basisscholen met de implementatie van LIST voor vloeiend lezen vooraleer ze starten met de implementatie van LIST voor aanvankelijk en voorbereidend lezen (respectievelijk het eerste leerjaar en de kleuterklassen). Sommige scholen besloten

echter om van bij de start ook al LIST voor het aanvankelijk lezen te implementeren. Dit was bijvoorbeeld het geval als de leerkracht van het eerste leerjaar erg enthousiast was om LIST te implementeren (bv. Dadeltuïn).

- Aantal LIST-momenten per week

In quasi alle basisscholen werd LIST conform de bedoeling vijf keer per week toegepast. In de Nectarinetuin beslisten ze echter om voor de derde graad het aantal LIST-momenten per week af te bouwen tot drie sessies per week. Op die manier wilden ze tegemoet komen aan de moeilijkheid die de leerkrachten ervaarden om ook hun andere leerplandoelen Nederlands te realiseren wanneer er zoveel instructietijd naar LIST ging.

4.6.2.2. Variaties in de implementatie van LIST voor vloeiend lezen

De implementatie van de LIST-didactiek in de klas verliep doorgaans zoals voorgeschreven werd door de PBD (in navolging van Houtveen en collega's). Soms voerden leerkrachten echter lokaal kleine aanpassingen door. In twee gevallen (Citroentuïn en Vijgenberg) werd het LIST-scenario meer ingrijpend aangepast (configuratie).

- Invulling van het voorleesmoment

Veel leerkrachten ervaarden het voorleesmoment als een krachtig onderdeel van het LIST-project. Hoewel de ideaaltypische praktijken hier sterk werden gevolgd, zagen we ook enkele variaties.

Zo lieten sommige leerkrachten (bv. Femke, Sarah) de leerlingen zelf suggesties geven voor het voorleesmoment, hoewel dit niet in de LIST-methodiek aangegeven werd. Dit bleek de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen te verhogen. Andere aanpassingen hadden als doel om sleur te vermijden door variatie te brengen in het voorleesmoment. Dit deden ze bijvoorbeeld door elke dag van de week uit hetzelfde boek te lezen en telkens te stoppen bij een cliffhanger (cfr. Meloentuïn). Vanuit LIST werd voorgeschreven om elke dag een ander boek te kiezen, zodat de leerlingen konden kennismaken met een veelheid aan boeken. Andere leerkrachten hielden eenmaal per week een "fake news test" waarbij leerlingen moesten raden welk van de drie voorgelezen nieuwtjes niet waar was (cfr. Meloentuïn) of vervingen het voorleesfragment door het voorstellen van een boek (cfr. Sinaasberg).

In het secundair onderwijs lazen Vera (Vijgenberg) en Sarah (Sinaasberg) een dag in de week geen fragment voor. De leerlingen gingen dan onmiddellijk 20 minuten lezen. Bij Sarah was dit een pragmatische oplossing voor het feit dat zij op woensdagen niet werkte. Het LIST-moment bestond dan louter uit het 20 minuten lezen.

Een van de leerkrachten van het secundair onderwijs, Viv, koos haar fragmenten strategisch: ze koos fragmenten die aansluiting zouden kunnen vinden bij de psychosociale noden van haar leerlingen, zodat de drempel kleiner zou worden voor leerlingen om hierover met hen in gesprek te gaan (bv. een fragment over een meisje met ADHD).

- Invulling van de miniles

In principe dient het LIST-moment twee dagen per week een miniles te bevatten. Tijdens zo'n miniles "communiceert [de leerkracht] met de kinderen over het proces om tot de keuze van een boek te komen, om kinderen ankers te bieden om de inhoud van het boek dat ze aan het lezen zijn te verbinden met hun eigen leven en om te praten over strategieën die je kunt toepassen als je iets niet begrijpt in het boek, of bijvoorbeeld namen uit het boek niet kunt onthouden" (Houtveen et al., 2019, p.71).

Ook hier zagen we variaties. Leerkrachten gebruikten de minilesjes bijvoorbeeld om aan verschillende lesdoelen uit het vak Nederlands (bv. over bijvoeglijke naamwoorden, schrijfstijl, spelling...) of aan andere vakken (bv. WO) te werken. Op die manier werden de minilessen een vorm van pre-of re-teaching van inhoud uit andere lessen. Dit werd vaak ook gepromoot door de kartrekker. Ze kaderden dit als een kans om de "verloren lestijd" door de dagelijkse LIST momenten te ondervangen.

Een voorbeeld van een ideaaltypische invulling van een miniles:

"Bijvoorbeeld, in het boek dat ik nu laatst had voorgelezen ging het over een kindje dat graag een keer alleen was. Dus dat een plaatsje in zijn huis waar hij zich goed voelt en waar hij naar toe gaat om na te denken. Dus dat kwam voor in het boek. En dan was de leesvraag: is er in jouw boek iemand die ook zo'n plekje heeft of die zo'n plekje zou kunnen gebruiken en waarom?" (Femke, leerkracht)

Een voorbeeld van een aangepaste invulling van een miniles:

"Maar als dat nu een boek is dat gemakkelijk aansluit, denk maar bijvoorbeeld in de derde graad aan de middeleeuwen of één van de grote oorlogen, dan is dat voor hen een toffe opstart om in dat minilesje terug te koppelen naar een les WO, of om al een aanzet te geven naar een volgende les WO. En om toch wel aan een doel, een WO-doel te werken. Dus dat minilesje kan eigenlijk ingezet worden voor verschillende vakken." (Fran, leerkracht en kartrekker)

In sommige scholen (bv. de Bananentuin) hanteerden ze geen restricties op de doelen die leerkrachten mochten opnemen in de minilessen. In andere scholen (bv. de Frambozentuin) kwamen lesdoelen spelling niet in aanmerking omdat dit moeilijk verzoenbaar zou zijn met het stimuleren van leesplezier als prioritair doel van het LIST-project. Als leerlingen bijvoorbeeld de opdracht krijgen om op zoek te gaan naar woorden die met een 's' worden uitgesproken, maar geschreven worden met een 'c', bestaat het risico dat ze niet meer in het verhaal opgaan en geen leesplezier meer ervaren.

Hoewel het project aangaf dat er maar twee dagen per week een miniles gegeven diende te worden, beslisten sommige leerkrachten elke dag een miniles te geven omwille van de grote meerwaarde die ze hiervan ervoeren (bv. de Bananentuin).

In het tweede leerjaar van de Nectarinetuin besliste de klasleerkracht dan weer om de miniles pas te introduceren in de loop van het schooljaar. Ze koos zo voor een geleidelijke introductie van de LIST-methodiek voor haar leerlingen. Onmiddellijk alle elementen van de LIST-methodiek introduceren leek haar te veelvuldig voor haar leerlingen die voor het eerst kennismaakten met LIST voor vloeiend lezen.

In het secundair onderwijs gebruikten de leerkrachten Nederlands de miniles om de nieuwe eindtermen rond literatuur te integreren. Dit werd ook aangemoedigd vanuit de PBD die hen een lijst met vragen die ze konden stellen aan de leerlingen meegaf (gebaseerd op Aidan Chambers, bv. in welke tijd is jouw boek geschreven?).

- Invulling van de gezamenlijke opstart op dagen zonder miniles

Ideaaltypisch koppelt de leerkracht twee dagen per week een miniles aan het voorleesfragment. We zagen dat de leerkrachten de overige drie dagen op verschillende manieren invulling gaven aan de gemeenschappelijke opstart. Zo was er een leerkracht die haar leerlingen een leesvraag laat trekken uit een potje. Die leesvragen zijn algemeen van aard, zonder link met het voorgelezen fragment (wat wel het geval is bij een mini-les). Bijvoorbeeld: 'zou je je boek aanprijzen aan een klasgenootje?, waarom wel/,niet?'.

In de secundaire scholen hadden ze een gelijkaardige aanpak. Ze lieten de leerlingen dan een kaartje van Aidan Chambers (met vragen die aansluiten bij de eindtermen literatuur) uit een pot trekken. Om het amuserender te maken stak Vera ook kaartjes met de boodschap "sla een beurt over" in de pot.

- Invulling van het leesmoment

Volgens de ideaaltypische praktijken lezen hommelaars en stille lezers niet in een zelfde ruimte zodat de hommelaars de stille lezers niet storen. Door klasdoorbrekend te werken kan dit bijvoorbeeld worden gerealiseerd. Ook hier zagen we dat leerkrachten soms andere oplossingen bedachten om de stille lezers niet te storen. Bijvoorbeeld door de stille lezers een koptelefoon aan te bieden (bv. de Citroentuin).

In het secundair onderwijs gaven de pedagogisch begeleiders de stelregel mee om diversiteit in het leesaanbod te voorzien (80% fictie en 20% non-fictie). Dit terwijl leerlingen van het tweede t.e.m. zesde leerjaar basisonderwijs enkel fictieboeken kunnen lezen. De leerkrachten secundair onderwijs bleken de geboden marge ook te gebruiken. Ze merkten namelijk dat het aanbieden van keuze tussen fictie of non-fictie leesmateriaal hielp om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen. Vera liet haar leerlingen bijvoorbeeld ook eens lezen in een moppenboek, een strip of een krant (zonder dat dit meetelde in de telling van het aantal gelezen boeken).

- Het invullen van het logboekje

Afsluitend vullen de leerlingen -meestal aan de hand van een sjabloon- nog een logboekje in (bv. in welk boek heb ik gelezen?, van welke tot welke pagina?, hoe waardeerde ik dit boek?). De bedoeling is dat de leerling zo zelf zijn/haar eigen leesproces in kaart brengt. De leerkracht kan die informatie ook gebruiken om de leerling op te volgen.

In de Citroentuin – een basisschool voor buitengewoon onderwijs – beperkten ze de dagelijkse rapportering. De leerlingen dienden hun logboek enkel in te vullen als ze een boek hadden uitgelezen of als ze beslisten om een boek niet uit te lezen en te ruilen voor een ander boek. Het invullen van het logboekje nam namelijk veel tijd in beslag die ze volgens de leerkrachten zinvoller konden besteden.

In de Nectarinetuin ontwikkelden ze eveneens een vereenvoudigde versie van het logboekje voor het tweede en derde leerjaar.

- Extra vormen van differentiatie binnen Laag 1

Op het moment van de dataverzameling waren de scholen vooral aan de slag gegaan met *Laag 1* uit de LIST-methodiek. Dit houdt het basispakket in dat aan alle leerlingen wordt aangeboden. Verschillende scholen voerden aanpassingen door om extra te differentiëren binnen Laag 1.

Zo boden verschillende scholen ook *luisterboeken* aan (ook aan stille lezers) omdat ze merkten dat de reguliere leesboeken onvoldoende aansloten bij de noden van sommige van hun leerlingen (bv. leerlingen met dyslexie, [ex-]OKAN leerlingen).

In de Meloentuin deelden ze hun leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar op basis van hun leesniveau in *drie niveaugroepen* in. Zo konden ze hun miniles beter laten aansluiten bij het leesniveau van de leerling. Aanvankelijk hadden ze schrik dat leerlingen dit als stigmatiserend zouden ervaren, maar dit bleek niet het geval te zijn. Het feit dat ze ook voor een muzisch project klasoverschrijdend werkten, maakte dat leerlingen het gewoon waren om soms les te krijgen in een andere klas. Dit zou volgens leerkracht (en kartrekker) Maaike mee kunnen verklaren waarom leerlingen de wissel van klas niet als stigmatiserend leken te ervaren.

Ook in de Bananentuin werkten ze met niveaugroepen, maar dan op klasniveau. In het derde leerjaar splitsten ze hun leerlingen op in drie groepen tijdens het leesmoment: naast een groep hommelaars en een groep stillezers was er een groep leerlingen (de zwakste lezers) die met de leerkracht naar een apart lokaal gingen (het leraarslokaal) om te koorlezen of echolezen. Die leerlingen bleken het heel leuk te vinden om de exclusieve aandacht van de leerkracht te krijgen. Ze ervoerden het ook als een soort van privilege dat zij in het leraarslokaal mochten zitten. Dit zorgde er volgens leerkracht (en kartrekker) Bea mee voor dat die leerlingen het apart genomen worden uit de groep niet als stigmatiserend ervoerden.

De differentiatiepraktijken als onderdeel van *Laag 2 en Laag 3* (m.n. *Ralfi*, *Ralfi +* en *Ralfi light*) werden (voorlopig) nog niet in alle scholen toegepast (cfr. geleidelijke implementatie). De scholen die wel al aan de slag gingen met de extra vormen van differentiatie gaven doorgaans aan dat ze zich nog in een uitprobeerfase bevonden op dit vlak. In de Frambozentuin en de Limoentuin kozen ze ervoor om *Ralfi* (waar ook non-fictie teksten aan bod kunnen komen) in te zetten als vorm van pre-teaching. Zo lazen ze tijdens dit leesmoment bijvoorbeeld teksten uit het handboek van WO.

- Configuratie van de LIST-structuur

In de Citroentuin, een basisschool voor buitengewoon onderwijs, en in Vijgenberg, een school voor secundair onderwijs, ontwikkelden ze een schooleigen invulling van LIST om tegemoet te komen aan de noden die de leerkrachten en leerlingen ervoerden.

In de *Citroentuin* wilden de kartrekkers met die schooleigen invulling tegemoet komen aan de weerstand bij de leerkrachten. Zij vonden namelijk dat er met de implementatie van LIST

onvoldoende tijd overbleef om te werken aan spelling en taalbeschouwing. De voornaamste aanpassing bestond erin dat er een langer lesmoment werd ingebouwd (15 minuten i.p.v. 5 minuten) zodat de leerkrachten hun lessen spelling konden integreren in LIST.

De schooleigen invulling werd door de meerderheid van de leerkrachten positief ervaren: leerlingen voerden de opdrachten goed uit (bv. over spelling: ga op zoek naar woorden met 'sch' in je boek) en dit had een blijvend leereffect (bv. leerlingen die tijdens latere leesmomenten bleven aangeven dat ze veel woorden tegenkwamen met 'sch').

Het lesmoment bleek echter vaak langer dan de geplande 15 minuten te duren. De leerlingen lazen hierdoor regelmatig slechts vijf minuten zelfstandig in plaats van de voorziene 20 minuten. Sommige leerkrachten (bv. Cathy) gaven ook aan dat de sterke integratie van spelling ervoor zorgde dat de focus (te) sterk op spelling kwam te liggen in plaats van op leesplezier en begrijpend lezen.

Nadat ze de schoolspecifieke invulling enkele maanden aan het implementeren waren, kregen de kartrekkers hierover negatieve feedback vanuit de PBD. De pedagogisch begeleider vond het niet wenselijk om ook andere doelen Nederlands (bv. rond spelling en taalbeschouwing) te integreren in het LIST-moment omdat ze vreesde dat dit nefast ging zijn voor de leesmotivatie van kinderen (wat sommige leerkrachten effectief ook opmerkten). Ze hebben hun aanpak daarom opnieuw aangepast. Ze volgen nu opnieuw sterker de LIST-voorschriften (zoals tijdens het eerste implementatiejaar).

In secundaire school *Vijgenberg* ontwikkelde leerkracht Viv een nieuwe invulling van LIST voor het derde jaar BSO (LIST vond hier vier keer per week plaats tijdens de uren algemene vorming, waar leerkrachten van verschillende vakken in teamteaching staan). Viv ontwikkelde vier varianten van een LIST-moment en deelde de leerlingen op in vier groepen. Door middel van een doorschuifstelsel volgde elke groep elke dag een andere variant van LIST.

De 4 varianten van LIST:

- Inleiding met miniles en vervolgens 20 minuten zelfstandig lezen.
- Vrij lezen. De leerlingen lezen in kranten of in hun zelf gekozen boek.
- Klassikaal lezen en bespreken van een tekst die gerelateerd is aan de studierichting die de leerlingen volgen.
- Boekenbabbel. De leerlingen nemen plaats in een cirkel en gaan in gesprek over welk boek ze gekozen hebben om tijdens LIST te lezen. Leerlingen vertellen waarover het boek gaat en waarom ze ervoor gekozen hebben. De leerkracht of een van de leerlingen leest ook een stukje voor uit zijn/haar eigen boek.

- *Extra initiatieven*

Sommige scholen namen -gestimuleerd door de PBD- bijkomende *initiatieven om leerlingen te ondersteunen bij het kiezen van een boek dat aansluit bij hun leesniveau en interesses*. Enkele voorbeelden van dergelijke initiatieven zijn (1) het aanleren aan leerlingen om via het lezen van de achterflap of de eerste bladzijde na te gaan of het boek hen aanspreekt, (2) een app aanbieden die leerlingen helpt bij het vinden van een genre dat hen zal aanspreken (de Boekenkiezer), (3) de "vijf-vinger-test" aanleren zodat

leerlingen kunnen inschatten of het niveau van het boek aansluit bij hun leesniveau. Die test houdt in dat ze voor elk boek één bladzijde lezen en tellen hoeveel woorden ze niet of moeilijk begrijpen. Zijn het er meer dan vijf? Dan is dit boek te moeilijk en kiezen ze best een ander boek.

Andere scholen namen *initiatieven om het leesplezier van hun leerlingen extra aan te wakkeren*. Zo organiseerde men in de Citroentuin bijvoorbeeld een poëziewedstrijd naar aanleiding van de gedichtenweek, liet men ouders voorlezen tijdens de voorleesweek en bood men de leerlingen boeken en leesmatjes aan tijdens de speeltijden. De Perenberg organiseerde een boekenmarkt en maakte een hoekje in de klas met “boek in de kijker”.

Sommige scholen ondernamen *initiatieven om de motivatie voor LIST bij de leerlingen en de leerkrachten hoog te houden*. In de Meloentuin wilden ze bijvoorbeeld vermijden dat het repetitieve karakter van LIST ervoor zou zorgen dat LIST saai werd. Ze gingen buiten lezen tijdens Dikke Truiendag. Of ze lieten de leerkrachten af en toe wisselen van klas tijdens het LIST-moment. In de Bananentuin werd een boekenbeurs georganiseerd waar de populaire Geronimo Stilton aanwezig was. In de Citroentuin werd een affiche opgehangen met een overzicht van de “superlezers” (leerlingen die minimaal drie AVI-niveaus gestegen waren). Het zien van die positieve resultaten werkte motiverend voor zowel de leerkrachten als de leerlingen.

In de secundaire scholen boden Vera en Paula hun leerlingen ook *extra verwerkingsactiviteiten* aan. Leerlingen kregen de kans om creatieve opdrachten uit te voeren bij de boeken die ze waardeerden. Bijvoorbeeld: maak een nieuwe kافت voor het boek, doe een interview met de auteur en stel tien vragen.

In de secundaire scholen ondernamen ze eveneens *initiatieven om zicht te krijgen op de interesses van leerlingen zodat ze hun boekenaanbod hierop konden afstemmen*. Vera ontwikkelde bijvoorbeeld een enquête en Sien hing een wenslijst op in de klas.

4.6.2.3. Invulling van LIST voor aanvankelijk lezen

Op het moment van de dataverzameling was nog niet elke school gestart met het toepassen van LIST voor aanvankelijk lezen. Bovendien zaten er slechts twee leerkrachten uit het eerste leerjaar in onze dataset (Maaïke van de Meloentuin en Daisy van de Dadeltuin). Hierdoor hebben we slechts zicht op de implementatie van het aanvankelijk lezen in een beperkt aantal scholen:

- De Meloentuin
- De Dadeltuin
- De Limoentuin (hier konden we de zorgcoördinator interviewen die de concrete aanpak in het eerste leerjaar ook toelichtte)

In die drie scholen bleken de implementatiepraktijken heel dicht aan te sluiten bij de bedoelde praktijken.

In de Dadeltuin gaf Daisy wel aan dat ze de strakke tijdsindicaties niet strikt volgt. Ze bewaakte wel dat de leerlingen effectief elke dag minstens 10 minuten lasen. Dit lag in lijn met het advies dat ze vanuit de PBD kreeg.

Daisy voegde ook een eigen element toe aan de LIST-didactiek. Zo gebruikte ze “de letterweg”, een schrijfmethode waarbij de leerkracht letters aanbrengt aan de hand van een lettergedichtje. Ze had dit idee opgepikt op een beurs

4.6.2.4. *De evaluatieve cyclus*

Houtveen en collega's (2019) benadrukken het belang om de implementatie van LIST te koppelen aan een evaluatieve cyclus op leerling en leerkrachtniveau die meerdere keren per schooljaar wordt doorlopen. Die evaluatieve cyclus werd -met enkele variaties- ook geïmplementeerd in het FRUITHOF. Met de beschrijving hierna willen we illustratief een aantal van deze variaties in kaart brengen.

- Leerlingniveau

De evaluatieve cyclus op leerlingniveau houdt in dat de leesvorderingen van de leerlingen gemonitord worden. Hier zien we een verschil in de soort testen die afgenomen werden, de persoon die deze testen afnam, de leerlingen die getest werden en de frequentie van testen.

Welke testen namen scholen af?

De AVI-test werd in elke school afgenomen. De andere voorgeschreven testen werden in verschillende scholen niet afgenomen indien het schoolteam er de meerwaarde niet van inzag (bv. de Frambozentuin, de Limoentuin, Vijgenberg, Sinaasberg, Perenberg).

Sommige scholen ontwikkelden aanvullend eigen testen om hun leerlingen te monitoren. Zo nam een van de leerkrachten secundair onderwijs (Sien) een enquête af bij haar leerlingen om zicht te krijgen op de leesgewoontes van haar leerlingen, als vorm van beginsituatieanalyse. De resultaten van die analyse bevestigden de nood aan een project zoals LIST. Leerlingen bleken namelijk amper te lezen. In de Citroentuin namen ze een vragenlijst af bij hun leerlingen om zicht te krijgen op een eventuele ontwikkeling in hun leesplezier. In Perenberg hingen ze een leesmeter op in de klas om de vooruitgang van het aantal gelezen boeken te monitoren. Die leesmeter was een A3 blad waar elke leerling een hokje inkleurde als een boek uitgelezen was.

Wie nam de testen af?

Idealiter neemt de klasleerkracht de testen bij de eigen leerlingen af opdat ze een beter zicht zouden krijgen op het niveau en de vorderingen van hun leerlingen. Dit werd in quasi alle scholen als niet haalbaar of wenselijk geacht, met name voor de AVI-testen. Die testen werden daarom afgenomen door een lid van het LIST-kernteam (bv. Bananentuin), de directeur of de zorgcoördinator (bv. Dadeluin, Frambozentuin, Limoentuin).

Daar waar de leerkrachten zelf de AVI-testen afnamen (bv. Nectarinetuin), werd dit als een meerwaarde ervaren. Om dit mogelijk te maken ving de zorgcoördinator tijdens de testafnames de klas op.

In de secundaire scholen nam de kartrekker of leerkracht Nederlands de AVI-testen af.

Welke leerlingen werden getest?

In de meeste basisscholen werden alle leerlingen getest, conform de ideaaltypische praktijken. In een enkele school (Meloentuin) startte men pas in het derde leerjaar met het afnemen van de AVI-testen om te vermijden dat leerlingen hierrond stress zouden ervaren. Ze wilden LIST vooral koppelen aan leesplezier, niet aan testdruk.

In een andere school (Limoentuin) vonden ze dat er te veel onderwijstijd ging naar testen waar ze niet altijd het nut van inzagen. Men besliste om de DMT enkel nog af te nemen in het eerste en tweede leerjaar bij leerlingen die de vooropgestelde leesdoelen niet haalden (in de hoop dat dit hen kan helpen bij het diagnosticeren van het probleem).

In de secundaire scholen kozen ze voor een geleidelijke implementatie van de testafnames. In Vijgenberg en Perenberg namen ze (nog) niet in al hun LIST-klassen testen af.

Hoe vaak werd er getest?

De ideaaltypische praktijken werden hier doorgaans gevolgd. In één school (Dadeltuif) besliste de directeur echter om een extra testmoment van de AVI-testen in te voeren om zo het leesniveau van hun leerlingen nog beter te kunnen opvolgen. In een andere school (Nectarinetuin) besliste men om de DMT en stilleestoets slechts één keer per jaar af te nemen om zo het overtesten tegen te gaan.

- Leerkrachtniveau

De evaluatieve cyclus op leerkrachtniveau houdt in dat de school een interne kwaliteitscontrole uitvoert m.b.t. de kwaliteit van de instructie, de tijdsbesteding en taakgerichtheid van de leerlingen, het stimuleren van het zelfvertrouwen bij de leerlingen, en de tijd die voor LIST vrijgeroosterd is in het curriculum. Het LIST-project bevat observatie-instrumenten waarbij elk onderdeel van de methodiek gescoord kan worden.

Binnen de Scholencluster werd beslist dat de kartrekkers twee keer per jaar de implementatie van het LIST-project bij hun collega's zouden observeren aan de hand van dit observatieformulier. Hoewel dit zowel door de kartrekkers als door de leerkrachten aanvankelijk niet als een fijne activiteit werd beschouwd, werd dit getrouw uitgevoerd door de grote meerderheid van de kartrekkers.

In één school (Nectarinetuin) observeerde de kartrekker de leerkrachten niet aan de hand van dit observatieformulier. Ze plande dit wel te doen wanneer ze stagnaties in het leesniveau in een bepaalde klas zou opmerken.

In een andere school (Citroentuin) besloten de kartrekkers om minder te observeren dan gevraagd, omwille van de negatieve ervaringen die zij en hun collega's hiermee hadden (namelijk: een gevoel van elkaar te moeten controleren).

Gezien de specifieke context van de B-stroom (waar vaak een klein team instaat voor LIST) werd het observeren met een kijkwijzer van collega's niet gevraagd vanuit de PBD. Ze stimuleerden wel dat de kartrekkers de betrokken leerkrachten gingen coachen (bv. de leerkrachten waarmee ze in co-teaching staan tijdens LIST, zodanig dat LIST ook kan

doorgaan als de leerkracht Nederlands niet aanwezig is). Hier betrof het volgens de pedagogisch begeleider soms een uitdaging om de leerkrachten niet-Nederlands warm te maken om verantwoordelijkheden op te nemen voor LIST.

4.6.2.5. *Besluit*

De betrokken scholen uit FRUITHOF zijn aan de slag gegaan met het scripted model van LIST, een project dat door de kadering vanuit de Scholengroep en de PBD door de scholen vooral beschouwd werd als een leesproject, eerder dan een differentiatieproject. Ze kregen de boodschap vanuit de PBD om de ideaaltypische praktijken uit het LIST-model zo sterk mogelijk te volgen. Dit nam echter niet weg dat er grotere en kleinere aanpassingen aan het LIST-model werden doorgevoerd door de scholen als dit hen wenselijk leek, zowel met betrekking tot de concrete uitvoering van LIST in de klas als met betrekking tot de voorgeschreven evaluatieve cyclus. Zoals hoger aangegeven doen we geen uitspraak over de wenselijkheid van de aanpassingen.

4.7. Besluit

De beschrijving van de ondersteunings- en implementatiepraktijken in dit hoofdstuk bevestigen de keuze voor *Differentiatie in het kwadraat* als titel van het onderzoeksproject. De praktijken die zich ontwikkelden in de proefprojecten bleken effectief gedifferentieerd en sterk te verschillen tussen (en zelfs binnen) de scholen. Tegelijkertijd laten die verschillen toe om een aantal onderliggende kwesties in implementatieprocessen bloot te leggen. Om niet vooruit te lopen op de meer analytische onderzoeksresultaten in de volgende hoofdstukken beperken we ons hier tot een beschrijvende presentatie van een aantal opvallende kwesties.

4.7.1. De vernieuwingsagenda: betekenisgeving, gemeenschappelijke taal en legitimiteit

Een eerste kwestie betreft de inhoud van de vernieuwing – of beter: de vernieuwingsagenda. Precies omdat differentiatie in de zin van gedifferentieerde instructie een meerduidige term is, moet er altijd eerst gekeken worden naar hoe de term geïnterpreteerd werd door de actoren en feitelijk invulling kreeg. Het gaat hier met andere woorden ook over de kwestie van betekenisgeving en agendazetting. Het is duidelijk dat met name de PBDs via hun ondersteuningspraktijken expliciet op deze kwestie hebben ingezet. Dat blijkt onder meer door hun inspanningen om de deelnemende scholen een duidelijk kader en een gemeenschappelijke taal te bieden om te denken en te spreken over de feitelijke praktijken in de diverse proefprojecten. Die gemeenschappelijke taal is niet enkel van belang voor een eenduidige communicatie tussen begeleiders en leerkrachtenteams, maar evenzeer voor de interacties tussen leden van eenzelfde schoolteam. Ze laat toe doelen en praktijken op een eenduidige manier te benoemen en te verantwoorden. Daarenboven was die gemeenschappelijke taal een cruciale voorwaarde om de verschillende participanten toe te laten ervaringen te delen, te bevragen en van elkaar te leren (zie bv. de netwerkbijeenkomsten, impulsdagen, enz.). Het is duidelijk dat het BKD-model in dat opzicht een belangrijke discursieve rol gespeeld heeft in heel wat van de proefprojecten.

Daarbij is het van belang te zien dat niet alleen de praktijkprincipes en concrete werkvormen van belang waren, maar precies de inbedding daarvan in een coherent *theoretisch begrippenkader*. Het 'wat' en 'hoe' werden met andere woorden op een samenhangende manier ingebed in 'het waarom'. Toch leerde de ervaring in de proefprojecten dat dit een spanning blijft. Bij leerkrachten en scholen primeert vaak de vraag naar zeer concrete aanwijzingen en instructies ('hoe moet ik het doen?') op de interesse in de achterliggende inzichten of principes. Om te komen tot duurzame implementatie hebben de begeleiders van vernieuwingsprocessen hier een blijvende en moeilijke opdracht (zie o.m. de ervaringen in KRUIDENHOF en GROENTEHOF).

Maar naast een functioneel communicatiemiddel (semantisch, syntactisch) heeft die gemeenschappelijke taal ook zelf een *performatieve functie*: ze grijpt in op de werkelijkheid, ze 'doet' iets, 'roept iets in het leven'. Door het spreken over een proefproject ontstaat er een ervaring van verbondenheid en samenhang: de ervaring van samen op een wederkerige of onderling afhankelijke manier betrokken te zijn bij een agenda, met welbepaalde doelen en dus waardengebonden keuzes. Men voelt zich 'verplicht' of 'geëngageerd' ten aanzien van de vernieuwingsagenda. De betekenis en waardering van de vernieuwingsinspanningen worden op die manier onderdeel van de schoolcultuur. Dit betekent niet dat iedereen het over alles met elkaar eens is, ook blijvende moeilijkheden of discussiepunten kunnen behoren tot die gedeelde ervaring en zo deel worden van de schoolcultuur.

Daarenboven geeft de gemeenschappelijke taal legitimiteit aan bepaalde rollen of functies, zoals het fenomeen van de "*leerkracht-leiders*" (teacher leaders, - zie o.m. Wenner & Campbell, 2017). Dit wordt o.m. duidelijk geïllustreerd door de 'kartrekkers' in het LIST-project. Het gaat daarbij om leden van het leerkrachtenteam die -al dan niet tijdelijk of deeltijds- een opdracht krijgen in het faciliteren van implementatieprocessen en daarbij hun collega's aan te sturen. De gemeenschappelijke taal rond de implementatie verheldert hun rol, maar rechtvaardigt meteen ook hun mandaat om als 'collega' leiding te geven aan anderen.

Door de implementatiepraktijken expliciet als zodanig te benoemen worden ze ook herkend en erkend binnen het schoolteam. Dit werd o.m. geïllustreerd door de ervaringen binnen NOTENHOF waar men de proefprojecten maximaal geïntegreerd had in de reguliere werking van de PBD, waardoor het voor scholen bij een bevraging achteraf helemaal niet zo duidelijk was welke praktijken en ervaringen bedoeld werden met de proefprojecten differentiatie. Een analoge dynamiek stelden we vast bij FRUITHOF waar vragen naar het 'differentiatieproject' of 'proefproject' enkel leidden tot onduidelijkheid en vraagtekens omdat in het gangbare discours gesproken werd over het LIST-project, dat daarenboven vooral gezien werd als een project over lezen.

4.7.2. Configuraties en interpretatief onderhandelen

De resultaten in Hoofdstuk 4 bevestigen en illustreren ons uitgangspunt (Hoofdstuk 2) dat onderwijsvernieuwingen begrepen moeten worden als een samenspel van handeling en structuur en dat interpretatief onderhandelen een kernproces vormt in implementatiepraktijken. In samenspraak de inhoud en dus agenda van een vernieuwingsproject vastleggen is bij zowat alle PBDs een centraal leidmotief in hun aanpak. Er wordt dus een bepaalde interpretatie gemaakt van de vernieuwingsdoelen en een plan uitgetekend om ze in de praktijk gestalte te geven. Ook in dit proces is het

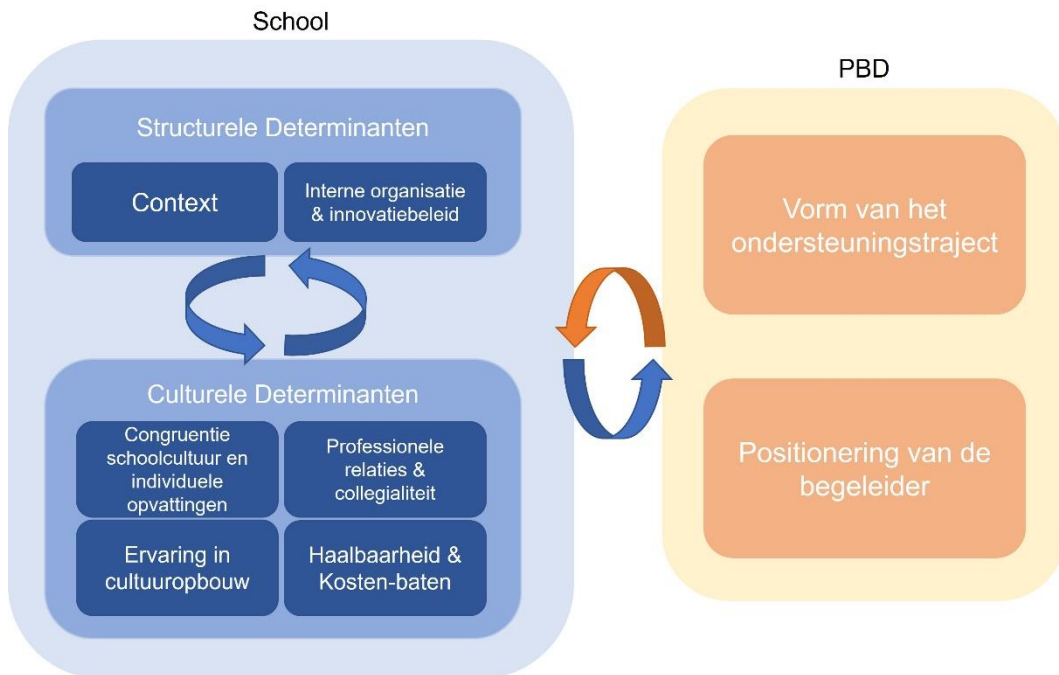
beschikken over een heldere en gemeenschappelijke taal van groot belang. Tegelijkertijd leert de beschrijvende analyse van de implementatiepraktijken dat er bij de concrete realisatie van de vernieuwingsdoelen toch altijd varianten (configuraties) opduiken. Zelfs in een scripted scenario als dat van LIST -dat daarenboven nog versterkt wordt door de aanwezigheid van tal van structurele elementen (bv. meetinstrumenten, tijdroosters, enz.)- blijken de implementerende leerkrachten toch aanpassingen door te voeren in functie van wat ze wenselijk of haalbaar achten in de specifieke context van hun klas en school.

Hoofdstuk 5 De determinanten van de differentiatiepraktijken

De beschrijving van de differentiatiepraktijken in Hoofdstuk 4 illustreert duidelijk dat het implementeren van een onderwijsvernieuwing complexer is dan het louter uitvoeren van een reeks taken of instructies. In de feitelijke vormgeving van de vernieuwingsdoelen blijkt een diversiteit aan configuraties, die het resultaat zijn van een hele reeks *determinanten*. Met de term “determinanten” verwijzen we naar de factoren die samen bepalen hoe het implementatieproces van een onderwijsvernieuwing vorm krijgt.

In de eerste paragraaf bespreken we determinanten op het niveau van de school: de schoolinterne determinanten (5.1). In de tweede paragraaf gaan we in op determinanten die samenhangen met de geboden ondersteuning door de PBD. Met andere woorden, de manier waarop de ondersteuningspraktijken vanuit de PBDs een impact hebben gehad op het verloop van het implementatieproces van de proefprojecten (5.2). Terwijl de eerste twee paragrafen een concreet beeld schetsen van de determinanten (beschrijvend), presenteren we in de laatste paragraaf een meer interpretatieve analyse, waarbij we onze bevindingen ook terugkoppelen naar relevante onderzoeksliteratuur (5.3).

Figuur 3 visualiseert de staalkaart van gevonden determinanten.



Figuur 3. Overzicht van de gevonden determinanten.

5.1. Schoolinterne determinanten

In het eerste luik van dit hoofdstuk bespreken we de schoolinterne determinanten, namelijk de factoren binnen de school die het implementatieproces bepalen. We maken hier verder een onderscheid tussen structurele en culturele determinanten. De *structurele* determinanten hebben te maken met allerlei regels, afspraken, bevoegdheidsverdelingen, taakverdelingen, procedures, materiële infrastructuur, enz. De *culturele* determinanten zijn geworteld in individuele of collectieve betekenisgeving. De concrete praktijken in onderwijs worden immers in belangrijke mate bepaald door het betekenisvol handelen van mensen, nl. de manier waarop men situaties waarneemt, er betekenis aan geeft, ze beoordeelt op hun waarde of wenselijkheid en vervolgens beslist om er op een gepaste manier mee om te gaan.

5.1.1. Structurele determinanten

Hieronder volgt een bespreking van de structurele determinanten die tot uiting kwamen bij de analyse van implementatiecasussen. We maken op dit niveau een onderscheid tussen twee categorieën van determinanten: (1) contextdeterminanten en (2) determinanten met betrekking tot de interne organisatie en het innovatiebeleid in de school.

5.1.1.1. Context

De contextdeterminanten vormen een eerste categorie van structurele schoolinterne determinanten. Context verwijst naar de feitelijke gegevens, de niet of moeilijk te veranderen kenmerken van de school als organisatie. Met andere woorden, ze vormen de beginsituatie, de concrete omstandigheden waarin de vernieuwing van start gaat. Veel van deze determinanten lijken zo vanzelfsprekend dat ze vaak niet of nauwelijks erkend worden als bepalende factoren.

5.1.1.1.1 Samenstelling schoolteam

De feitelijke samenstelling van het schoolteam bleek op minstens vier manieren een rol te spelen in de implementatie van de proefprojecten.

Ten eerste doet de *omvang* van het schoolteam (die rechtstreeks afhankelijk is van de schoolgrootte en de leerlingenaantallen) ertoe. Als er meerdere klasgroepen zijn van een bepaalde leeftijd of een bepaald vak, zijn er dus ook meerdere personen als leerkracht betrokken, wordt samenwerking en uitwisseling makkelijker mogelijk en daardoor ook het werken met gedifferentieerde groepen. Die samenwerking maakt het ook mogelijk om eventuele bijkomende taken onderling te verdelen en zo de werkdruk als gevolg van de vernieuwing te verminderen.

Een illustratie hiervan zagen we bijvoorbeeld in de Courgettetuin, waar leerkracht Céline tijdens het implementatieproces van het zelfstandig werk een nieuwe collega kreeg in het vijfde leerjaar. Dit zorgde ervoor dat de taken voor het voorbereiden van het zelfstandig werk verdeeld konden worden, waardoor ze minder werkdruk ervaarde. Bijgevolg ervaarde Céline het zelfstandig werk als

haalbaarder dan voordien, wat haar waardering van de vernieuwing ten goede kwam.

Ten tweede blijkt de aanwezigheid in het team van meerdere niet-klasgebonden *functies of rollen* (bijvoorbeeld zorgcoördinator, ondersteuner, enz.) een rol te spelen in hoe vernieuwingen worden geïmplementeerd. Het eenvoudige feit dat er teamleden zijn die geen eigen klasgroep hebben, maakt het mogelijk dat ze complementair ingezet kunnen worden bij het realiseren van de bijkomende taken als onderdeel van differentiatiepraktijken.

Zo kozen ze er in de Frambozentuin en de Limoentuin voor om de afname van de LIST-testen bij leerlingen te laten uitvoeren door de zorgcoördinator. Dit verminderde de werklast voor de leerkrachten en verhoogde hun perceptie van de haalbaarheid van de vernieuwing, waardoor uiteindelijk ook het draagvlak voor de vernieuwing toenam in het team. In de Nectarinetuin kozen ze voor een andere aanpak, met een gelijkaardig effect op het draagvlak: daar namen de leerkrachten zelf de testen af en ving de zorgcoördinator op dat moment de klas op.

De twee bovenstaande illustraties (de omvang en de aanwezigheid van klasvrije functies binnen het schoolteam) wijzen erop dat structurele mogelijkheden tot samenwerking een bevorderende factor kunnen vormen voor het implementeren van differentiatieprojecten. Het spreekt echter voor zich dat de mogelijkheid tot samenwerking (door aanwezigheid van anderen) geen garantie inhoudt voor succesvolle samenwerking.

In de Radijzentuin werden de leerkrachten van de derde graad extra ondersteund doorheen het project door de zorgcoördinator. Die structurele samenwerking tussen de leerkrachten en de zorgcoördinator had tot doel om de overstap naar de nieuwe werkvorm te faciliteren. Toch bleek dit niet bij alle leerkrachten de implementatie van de nieuwe werkvorm te faciliteren. Zo paste een van de leerkrachten de nieuwe werkvorm enkel toe wanneer de zorgcoördinator aanwezig was in de klas. Wanneer de leerkracht alleen in de klas was schakelde hij steeds terug over naar de eigen, vorige praktijken. Binnen de samenwerking is het met andere woorden niet gelukt om de leerkracht te overtuigen van de meerwaarde van het zelfstandig werken.

Ten derde blijkt de *aanwezigheid van complementaire expertise* in het team een belangrijke beïnvloedende factor. Zo blijkt de aard van de vooropleiding van teamleden in verschillende scholen een bepalende factor voor het implementatieproces.

In Dilleberg werd het Project Differentiatie vooral uitgerold in het eerste leerjaar B. De twee betrokken leerkrachten hadden een opleiding tot leerkracht basisonderwijs en waren daardoor meer en grondiger vertrouwd met verschillende didactische differentiatievormen (hoekenwerk, projectweek, contractwerk, enz.) dan hun collega's met een opleiding tot leerkracht secundair onderwijs. Ze konden hun collega's veel voorbeelden en tips geven om hun lessen meer gedifferentieerd aan te pakken. Voor de collega's vormde dit de aanleiding om meer gericht een extra nascholing rond differentiatie te volgen.

In de Irissentuin fungeerde Iris -van opleiding maatschappelijk assistent- als brugfiguur tussen de lagere en secundaire school. De keuze voor die rol viel op haar om twee redenen. Ten eerste had ze zelf geen vaste klas en kon zij

gemakkelijker klasvrij worden gemaakt. Ten tweede was zij omwille van haar achtergrond als maatschappelijk assistent vooral gedreven door een zorg voor het welbevinden van de leerlingen en hun vlotte doorstroming van het basis- naar het secundair onderwijs. Ze gaf zelf aan over onvoldoende specifieke didactische scholing te beschikken om een inbreng te hebben over didactische praktijken. De focus van het project kwam hierdoor meer te liggen op de doorstroming en minder op differentiatiepraktijken in de klas.

Een erg belangrijke factor onder de noemer “samenstelling schoolteam” tenslotte is de *stabiliteit* in het schoolteam. In verschillende scholen stelden we vast dat wissels in het leerkrachtenteam (en bij uitbreiding in de directie) leiden tot het vertragen, het uitblijven of het stopzetten van het implementatieproces. Daarbij speelde niet alleen het verlies aan relevante expertise en het gebrek aan continuïteit een rol (implementatie is een proces dat tijd vraagt), maar hypothekeerde het ook de onderlinge vertrouwdeheid van collega’s met elkaar en daardoor de bereidheid tot samenwerking. Die vertrouwdeheid beruiste immers vooral op informele contacten opgebouwd over een langere tijd.

In de Gemberberg hadden personeelwissels bijvoorbeeld een negatieve impact op de implementatie van het project. De leerkrachten die de bijscholing van de PBD hadden gevolgd, verlieten de school, waarmee ook de implementatie van het project stilviel.

5.1.1.1.2 Samenstelling leerlingpopulatie

Een tweede determinant verwijst naar de gegevenheid van wie de leerlingen in een school zijn, hoe talrijk ze zijn, evenals de eventuele verschuivingen in die populatie.

Het *dalend aantal leerlingen* en dus het risico op noodgedwongen ontslagen of zelfs het voortbestaan van de school was voor een aantal scholen in het project een belangrijke motivatie om deel te nemen. Daarnaast wezen verschillende scholen ook op de *verschuiving in hun leerlingpopulatie* -o.m. als gevolg van het M-decreet- als een van de redenen om meer in te zetten op differentiatiepraktijken.

In de Hazelnotenberg stelde de pedagogisch directeur van de eerste graad bijvoorbeeld: “*Sedert een vijftal jaren denk ik, is het in 1B enorm moeilijk geworden. Omdat wij eigenlijk met BuSO-leerlingen zitten [leerlingen buitengewoon secundair onderwijs], maar niet met de middelen van BuSO [buitengewoon secundair onderwijs]. En dat is ook de reden geweest dat we ingestapt zijn in het project...*” (Hanne, pedagogisch directeur).

In het BLOEMENHOF probeerde men door het intensifiëren van de samenwerking tussen een basisschool buitengewoon onderwijs (de Irissentuin) en een secundaire school buitengewoon onderwijs (de Zonnebloemberg) de terugloop van het leerlingenaantal in de Zonnebloemberg te verminderen en zo het voortbestaan van de school te garanderen. Die terugval in het leerlingenaantal werd deels toegeschreven aan de implementatie van het M-decreet, waardoor er minder leerlingen doorstroonden naar het buitengewoon onderwijs, terwijl de problematiek van de nog instromende leerlingen complexer werd. Daardoor werd de noodzaak van expertise rond differentiatie nog urgenter en de motivatie voor samenwerking en afstemming met de basisschool groter. Kritische opmerkingen in

een inspectieverslag rond beginsituatiebepaling en het opstellen van individuele handelingsplannen versterkten dat gevoel van urgentie. De urgentie om in te stappen in het project bleek met andere woorden ingegeven vanuit meerdere factoren, waaronder een verschuiving in hun leerlingenpopulatie.

Zoals bovenstaande besprekingen van de Hazelnotenbergr en de Zonnebloembergr illustreren, zorgt ook de ervaring met een toegenomen *diversiteit in de leerlingenpopulatie* voor een groeiend besef van de noodzaak van gedifferentieerde didactiek. De diversiteit kan tot uiting komen op verschillende manieren: een grotere instroom van anderstalige leerlingen, meer leerlingen met leerstoornissen, enz. In veel scholen vormde dit ook een bron van intrinsieke motivatie om met het differentiatieproject aan de slag te gaan.

Omgekeerd blijkt het werken met differentiatiepraktijken voor een verhoogd *bewustzijn* te zorgen van *bepaalde leerlingenkenmerken* die een *voorwaarde* vormen voor *differentiatie*. Zo is een voldoende hoog niveau van taalbeheersing (begrijpend lezen) een randvoorwaarde om het zelfstandig werk te kunnen invoeren. Leerkrachten ervaren soms dat leerlingen de oefeningen niet maken, niet omdat ze te moeilijk zijn, maar omdat ze de opdracht niet begrijpen.

Dit bleek bijvoorbeeld duidelijk in scholen met een groot aantal anderstalige leerlingen zoals de Spinazietuin. Omwille van de grote instroom anderstalige nieuwkomers in het vijfde leerjaar dienden ze het zelfstandig werk tijdelijk stop te zetten. Er werd dan eerst ingezet op het begrijpend lezen van de leerlingen, waarna het zelfstandig werk stapsgewijs opnieuw werd geïntroduceerd.

Kenmerken van het leerlingenpubliek blijken dus niet enkel een impact te hebben op de motivatie om in te stappen in een differentiatieproject, maar ook op de keuzes die schoolteams maken in de loop van het implementatieproces.

Een tweede voorwaarde om zelfstandig werk te kunnen uitvoeren is een voldoende houding van zelfstandigheid en zelfsturing bij leerlingen. Een praktijk die daarom vaak samen met het zelfstandig werk wordt geïntroduceerd, zijn de vier B's (zie 4.2.2.2.), die leerlingen ondersteunen in het zelfstandig werken. De vier B's bieden leerlingen namelijk een duidelijk te doorlopen stappenplan wanneer ze een vraag hebben tijdens het zelfstandig werk (bv. eerst hun boek raadplegen, dan aan hun buur vragen), waardoor er minder vragen aan de leerkracht gesteld worden en de leerkracht meer ruimte heeft om extra ondersteuning te bieden waar nodig.

De Spinazietuin was een van de scholen waar ze van bij de start inzetten op het ondersteunen van een zelfsturende houding bij hun leerlingen: *“Dan zijn wij eigenlijk heel snel op dat spoor van zelfsturing, met de vier B's [gekomen]. Van ‘Hoe kunnen we kinderen meer zelfsturend maken binnen binnenklasdifferentiatie?’. Omdat je pas kan starten met zelfstandige verwerkingstijd als kinderen een bepaalde mate hebben van zelfstandig werken, hebben we dat spoor verder uitgewerkt.”* (Sigrid, directeur).

Tot slot vormt ook een voldoende motivatie om te leren bij de leerlingen een voorwaarde voor zelfstandig werk. Leerkrachten ervaren dat dit erg verschillend kan zijn tussen leerlingen, klasgroepen, leerjaren. Ook hier ondernemen leerkrachten expliciet acties om die motivatie te verhogen, bv. door aanpassingen te doen in hun lesaanpak of klasgroepen met elkaar te mengen.

In de Kooltuin merkte leerkracht Kobe bijvoorbeeld een verschil in de motivatie van zijn klasgroep van twee opeenvolgende schooljaren. Zijn klasgroep van vorig schooljaar ervaarde hij als leergierig en gemotiveerd. Het zelfstandig werk verliep dat schooljaar zonder noemenswaardige problemen. In het huidige schooljaar merkte Kobe echter een lagere motivatie op bij zijn leerlingen. Dit had een negatieve impact op het verloop van het zelfstandig werk: zijn leerlingen ervaarde het zelfstandig werk als een grote uitdaging en het veroorzaakte veel stress bij de leerlingen. Hoewel Kobe probeerde om het zelfstandig werk haalbaarder te maken voor die leerlingen (bijvoorbeeld door bepaalde oefeningen op het vlak van spelling te schrappen), bleek dit een negatief effect te hebben op de leerlingresultaten. Dit maakte Kobe onzeker over zijn aanpak: *“nu weet ik niet wat ik volgend jaar ga doen. Ik ga sowieso terug beginnen met wat ik normaal doe. En ik zie wel welke signalen mijn klas volgend jaar aangeeft. Want vorig jaar ging dat perfect, alle kinderen konden dat, deden dat, daar had niemand problemen mee – buiten de zwakkere spellers, maar die kregen dan wel een aangepast traject op spelling. Dus ja, dat is afwachten, de kat uit de boom kijken volgend jaar”* (Kobe, leerkracht).

Het bewustzijn van welke leerlingenkenmerken een voorwaarde vormen voor differentiatie (bv. voldoende taalbeheersing, zelfstandigheid en zelfsturing en leermotivatie als voorwaarden voor zelfstandig werk) beïnvloedt met andere woorden het verloop van het implementatieproces: het bepaalt mee welke acties schoolteams ondernemen bij het in de praktijk brengen van differentiatie. Ze streven namelijk na om te voldoen aan die gepercipieerde voorwaarden voor het slagen van hun differentiatieaanpak.

5.1.1.1.3 Materiële infrastructuur

Materiële infrastructuur verwijst naar de fysieke vormgeving en architectuur van de school, de verdeling en inrichting van de verschillende ruimtes, aanwezigheid van specifieke materialen of toestellen, enz.

Ten eerste beïnvloedt de *architectuur en de inrichting van de ruimte* de implementatie van differentiatiepraktijken. Voldoende en voldoende aangepaste ruimtes blijken een belangrijke voorwaarde om differentiatie te kunnen uitrollen. Omgekeerd blijkt het ontbreken ervan de implementatie te fnuiken.

Zo wilde de Broccolituin graag projectwerk invoeren voor de leerlingen die nood hebben aan extra uitdaging. Wegens een gebrek aan extra lokalen werkten ze dit project voorlopig echter niet uit: *“daar zijn we nog niet goed aan uit hoe we dat gaan doen, want je moet dan ook wel een beetje plaats hebben om dat te kunnen laten liggen bijvoorbeeld als je iets wil maken of iets bouwen”* (Brenda, leerkracht). Ze stelden de implementatie van dit project daarom uit tot de school wordt uitgebreid met een nieuwbouw. Er zullen dan meer ruimtes beschikbaar zijn, wat dergelijke projecten gemakkelijker mogelijk maakt.

In een aantal recent gebouwde scholen was er in het architectuurontwerp al geprobeerd om differentiatiepraktijken te faciliteren. Het schoolgebouw op zich vormde dus als het ware een materialisatie van de idee of de norm van gedifferentieerd onderwijs en droeg er op die manier toe bij dat differentiatie vanzelfsprekender werd in de schoolcultuur.

We moeten hier echter meteen opmerken dat de impact van de materiële context op de feitelijke praktijken niet vanzelfsprekend of eenduidig is. Zelfs als de infrastructuur bepaalde mogelijkheden schept of faciliteert, vereist dat altijd nog een bewust beleid en gerichte inspanningen om die mogelijkheden ook effectief positief te laten werken. Omgekeerd ging men in heel wat scholen de bestaande infrastructuur creatief hergebruiken om differentiatie vorm te geven. Zo gebruikten een groot aantal scholen de gang als extra (stille) ruimte, om extra instructie en groepswork te kunnen laten doorgaan in de klas (als 'rumoerige' ruimte). Daarnaast zetten deze scholen ook koptelefoons in voor de leerlingen die gemakkelijk overprikkeld zijn. Nog enkele voorbeelden:

In het nieuwe schoolgebouw van de Olijventuin zijn er verschillende lokalen voor de derde graad, waaronder een groot lokaal met verschuifbare wand. Tijdens wereldoriëntatie wilden alle leerkrachten van de derde graad samen lesgeven en de leerlingen in even grote groepen verdelen, maar het vierde beschikbare lokaal in de nieuwbouw was te klein om een kwart van de leerlingen te kunnen bevatten. Daarom beslisten de leerkrachten om de derde graad in drie groepen te verdelen en de vierde leerkracht vrij te roosteren om administratie te doen in functie van het zelfstandig werk. Op die manier heeft de infrastructuur (onbedoeld) ook een invloed op de vermindering van de ervaring van (mogelijke) werkdruk.

De secundaire school Sinaasberg beschikt over grote ruimtes waar leerlingen zelfstandig kunnen werken, in combinatie met kleinere instructieruimtes met glazen wanden waar leerlingen in kleine groep les kunnen krijgen. Dit faciliteerde de implementatie van het werken met verschillende niveaugroepen binnen LIST. De aanwezigheid van een aparte instructieruimte maakte het bijvoorbeeld mogelijk om hommelaars luidop te laten lezen zonder de stille lezers in de open ruimte te storen. Dankzij de glazen wanden bleven alle leerlingen zichtbaar voor de leerkracht, wat het klasmanagement ten goede kwam.

De Frambozentuin, een basisschool die eveneens aan de slag ging met LIST, illustreert dan weer dat de materiële infrastructuur van een open schoolgebouw ook extra implementatievoorwaarden met zich mee kan brengen. Om te kunnen realiseren dat alle leerlingen uit de klassen die een open ruimte deelden 20 minuten in stilte konden lezen, diende het LIST-moment in al die klassen op hetzelfde moment van de dag plaats te vinden. Dit vroeg een aanpassing van de lessenroosters en bleek niet gemakkelijk realiseerbaar.

Ten tweede vermelden we de invloed van de *aanwezigheid van aangepast didactisch materiaal* om differentiatiepraktijken mogelijk te maken. Wanneer dergelijk materiaal aanwezig was zonder dat er van de leerkrachten een grote bijkomende inspanning gevraagd wordt om zelf lesmaterialen aan te passen of te ontwerpen, blijkt dit de implementatie van het differentiatieproject te faciliteren. In sommige gevallen zorgde de aanwezigheid van aangepast didactisch materiaal (zoals systemen van zelfcorrectie) bijvoorbeeld voor tijdswinst, die dan ingezet kon worden voor andere activiteiten.

In de Kooltuin voerde leerkracht Kobe onder impuls van de PBD bijvoorbeeld een systeem van zelfcorrectie in waarbij de leerlingen aan de hand van verbeterleutels zelf hun taken kunnen verbeteren. Kobe had het bij aanvang moeilijk om de controle over het verbeterproces los te laten, maar ondertussen ziet hij er de meerwaarde van in omdat hij dankzij die aanpak meer tijd ervaart om rond te gaan in de klas en uitleg te geven.

Wanneer leerkrachten dit didactisch materiaal zelf ontwierpen, kon dit afhankelijk van de specifieke implementatiepraktijken veel extra werk met zich mee brengen in de betrokken scholen.

“Als je lessen echt ten gronde wil voorbereiden en niet de handleiding neemt en zegt: ‘oké de les zit zo in elkaar’, dan heb je heel veel tijd nodig. Ja. En dat is waar leerkrachten nu tegenaan botsen. Als ik dit uitwerk, dit zelfstandig werk, dat is mijn zondagnamiddag... he. (...) Ik zeg dan wel tegen [de andere] leerkrachten ‘oké het bespaart je ook tijd want zelfstandig werk zijn 9 lestijden [gespreid over 3 weken], en je ervaart ook die succeservaring waardoor dat je gemotiveerd blijft’. Maar het is een feit als je zegt van ‘ik neem gewoon mijn handleiding erbij, ik geef traditioneel les’, dat je het jezelf makkelijker maakt. (...) Als we echt het onderwijs van nu willen hebben, ja dan hebben we een probleem waar we tegen aanbotsen, dat is tijd. (...) Het vergt veel tijd en werk om voor elk kind, (...) toch wat meer stil te staan bij ‘wat is hun profiel?, wat zijn hun vaardigheden?’ (...) om daaraan [tegenmoet te komen]” (Colette, leerkracht).

Niet alleen kan dit leiden tot een ervaring van verhoogde werkdruk, maar wanneer de differentiatiepraktijken een grote voorbereidingstijd vragen, bemoeilijkt dit de uitvoerbaarheid in de rest van de school. Het is namelijk niet voor alle leerkrachten mogelijk om hier even veel tijd voor vrij te maken (bv. Work-life-balans).

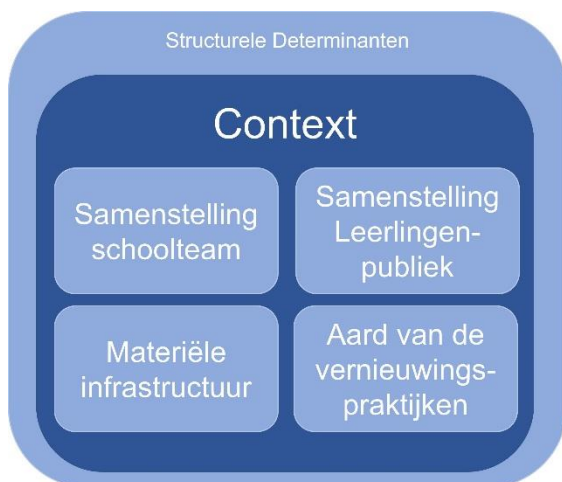
Dit blijkt bijvoorbeeld uit de getuigenis van Céline uit de Courgettetuin. Céline wilde net zoals Colette (zie hoger) zelfstandig werk uitwerken voor haar klas, maar had hiervoor niet de tijd ter beschikking die nodig was om dit even uitgebreid uit te werken. Bijgevolg werd het zelfstandig werk in de klas van Colette elke week drie lestijden gedaan, maar in de klas van Céline maar één lestijd per week. *“Dan merk je dat daar veel energie inkruipt ... sommige collega’s werken daar dan bijvoorbeeld op hun zondag aan. Maar ik heb twee kinderen en ik wil mijn zondag echt wel spenderen aan mijn gezin. Daar ben ik eerlijk in. Ik probeer dus altijd zoveel mogelijk te doen op school, dus ik probeer tijdens mijn klasvrije uren daar dan aan te werken”* (Céline, leerkracht).

5.1.1.1.4 Aard van de vernieuwing

Als laatste contextdeterminant wijzen we op de aard van de vernieuwingspraktijken. Ook de inhoud en vorm van de gekozen vernieuwing determineert namelijk de implementatie. Op dit punt is er bijvoorbeeld een uitgesproken verschil tussen het BKD-model en het LIST-project, zoals beschreven in Hoofdstuk 4. Het BKD-model biedt voor schoolteams veel ruimte voor het zelf vormgeven aan differentiatiepraktijken en de manier waarop men ze wil uitrollen. Daar staat tegenover dat er meer creativiteit, lokale uitwerking en ontwikkeling van materialen nodig is.

Het LIST-model heeft daarentegen een hoog “scripted” gehalte: de operationele vormgeving (aanpak, praktische organisatie), de instrumenten (zowel de materialen als de meetinstrumenten), het tijdspad en de chronologie van de implementatiestappen, de taakverdeling, enz. zijn vastgelegd in een script dat zo strikt mogelijk gevolgd dient te worden. De aard van de vernieuwingspraktijk determineert daardoor eveneens de vorm en inhoud van het ondersteuningstraject door de pedagogische begeleiding (zie Hoofdstuk 4)

én de lokale aansturing van de vernieuwing (door directie of leerkracht-leider – zie 5.1.1.2.3.).



Figuur 4. Overzicht contextdeterminanten.

Tot hertoe bespraken we een eerste categorie van structurele determinanten op schoolniveau: contextdeterminanten. We bespraken vier belangrijke determinanten in die categorie: (1) samenstelling schoolteam, (2) samenstelling leerlingenpopulatie, (3) materiële infrastructuur en (4) aard van de vernieuwingspraktijken.

5.1.1.2. *Interne organisatie en innovatiebeleid*

Een tweede categorie van structurele determinanten vatten we samen onder de noemer "interne organisatie en innovatiebeleid". Met *interne organisatie* bedoelen we de manier waarop de interne werking van de school is georganiseerd, met name de verdeling van taken en verantwoordelijkheden. Met *innovatiebeleid* verwijzen we naar het beleid dat op schoolniveau wordt gevoerd rond de vernieuwing: de doelgerichte maatregelen waarmee het proefproject wordt ingebed of verankerd in de interne organisatie en werking van de school, met de bedoeling de implementatie te faciliteren.

Omwillen van het proceskarakter van onderwijsvernieuwingen nemen we de interne organisatie en het innovatiebeleid van een school samen als één categorie van structurele determinanten. De interne organisatie van een school bij de start van de vernieuwing bepaalt namelijk het verloop van implementatieprocessen, maar beïnvloedt eveneens welke implementatienoden men opmerkt en zo ook welke aanpassingen nodig worden geacht doorheen het implementatieproces. De interne organisatie van een school bepaalt zo mee hoe het innovatiebeleid vorm krijgt. Tegelijkertijd vormen toekomstgerichte interventies op moment X (als onderdeel van het innovatiebeleid) de feitelijke interne organisatie op moment Y. De interne organisatie is dus deels ook het resultaat van het innovatiebeleid. Met andere woorden: in het proces van onderwijsvernieuwingen kunnen, afhankelijk van het moment in het proces, de interne organisatie en het innovatiebeleid zowel een "resultaat van" als "voorwaarde voor" elkaar zijn.

Hieronder lichten we zes determinanten toe waarbij de dynamiek tussen interne organisatie en innovatiebeleid tot uiting komt.

5.1.1.2.1 Formeel leiderschap (directie)

Het zal weinig verbazing wekken dat de houding van de directie tegenover de differentiatiepraktijken van grote invloed was op de implementatie ervan. Expliciete promotie en actieve ondersteuning van de vernieuwing als onderdeel van een bewust schoolbeleid door de directie is van cruciaal belang voor implementatiesucces. We bespreken hieronder een reeks van leiderschapspraktijken die een determinerende rol gespeeld hebben binnen de differentiatieprojecten.

Een eerste determinerende leiderschapspraktijk was het realiseren van *voldoende draagvlak* in het schoolteam in de *adoptiefase* van de vernieuwing, namelijk bij de beslissing om in te stappen. Voor het verwerven van dat draagvlak bleek het cruciaal dat de directie een juiste afweging maakte tussen enerzijds inspraak en gezamenlijk overleg om tot een gedragen beslissing te komen en anderzijds zelf de beslissing tot instap in het project te nemen en vervolgens toe te werken naar een gemeenschappelijke vernieuwingsagenda (probleemdefinitie en -oplossing) in het team. Dat laatste gebeurt vaak in de vorm van een onderhandeling. Daarbij wordt het engagement van het leerkrachtenteam gevraagd, in ruil voor de belofte dat er voor de duur van het project geen of minder andere projecten zullen opstarten of dat lopende projecten (tijdelijk) worden stopgezet (directie ‘filtert’ en ‘buffert’ andere externe oproepen tot vernieuwing). Op die manier bewaakt de directie de werkdruk voor de leerkrachten.

In de Pompoentuin stelde leerkracht Pommeline bijvoorbeeld: *“Ik denk dat het wel heel belangrijk is dat je vanuit de directie als leidinggevende zegt van: ‘hier gaan we rond werken, ik wil dat er eigenlijk tijdelijk weinig andere nascholingen worden gevolgd, want dit is onze prioriteit’. Dit zorgde ervoor dat wij daar op korte tijd super hard aan doorgewerkt hebben en dat wij andere dingen verschoven hebben naar de toekomst”* (Pommeline, leerkracht).

In verschillende scholen was ook de ondersteuning vanwege de pedagogisch begeleiders cruciaal in dit proces.

In de Aspergetuin stelde leerkracht Astrid bijvoorbeeld: *“Dus de begeleidsters hebben ons echt geleerd van te parkeren, zeg maar. Van per jaar één concrete zaak uit te kiezen, die uit te werken, en als die klaar is, naar de volgende te gaan. Want op den duur begin je in elk vak iets nieuws te proberen, en dat gaat niet. Daar heb je geen tijd voor, dat gaat niet”* (Astrid, leerkracht).

In scholen waar het proefproject niet van de grond kwam of uiterst beperkt bleef in zijn reële impact op de praktijk was het ontbreken van draagvlak en een gedeelde probleemdefinitie altijd een doorslaggevende factor.

Een tweede determinerende leiderschapspraktijk was het opvolgen en ondersteunen van het implementatieproces vanuit wat we kunnen omschrijven als *“betrokken afstandelijkheid”*. Tijdens de uitrol en implementatie van de vernieuwingspraktijken blijkt het belangrijk dat de directie haar rol als cultuurbouwer blijft spelen. Dat houdt enerzijds in dat men in de communicatie naar het schoolteam de waarde van de innovatiedoelen blijft beklemtonen en de appreciatie voor de inspanningen door de leerkrachten expliciet verwoordt. Naast die uitingen van betrokkenheid blijkt het anderzijds van belang dat de directie zich onthoudt van micromanagement. Dit houdt bijvoorbeeld in dat de directie ruimte laat aan het leerkrachtenteam om de praktijken concreet vorm te geven (cfr.

eigenaarschap). Het houdt eveneens in dat de directie het leerkrachtenteam probeert te ondersteunen en voorwaarden schept voor de implementatie (bijvoorbeeld leerkrachten deels klasvrij maken, de taakverdeling binnen het team aanpassen, financiële ruimte bieden voor aankoop didactische materialen, enz.). Op die manier geeft de directie uitdrukking aan het vertrouwen in de professionaliteit van de leerkrachten. Dit laatste houdt bijvoorbeeld in dat leerkrachten de ruimte krijgen om bepaalde praktijken uit te proberen, de haalbaarheid en effectiviteit ervan te toetsen met de mogelijkheid om op basis van die ervaringen eventueel te beslissen om ze stop te zetten of te veranderen.

In de Broccolituin ervaaarde leerkracht Brenda bijvoorbeeld een betrokken afstandelijkheid vanwege haar directie. De leerkrachten kregen de ruimte om te experimenteren met de praktijken en ze zo vorm te geven tot ze werkten voor hun klaspraktijk. Pas daarna werd er een beleid uitgewerkt in de school om die uitgewerkte praktijken te verankeren. De ruimte om te experimenteren bood de betrokken leerkrachten veiligheid en creëerde draagvlak voor de praktijken. *“[de directeur] zei ook van: ‘ja als het mislukt, dan mislukt het’ en dan probeer je het de volgende keer op een andere manier. En ja, die drie jaar was echt wel drie jaar om gewoon uit te proberen en zelf een beetje uw draai te vinden, hé”* (Brenda, leerkracht).

In de Citroentuin bemoeilijkten de leiderschapspraktijken vanwege de directie dan weer de implementatie van het differentiatieproject. In de communicatie naar het team benadrukte de directeur het opgelegde karakter van het LIST-project. Hij kaderde het project steevast als een project dat hen werd opgelegd vanuit de Scholencluster, eerder dan het te kaderen als een project met mogelijke voordelen voor hun leerlingen. Die manier van kaderen versterkte de weerstand voor LIST bij de meerderheid van het team en bemoeilijkte zo de implementatie van LIST, ondanks het feit dat hij wel voorwaarden schiep voor de vernieuwing (bv. het aanstellen en vrijroosteren van twee kartrekkers, het aanpassen van het lessenrooster).

Integrerend leiderschap vormde een derde leiderschapspraktijk die een invloed had op het implementatieproces. Aansluitend bij het bufferen/filteren, stelden we in heel wat scholen vast dat de directie erin slaagde om tegelijkertijd te werken aan verschillende vernieuwingsagenda's, doordat ze inzicht had in hun onderlinge verbondenheid. Op die manier wil de directie via een klein aantal projecten op een geïntegreerde manier aan verschillende doelen/agenda's werken. De schoolleiding bewaakt de prioriteiten en selecteert of integreert projecten die toelaten om die prioritaire doelen op een geïntegreerde manier te realiseren (cfr. integratief leiderschap) in plaats van verschillende projecten als het ware op of naast elkaar te stapelen die elk aan een ander doel werken (cfr. cumulatief leiderschap). In dat laatste geval blijkt het risico veel groter dat er bij het leerkrachtenteam een gevoel ontstaat van overbelasting en steeds cumulerende werkdruk. Concreet greep de directie in een aantal scholen het Project Differentiatie aan om andere elementen van de eigen leiderschapsagenda van de school te realiseren. Het ondersteuningsaanbod door de pedagogische begeleidingsdienst functioneerde hier als een opportuniteit voor de schoolleiding om tegelijkertijd de “eigen”/schoolbelangen te realiseren.

Een voorbeeld hiervan zagen we in de Dadeluin. De directeur koppelde verschillende schoolbelangen aan de implementatie van LIST. Zo zag ze in LIST een kans om tegemoet te komen aan de dalende leesvaardigheid van hun

leerlingen. Ze koppelde LIST echter ook aan andere elementen van haar leiderschapsagenda. Zo beschouwde ze LIST als een hulpmiddel bij de implementatie van een ander project: het zelfgestuurd leren binnen een driesporenbeleid. Om in dit project te kunnen slagen, is een minimale mate van leesvaardigheid en zelfstandigheid bij de leerlingen noodzakelijk en dit zijn twee zaken waar ze via LIST aan werken. De directeur zag ook kansen om LIST te koppelen aan een van haar ambities voor de toekomst: evolueren naar een brede school. Zo wilde ze ouderen uit het woonzorgcentrum uit de buurt verhalen laten voorlezen aan leerlingen in het kader van LIST of wil ze ouders uitnodigen om te komen voorlezen tijdens de LIST-momenten. Op die manier zet ze eveneens in op een andere leiderschapsagenda: het verhogen van de ouderbetrokkenheid in de school.

We zagen dit ook geïllustreerd in Zonnebloemberg, een secundaire school voor buitengewoon onderwijs, waar de directie wil inzetten op een betere samenwerking met de basisschool voor buitengewoon onderwijs op dezelfde campus. Het doel van die samenwerking was om de expertise rond differentiatie uit de basisschool ook in de secundaire school ingang te laten vinden. Tegelijkertijd vormde het echter ook een doel om op die manier ook de instroom van het aantal leerlingen in de secundaire school te vergroten en zo het dalend leerlingenaantal te stoppen.

5.1.1.2.2 Schoolteam: taakverdeling

Naast de houding van het formele leiderschap, vormt ook de manier waarop de personele middelen (menskracht) in het schoolteam worden verdeeld over de opdrachten en taken i.v.m. de onderwijsvernieuwing een cruciale determinant binnen de categorie van interne organisatie en innovatiebeleid.

In scholen waar men werkt met *vormen van team-teaching* komt deze determinant bijvoorbeeld duidelijk tot uiting. Het eenvoudige feit dat men met meerdere leerkrachten gelijktijdig kan werken met een groep leerlingen maakt het gemakkelijker om die groep op te splitsen voor een gedifferentieerde didactische aanpak. Daardoor zijn leerkrachten voor de implementatie van differentiatiepraktijken niet afhankelijk van bijvoorbeeld de beschikbaarheid van de zorgleerkracht. In sommige scholen voerde men om die reden zelfs graadklassen in of ging men werken met klasoverschrijdende projecten. Zo konden er op hetzelfde moment meerdere leerkrachten beschikbaar zijn voor bepaalde groepen leerlingen. Soms deed men zelfs welbewust ingrepen in het personeelsbeleid om dit mogelijk te maken.

In de Zonnebloemberg bijvoorbeeld, werd het vertrek van een deeltijds aangestelde schoolpsycholoog aangegrepen om twee jonge leerlingbegeleiders (maatschappelijke assistent/logopedist) aan te werven die samen meer dan voltijds op school aanwezig waren. Zo werd er voldoende tijd gecreëerd om naast hun individuele leerlingbegeleidingstaken ook te participeren aan schooloverstijgend overleg.

Omgekeerd blijkt de afwezigheid van team-teaching in bepaalde gevallen ook aangegrepen te worden als argument om niet met gedifferentieerde instructie of zelfstandig werken te starten. De determinant werkt dus in twee richtingen.

Zo was het leerlingenaantal in de Olijventuin in een aantal leerjaren te laag om de klassen te ontubbelen, waardoor het niet mogelijk was om klassen van eenzelfde leerjaar te combineren en te co-teachen. Dit werd door de betrokken leerkrachten als een belangrijke drempel gezien om met het zelfstandig werken te starten. Ze vreesden dat dit voor een grote toename van werkdruk zou leiden om als enige leerkracht in te staan voor het voorbereiden van de lessen zelfstandig werk en het opstellen van de bijhorende toetsen. Om die reden werd aanvankelijk niet in elke klas met het zelfstandig werk gewerkt.

De taakverdeling heeft met andere woorden een impact op het draagvlak voor de onderwijsvernieuwing. Samenwerken aan differentiatiepraktijken via co-teaching en team-teaching blijkt een culturele norm van gedeelde verantwoordelijkheid rond differentiatie te kunnen installeren in de school: de idee gaat leven dat de verantwoordelijkheid voor het leerproces gedeeld is door de verschillende leerkrachten en bij uitbreiding door het hele team. Die culturele norm beïnvloedt vervolgens de gedragsregels binnen het schoolteam, het gedrag dat als “goed” of “juist” wordt beschouwd door schoolteamleden (zie verder culturele werkconditie).

We merken echter op dat team-teaching ook het omgekeerde effect met zich mee kan brengen: omwille van de samenwerking in klasverband is het mogelijk dat slechts één van de klasleerkrachten de verantwoordelijkheid voor het differentiatieproject op zich neemt en de andere leerkracht(en) zich vrijgesteld voelen van die verantwoordelijkheid.

In de Frambozentuin, een school waar ze werken met co-teaching en met LIST aan de slag gingen, kozen ze ervoor om een van de klasleerkrachten verantwoordelijk te maken voor de LIST-momenten. In de praktijk kwam het erop neer dat de leerkracht die LIST het sterkst waardeerde die taak op zich nam. De minder enthousiaste leerkracht(en) hoefden hierdoor geen tijd en energie te investeren in LIST. De interne organisatie van co-teaching zorgde hier dus niet voor een norm van gedeelde verantwoordelijkheid voor LIST, maar had wel als positief effect dat de waardering voor LIST in heel het schoolteam hoog bleef (wie niet enthousiast was, hoefde er ook niet veel tijd en energie in te investeren).

Tenslotte maakt team-teaching meer flexibiliteit mogelijk in het werken met een leerkracht-leider (bijvoorbeeld om leerkracht-leiders lesvrij te kunnen maken zodat ze zich kunnen bijscholen en andere leerkrachten kunnen coachen; zie 5.1.1.2.3.).

Ook *lessenroosters* spelen een rol bij het organiseren van de taakverdeling in een school. Lessenroosters verdelen de leden van het schoolteam immers over de ruimte en de tijd. Ze vormen een van de krachtigste instrumenten om de optimale voorwaarden voor implementatie te bepalen. Uit de analyse van de casussen blijkt dat lessenroosters zowel een faciliterende als remmende invloed kunnen hebben op de implementatiepraktijken.

In Dilleberg probeerde men de uren voor de vakken Nederlands en Wiskunde in verschillende klassen van dezelfde graad op hetzelfde tijdstip te programmeren. Dit faciliteerde klasoverschrijdende samenwerking.

In de Meloentuin, een school die LIST implementeerde, pasten ze hun lessenrooster aan zodat het LIST-moment in alle klassen op hetzelfde moment van de dag plaatsvond (dit was iets wat ook werd opgelegd vanuit de Scholencluster). Dit had als voordeel dat leerkrachten af en toe van klas konden wisselen tijdens

het LIST-moment, wat motiverend werkte voor zowel de leerlingen als de leerkrachten. Bovendien bleek het heel motiverend voor de leerlingen om te weten dat iedereen in de school op dat moment aan het lezen was. Er was op dat moment in de hele school sprake van een “leesvibe”: *“de kinderen weten van: op dit moment doen alle kinderen van de school aan LIST. Dus zij weten ook van: als ze hun boek moeten nemen, zijn alle kinderen van de school een boek aan het lezen. Dus het is niet van ah wij moeten lezen en een andere klas moet dat niet”* (Maaïke, leerkracht).

In de Nectarinetuin ervaarden ze het als onmogelijk om tegemoet te komen aan de vraag van de Scholencluster om het lessenrooster zodanig vorm te geven dat het LIST-moment gelijktijdig ingepland kon worden in elke klas (omwille van uren lichamelijke opvoeding, godsdienst, enz. die door andere leerkrachten werden gegeven). Dit bracht met zich mee dat LIST in de Nectarinetuin, in tegenstelling tot bijvoorbeeld de Meloentuin, niet in elke klas op hetzelfde moment kon doorgaan. Aanvankelijk werkten ze met twee momenten in het lessenrooster voor LIST: in het tweede en derde leerjaar vond LIST plaats na de middagspeeltijd, in het vierde, vijfde en zesde leerjaar vormde LIST de start van de lesdag. Sommige leerkrachten waardeerden het echter niet dat hen werd opgelegd wanneer ze LIST moesten integreren in hun lesdag, wat het draagvlak voor LIST niet ten goede kwam. Omwille van praktische moeilijkheden besloten ze later in het implementatieproces om de lessenrooster niet meer aan te passen in functie van LIST. De leerkrachten mochten dan zelf kiezen op welk vast moment ze tijd maken voor LIST. Klasoverschrijdend werken is bijgevolg niet meer mogelijk voor LIST (al beschouwde het schoolteam dit niet als een nadeel).

5.1.1.2.3 De leerkracht-leiders (teacher leaders)

Een derde determinant in de categorie interne organisatie en innovatiebeleid is de keuze voor het werken met een vorm van leerkracht-leiders (wat in zekere zin ook beschouwd kan worden als een specifiek voorbeeld van taakverdeling dat we hier verder uitwerken). Leerkracht-leiders zijn leden van het schoolteam die niet tot de schoolleiding behoren (vaak leerkrachten) die voor een bepaalde periode én meestal ook voor een deel van hun takenpakket worden aangesteld om de implementatie van de innovaties te ondersteunen. Belangrijke voorwaarde voor leerkracht-leiderschap is dat ze een expliciet en formeel mandaat krijgen van de directie om die specifieke rol te vervullen. Alleen op die manier verwerven ze de nodige legitimiteit bij hun collega's. Daarnaast is het ook van belang dat de leerkracht-leiders de nodige faciliteiten krijgen (bijv. tijd door deeltijds klasvrij gemaakt worden).

Net zoals voor andere (bv. de materiële) determinanten geldt ook voor de leerkracht-leider dat de creatie van de functie enerzijds mogelijkheden opent, maar anderzijds geen garantie biedt dat de implementatie effectief beter verloopt. Of anders gezegd, om het functioneren van deze determinant (aanwezigheid van een leerkracht-leider) inzichtelijk te maken moet steeds in de concrete context gekeken worden naar de manier waarop de leerkracht-leider wordt gepercipieerd en feitelijk functioneert. Die perceptie en het feitelijk functioneren worden op hun beurt weer bepaald door andere determinanten.

Om dit duidelijk te maken gaan we hier uitvoeriger in op de figuur van de kartrekker zoals die geïmplementeerd werd in de scholen van FRUITHOF (als onderdeel van het LIST-

project). In die scholen zien we immers de meest uitgesproken en expliciete voorbeelden van de leerkracht-leider en dit laat ons toe om exemplarisch inzichtelijk te maken hoe het werken met een leerkracht-leider van invloed is op de implementatie van vernieuwingen. De kartrekker kreeg in deze scholen de verantwoordelijkheid om de realisatie van de implementatievoorwaarden mee te ondersteunen en de andere leerkrachten van het team te motiveren en te ondersteunen bij de implementatie van LIST in hun klas. De creatie van die nieuwe functie binnen het schoolteam bracht verschillende dynamieken op gang die de implementatie ten goede kwamen. We identificeerden ook een aantal faciliterende randvoorwaarden die de kans op een positieve impact vergroten.

Een van de *voordelen* van het werken met een leerkracht-leider in deze projecten is dat er iemand van het schoolteam de kans krijgt om zich bij te scholen tot een expert rond bepaalde differentiatiepraktijken. Er ontstaat zo een aanspreekpunt binnen het team voor vragen omtrent die differentiatiepraktijken. Indien de leerkracht-leider ook instaat voor de ondersteuning en coaching van de leerkrachten bij het implementeren van differentiatiepraktijken in hun klas, investeert de school via het aanstellen van de leerkracht-leider ook in de professionele ontwikkeling van het team m.b.t. differentiatie.

Op basis van de analyse van de data blijkt er sprake van een aantal *randvoorwaarden* die het werk van leerkracht-leiders kunnen faciliteren. Ten eerste blijkt het faciliterend als een leerkracht-leider als toegankelijk wordt ervaren door de collega's. Laagdrempeligheid bleek een voorwaarde opdat leerkrachten gemakkelijk geneigd zouden zijn om met hun vragen bij de leerkracht-leider aan te kloppen. Wie de rol van leerkracht-leider op zich nam, deed er in dit opzicht toe. Leerkrachten leken doorgaans als meer toegankelijk beschouwd te worden dan collega's met een beleidsfunctie (al zijn er ook uitzonderingen, bv. in de Citroentuin waar leerkracht Cathy vond dat kartrekker (logopediste) Clara erg toegankelijk was.) Andere leerkrachten beschouwen een medeleerkracht namelijk gemakkelijker als een gelijke, wat de drempel blijkt te verlagen om een leerkracht-leider om hulp en advies te vragen. Bovendien spreken de leerkracht-leider en de leerkrachten dan vanuit eenzelfde ervaringsachtergrond (ze zijn allebei leerkracht), wat helpt om de inhoud en begripelijk over te brengen.

In de Limoentuin merkte de zorgcoördinator bijvoorbeeld dat hun kartrekker (die ook leerkracht was) de leerkrachten beter bereikte dan zij: *“als zorgcoördinator worden wij zo constant ondergedompeld in die sessies van de pedagogische begeleidingsdienst, he. Dus ik moet dat dan vertalen naar het werkveld, maar doordat wij al zodanig veel met die terminologie in ons hoofd zitten, praten we soms over de mensen heen, ook al bedoelen we dat niet zo. En dan is juf Lore er om dat een beetje te nuanceren, dat wat uit te vlakken, naar de mensen toe. Dus dat is eigenlijk wel fijn”* (Lana, zorgcoördinator).

Ten tweede dienen de collega's de leerkracht-leider te erkennen als competent voor de rol.

In de Citroentuin zagen we bijvoorbeeld hoe het vertrouwen van leerkracht Cathy in de competentie van hun kartrekker en logopediste Clara ervoor zorgde dat Cathy gemotiveerd was om de voorstellen van hun kartrekker te volgen: *“Juf Clara is iemand, als ze iets aanbrengt, of een project leidt, dan is dat voor de volle 100% en dan weet je van: kijk, we kunnen daar op rekenen en ze gaat dat goed doen. Ik vertrouw haar 100% . Als zij zegt van: ‘kijk, het is zo’, ga ik echt mee in haar visie en dan doe ik het zoals ze het zegt”* (Cathy, leerkracht).

De subcultuur binnen de school waartoe de leerkracht-leider behoort, blijkt een impact te kunnen hebben op hoe toegankelijk en competent de leerkracht-leider wordt beschouwd. Indien de leerkracht-leider tot een andere subcultuur behoort dan de leerkrachten die ze coacht, blijkt dit het werk van de leerkracht-leider te kunnen bemoeilijken.

In de Citroentuin merkte kartrekker Clara bijvoorbeeld dat het moeilijk was om ingang te vinden bij haar collega's die tot een andere subcultuur behoorden die minder open stonden voor vernieuwingen en minder het belang van een project als LIST inzagen. Zij definieerden Clara als behorende tot 'het andere kamp', waardoor ook de klasbezoeken en observaties niet konden fungeren zoals verhoopt en zelfs als controlerend werden ervaren.

Een derde randvoorwaarde die de positie van de leerkracht-leider blijkt te kunnen versterken, is het structureel verankeren van de positie in de vorm van een interne innovatiestuurgroep. Door een werkgroep op te richten, kan het leerkracht-leiderschap verdeeld worden over meerdere teamleden, waardoor de leerkracht-leider kan terugvallen op een ondersteunend team en zich beter gesteund kan voelen. Collega's kunnen dan ook bij meerdere teamleden met hun vragen of bedenkingen terecht. Dit faciliteert het vinden van een laagdrempelig en competent geacht persoon voor elk teamlid (want elke leerkracht kan verschillen van mening over welke collega toegankelijk en competent is). Bovendien laat een werkgroep toe om taken te verdelen over meerdere personen, wat de werkdruk voor de leerkracht-leider verlaagt.

In de Nectarinetuin merkte kartrekker en zorgcoördinator Nora een kloof tussen haar positie en die van de leerkrachten, wat de drempel verhoogde voor de leerkrachten om haar vragen te stellen over LIST. Ze besloten daarom om een interne LIST-werkgroep op te richten, met vertegenwoordigers uit elke graad van het lager onderwijs en uit het kleuteronderwijs. Het ging telkens om leerkrachten die voorstander waren van LIST én als toegankelijk werden ervaren door de collega's. De werkgroep kwam minstens een keer per maand samen. Nora leidde de werkgroepleden op zodat zij expertise verwierven in LIST en over voldoende informatie beschikten om hun collega's te kunnen ondersteunen. De opstart van de werkgroep werd als een belangrijke en ondersteunende ingreep ervaren door het team bij de implementatie van LIST (die bij aanvang nogal stroef verliep).

In de Bananentuin werd de werkgroep rond LIST vooral ingezet om de taken van de kartrekker te verdelen over verschillende teamleden, wat de werkdruk van de kartrekker ten goede kwam: *“Wel dat kernteam ging heel veel praktische dingen op zich nemen, bijvoorbeeld als er testen moesten afgenomen worden, dan verdeelden we die onder ons, onder het kernteam. En dan deed ik een paar klassen en de andere leden ook een aantal klassen. Dus zodat het werk eigenlijk verdeeld was”* (Bea, leerkracht en kartrekker).

Een vierde randvoorwaarde is dat de leerkracht-leider zichzelf voldoende competent voelt voor de rol. Met name het coachen van collega's vormt vaak een nieuwe taak voor schoolteamleden. Door bijscholing te voorzien voor de leerkracht-leider in het leren coachen van collega's (bovenop inhoudelijke professionalisering, bv. over differentiatiepraktijken) kunnen leerkracht-leiders ondersteund worden in die nieuwe taak. Wanneer een leerkracht-leider zich onvoldoende competent acht voor die nieuwe taak, kan dit namelijk negatieve gevolgen hebben (bv. het uit de weg gaan of anders invullen van de toegewezen verantwoordelijkheden).

In de Citroentuin bleek logopedist en kartrekker Clara zich bijvoorbeeld onvoldoende competent te voelen om de kwaliteit van de instructie van haar collega's te beoordelen en hierover met hen coachende gesprekken te voeren. Dit remde haar in haar rol van coach van collega's en zorgde (onder meer) voor een negatieve beleving van haar rol als kartrekker.

Een vijfde randvoorwaarde is dat de andere teamleden de ondersteunende en coachende acties van de leerkracht-leider ook als zodanig erkennen en ervaren, en bijvoorbeeld niet als controlerend en evaluerend. De onderzochte gevalsstudies maken echter duidelijk dat dit geen vanzelfsprekend gegeven is, met name wanneer de leerkracht-leider feedback dient te geven op de feitelijke klaspraktijken van een collega leerkracht. Als de interventies van de leerkracht-leider geïnterpreteerd worden als vorm van controle blijkt dit het leerpotentieel van die interventies niet ten goede te komen. Wanneer het team erin slaagt om de interventies door de leerkracht-leider als vorm van coaching en ondersteuning te zien, verhoogt de gepercipieerde meerwaarde van die interventies (en de rol van de leerkracht-leider in het algemeen). Het toelichten van de bedoeling van de interventies en dit grondig doorspreken met het hele team blijkt bij te dragen aan een positieve en ondersteunende perceptie ervan binnen het team.

In de Citroentuin bleek de meerderheid van de leerkrachten de klasobservaties door de kartrekker als een vorm van beoordeling te interpreteren. Ook de kartrekkers zelf hadden de indruk dat zij met de observaties hun collega's moesten beoordelen. Omwille van die negatieve ervaringen besloten de kartrekkers om de observaties niet te continueren. Desalniettemin interpreteerden sommige leerkrachten, waaronder Cathy, de observaties door de kartrekkers wel effectief als ondersteunend en coachend. Cathy beschouwde de observaties als een leerkans, eerder dan een vorm van controle of kritiek op haar klaspraktijk. Dit zorgde ervoor dat Cathy heel wat opstak uit de feedback van de kartrekker: ***"En hoe vond je dat zelf om zo eens geobserveerd te worden? Wel, ik vond dat wel een keer goed om te horen, ja. Je bent altijd maar bezig en door dan [feedback] te horen van een ander [besef je] het is waar, oei ja, ik heb dat anders gedaan en ik had dat misschien zo moeten doen. Nee ja, ik vind dat goed. Ik zie dat niet als op de vingers tikken, nee, we kunnen er alleen maar uit leren. En het is ook maar met het doel van: we willen het LIST project nog beter in de praktijk omzetten, het is niet met de bedoeling van 'oei, ze gaan mij hier kritiek geven'. Dus ik vond dat echt wel een positief gegeven dat ze in de klas eens kwamen kijken"*** (Cathy, leerkracht).

Een zesde randvoorwaarde is dat de leerkracht-leider een expliciet mandaat krijgt voor die functie, wat zich vertaalt in toegekende tijd om ze te vervullen. Het schoolteam kan er bijvoorbeeld voor kiezen om een leerkracht-leider wekelijks een of twee uur vrij te roosteren zodat de leerkracht-leider formeel tijd heeft om diens taken als leerkracht-leider goed te kunnen uitvoeren. Het ontbreken van die tijd blijkt een belemmerende factor voor het realiseren van het takenpakket van een leerkracht-leider en vormt een bron van hogere werkdruk en belasting.

In secundaire school Vijgenberg kreeg leerkracht en kartrekker Vera geen tijd vrij geroosterd voor het vervullen van haar rol als kartrekker binnen het LIST project. Hoewel Vera erg enthousiast was over het LIST project, gaf ze aan dat al het extra werk als kartrekker voor een hoge werkdruk zorgde. Dit leidde er bijvoorbeeld toe dat er onvoldoende tijd was om bij al haar leerlingen testen leesvaardigheid af te

nemen zoals werd voorgeschreven vanuit LIST. Het had ook een negatieve impact op haar waardering van LIST (al bleef ze wel geloven in LIST als project).

Tot slot wijzen we nog op een *essentiële mogelijksvoorwaarde* om leerkracht-leiders adequaat te laten functioneren in het ondersteunen van een vernieuwing. Het toewijzen van een specifieke sturings- en ondersteuningsfunctie aan een leerkracht-leider is organisatie-technisch en rationeel een plausibele en potentieel krachtige strategie. Tegelijkertijd vormt ze ook een mogelijke valkuil. Of nog: net waar de ondersteunende kracht ligt (collegiale, niet-hiërarchische relatie; gedeelde beroepservaring als leerkracht), bevindt zich ook de schaduwzijde. De effectiviteit van de leerkracht-leiders staat of valt in belangrijke mate met de kwaliteit van hun sociaal-professionele relaties: de verhouding, contacten en verbondenheid met de andere teamleden 'als collega's'. Positieve collegiale relaties vormen een zeer belangrijke werkconditie voor de meeste leerkrachten en net daarom gaan ze fungeren als een professioneel belang dat de betrokkenen zullen trachten te realiseren, vrijwaren of herstellen wanneer het bedreigd wordt. We stelden vast dat voor heel wat leerkracht-leiders de vrees voor hun professionele relaties met de collega's een expliciete bezorgdheid vormde bij het opnemen van hun taken van leerkracht-leider. Soms deed dit hen zelfs aarzelen om de functie op te nemen. Dit bleek bijvoorbeeld het geval wanneer het team veel weerstand had tegenover het differentiatieproject en de leerkracht-leider de collega's moest motiveren om toch tijd en energie te investeren in dit project.

Dit was bijvoorbeeld het geval in de Citroentuin, een school waar veel weerstand was in het team tegenover de implementatie van LIST: *"ik ben nog altijd heel enthousiast over het LIST verhaal en over het belang van lezen, ... ben dat ook altijd al wel geweest. Maar het moeilijke aan mijn rol als kartrekker is dat sommige collega's heel kritisch zijn. Dat ze mij precies minder graag zien komen (lacht) als ik over LIST begin. Dus dat vind ik wel moeilijk. (. . .) Dat die collega's eigenlijk zouden denken: 'goh ze is daar weer' (lacht)"* (Clara, logopedist en kartrekker).

Voorals wanneer collega's het optreden van de leerkracht-leider zien als controlerend of zelfs evaluerend (zie hoger) gaat dat vaak ten koste van de collegiale relatielkwaliteit. Voor de leerkracht-leider is dit niet zelden een hoge sociaal-emotionele kost, waardoor ze vaak weigerachtig staat om de rol op te nemen of ze niet meer wil opnemen.

In de Meloentuin stond leerkracht Maaïke aanvankelijk weigerachtig ten aanzien van haar rol als kartrekker. Ze keek er tegenop om als jonge leerkracht haar oudere collega's te moeten beoordelen en aansturen: *"In het begin had ik zoiets van 'oei, moet ik dat doen?'. Als jongere leerkracht bij de oudere leerkrachten gaan zeggen van hoe dat je het moet doen?"* (Maaïke, leerkracht en kartrekker). Ze vreesde dat dit de kwaliteit van haar professionele relaties met de collega's zou bedreigen: *"We hadden schrik... ze gaan ons hier anders bekijken en ... we gaan misschien wat uit de groep vallen of zo"* (Maaïke, leerkracht en kartrekker). Uiteindelijk slaagde Maaïke erin om de collega's te laten inzien dat haar interventies ondersteunend en coachend bedoeld waren. Van zodra ze dit gerealiseerd had, vond ze het coachen van haar collega's een fijne ervaring. Ze neemt haar rol van kartrekker met veel plezier op.

Sommige leerkracht-leiders pasten de invulling van hun rol van leerkracht-leider ook aan om op die manier hun sociaal-professionele belangen te bewaken.

In de Citroentuin koos kartrekker Clara er bijvoorbeeld voor om haar uren als kartrekker vooral te benutten om leesplezier-bevorderende activiteiten uit te werken voor de leerlingen en minimaal in te zetten op het coachen van haar collega's met weerstand ten aanzien van LIST. Na de observaties van collega's koppelde ze ook enkel de positieve waarnemingen terug en zweeg ze over de werkpunten die ze had opgemerkt: *"Ik heb er mijzelf op betrapt dat als ik ging observeren en ik zag zo wel dingen die niet helemaal waren zoals het zou moeten, dat ik eigenlijk toch vooral enkel het positieve benoemd heb aan de leerkrachten en over dat negatieve een beetje gezwegen heb. Ja, dat is zoiets waarin dat ik wel nog een beetje hulp kan gebruiken denk ik"* (Clara, logopedist en kartrekker). Door confrontaties uit de weg te gaan wou ze haar collegiale relaties met de andere teamleden beschermen.

Wanneer de inzet van de verandering die de leerkracht-leider probeert teweeg te brengen echter belangrijk genoeg is, kan dit opwegen tegen de sociaal-professionele belangen van de leerkracht-leider en wordt de leerkracht-leider hier niet altijd door tegengehouden. Het gewicht van de sociaal-professionele belangen wordt dus altijd afgezet tegen de andere belangen die de leerkracht-leider wil bereiken.

Dit wordt geïllustreerd in de Pompoentuin waar zorgcoördinator Pam het erg belangrijk vindt dat de leerlingen in heel de school op dezelfde manier ondersteund worden binnen het zelfstandig werk. Om dit te bewerkstelligen moet ze soms tegen de opvattingen van haar collega's ingaan, wat niet altijd makkelijk is voor haar, maar vanuit de belangen van de leerlingen doet ze dit wel. Dit is ook verbonden aan haar taakopvatting als zorgcoördinator.

"Ik probeer als zorgjuf wel altijd in het belang van de kinderen te denken: 'welke noden heeft dat kind nu?' Ja. Dat komt niet altijd overeen met hoe de leerkrachten denken natuurlijk. Ja, ja, en hoe ga je daar dan mee om op zo'n momenten? Eerst efkes in mezelf soms met de directie er al eens over hebben en dan toch de confrontatie aangaan met de leerkracht van 'ik zou dat eens proberen' en 'zullen we niet dat'. Of ik zet ze op weg: 'Zal ik iets voorzien?', in de hoop dat ze dan toch mee zijn he. Dat ze [de leerkrachten] ervaren van 'Ah ja ze heeft eigenlijk wel gelijk'. Ja. Allez ja gelijk, wil niet zeggen dat ik mijn gelijk moet halen he, gewoon in functie van wat is het beste voor dat kind he of wat werkt" (Pam, zorgcoördinator)

De uitvoerige analyse van de leerkracht-leiders laat zien hoe een veelgebruikte structurele maatregel ter ondersteuning van implementatieprocessen in zijn effectiviteit sterk afhankelijk is van culturele processen (betekenisgeving). Die laatste moeten -zoals gezegd- steeds in hun specifieke context worden bekeken en beoordeeld. Het voorbeeld van de kartrekker is daarenboven een zeer expliciete en geformaliseerde invulling van de leerkracht-leider-rol (o.m. door de expliciete scholing in LIST en de formele legitimiteit als expert die dat opleverde). In minder geformaliseerde vorm werd er ook in andere schoolcasussen gewerkt met leerkracht-leiders. De ervaringen daar bevestigen evenwel de bevindingen. Met name de mogelijkheden maar ook de valkuil van de impact op de professionele relaties.

Tot besluit: de impact die leerkracht-leiders (konden) hebben op het implementatieproces blijkt afhankelijk van:

- De mate waarin de leerkracht-leider gepercipieerd wordt als toegankelijk en competent door de collega's.
- De mate waarin het werk van de leerkracht-leider structureel verankerd is in een werkgroep, waardoor de leerkracht-leider kan terugvallen op een ondersteunend team.
- De mate waarin de leerkracht-leider specifieke expertise heeft (of de kans krijgt om ze op te bouwen en ook voor zichzelf te onderkennen) van waaruit hij/zij effectief ondersteunend kan werken voor de collega's.
- De mate waarin de leerkracht-leider niet gezien wordt als controlerend of evaluerend.
- De legitimiteit die de leerkracht-leider verwerft binnen het schoolteam door het expliciete mandaat voor de functie, dat zich bijvoorbeeld kan vertalen in toegewezen tijd om de taken te vervullen. Het creëren van een leerkracht-leider is een structurele ingreep (beslissing over besteding personeels-middelen) waarmee de schoolleiding een culturele, normatieve boodschap geeft over het belang dat ze hecht aan het vernieuwingsproject en die boodschap moet weerklank vinden in het schoolteam.
- De kwaliteit van de sociaal-professionele relaties tussen de leerkracht-leider en de rest van het schoolteam.

5.1.1.2.4 Interne kwaliteitszorg

Aangezien onderwijsvernieuwing altijd de ambitie heeft een verbetering van de praktijk te zijn, ligt het voor de hand dat de interne kwaliteitszorg in een school een relevante determinant is van het implementatieproces. Met interne kwaliteitszorg verwijzen we naar de wijze waarop scholen hun eigen kwaliteit onderzoeken en verder ontwikkelen. De interne kwaliteitszorg speelde op verschillende manieren een rol in het adoptie- en implementatieproces van het proefproject.

Ten eerste zorgde de bestaande kwaliteitszorgcyclus op schoolniveau, maar ook op bovenschools niveau voor een *bewustwording van bepaalde noden* in de school/scholen. Dit vormde in verschillende casussen bijvoorbeeld ook een van de aanleidingen om in het project te stappen.

In de Meloentuin nemen ze op het einde van elk schooljaar gevalideerde toetsen af bij hun leerlingen van het zesde leerjaar. De analyse van die resultaten maakte duidelijk dat hun leerlingen erop achteruit gingen voor zowel het technisch als het begrijpend lezen. Ook in andere scholen van de Scholencluster bleek sprake van eenzelfde tendens. Er werd daarom op scholenclusterniveau beslist om te starten met een differentiatieproject rond lezen: LIST.

De directie gebruikte de resultaten van de interne kwaliteitszorg ook vaak om draagvlak te realiseren voor het project.

Ten tweede blijkt het proefproject ook omgekeerd een impact te kunnen hebben op de *aanpak* van de *interne kwaliteitszorg* in scholen. Veel scholen zetten namelijk in op het opvolgen of monitoren van het projectverloop (zij het in verschillende mate en op verschillende manieren). Die monitoring kon betrekking hebben op het verloop van het implementatieproces, de feitelijke implementatiepraktijken en de impact van het project. Op basis van die opvolging konden de implementatiepraktijken worden bijgestuurd.

In de Venkeltuin bestond de monitoring van het zelfstandig werk bijvoorbeeld uit regelmatig overleg tussen de betrokken leerkrachten. Ze bespraken dan hoe de differentiatiepraktijken in hun klas verliepen en bekeken of er bijsturing nodig was. Daarnaast betrokken ze ook de leerlingen bij de opvolging van het project. De leerlingen konden op verschillende manieren hun ervaringen met de nieuwe werkvorm delen en er feedback op geven (bv. via rubrics die leerlingen konden invullen en via individuele interviews die de leerkrachten afnamen bij hun leerlingen). Doorgaans gaven de leerlingen positieve feedback. Indien ze toch problemen signaleerden, zochten de leerkrachten naar een oplossing (op individueel of, indien nodig, op klassikaal niveau). De leerkrachten gaven aan dat die wijze van monitoring hielp om hun praktijken te optimaliseren. Bijvoorbeeld wanneer de leerlingen aangaven moeite te hebben met zelfcorrectie werd hier op ingespeeld door samen met de leerlingen na te gaan hoe dit verbeterd kon worden.

Het monitoren van het implementatieproces blijkt bovendien niet enkel als voordeel te hebben dat schoolteams waar nodig het implementatieproces kunnen bijsturen en optimaliseren. Via dit monitoren krijgen ze ook zicht op de impact van hun vernieuwde praktijken (cfr. welke doelen realiseren we met dit project?, in welke mate bereiken we die doelen?) en dit blijkt, in het geval er sprake is van zichtbare impact, een doelmatigheidservaring teweeg te brengen bij het team. Dit houdt in dat leerkrachten merken dat hun inspanningen lonen, dat hun acties ertoe doen. Dit motiveert hen vervolgens om blijvend inspanningen te leveren voor het project. Een doelmatigheidservaring kan met andere woorden helpen om een momentum te realiseren voor het project in de scholen. Het kan eveneens zorgen voor een stijging van het zelfwaardegevoel bij de leerkrachten.

In de Citroentuin merkte leerkracht Cindy bijvoorbeeld dat ze via haar aanpak van LIST het leesplezier en de leesmotivatie van haar leerlingen kon verhogen (via het observeren van en reflecteren over het gedrag van haar leerlingen in de klas). Dit verhoogde haar motivatie voor LIST en vormde een boost voor haar zelfwaardegevoel: *“Ik heb toch een jongetje in mijn klas en hij leest totaal niet graag. En ik dacht bij het begin van het schooljaar van ‘oei oei, dat gaat hier echt wel moeilijk worden’. Vooral, we gaan dat elke dag doen. Maar gaandeweg heb ik bij dat jongetje gezien van: amai, hij gaat naar de bib, en hij kiest er zelf een [boek]! ... ik heb dat kind echt wel kunnen warm maken! En dan is dat voor mij, dat geeft mij zo veel voldoening, van kijk: ik ben geslaagd in mijn opzet om dat kind graag te doen lezen. Hij las effectief elke LIST les consequent 20 minuten en hij vertelde er dan iets over en hij was ook echt enthousiast als hij vertelde, hij zit in het verhaal, hij kon ook alles heel gedetailleerd vertellen. En ja, kijk, voilà, dat is fantastisch he als je dat als leerkracht kunt zien en ja, kunt meemaken”* (Cathy, leerkracht).

Ook bij de leerlingen kan het zichtbaar maken van de impact van de nieuwe klaspraktijk op hun leerproces voor een doelmatigheidservaring zorgen. Dit blijkt leerlingen extra te kunnen motiveren om zich te engageren voor die klaspraktijk.

In de Dadeltuin, een school die aan de slag ging met LIST, merkten ze ook bij leerlingen een doelmatigheidservaring op. Veel leerlingen merkten bij zichzelf dat ze meer leesplezier ervaarden, wat hun motivatie voor LIST verhoogde. Bovendien zorgde de afname van AVI testen en de communicatie hierover naar de leerlingen dat die laatsten zich erg bewust werden van het doel en de waarde van het LIST-project (namelijk: sterkere lezers worden). Het beter willen scoren op de AVI-testen

motiveerde leerlingen om zich in te zetten tijdens LIST-momenten: *“Ze [leerkrachten] merken wel dat de leerlingen het [LIST] over het algemeen wel graag doen. En dat leerlingen ook heel hard streven naar: ik ga het goed doen want ik wil een hoger niveau bereiken in mijn AVI-niveau. (...) Die leerlingen zijn zich heel bewust waarom ze moeten lezen. Ze streven heel bewust naar: ik wil [lezen], ik ga lezen, want ik wil een hoger niveau bereiken. Ik wil het beter doen voor mijzelf. En dat is wel een pluim voor het team en voor het project dat kinderen heel goed weten wat het doel is van het project”* (Dorien, directeur). Dit stimuleerde ook die leerlingen die weinig/geen leesplezier ervaarden om toch inspanningen te blijven leveren voor LIST.

Wanneer de impact op leerlingenniveau zichtbaar wordt, blijkt dit ook bij de ouders een verhoogde waardering voor het project met zich mee te brengen.

In de Limoentuin merkte zorgcoördinator Lana bijvoorbeeld een stijging van de waardering van LIST bij de ouders omdat zij een positieve impact van het project merkten bij hun kinderen: *“het feit dat ze ook wel bij hun kinderen zien dat ze graag lezen. Dat sommige kinderen als ze gaan winkelen bij een boekenwinkel blijven staan om te zien welke boeken er in de vitrine uitgestald staan. Of die gaan lezen op de mat, terwijl de televisie aanstaat. Die dan voorkeur geven aan het boek en niet aan het programma dat op de televisie afspeelt”* (Lana, zorgcoördinator).

Hoewel het in kaart brengen van de impact van het differentiatieproject dus een positieve impact kan hebben op de motivatie en waardering voor het project bij zowel de leerkrachten, leerlingen als ouders, is dit niet vanzelfsprekend het geval. Wanneer zichtbare effecten uitblijven, wat in sommige scholen of klassen ook het geval was, blijkt het net moeilijker om de betrokkenen gemotiveerd te houden.

In de Limoentuin bleek LIST niet de verwachte resultaten op te leveren in het eerste leerjaar: de groep van anderstalige en kansarme leerlingen bleef achterop lopen op het vlak van technisch lezen. Dit zorgde voor teleurstelling bij de leerkrachten: hun vele inspanningen leken (voorlopig) niet te lonen: *“Het was heel intensief. En in januari waren we eigenlijk allemaal een beetje ontgoocheld omdat we niet... Wij hadden gedacht van ‘amai, we gaan hier echt wel resultaat boeken’ en dat was in januari helemaal niet het geval. De leerkrachten waren ook enorm teleurgesteld: ‘amai, wij hebben daar zoveel input in gestopt, ook energie, en dan blijkt dat zo weinig rendement te geven’. Maar we hebben ook gezegd: ‘je moet dat ook tijd geven, dat gaat niet zomaar van vandaag op morgen wijzigen’”* (Lana, zorgcoördinator).

Zoals reeds duidelijk werd uit bovenstaande illustraties kon het monitoren van de impact van het differentiatieproject op verschillende manieren vorm krijgen (bv. observatie van lessen en het gedrag van leerlingen, bevragen van leerlingen, bespreken van ervaringen onder leerkrachten, de afname van testen).

Hieronder gaan we nog even dieper in op een specifieke vorm van monitoring van impact: de afname van *testen*. Het regelmatig afnemen van testen blijkt in verschillende scholen een van de manieren om de impact van het project op te volgen. De keuze/verplichting om het differentiatieproject (onder meer) te monitoren via testing blijkt voordelen, maar evengoed valkuilen met zich mee te brengen.

Een belangrijk voordeel van het regelmatige testen is, net zoals bij andere vormen van impactmonitoring, dat de (mogelijke) impact van de vernieuwing zo zichtbaar wordt, wat ook hier kan zorgen voor doelmatigheidservaring. Bovendien blijken leerkrachten soms meer gewicht toe te kennen aan een impact die aangetoond kan worden op basis van testen, dan andere vormen van monitoring (bijvoorbeeld via observatie).

In de Meloentuin werd de impact van LIST bijvoorbeeld gemonitord op verschillende manieren. Enerzijds via observaties van LIST-momenten door de kartrekker, observaties van de leerlingen, maar eveneens via de afname van verschillende testen. Kartrekker Maaïke merkte dat haar positieve feedback op basis van klasobservaties minder impact had op het zelfwaardegevoel van leerkrachten dan de testresultaten: *“het blijft nog altijd daar op neerkomen, dat het op papier moet vooruit gaan vooraleer dat ze [de leerkrachten] denken van ‘we zijn goed bezig’ (...) ik begrijp dat he, dat sommige leerkrachten zo echt graag die bevestiging hebben op papier, van oké mijn klas is 2 niveaus minimum gestegen, dus ik ben goed bezig. Maar ik zeg als ik ga coachen ook: ‘ge zijt gewoon goed bezig’, ‘we lezen, we hebben het leesplezier omhoog gekregen, kinderen komen spontaan met boeken als cadeaus’. Dat zagen we twee, drie jaar geleden niet gebeuren. Als we toen een boek lasen in de klas was dat echt tegen hun zin, met het zuchten en puffen erbij. En nu hebben ze zoiets van ‘oh ja lezen!’, hups, schoenen uit, we mogen op de mat gaan zitten. Dus ik zeg dat veel: ‘ge zijt goed bezig’, maar ja, zij hebben dat soms toch graag zo nog echt een keer van oké ja we zijn goed bezig, want kijk, ik kan het ook aantonen dat ik goed bezig ben”* (Maaïke, leerkracht en kartrekker).

Er blijkt met andere woorden sprake van een gepercipieerde hiërarchie in de bronnen van evidentie die leerkrachten gebruiken: testresultaten lijken het hoogste statuut te krijgen.

Ondanks de voordelen, blijkt er ook sprake van valkuilen bij een sterke focus op testen binnen de interne kwaliteitszorg (zie ook Struyven et al., 2019). Een eerste valkuil is dat het afnemen van verschillende testen als een bron van extra werkdruk en planlast kan worden ervaren door het schoolteam. Het afnemen van testen, evenals het analyseren van de resultaten vraagt immers tijd. Met name wanneer verschillende testen meerdere malen per schooljaar moeten worden afgenomen, beginnen schoolteamleden de meerwaarde van dit testen in vraag te stellen: weegt de tijd die naar dit testen gaat op tegen de verloren lestijd? Zeker wanneer de toegevoegde waarde van een extra test ten aanzien van andere testen niet duidelijk is of wanneer schoolteamleden zich onvoldoende competent achten om op basis van de analyse van de testresultaten hun aanpak te kunnen optimaliseren, rijst de vraag of dit testen wel bijdraagt tot het leerproces van leerlingen.

In de Limoentuin bestaat er een cultuur van interne kwaliteitszorg waarbij ze het belangrijk vinden om data te verzamelen en op basis van die data hun klas- en schoolpraktijken aan te passen waar nodig. Het schoolteam vond dat ze vanuit het LIST te veel testen voorschrijven aan de school (onder meer AVI testen, stilleestoetsen, DrieMinutenTest (DMT)): *“Het is natuurlijk wel belangrijk, je moet natuurlijk wel data verwerven he, dat je kijkt of dat effectief is, of dat dat resultaat geeft. Maar ik vind dat er soms een beetje te veel getoetst wordt”* (Lana, zorgcoördinator). Het afnemen van al de testen die LIST voorschreef bleek erg arbeidsintensief. Bovendien zagen ze niet van elke test het nut in. Zo zag de zorgcoördinator de toegevoegde meerwaarde van de stilleestoets ten aanzien van de AVI testen niet in. Dit terwijl ze drie volledige weken bezig was met het afnemen

van die stillestoetsen. Dit was tijd die ze niet kon investeren in het begeleiden van leerkrachten en leerlingen: *“Leerkrachten vinden dat niet tof hé, dat [testen] zorgt alleen maar voor ballast. En omdat de leerkrachten aangaven ‘het is altijd maar planlast’, ‘we moeten de planlast verminderen, maar het is altijd maar meer’, ging ik daar dan over nadenken: hoe kan ik ze daarin tegemoet komen? Dus ging ik de testen dan maar zelf afnemen, maar dan werd mijn planlast ook alleen maar groter”* (Lana, zorgcoördinator). Dit heeft er vervolgens toe geleid dat ze als team beslist hebben, in overleg met hun PBD, om die testen niet langer af te nemen. Een andere test, de DMT, nemen ze enkel nog af bij de doelgroep waarbij ze de meerwaarde van die test inzien (leerlingen die de vooropgestelde doelen niet halen in het eerste en tweede leerjaar). De DMT kan hen dan helpen om het probleem te diagnosticeren. De zorgcoördinator gaf bovendien aan dat ze het als erg moeilijk ervaarde om op basis van de testresultaten concrete acties op te zetten. Ze mist op dit vlak expertise en zou hierin graag extra ondersteund worden: *“Eigenlijk zou je op school wel een logopediste kunnen gebruiken om daarmee aan de slag te gaan. Ik voel mijzelf daar niet voldoende in onderlegd om dat te doen. Het testen op zich is geen probleem he, maar wat dan daarna?”* (Lana, zorgcoördinator).

Bovenstaande illustratie uit de Limoentuin maakt duidelijk dat wanneer schoolteams de meerwaarde van testen niet inzien, ze in sommige gevallen hun proces van interne kwaliteitszorg aanpassen zodat ze enkel die testen afnemen waarvan ze het nut inzien en bewaken dat ze niet overtesten.

Een andere valkuil van een focus op testen is dat dit kan leiden tot toegenomen prestatiedruk. De afname van testen maakt de impact van inspanningen immers zichtbaar, wat onzekerheid en druk met zich mee kan brengen bij de leerkrachten.

Dit was bijvoorbeeld het geval bij kartrekker en leerkracht Vera uit Vijgenberg, die aan de slag ging met LIST en onder impuls van LIST ook startte met het afnemen van AVI testen bij haar leerlingen in de B-stroom: *“de eindverantwoordelijkheid ligt nog altijd bij mij, maar er is ook druk van bovenaf. Mijn directie gaat wel op het einde vragen van: kijk Vera, heb je de leerlingen getest in het begin van het schooljaar en heb je ze nu getest en is er verbetering? ... vorig jaar zijn we gestart met LIST. Gewoon als probeersels en we hebben gezegd van: oké ja, dat is leuk, dat is tof, dus we gaan daar dit jaar verder mee doen. Nu komt daar zo een stukje bij met die AVI-toetsen, maar ik denk wel vanaf volgend jaar dat de directie het gaat beschouwen als een volwaardig ding en dat het dan wel moet gebeuren zoals het hoort. (...) Vanaf volgend jaar ga ik resultaat moeten boeken en ja. **En dat was iets waar je je niet bewust van was toen je besloot om ermee te starten?** Ja”* (Vera, leerkracht).

5.1.1.2.5 Afstemming van verschillende lokale beleidsniveaus en -agenda's

De mate waarin er sprake is van afstemming van het innovatiebeleid op schoolniveau en andere beleidsniveaus (bv. op niveau van een scholencluster, scholengemeenschap, onderwijskoepel) vormde eveneens een determinant binnen de categorie interne organisatie en innovatiebeleid. Zo verschillen de casussen in de mate dat het beleid op schoolniveau wordt bepaald door een beleid op bovenschools niveau. Die afstemming kan zowel betrekking hebben op de structurele als de culturele beleidsomgeving. Structurele afstemming verwijst naar een afstemming van de structurele werkcondities in de scholen

omwille van een sturend bovenschools beleid. Denk bijvoorbeeld aan de taakverdeling binnen het team, het aanstellen en vrijroosteren van leerkracht-leiders, het organiseren van tijd en ruimte in de school (bv. lessenroosters) en het vastleggen van welke vernieuwingspraktijken er geïmplementeerd moeten worden. Culturele afstemming verwijst naar het ontstaan van een gemeenschappelijke cultuur tussen de school en het bovenschools niveau, een gedeeld richtinggevend normatief idee over welke differentiatiepraktijken men als wenselijk beschouwt.

In de FRUITHOF scholen, waar het LIST-model werd ingevoerd, werd de implementatie van de differentiatiepraktijken bijvoorbeeld in belangrijke mate bepaald door het expliciete beleid op het niveau van de Scholencluster. Het beleid vanuit de scholencluster zette sterk in op het systematisch en getrouw doorvoeren van de differentiatiepraktijken in de scholen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de verschillende implementatievoorwaarden die de Scholencluster vastlegde (o.a. het structureel moeten verankeren van LIST in de lessenroosters, het strikt volgen van de ideaaltypische invulling van de LIST-didactiek, de aankoop van boeken), het strak gestructureerde ondersteuningsaanbod vanuit de PBD en het stevast agenderen van het differentiatieproject op vergaderingen van de scholengemeenschappen en het zorgoverleg tussen zorgcoördinatoren op Scholenclusterniveau. Die nauwe afstemming van het schoolse en bovenschoolse beleid creëerde enerzijds structurele afstemming: er was sprake van duidelijke structuren waarbinnen de implementatie zich kon (moest) voltrekken. Denk bijvoorbeeld aan de implementatievoorwaarden die voor alle FRUITHOF scholen golden. Sommige scholen waardeerden die sturing vanuit de Scholencluster en ervoeren dit als ondersteunend (zij het soms pas bij het terugblikken op het implementatieproces). Zo stelde de zorgcoördinator van de Limoentuin: *“ik weet niet of het [LIST] er gekomen zou zijn moest het vanuit onszelf georganiseerd moeten worden, dat weet ik eigenlijk niet. Het is een sterkte enerzijds dat het geïmplementeerd is van bovenaf, maar je hebt er ook geen inspraak in gehad. Ik vind het persoonlijk wel goed. Soms moet er gewoon een keer gezegd worden: ‘Dat doen we nu. Punt. Want het is zinvol, ge gaat dat wel zien’ (lacht)”* (Lana, zorgcoördinator). Andere scholen ervoeren die sturing minder positief en beschouwden dit eerder als ongewenste inmenging van de Scholencluster. In dit laatste geval bemoeilijkte dit het creëren van draagvlak voor het project in de school. Dit was bijvoorbeeld het geval in de Citroentuin. In de scholen waar de structurele afstemming positief werd onthaald, was er doorgaans ook sprake van culturele afstemming: er installeerde zich een gemeenschappelijke cultuur rond de differentiatiepraktijken in de verschillende schoolteams van FRUITHOF. LIST zorgde voor een gezamenlijk idee in de scholen over hoe je op een gedifferentieerde manier aan leesonderwijs werkt.

Afstemming tussen het schools en bovenschools beleid blijkt dus te kunnen bijdragen tot de eenduidigheid en gemeenschappelijkheid van de nagestreefde vernieuwingsagenda. Zoals we echter al duidelijk maakten in Hoofdstuk 4 is er ook in contexten met een sterke afstemming sprake van interpretatief onderhandelen en pogingen om het implementatieproces toch doelgericht af te stemmen op de specifieke situatie van het schoolteam (bv. vernieuwingsbereidheid).

Afstemming tussen het schools en bovenschools beleidsniveau kan de implementatie van innoverende praktijken zowel ondersteunen, als bemoeilijken (zie de illustratie hierboven over de FRUITHOF scholen). Anderzijds merken we dat het ontbreken van afstemming

tussen het schools en bovenschools beleidsniveau de implementatie van innoverende praktijken bemoeilijkt.

Zo wilden de leerkrachten uit de Maïstuin in het kader van het Project Differentiatie een bijkomende nascholing rond de didactiek van Frans volgen. Ze hebben veel tweetalige leerlingen (Frans-Nederlands) en waren zoekende om hun Franse lessen voldoende uitdagend en ondersteunend te maken voor alle leerlingen. Op niveau van de scholengemeenschap – waar de beslissingen over de financiering van bijscholingen werden gemaakt - was er echter onvoldoende interesse in een nascholing Frans. Bijgevolg weigerde de scholengemeenschap om financiële middelen vrij te maken voor de nascholing. De Maïstuin was daarom op zichzelf aangewezen.

5.1.1.2.6 Opschaling van de vernieuwing in de schoolorganisatie

Een laatste determinant die we hier bespreken is de opschaling van de vernieuwing in de school. Opschaling verwijst naar de gehanteerde strategieën in het lokale innovatiebeleid om de nieuwe praktijken breder ingang te doen vinden in de school als geheel en bijvoorbeeld niet louter in enkele klassen, leerjaren of graden (cfr. verticale integratie van het vernieuwingsproject). Dit proces van opschaling heeft doorgaans als doel om de duurzaamheid van de implementatie te bevorderen. In het opschalingsproces herhalen zich in belangrijke mate dezelfde patronen en determinanten als bij de aanvankelijke implementatie, maar dan op een grotere schaal (de school als geheel).

In de Olijventuin waren aanvankelijk enkel de leerkrachten van de derde graad betrokken bij het Project Differentiatie. Wanneer ze de vernieuwde praktijken uit de derde graad ook wilden invoeren in andere graden botste dit op weerstand bij de leerkrachten die – in tegenstelling tot de leerkrachten in de derde graad – niet in co-teaching lesgeven. Ze percipieerden de nieuwe praktijken als onhaalbaar om als individuele leerkracht uit te werken. Dit illustreert hoe de taakverdeling in het team (zie 5.1.1.2.2.) de opschaling van de vernieuwing bemoeilijkte.

De *directie* speelt een belangrijke rol bij het realiseren van opschaling van het vernieuwingsproject. Een directie die zich *actief betrokken* toont en de opschaling *expliciet aanspoort en opvolgt*, blijkt het proces van opschaling te faciliteren. De afwezigheid van een dergelijke houding blijkt de opschaling te bemoeilijken.

Zo zorgde een wissel in de directie van de Olijventuin voor een (tijdelijke) discontinuïteit in het lokale schoolbeleid. In een poging om de nieuwe differentiatiepraktijken rond zelfstandig werk uit de derde graad ook ingang te laten vinden in de andere graden van de school hadden de leerkrachten van de derde graad zelf het initiatief genomen om tijdens een studiedag hun collega's te informeren over het differentiatieproject. Ze hadden hun collega's daarbij ook aangespoord om het zelfstandig werk uit te proberen. Omwille van de afwezigheid van een actief betrokken directie konden ze die verticale integratie van het zelfstandig werk echter niet verder opvolgen of afdwingen zonder hun collegiale relaties op het spel te zetten. Dit had tot resultaat dat de andere leerkrachten niet aan de slag gingen met het zelfstandig werk. Wanneer de directeur later in het implementatieproces wel stappen ondernam om het project systematisch uit te

rollen in de school en dit actief aan te sturen, stimuleerde dit de verdere uitrol van zelfstandig werk in de school.

Aanvullend blijkt ook de mate waarin de directie erin slaagt om *gedragenheid te realiseren voor de vernieuwingsagenda* in het schoolteam van belang bij het opschalingsproces. Wanneer de vernieuwingsagenda onvoldoende onderschreven wordt door het hele schoolteam (schoolcultuur) blijkt een sterk sturend schoolbeleid net weerstand uit te lokken en te leiden tot window-dressing. In dat geval leiden de initiatieven tot opschaling ertoe dat leerkrachten alleen ogenschijnlijk hun praktijk aanpassen (bijvoorbeeld wanneer hun klas geobserveerd wordt), maar keren ze terug naar hun gangbare aanpak van zodra de controle wegvalt.

Zoals eerder omschreven bij formeel leiderschap (5.1.1.2.1.) blijkt ook hier het belang van *betrokken afstandelijkheid* (cfr. het belang van het zorgvuldig balanceren in het vernieuwingsbeleid van doelgericht sturen enerzijds en het bieden van vertrouwen en ondersteuning aan de leerkrachten anderzijds).

In de Tomatentuin zagen we bijvoorbeeld dat oorspronkelijk enkel de leerkrachten van de derde graad betrokken waren bij het differentiatieproject. De overige leerkrachten werden niet betrokken bij het opzet van het project en werden vervolgens voor het voldongen feit gesteld dat zij de differentiatiepraktijken die vormgegeven waren door hun collega's uit de derde graad ook in hun klas moesten implementeren. Ze kregen hiervoor echter niet dezelfde tijd, ruimte en informatie als hun collega's van de derde graad. Dit stuitte op protest bij het schoolteam. Als reactie op dit protest besliste de directeur om meer tijd vrij te maken om over het project te communiceren in het schoolteam. Bovendien werd het initiatief van enkele leerkrachten om hierover nascholing te volgen warm onthaald door de directeur. Die toename van betrokken afstandelijkheid bij de directeur faciliteerde de opschaling van het project in de school.

De mate waarin het hele schoolteam van bij de start betrokken wordt bij het project, blijkt – zoals bovenstaand citaat illustreert – ook een impact te hebben op het opschalingsproces dat volgt. Er waren echter ook scholen waarbij het hele schoolteam wel de kans kreeg om van bij de start het Project Differentiatie van dichtbij mee te volgen. Dit blijkt het opschalingsproces te faciliteren. Anders dan in het voorbeeld hierboven vond het opschalingsproces dan meer geïntegreerd plaats: er was nog steeds een kerngroep die betrokken was bij de ondersteuning door de PBD, maar de rest van het schoolteam werd van bij het begin betrokken om samen vorm te geven aan de differentiatiepraktijken. Daardoor konden ze de differentiatiepraktijken mee vormgeven en konden bezorgdheden vroeg in het proces geuit worden, wat het draagvlak in de school bevorderde.

Dit was bijvoorbeeld het geval in de Pompoentuin. Door het betrekken van het hele schoolteam van bij de start ontstond er draagvlak voor het project in de school en werden de projecten meteen ook afgestemd op de verschillende leerjaren. Leerkracht Pommeline licht dit toe: *“dan zijn collega's bij ons [in de derde graad] komen hospiteren. Dus die zijn eigenlijk komen kijken van wat zijn ze hier aan het testen, waar willen ze naartoe gaan. Zij konden dan ook feedback geven, bijvoorbeeld van dat zien wij niet zitten dat was gelukkig wel niet het geval. Ja en dan zijn we gaan kijken van oké dat is waar we samen naar toe willen gaan. Hoe moeten we dat dan gaan implementeren in de andere leerjaren zodat er stapsgewijs een opbouw inkomt, enz.”* (Pommeline, leerkracht).

Indien schoolteams erin slagen om opschaling te realiseren (of wanneer de vernieuwing van bij de start op grote schaal wordt geïmplementeerd in de school), kunnen de nieuwe praktijken een *schoolbreed karakter* aannemen. Dit blijkt verschillende voordelen met zich mee te brengen. Dat alle leerkrachten aan de slag gingen rond hetzelfde project blijkt ten eerste een mogelijke stimulans voor professionele ontwikkeling: leerkrachten kunnen ideeën uitwisselen met elkaar, hulp en inspiratie vinden bij elkaar, enz. Kortom, het biedt kansen om te leren van elkaar.

In de Meloentuin, een school waar het hele schoolteam aan de slag ging met LIST, merkten ze bijvoorbeeld een professionaliserende impact van het schoolbrede project bij de leerkrachten: *“uiteindelijk kunnen ze [de leerkrachten] nu heel veel aan elkaar gaan vragen bijvoorbeeld. We merken dat ook, op onze gedeelde drive zijn er al mapjes ontstaan met voorbeelden van minilesjes, leuke titels van iemand die zegt van ‘ah dat is echt een tof boek, dat moet je een keer voorlezen’. Dus ze hebben ook heel veel aan elkaar”* (Maaïke, leerkracht en kartrekker).

Ten tweede blijkt dit schoolbreed werken rond een project ook een verbindend effect te kunnen hebben op het schoolteam: doordat iedereen mee zijn schouders zet onder hetzelfde project kan een ervaring van gedeelde verantwoordelijkheid ontstaan, wat de collegialiteit binnen het team versterkt.

In de Frambozentuin merkten de leerkrachten bijvoorbeeld dat de implementatie van LIST in de hele basisschool een positieve impact had op de samenhang binnen het team. Aangezien alle leerkrachten LIST dienden te implementeren in hun klas zorgde dit ervoor dat alle leerkrachten zich betrokken en verantwoordelijk voelden voor dit project: *“het is niet ik alleen in mijn klas. Het is een project van de hele school. We zetten er allemaal samen onze schouders onder, en niet één iemand of ieder voor zich”* (Fran, leerkracht en kartrekker). Dit gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid had ook een positieve invloed op de mate van informatie-uitwisseling binnen het team. Leerkrachten gingen met elkaar in gesprek over LIST, stelden elkaar vragen over de aanpak van LIST, deelden ervaringen, enz. Dit vormde een katalysator tot meer interactie tussen leerkrachten, ook over andere inhouden: *“We werden meer verplicht om in gesprek te gaan met mekaar, in overleg te gaan met elkaar, en dat heeft zich op termijn niet beperkt tot alleen LIST maar ook alles eigenlijk”* (Fran, leerkracht en kartrekker). Zo merkte Fran dat wanneer ze als team aan de slag gingen met een nieuw project, de invoering van een driesporenbeleid, dat de verbeterde collegiale relaties de implementatie van dit project faciliteerden: *“Naast LIST zijn we dan ook beginnen werken met dat driesporenbeleid. En aangezien we voor LIST zo op elkaar zijn ingespeeld moesten zijn, hebben we dat ook bij het uitwerken van dat driesporenbeleid kunnen doen met mekaar: hoe gaan we dat hier samen aanpakken?, wie heeft er daar al info over?, wie wil die info graag gaan delen met de collega’s? Dat heeft echt wel tot meer samenhang binnen ons team geleid”* (Fran, leerkracht en kartrekker).



Figuur 5. Overzicht determinanten Interne organisatie en innovatiebeleid.

Samenvattend onderscheiden we zes determinanten onder de categorie interne organisatie en innovatiebeleid. Het formele leiderschap in de school vormde een eerste determinant. De mate waarin een schoolleider draagvlak kon realiseren binnen het team voor de vernieuwing, een houding van betrokken afstandelijkheid en het uitoefenen van integrerend leiderschap vormden belangrijke elementen van die determinant. De taakverdeling in het schoolteam vormde een tweede determinant. We bespraken hier hoe vormen van team-teaching, maar ook de lessenroosters een impact konden hebben op het verloop van de vernieuwing. Een derde determinant was de introductie van leerkracht-leiders in de school. We gingen in op zowel de mogelijke voordelen als randvoorwaarden die gepaard gaan met het toekennen van een dergelijke rol en de mogelijke impact ervan op het implementatieproces. Ten vierde vormde het beleid rond interne kwaliteitszorg in de school een determinant voor het implementatieproces. Dit bepaalde bijvoorbeeld mee de bewustwording van bepaalde noden in scholen en zo ook de ervaren nood voor een vernieuwing. Het vernieuwingsproject zelf had vaak ook een impact op hoe de interne kwaliteitszorg in de school vorm kreeg. Een vijfde determinant betrof de mate waarin op verschillende beleidsniveau het innovatiebeleid op elkaar afgestemd was. Een zesde en laatste determinant binnen de categorie interne organisatie en innovatiebeleid was het gevoerde beleid in de school rond opschaling van de vernieuwing. We gingen hier in op het belang van de directie om de opschaling expliciet aan te sporen en op te volgen. We bespraken eveneens enkele mogelijke voordelen van een geslaagde opschaling.

Tot hertoe bespraken we de verschillende structurele determinanten op schoolniveau die tot uiting kwamen in de verschillende proefprojecten. We maakten daarbij een onderscheid tussen twee categorieën van structurele determinanten: contextdeterminanten en determinanten rond de interne schoolorganisatie en het innovatiebeleid. In de volgende paragraaf gaan we in op de culturele schoolinterne determinanten.

5.1.2. Culturele determinanten

Voor de overzichtelijkheid van dit rapport hebben we analytisch het onderscheid gemaakt tussen structurele en culturele determinanten. In de feitelijke implementatiepraktijken lopen

beide echter onvermijdelijk door elkaar, of beter: wordt de impact van structurele elementen toch altijd gemedieerd door de culturele processen van interpretatie en betekenisgeving.

Dit samenspel van de verschillende soorten determinanten (structurele ingrepen, de concrete praktijkervaringen en de betekenis die men eraan geeft) en hun impact op het implementatieproces illustreren we exemplarisch vanuit de casus van de Bananentuin en de Nectarinetuin.

Zowel in de Bananentuin als in de Nectarinetuin werd vanuit de scholencluster en de PBD sterk aangeraden om het LIST moment voor alle klassen van het tweede tot en met het zesde leerjaar op hetzelfde moment van de dag in te plannen (een advies dat gold voor alle FRUITHOF scholen). Dit moest het mogelijk maken om klasoverschrijdend te werken (bv. leerlingen in een derde leerjaar die nog hommelen [luidop lezen] kunnen dan aansluiten bij het tweede leerjaar en stille lezers uit het tweede leerjaar kunnen dan aansluiten bij het derde leerjaar zodat hommelaars de stille lezers niet storen). In de Bananentuin merkten ze vooral voordelen van die gelijktijdige inplanning van LIST over klassen heen. Zo merkten ze dat dit extra mogelijkheden tot differentiatie bood. Het liet hen bijvoorbeeld toe om leerlingen van het vijfde leerjaar als tutor in te zetten voor leerlingen van het tweede leerjaar. Op die manier kregen de leerlingen van het tweede leerjaar (met name leerlingen die moeite ervoeren met het hommelen) extra ondersteuning. In de Nectarinetuin ervoeren ze de uitwisseling van leerlingen tussen klassen echter als chaos. Ze merkten ook dat leerlingen het als stigmatiserend ervoeren als ze omwille van hun lager leesniveau moesten aansluiten bij een lager leerjaar. Ze besloten daarom om de uitwisseling tussen klassen stop te zetten.

We zullen echter het onderscheid structureel-cultureel hier nog even aanhouden omdat het toelaat nog meer systematisch in te gaan op de manier waarop culturele factoren het implementatieproces determineren.



Figuur 6. Overzicht culturele determinanten.

5.1.2.1. Congruentie tussen vernieuwingsinhoud en schoolcultuur/taakopvatting

Een eerste culturele determinant op schoolniveau is de congruentie tussen de vernieuwingsinhoud en de opvattingen over goed onderwijs in de school (schoolcultuur en individuele taakopvattingen van leerkrachten). In het conceptueel kader (zie Hoofdstuk 2) hebben we al gewezen op het normatieve karakter van onderwijsvernieuwingen. In de oproep tot vernieuwing (in concreto het implementeren van gedifferentieerd onderwijs) weerklinkt een normatief beeld van goed of wenselijk onderwijs. De mate waarin dat normatief beeld congruent is met de opvattingen van de schoolteams -zowel individueel als collectief- bepaalt in zeer sterke mate de implementatiepraktijk. Een hoge mate van congruentie tussen de vernieuwingsinhoud en het normatief beeld van goed onderwijs faciliteert de implementatie van de vernieuwing, een hoge mate van incongruentie bemoeilijkt de implementatie. Daarenboven wordt deze dynamiek ook beïnvloed door de aard van de vernieuwing (zie hoger 5.1.1.1.4.) en meer bepaald door de ruimte die er is voor afstemming en onderhandeling. Door het scripted karakter van LIST was dat bijvoorbeeld veel beperkter dan in het BKD-model.

In de Bananentuin, een school die aan de slag ging met LIST, lag de vernieuwingsinhoud bijvoorbeeld helemaal in lijn met de schoolcultuur. De school hechtte al veel belang aan lezen omdat dit volgens hen de basis vormt voor alle andere leerprocessen: *“wij weten ook, ja dat lezen eigenlijk de basis is van heel veel. Ook voor wiskunde moet je kunnen lezen. Als je vraagstukken moet lezen, dan moet je eigenlijk kunnen begrijpen wat daar staat. Eigenlijk botsten wij elke keer op datzelfde probleem. Dus dat dat lezen eigenlijk ja, moeizamer en moeizamer verliep”* (Bea, leerkracht en kartrekker). Die congruentie verhoogde het draagvlak voor een project als LIST, dat via een gedifferentieerde leesaanpak sterk in zet op het verhogen van de leesvaardigheid en het leesplezier van leerlingen.

In de Citroentuin daarentegen, eveneens een school die met LIST aan de slag ging, was er eerder sprake van incongruentie tussen de vernieuwingsinhoud en de (dominante) schoolcultuur. In de Citroentuin hechtte men vooral belang aan spelling en rekenen, eerder dan aan lezen. Dit versterkte de weerstand bij (de grote meerderheid) van het team tegenover LIST. De gepercipieerde wenselijkheid van het project was erg laag. Kartrekker Clara geeft aan hoe die incongruentie tussen de doelen bij LIST en de dominante schoolcultuur de implementatie van LIST bemoeilijkte: *“Ik denk wel, als er zo meer een schoolvisie komt, een gezamenlijke visie, van ‘wij willen echt lezen op de voorgrond brengen en wij willen daar echt het belangrijkste van maken’, en dat [die visie] door iedereen gedragen wordt, ik denk wel dat dat iets kan uitmaken. (...) Maar ik weet dat er nog altijd sterk de nadruk gelegd wordt op spelling en op rekenen. Echt op de schoolse aspecten. Ja, lezen is daar natuurlijk ook wel een deeltje van. Ja. Zo 5 keer 20 minuten per week lezen, dan zijn ze precies niet aan het leren he. Dan zijn ze geen spelling aan het doen of zijn ze niet bezig met optelsommen”* (Clara, logopedist en kartrekker).

De kwestie van congruentie speelt ook op het niveau van de individuele leerkrachten en hun taakopvatting (als onderdeel van hun persoonlijk interpretatiekader). Wanneer leerkrachten overtuigd zijn van de meerwaarde van differentiatie zullen ze sneller geneigd zijn om inspanningen te doen om de vernieuwing in te voeren.

Diane, leerkracht in het eerste leerjaar B van de Dilleberg, heeft een uitgesproken visie (taakopvatting) op differentiatie en de toepassing ervan in haar klas. Door

haar vooropleiding tot leerkracht basisonderwijs voelt ze zich expert in differentiatiedidactiek (in vergelijking met haar collega's met opleiding tot leerkracht secundair onderwijs) wat haar motiveert een trekkersrol op te nemen, en andere leerkrachten aan te sporen om bijvoorbeeld samen een projectweek uit te werken.

Daarenboven blijken leerkrachten die overtuigd zijn van het belang van differentiatie soms ook in het project te stappen om nieuwe ideeën op te doen voor hun praktijk en ook om bevestiging te krijgen voor de kwaliteit van hun klaspraktijk.

In de Pompoentuin wilde leerkracht Pommeline bijvoorbeeld deelnemen aan het Project Differentiatie om het zelfstandig werk in hun school verder te kunnen uitwerken zodat het niet langer een vrijblijvend onderdeel van de klaspraktijk was, maar kon ingezet worden om in te spelen op de individuele noden van de leerlingen. In het project werd het bestaande zelfstandig werk verder uitgewerkt in verschillende niveaus. Daarnaast werd het zelfstandig werk uitgebreid met taken uit de les (in plaats van bijkomende 'moetjes' en 'magjes'), waardoor het een integraal onderdeel werd van de klaspraktijk.

5.1.2.2. Het gezag van de ervaring in cultuuropbouw

Organisatiecultuur is geen onveranderlijk gegeven in een school, maar kan doorheen de tijd worden gheredefinieerd. Er vindt dan een verschuiving plaats in de gedeelde betekenissen in de school, wat een impact kan hebben op de mate van congruentie tussen de schoolcultuur en de vernieuwingsinhoud.

We stellen vast dat concrete praktijkervaringen en vooral de betekenis die ze krijgen de schoolcultuur sterk kunnen beïnvloeden en in beweging brengen. In navolging van Munby en Russell (1994) kunnen we hier spreken over de "authority of experience": het gezag of de autoriteit die uitgaat van de ervaring dat de innovatie op een welbepaalde manier 'werkt'. Wanneer een van de leerkrachten zelf een positieve impact ervaart van de vernieuwingsaanpak in zijn of haar praktijk en die ervaring vervolgens weet te delen met de collega's, blijkt dit een momentum te kunnen creëren die ook andere leden van het schoolteam ertoe brengt om de vernieuwingspraktijk uit te proberen. Het argument dat de beoogde vernieuwing in de praktijk van de eigen school niet haalbaar of niet wenselijk zou zijn, wordt door die ervaring immers onderuit gehaald.

In de Broccolituin zetten de positieve reacties van de leerkrachten in de derde graad de andere leerkrachten in de school bijvoorbeeld aan om ook te willen starten met het zelfstandig werk. Dit heeft er zelfs toe geleid dat de directeur hier een professionaliseringsprioriteit van maakte in de school, waardoor het hele schoolteam aan de slag ging met zelfstandig werk.

In de Meloentuin zorgden de positieve reacties van de leerkrachten en de leerlingen over LIST in het lager onderwijs er dan weer voor dat de leerkrachten van het kleuteronderwijs stonden te popelen om ook met LIST aan de slag te gaan.

De ervaring dat het mogelijk is om met de beschikbare middelen en in de specifieke context van de school die praktijk te realiseren, werkt dus motiverend en kan uiteindelijk ook leiden tot een verandering in de opvattingen van de leerkracht (persoonlijk interpretatiekader).

Zo stond Céline aanvankelijk eerder terughoudend ten aanzien van de praktijk van zelfstandig werk, op basis van eerdere, minder positieve ervaringen. Ze wilde dit echter nog een kans geven, zeker nadat ze zag hoe het lukte in het zesde leerjaar. Het zien van de succeservaring in het zesde leerjaar motiveerde Céline dus om het zelfstandig werk ook een kans te geven in haar klas. *“Ik stond er zeker voor open. Absoluut. Maar dat is toch een sprong, hé. Je weet zo niet goed wat het gaat het geven, wat er allemaal bij gaat komen kijken... Maar ik vind het super hoe het zesde daar al mee aan de slag gegaan is. Ja, en ik weet dat ook dat zij echt een stap verder stonden al dan wij. Dus ik had wel zoiets van als het bij hun lukt, moet het bij ons ook wel lukken”* (Céline, leerkracht).

Het delen van goede praktijkvoorbeelden vormt echter geen garantie voor meer draagvlak voor een opschaling. Leerkrachten blijven namelijk oog hebben voor relevante verschillen (bv. ook tussen de klassen, binnen dezelfde school) en die kleuren onvermijdelijk hun interpretatie en overtuiging.

Zo erkenden de collega's in de Olijventuin dat de praktijk van zelfstandig werk goed functioneerde in de derde graad waar er met co-teaching gewerkt werd. Maar omdat men in de andere leerjaren alleen voor de klas staat, bleef men terughoudend om zelf de stap te zetten. Men vatte co-teaching namelijk op als een noodzakelijke voorwaarde voor het succes van de differentiatiepraktijk die in hun klas niet gerealiseerd was. De verticale integratie van de praktijken in de school werd hierdoor vertraagd (zie eerder: Opschaling van de vernieuwing: 5.1.1.2.6).

5.1.2.3. *Haalbaarheid en kosten-baten-balans*

Een derde culturele determinant op schoolniveau is de *gepercipieerde haalbaarheid* van de vernieuwing door de betrokkenen in de scholen. Leerkrachten stellen zich immers vragen als: heb ik voldoende tijd om die vernieuwing te kunnen implementeren?, beschik ik over de nodige middelen en vaardigheden om de vernieuwing te implementeren?, zullen de leerlingen open staan voor een dergelijk project?, enz. De gepercipieerde haalbaarheid is een prominent criterium waarmee leerkrachten vernieuwingsoproepen interpreteren, beoordelen en er al dan niet mee aan de slag gaan. Hoe leerkrachten de haalbaarheid van een project inschatten wordt door verschillende factoren bepaald. In een eerdere paragraaf wezen we al op de overtuigingskracht die er wat dat betreft uitgaat van enthousiaste collega's en goede praktijkvoorbeelden (authority of experience). Minstens even belangrijk in die haalbaarheid is of de vernieuwing ruimte laat voor experimenteren, geleidelijk groeien en zo ervaring en zelfvertrouwen opdoen (zie ook hoger bij faciliterende rol van schoolleiding en leerkracht-leiders). Net om die reden kan een rigoureuze uitgewerkt, maar strikt voorschrijvend implementatie- en ondersteuningstraject leerkrachten net afschrikken om de stap te zetten.

Zo bleek de gepercipieerde haalbaarheid en waardering ten aanzien van het differentiatieproject LIST in de Dadeltuin hoger van zodra een directeurswissel had plaatsgevonden. De nieuwe directeur bouwde een cultuur waarbij de leerkrachten het gevoel kregen dat ze een leerproces mochten doorlopen, dat ze tijd kregen om de praktijken in de vingers te krijgen, dat fouten maken niet zou worden afgestraft en dat ze waardering kregen voor de pogingen die ze ondernamen. De directeur licht haar visie toe: *“je kan niet op een andere manier gaan werken als je niet eerst die mensen daar in meekrijgt en hen de tijd geeft om zich te ontwikkelen en ook*

de tijd geeft om fouten te mogen maken. (...) Ik ben van mening dat zij af en toe eens met hun hoofd tegen de muur mogen lopen. Zij mogen ook fouten maken en ik ga hen daar ook niet onmiddellijk op afrekenen. Maar ik ga wel met hen gaan kijken: hoe kunnen we het nu anders aanpakken? En ik merk dat dat voorlopig bij hen wel de aanpak is die werkt” (Dorien, directeur). Leerkracht Daisy geeft aan dat de aanpak van de nieuwe directeur voor een hogere gepercipieerde haalbaarheid van het LIST project zorgde dan de aanpak van hun vorige directeur: “bij Dorien [de huidige directeur] heb je tijd om te leren. En als je zegt van ‘goh dat is hier echt mislukt’, dan zegt ze van ‘ja dat is niets he, het is daarom dat je het uitprobeert.’. Bij de vorige [directeur] zou het geweest zijn ‘ja, maar dat is niet goed en dat is niet goed en’, zie je het verschil?” (Daisy, leerkracht).

Nauw verbonden met die haalbaarheid is het afwegen van kosten en baten. Schoolteams maken ook hun “rekening” naar de inspanningen (extra werk) die het project vraagt en de meerwaarde die het op termijn heeft (*kosten-baten-balans*). Deelname aan het Project Differentiatie vraagt een belangrijke tijdsinvestering van de betrokken leerkrachten, bijvoorbeeld om het project in hun klas concreet uit te werken, maar ook om de nascholingen te volgen. Het vraagt ook een tijdsinvestering van de andere leerkrachten, die dan bijvoorbeeld tijdens de nascholingen de klas moeten overnemen. Daarom is het belangrijk dat het project ook iets oplevert. De kosten-baten analyse betreft niet alleen de investering in de implementatie van het project, maar ook de opbrengsten van de gevolgde nascholingen. Op basis van die inschattingen maakten de scholen keuzes in het implementatietraject.

Zo besliste men in de Maïstuin om niet elke netwerkbijeenkomst die georganiseerd werd vanuit de PBD bij te wonen. Leerkracht Margot licht die keuze toe: “we zijn niet naar elke samenkomst geweest uiteindelijk. Omdat dat altijd zo ver was, en ook persoonlijk -ik heb hen dat ook gezegd- ‘ja wij zijn met Frans bezig, en iedereen [cfr. de andere deelnemers] is met iets anders bezig. Daardoor put ik weinig ideeën uit [die sessies]” (Margot, leerkracht).

In de Kooltuin besliste men dan weer om niet (altijd) alle leerkrachten van de derde graad aanwezig te laten zijn bij elke netwerkbijeenkomst.

5.1.2.4. Professionele relaties en collegialiteit

Een laatste culturele schoolinterne determinant vatten we samen onder de term “professionele relaties en collegialiteit”. Het invoeren van differentiatiepraktijken heeft namelijk ongeveer altijd een impact op de relatie en samenwerking tussen de leden van een schoolteam. De kwaliteit van de relaties in het schoolteam en de cultuur van collegialiteit (verbondenheid, gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en engagement) is daarom voortdurend aan de orde in het implementatieproces.

Wanneer leerkrachten de praktijken onderling kunnen bespreken en deze samen vormgeven, maar ook als leerkrachten bij elkaar terecht kunnen voor ondersteuning bevordert dit het invoeren van nieuwe praktijken.

In de Linzentuin worden de leerkrachten van de derde graad sinds het Project Differentiatie bijvoorbeeld elke week vrij geroosterd voor een vast overlegmoment, waarbinnen ze kunnen brainstormen over het verder vormgeven en finetunen van

de differentiatiepraktijken. Bovendien is er een goede klik tussen de leerkrachten van de derde graad, waardoor deze samenwerking zeer vlot loopt en er een veilige sfeer heerst om nieuwe ideeën uit te proberen. Doordat er structureel tijd wordt vrijgemaakt om af te stemmen over de praktijken in de school, wordt de samenwerking binnen de derde graad mogelijk. Bovendien zorgt de veilige sfeer tussen de leerkrachten ervoor dat ze praktijken durven uitproberen en durven falen, waardoor de feitelijke differentiatiepraktijken goed afgestemd zijn aan de klaspraktijken en de visies van de betrokken leerkrachten: *“Dat is teamwork, en dat is het leuke, we komen eigenlijk alle drie zeer goed overeen en we hebben een beetje dezelfde denkstijl. We kunnen heel veel brainstormen en dat is gewoon superleuk. Plus we hebben ook het klimaat dat heel veel mag, in de zin van ‘we mogen proberen’, en we weten ook, ja, soms lukt het een keer, soms mislukt het. Maar het is maar door zo te werken dat je als leerkracht ervaring opdoet en ook wel ziet van ‘dat werkt, en dat werkt niet.’”* (Lily, leerkracht).

De collegiale cultuur bepaalt ook de handelingsmarge waarbinnen een leerkracht-leider zich kan bewegen. Wanneer er sprake is van een cultuur waarbij de leerkrachten een drempel ervaren om hulp te vragen aan collega's bemoeilijkt dit de leerkracht-leider in zijn/haar werk om collega's te ondersteunen en te coachen.

In de Meloentuin merkte kartrekker Maaïke bijvoorbeeld dat sommige leerkrachten een drempel ervaarden om hun vragen over LIST aan haar te stellen. Het ontbreken van een cultuur waarbij leerkrachten zich kwetsbaar durfden opstellen en onzekerheden durfden uiten, bemoeilijkte aanvankelijk Maaïkes rol als kartrekker bij het coachen van collega's: *“niet elke leerkracht durfde dat zo direct zeggen van ‘ik zit vast en kom mij efkes helpen’”* (Maaïke, leerkracht en kartrekker). De ervaringen van die collega's met Maaïkes coachende interventies hebben op dit vlak echter voor een kentering gezorgd: *“ze zien nu ook in dat als ik in de klas kom, dat ik niet kom controleren. Ik ben ook maar een collega en ik kom echt coachen en ondersteunen. En niet om te zeggen van ‘en dat doe je niet goed of dat loopt niet goed’. Maar dat heeft ook bij de ene leerkracht wat meer tijd gevraagd dan bij de andere”* (Maaïke, leerkracht en kartrekker).

5.1.3. Besluit

De analyse van de proefprojecten maakte duidelijk dat hun implementatie beïnvloed wordt door de structurele en culturele werkcondities in de school.

Bij de **structurele determinanten** onderscheidde we ten eerste de *context*, namelijk een reeks feitelijke gegevens, die niet of nauwelijks te beïnvloeden zijn en die samen de beginsituatie uitmaken waarin de vernieuwing van start moet gaan. Hun aanwezigheid is vaak zo vanzelfsprekend voor de setting dat hun rol als determinant gemakkelijk over het hoofd gezien wordt. Concreet hangen deze determinanten samen met het eenvoudige feit dat elke school gekarakteriseerd wordt door de aanwezigheid van een leerkrachtenteam, een leerlingenpopulatie en een welbepaalde materiële infrastructuur. De kenmerken van leerkrachtenteam, leerlingenpopulatie en infrastructuur creëert zowel mogelijkheden als beperkingen voor de implementatie van een vernieuwing. Tenslotte is ook de aard van de beoogde vernieuwing -haar vorm en inhoud- een bepalende structurele determinant voor het implementatieverloop. Zo heeft bijvoorbeeld de mate waarin de vernieuwing ruimte laat voor flexibiliteit en aanpassing aan de concrete situatie van de school een belangrijke

invloed (zie bijvoorbeeld het verschil in 'scripted' karakter van de verschillende differentiatie modellen)(zie o.m. März, Kelchtermans & Vermeir, 2017; Vermeir & Kelchtermans, 2020a, 2020b).

Terwijl bij de contextdeterminanten de klemtoon eerder ligt op hun gegevenheid (aan- of afwezigheid, mate van stabiliteit, enz.), heeft de tweede categorie van structurele determinanten een hoger artefactgehalte. Het betreft hier immers de producten van menselijke activiteit en interventie. Concreet gaat het hier enerzijds om *de manier waarop de school intern georganiseerd is en anderzijds om de specifieke beleidsmaatregelen of -strategieën* waarmee de implementatie wordt nagestreefd. Een centrale kwestie daarin is de verdeling van de taken en verantwoordelijkheden tussen de leden van het schoolteam (directie en leerkrachten). Wat de rol van de formele schoolleiders (directie) betreft bevestigen onze bevindingen een aantal belangrijke inzichten uit de onderzoeksliteratuur (zie o.m. März et al., 2017b). De directie dient enerzijds de vernieuwing mogelijk te maken door te zorgen voor voldoende draagvlak te bouwen en de nodige middelen (materiaal, tijd) te voorzien, maar er anderzijds tegelijkertijd over te waken dat de school als organisatie vlot blijft draaien, dat de kernprocessen soepel blijven lopen. Met andere woorden, het komt erop aan zowel leiderschap als management te tonen (Kelchtermans & Piot, 2010), zowel verandering te stimuleren als de noodzakelijke stabiliteit te voorzien (März et al., 2016). Die dubbele, zelfs enigszins paradoxale dynamiek zien we ook weerspiegeld in twee aspecten van het leiderschap die in onze data heel expliciet naar voren kwamen. Op de eerste plaats de houding van de directeur als 'betrokken afstandelijk': duidelijk aangeven dat de vernieuwing in de lijn ligt met de schoolvisie, maar tegelijkertijd ruimte en vertrouwen geven aan de professionaliteit van het leerkrachtenteam voor de concrete uitrol. Een tweede belangrijke leiderschapskwaliteit is het strategisch integreren van de vernieuwingsagenda met andere doelenagenda's in de school. Met andere woorden, inzien hoe dooraan een bepaalde kwestie te werken er tegelijkertijd ook vooruitgang geboekt kan worden op andere punten (integrerend) in plaats van alle beleidsdoelen los en naast elkaar na te streven (cumulatief of additief). Of nog: door de bomen het bos blijven zien. We herkennen hier de analyse van Meirsschaut et al. (2020) over de noodzakelijke balans tussen steunen en sturen om veranderingsprocessen voor leerkrachten niet alleen effectief, maar ook werkbaar te laten zijn.

Zowel de betrokken afstandelijkheid als het integrerend leiderschap zien we ook terugkomen in het pleidooi bij März, Gaikhorst et al. (2017) over het evenwicht tussen formele autoriteit en gedeeld leiderschap. Een interessante bevinding in ons onderzoek dat daar nauw bij aansluit zijn de zogenaamde *leerkracht-leiders*. Leerkracht-leiders zijn leerkrachten die naast hun verantwoordelijkheid in de klas tijdelijk (en meestal ook slechts deeltijds) een opdracht krijgen in het ondersteunen van de vernieuwing. Ze blijven dus collega-leerkracht, maar moeten tegelijkertijd ook leiding geven aan hun collega's bij de implementatie van de vernieuwing. Daarom is het van cruciaal belang dat de positie van leerkracht-leider niet alleen een formele structuur is (die zich bijv. vertaalt in een taakomschrijving en vrijstelling van bepaalde klastaken), maar dat de bekleeder ervan ook expliciet het mandaat krijgt en dus de legitimiteit om deze leiderschapsrol te vervullen (zie o.m. Wenner & Campbell, 2017; Struyve & Kelchtermans, 2013).

Tot slot bleken ook de structuren van de interne kwaliteitszorg, de interne afstemming van de verschillende lokale beleidsniveaus en -agenda's en de structurele inbedding (opschaling) van de vernieuwing medebepalend voor het implementatieproces (zie o.m. März et al, 2017b; Meirsschaut et al., 2020; Merchie et al., 2016; 2018). Een thematiek die als een rode draad hier doorheen loopt zijn de vormen van monitoring in de school,

namelijk de processen en strategieën om overzicht te houden over het verloop van de implementatie en daarbij ook tussentijds (formatief) de resultaten te evalueren in functie van het al dan niet bijsturen van de vernieuwing. In essentie komt het monitoren dus neer op het verzamelen van data die geldige informatie opleveren over verloop en effecten van de vernieuwing. Dat is echter niet alleen een technische kwestie (van dataverzameling) en -analyse, maar in eerste instantie een belangrijke dimensie van het hele vernieuwingsbeleid. Bij het ontwerpen en uitrollen van een implementatietraject is het belangrijk om parallel ook een traject van gerichte én geldige dataverzameling op te zetten. Zorgvuldig nadenken over welk soort informatie (data) men wil verzamelen om op een valide manier (bijv. via triangulatie van verschillende bronnen) zicht te krijgen op het verloop en de resultaten van de implementatie, terwijl men tegelijkertijd alert blijft voor de haalbaarheid en functionaliteit van die dataverzameling is een essentiële, maar niet evidente opdracht voor een succesvol implementatiebeleid (März et al., 2017b; Merchie et al., 2016, 2018). Onze bevindingen laten zien dat scholen in dat opzicht nog zeer sterk van elkaar verschillen, niet alleen in hun feitelijke praktijk maar ook in de expertise die nodig is om dat goed te kunnen doen. De ondersteuning door de pedagogische begeleiding op dit punt is zowel relevant als noodzakelijk (zie verder).

De **culturele determinanten** in de school verwijzen naar de dynamieken van betekenisgeving die van invloed zijn op het verloop van de implementatie. De eerste culturele determinant ligt helemaal in de lijn van het conceptueel kader uit hoofdstuk 2: de mate waarin de vernieuwingsinhoud congruent is met de individuele en collectieve opvattingen in het schoolteam over goed onderwijs bepaalt het draagvlak voor de vernieuwing en daardoor de implementatie ervan (zie bijv. ook Fullan, 2016; Kelchtermans, 2018; März et al., 2013, 2017b).

De tweede determinant sluit daar nauw bij aan: de autoriteit van praktijkervaringen in de cultuuropbouw binnen de school. Ofschoon informatie en overtuiging kunnen bijdragen tot het vergroten van die congruentie, is de impact van concrete ervaringen in de klaspraktijk minstens even belangrijk of zelfs belangrijker. Leerkrachten kennen aan die ervaringen immers een groot gewicht toe in hun reflectieve interpretatie en evaluatie van de vernieuwing, waardoor ze autoriteit of gezag krijgen. Die “authority of experience” (Munby & Russell, 1994) sluit ook nauw aan bij wat Doyle en Ponder (1977-1978) al omschreven als de “practicality ethic”: de gerichtheid op praktische bruikbaarheid als een basishouding bij leerkrachten. Naast de reeds genoemde congruentie, vormen ook instrumentaliteit en de kost-baten-balans de criteria waarmee leerkrachten de bruikbaarheid van nieuwe praktijken beoordelen. Instrumentaliteit verwijst naar de vraag of de alternatieve manier van werken leidt tot een effectieve oplossing of verbetering voor een ervaren probleem. In hun kosten-baten-balans wegen de leerkrachten af in welke mate de vereiste investering (kostprijs) van tijd en energie om de vernieuwingspraktijk te realiseren opweegt tegen de gepercipieerde voordelen of opbrengst. Een positieve balans en daardoor een hoge gepercipieerde haalbaarheid bleek de motivatie en inzet van de leerkrachten voor de implementatie positief te beïnvloeden. Maar het omgekeerde gold evenzeer: bij een negatieve balans bleef het draagvlak beperkt en daardoor ook de implementatie.

De laatste culturele determinant omvat de professionele relaties en de collegialiteit tussen de teamleden. De kwaliteit van die relaties had o.m. een grote invloed op de mogelijkheid en bereidheid tot het uitwisselen van ervaringen, het draagvlak voor de vernieuwing, maar bijvoorbeeld ook de ruimte voor effectieve coaching of ondersteuning van collega's door de leerkracht-leider (zie bijv. Datnow & Park, 2019). Gelijkaardige bevindingen over de faciliterende, maar ook inhiberende rol van collegiale relaties zijn te lezen bij de reeds

genoemde studie van Meirsschaut et al. (2020), maar bijvoorbeeld ook bij het werk van März, Gaikhorst et al. (2017) over de determinanten van duurzame onderwijsvernieuwing. In hun analyse beklemtonen zij zeer sterk het interactieve karakter van implementatieprocessen en dus de noodzaak om de verschillende relaties en netwerken binnen (en buiten) de school mee in rekening te brengen.

Tot hiertoe bespraken we de determinanten op schoolniveau, waarbij we een analytisch onderscheid maakten tussen structurele en culturele determinanten. In het volgende luik van dit hoofdstuk bespreken we de determinanten op het niveau van de geboden ondersteuning door de PBD (cfr. de factoren die mee bepalen hoe het begeleidingsarrangement vanuit de PBDs een impact had op het verloop van het implementatieproces van het differentiatieproject).

5.2. Determinanten in de ondersteuningspraktijken door de PBD

Externe ondersteuning speelt een belangrijke rol in hoe de vernieuwing geïmplementeerd wordt in de betrokken scholen. In Hoofdstuk 4 beschreven we de ondersteuningsarrangementen die werden uitgewerkt door de PBDs voor de verschillende types proefprojecten. Hier beperken we ons tot de manier waarop die arrangementen van invloed waren op de implementatie.

We maken een onderscheid tussen twee soorten begeleidingsdeterminanten: determinanten met betrekking tot de vorm van het ondersteuningstraject en determinanten gekoppeld aan de positionering van de begeleider.

5.2.1. Vorm van het ondersteuningstraject

5.2.1.1. Een traject met meerdere ondersteuningsmomenten

Scholen kregen meer aangeboden dan een eenmalige ondersteuningssessie: de PBDs werkten een arrangement uit met meerdere ondersteuningsmomenten, *gespreid in de tijd*. Die aanpak maakt een *procesgerichte aanpak* mogelijk en doet daarmee recht aan het proceskarakter van de implementatie. Door ook de inhoud van de respectievelijke momenten voldoende flexibel te hanteren kon men het ondersteuningsaanbod nog preciezer afstemmen op de ervaringen en de noden van het schoolteam op dat moment in het proces. Die benadering werd sterk gewaardeerd door de leerkrachten. Het zorgde voor een betere match tussen aanbod en noden, maar zorgde er ook voor dat het project niet wegdeemsterde of opging in de dagdagelijkse praktijk. De geregelde ondersteuningsmomenten zorgden er mee voor dat het project bleef 'leven' in de aandacht van de leerkrachten, waardoor de kans op een duurzame implementatie groeide.

Volgend citaat van de directeur van de Zonnebloemberg illustreert hoe hij de opvolging door de begeleider waardeerde, onder meer omwille van het feit dat het project daardoor niet stilviel: "*het feit dat ze er zijn, en de drive erin houden, om, om ja, om het project verder te laten lopen is ook al positief natuurlijk hè*" (Zeeger, directeur).

5.2.1.2. *Evenwicht tussen theoretische en praktijkgerichte input*

Een tweede determinant heeft te maken met het evenwicht tussen het aanbrengen van enerzijds “theoretische” en anderzijds “praktijkgerichte” input. Onder praktijkgerichte input verstonen de deelnemers bijvoorbeeld concrete tips, onmiddellijk in de praktijk hanteerbare methodieken, voorbeelddocumenten en praktijkvoorbeelden. Ook het kunnen inoefenen/uitproberen van een nieuw geleerde didactiek in een veilige omgeving werd hieronder verstaan. In Hoofdstuk 4 beschreven we al hoe vanuit de PBDs er uitdrukkelijk voor gekozen werd om die concrete operationele informatie altijd voldoende te kaderen en te situeren in een achterliggende rationale, om te vermijden dat de vernieuwing gereduceerd zou worden tot het uitvoeren van concrete praktijktips. De keuze werd gemotiveerd door de overtuiging dat het erkennen van de leerkrachten als verantwoordelijke onderwijsprofessionals (in plaats van louter uitvoerders van voorschriften) bijdroeg tot duurzame implementatie. Zelfs in een sterke scripted aanpak zoals bij LIST, werd er toch ook geïnvesteerd in de scholing van de betrokkenen (in eerste instantie de kartrekkers) in de rationale, de theoretische en methodologische onderbouwing van de concrete stappen in het implementatiescenario.

Zowel theoretische als praktijkgerichte input blijkt gewaardeerd te kunnen worden door de deelnemers, zolang zij dankzij die input *professionele ontwikkeling* ervaren.

In de Broccolituin waardeerde zorgcoördinator Brynn bijvoorbeeld de theoretische kaders over differentiatie die ze aangereikt kregen tijdens de sessies van de PBD. Die theoretische kaders hebben haar en de leerkrachten namelijk aangezet om te reflecteren over de eigen opvattingen over differentiatie en dat heeft geleid tot een nieuwe manier van kijken naar hun klaspraktijk: *“Tijdens de sessies bij het GROENTENHOF werd er heel erg gehamerd op die growth mindset en dat heeft ook bij de leerkrachten toch tot een ander denken geleid. We gaan daar nu meer en meer op inzetten. Dat was vroeger ook wel, maar nu gaan we het nog sterker benoemen bij de kinderen”* (Brynn, zorgcoördinator).

In de Meloentuin waardeerde leerkracht en kartrekker Maaïke dat er tijdens de sessies tijd werd gemaakt om het geleerde ook meteen in de praktijk te kunnen toepassen, wat hielp om de theoretische input te verwerken en te beheersen: *“meestal als je zo naar een nascholing gaat is dat theoretisch: je moet luisteren en je gaat naar huis met een hoofd van ‘ik moet dat hier nu allemaal verwerken’. Maar het leuke hier was dat je in de namiddag meteen dat wat je gezien had, theoretisch, kon gaan verwerken in de praktijk. En daardoor bleef dat heel goed hangen en ja kregen we het zelf ook in de vingers”* (Maaïke, leerkracht en kartrekker).

In de feitelijke begeleidingspraktijk blijft het *zoeken en vinden van die balans een voortdurende uitdaging*. Zo blijkt het niet vanzelfsprekend om op basis van theoretische input professionele ontwikkeling te realiseren bij de deelnemers. Doorgaans ervaren de deelnemers nood aan ondersteuning bij het vertalen van de theoretische inzichten naar hun eigen praktijk/context. Wanneer hier onvoldoende aandacht voor was tijdens de sessies, zagen de deelnemers vaak de meerwaarde van de theorie niet in. De theoretische input bleek dan het implementatieproces van de vernieuwing niet te faciliteren.

Zo vertelde leerkracht Astrid dat de theorie die de PBD aanbracht ontstaan was vanuit onderzoek naar wat zij omschrijft als “het ideale leerlingenpubliek”. Dit bemoeilijkte voor haar het vertalen van de theoretische inzichten naar haar eigen

klascontext met leerlingen die meer dan anderen nood hebben aan structuur en regels: *“ik merk dat heel veel dingen die aangebracht worden of die in theorie voorgesteld worden, waar zijn voor een ideale klasgroep, maar niet voor mijn kinderen. Mijn kinderen hebben structuur en duidelijke regels nodig, ze hebben een heel streng beleid nodig”* (Astrid, leerkracht).

Ook in de Irissentuin vond men dat de theoretische input van de BPD rond “adaptief leren” te weinig kon vertaald worden naar het leerlingpubliek van hun school (buitengewoon onderwijs).

De vraag van leerkrachten naar praktijkgerichte input is niet altijd even eenduidig te lezen. Inspirerende voorbeelden blijken beter te werken dan praktijkadviezen die heel sterk prescriptief zijn. Wanneer leerkrachten de indruk hebben dat een bepaalde werkwijze voorgeschreven wordt als zonder meer toe te passen, dan vergroot de kans dat ze deze afwijzen als “niet geschikt” of “niet passend” voor hun leerlingen.

Leerkracht en kartrekker Sien ervaaarde de documenten die de PBD hen aanbood ter ondersteuning van de implementatie van LIST als een bron van inspiratie om zelf documenten te ontwikkelen, niet als iets dat ze per se in die vorm hoefde te gebruiken. Zo hielp een document van de PBD haar om zelf een eigen document te maken om de vorderingen bij haar leerlingen in bij te houden. Sien waardeerde die praktijkgerichte input vanuit de PBD en ervaaarde dit als een hulp bij het implementeren van LIST: *“Natuurlijk, dat zijn allemaal voorbeeldjes, het is wel de bedoeling dat je als leerkracht of als school uw eigen ding daar een beetje mee doet he. Maar het is wel handig als je die ideeën al een beetje mee krijgt. Dan is het maar een kleine aanpassing hier en daar”* (Sien, leerkracht en kartrekker).

Enigszins paradoxaal geldt het omgekeerde echter ook. Als er té sterk ingezet wordt op het zelf systematisch uitwerken van bepaalde materialen of instrumenten kan dat evenzeer tot weerstand en afwijzing leiden vanuit de opvattingen in hun persoonlijk interpretatiekader.

Astrid herinnert zich bijvoorbeeld een workshop waarbij ze zelf leerden ‘rubrics’ op te stellen: *“dat duurde zo lang om zelfs nog maar één doelstelling in zo’n rubric te gieten. En dan dacht ik: ‘ik heb al zodanig veel werk, als ik me daar mee moet bezighouden, om dat voor al mijn kinderen te doen, allemaal apart, dat doe ik niet, dat doe ik gewoon niet.’ Dat lukt niet ook. Of bepaalde strategieën voor kinderen, dat ze zeiden: ‘Ja probeer dit eens, probeer die leesstrategie een keer, ...’ Maar die kinderen kunnen die strategie niet lezen. En dan begin je daaraan met goede moed en denk je: ‘Allez, ik ga het ook eens doen hè’. Maar... ik heb geleerd van altijd bij mijn eigen gedacht te blijven [volgen] ook, want, ik ken mijn kinderen het beste en ik weet: ‘Dat kunnen ze, dat kunnen ze niet’”* (Astrid, leerkracht).

Wat de deelnemers als een *ideale balans* ervaren tussen theorie en praktijk blijkt sterk te kunnen verschillen. Sommige deelnemers zijn vooral op zoek naar concrete materialen en handvatten voor hun eigen klas- of schoolpraktijk, voor andere deelnemers mag het aandeel van theoretische input hoger liggen. De waardering van de geboden ondersteuning blijkt samen te hangen met de mate dat de geboden balans tussen theoretische en praktijkgerichte input overeenkomt met de verwachte balans bij de deelnemers.

In de Radijzertuin waren de leerkrachten enkel op zoek naar praktische handvatten die ze direct konden toepassen in hun eigen klaspraktijk. Dit terwijl het vanuit de PBD de bedoeling was om eerst theoretische input te bieden, zodat leerkrachten ook het bredere kader zien en begrijpen waarom een bepaalde praktijk belangrijk is of goed werkt. Pas in een volgende fase van het begeleidingstraject gingen ze samen met de deelnemers na wat de theorie kon betekenen voor hun praktijk. De geboden balans tussen theorie en praktijk sloot bijgevolg niet aan bij de verwachtingen van de leerkrachten in de Radijzertuin, wat in eerste instantie heel wat tegenkating teweeg bracht in de school. Na een eerste schoolbezoek waarbij de leerkrachten de kans kregen om wel in gesprek te gaan over concrete praktijken, vonden ze het ondersteuningstraject wel waardevol, wat ervoor zorgde dat ze dit verder wilden volgen.

5.2.1.3. Gedifferentieerd aanbod volgens functie

In het ondersteuningsaanbod werd ook rekening gehouden met de verschillende rollen of functies van de deelnemers in het implementatieproces. Zo werd er 'getrapt' gewerkt met een apart aanbod voor de trekkers van de proefprojecten, naast de ondersteuning van de andere teamleden. De betrokkenen waardeerden die differentiatie niet alleen als functioneel, maar ervoeren ze ook als een erkenning van hun specifieke positie en verantwoordelijkheid in het proces. Daardoor vergrootte de kans dat de begeleidingsinterventie de gewenste impact heeft op de implementatie. In het geval van de leerkracht-leiders, die niet alleen verantwoordelijk zijn voor de implementatie in hun eigen klaspraktijk, maar ook het proces bij collega's moeten ondersteunen en sturen, leven er dus ook andere noden wat betreft de gewenste input. Hun ondersteuningsnoden situeerden zich op meerdere vlakken: (1) de vernieuwingsinhoud (wat is de rationale achter de vernieuwing?, hoe ziet de didactiek van de nieuwe praktijk er juist uit?, enz.), (2) het implementatieproces (aan welke voorwaarden kan je best voldoen als je die nieuwe praktijk wil implementeren in je school/klas?, wat zijn faciliterende en belemmerende determinanten in het implementatieproces?) en (3) het coachen/ondersteunen van collega's (hoe kan ik collega's begeleiden bij dit implementatieproces?, welke coachende vaardigheden kan ik inzetten?). Zeker wanneer het coachen en ondersteunen van collega's een nieuwe taak was voor de leerkracht-leider ervoeren zij op dit vlak nood aan input en ondersteuning vanuit de PBD. Indien de ondersteunende sessies er onvoldoende in slagen om de leerkracht-leiders ook op dit vlak te professionaliseren, blijkt dit hen te remmen in het opnemen van die coachende rol.

Zo vond logopedist en kartrekker Clara dat de input van de PBD over het coachen van collega's te theoretisch bleef, waardoor ze zich onvoldoende competent voelde om die rol op te nemen. Dit remde haar bijvoorbeeld in het eerlijk feedback geven aan collega's: *"[ik had graag] echt eens in de praktijk gaan oefenen hoe je het best die boodschap overbrengt. Want ik heb er mijzelf op betrappt dat als ik ging observeren en ik zag zo wel dingen die niet helemaal waren zoals het zou moeten, dat ik eigenlijk toch vooral enkel het positieve benoemd heb aan de leerkrachten en over dat negatieve zo een beetje gezweven heb. Ja, dat is zoiets waarin dat ik wel nog een beetje hulp kan gebruiken denk ik"* (Clara, leerkracht en kartrekker).

5.2.1.4. *'Teach as you preach': geloofwaardigheid door gepaste agogiek*

De geloofwaardigheid van begeleiders en daardoor de kans op effectiviteit van hun interventies hangt ook sterk samen met de mate waarin ze zelf de principes naleven die ze bij de deelnemers ingang willen doen vinden. De vuistregel "teach as you preach" geldt ook als belangrijk richtsnoer voor het didactisch en agogisch vormgeven van de begeleidingssessies als die een positieve impact willen hebben. Op die manier raken de deelnemers immers overtuigd van de meerwaarde van een nieuwe praktijk doordat ze die praktijk zelf kunnen ervaren tijdens de sessie. Hier speelt dus ook weer het principe van de "authority of practice" (Munby & Russell, 1994).

Leerkracht en kartrekker Vera raakte bijvoorbeeld helemaal overtuigd van de LIST-didactiek en hoe die didactiek het leesplezier van haar leerlingen zou kunnen aanwakkeren nadat ze zelf de kracht van de didactiek kon ervaren tijdens de begeleidingssessies: "Ze [de pedagogisch begeleider] heeft de gave om iemand die er in het begin zo heel sceptisch tegenover stond toch te overhalen (lacht). **En heb je een idee hoe doet ze dan, wat daar dan juist precies maakt dat dat haar lukt?** Gewoon door hetzelfde te doen met ons zoals wij met ons leerlingen doen. Zij is begonnen door ook zelf een stukje voor te lezen aan ons, alsof dat wij eigenlijk leerlingen waren, en ja, de manier hoe zij voorlas, ja, wij hingen ook aan haar lippen hé. En ook op de juiste moment kunnen stoppen, dat wij zeggen van: 'oh nee, verder lezen!', en dan is het zo van 'ja dan moet je hem zelf maar lezen'" (Vera, leerkracht).

5.2.1.5. *Ruimte voor uitwisseling tussen deelnemers*

Het voorzien van ruimte voor uitwisseling tussen de deelnemers aan de begeleidingssessies blijkt ook sterk bepalend voor de waardering. Interactieve werkvormen en mogelijkheden voor het uitwisselen van ideeën en ervaringen werkten inspirerend voor de deelnemers. Op die momenten verwierven ze concrete ideeën die ze vervolgens konden toepassen in de eigen school of klas.

Zorgcoördinator Rani gaf bijvoorbeeld aan dat ze dankzij schoolbezoeken zicht kregen op de verschillende wijzen waarop differentiatiepraktijken geïmplementeerd konden worden in een klas en dat de leerkrachten dit als erg leerrijk hadden ervaren: "vanaf dat ze [de leerkrachten] dat hoorden dat we echt bij andere scholen mochten gaan kijken en zo, dan waren ze direct enthousiast omdat dat echt wel de belangrijkste troef was die dat project mogelijk had" (Rani, Zorgcoördinator). De schoolbezoeken boden bijvoorbeeld inspiratie om te werken met een daglijn, waarop de lessen van de dag worden weergegeven, samen met de lesdoelen.

Ook voor deelnemers die zelf hun eigen praktijken voorstellen, kan de reactie of input van de andere aanwezigen inspiratie bieden om ondervonden implementatiedrempels aan te pakken (onder de voorwaarde dat die ervaren drempels ook expliciet worden gemaakt, zie verder).

Vera vond het bijvoorbeeld een meerwaarde dat ze tijdens de sessies input kon vragen aan de andere deelnemers over de implementatiemoelijkheden die zij ervoeren bij het LIST-project: "ik kan ook van hen leren. Dingen waar ik het gevoel bij heb van 'ik weet niet' en dat zij daar dan een oplossing voor hebben. Ja ik vind

dat wel een meerwaarde: je kunt van elkaar leren. En ook, het is ook altijd leuk om te horen wanneer dat ze mij een vraag stelt dat ik ook eerlijk ben en dat ik zeg van 'ja kijk, nee dat lukt bij ons niet goed'. Ik ben niet, allez wij zijn niet perfect he. Het is niet omdat wij verder staan dat wij dat wij goed bezig zijn. Wij stuiten ook op problemen en soms is dat organisatorisch of soms ligt het bij de leerling of soms ligt het bij mezelf. Dus.... Ik ben daar eerlijk over (lacht)" (Vera, leerkracht).

Indien de aanbieders van praktijkvoorbeelden het gevoel krijgen dat dit "delen" geen leerproces met zich meebrengt voor hen (bv. omdat ze hun implementatiemoeilijkheden niet expliciet maken of geen input krijgen om met die moeilijkheden om te gaan), blijkt dit de motivatie bij deelnemers om hun praktijken te willen delen te kunnen fnuiken.

Voorleerkracht Koen werd het na het delen van hun praktijkvoorbeeld bijvoorbeeld duidelijk dat zij al veel verder stonden op het vlak van differentiatie dan de andere deelnemers. Hij vreesde bijgevolg dat hij niet veel van hen zou leren. Dit had een negatieve impact op zijn beleving van het ondersteuningsaanbod (met name de uitwisselingsmomenten) en zijn motivatie voor verdere deelname: *"Op die eerste meeting hadden we wel het gevoel van ja, we doen eigenlijk al wel heel wat voor differentiatie. Eh ... en dat we toen bang waren dat we misschien niet zo heel veel gingen bijleren"* (Koen, leerkracht).

De uitwisselingen tussen deelnemers blijken ook een positieve impact te kunnen hebben op de motivatie van de deelnemers voor het project. Enthousiaste deelnemers die hun geloof in het project uiten naar de andere deelnemers toe en eventueel ook vertellen of tonen hoe de praktijken in hun school haalbaar en waardevol zijn, slagen er vaak in om de andere deelnemers te enthousiasmeren voor het project.

Fien, een van de pedagogisch begeleiders van FRUITHOF, merkte bijvoorbeeld hoe het enthousiasme van enkele deelnemers aanstekelijk werkte naar andere deelnemers toe. Hierdoor gingen ook minder gemotiveerde kartrekkers positiever naar LIST kijken. *"En dan had je een aantal andere scholen die alleen bezwaren zagen, maar wel voelden van 'we moeten mee in bad', en dan zag je eigenlijk op die netwerkmomenten - waar er altijd ruimte was om ervaringen te delen- [als we vroegen]: waar sta je nu in uw LIST-project?, dan krijg je dat enthousiasme van die snelle lopers, waardoor dat die andere scholen eigenlijk stiekem toch ook wel wat zin krijgen. En dat je dan als begeleider eigenlijk nog net dat klein duwtje moet geven. En ik had eigenlijk gedacht, of gevreesd zal ik het noemen, dat ik veel harder ging moeten trekken en sleuren om het geïmplementeerd te krijgen op die klasvloer"* (Fien, pedagogisch begeleider).

Opdat het delen van praktijkvoorbeelden effectief inspirerend en motiverend zou zijn, blijkt het belangrijk dat er bij de *presentatie van de praktijkvoorbeelden* voldoende aandacht wordt besteed aan het implementatieproces dat eraan vooraf ging (inclusief de ondervonden moeilijkheden) en de concrete context van de school (werkcondities). Dit helpt de andere deelnemers om te kunnen inschatten in welke mate het praktijkvoorbeeld ook waardevol en haalbaar is voor hun eigen school/klas.

Sophie gaf bijvoorbeeld aan dat zij overtuigd raakte van de relevantie van praktijkvoorbeelden omdat ze haar inzicht gaven in de problemen of factoren die het implementatieproces bepaalden, ook al ging het voorbeeld om een school met een heel andere leerlingenpopulatie dan de hare. *"Onze school ligt in een heel*

kansarme buurt, maar er waren even goed scholen uit een dorp, die wel met dezelfde problemen kampten als onze scholen. Dus ik vond dat wel interessant om dan tips uit te wisselen” (Sophie, leerkracht).

Tegelijk dient er gewaakt te worden voor het risico van *saturnatie of oververzadiging*: wanneer de deelnemers elkaars casus al goed kennen en grondig doorgesproken hebben, blijken ze extra uitwisseling hierover niet altijd meer als een meerwaarde te beschouwen.

Zorgcoördinator Brynn heeft dit bijvoorbeeld ervaren: *“Meestal startten ze [de sessie] met ‘hoe loopt het nu?’. Dat vonden wij naar het einde toe er vaak wat te veel aan. Ja, omdat je zodanig bezig bent met je eigen proces, en je kon wel dingen horen [die interessant waren], maar naar het einde toe was dat toch vaak terug herhaling... In het begin was het heel interessant omdat je zag van ‘oké, die gaan het zo aanpakken, wij doen het zo”* (Brynn, zorgcoördinator).

Een ander voordeel is dat wanneer deelnemers hun eigen praktijken voorstellen en die praktijken warm onthaald worden door de andere deelnemers, dit een gevoel van bevestiging en erkenning kan geven voor hun inspanningen (doelmatigheidsbeleving en sociale erkenning). Desondanks blijkt het mogen/moeten presenteren van eigen praktijkvoorbeelden ook vaak gepaard te gaan met onzekerheid (bv. is mijn praktijk wel goed genoeg om als voorbeeld te dienen?). Dit kan een drempel vormen om eigen praktijken (inclusief de ervaren drempels en imperfecties) te presenteren aan de andere deelnemers.

Leerkracht Vera getuigt: *“Het is niet omdat ik verder sta dan hen [met de implementatie van LIST] dat ik het daarom beter doe he, want eigenlijk heb ik soms het gevoel dat ik maar wat ronddobber. (...) Velen stellen de vragen aan mij omdat wij al zo ver staan, maar ik weet niet of dat ik eigenlijk wel goed bezig ben”* (Vera, leerkracht).

Tot slot blijkt het ook belangrijk dat de uitwisseling van praktijkervaringen voor alle partijen voldoende oplevert (= andere variant van de kosten/baten-balans). Wanneer deelnemers vooral de indruk hebben dat ze zelf wel delen, maar dat ze in verhouding weinig krijgen (bv. omdat zij in hun implementatiepraktijk al verder gevorderd zijn dan de anderen) kan dat het paradoxale effect hebben van zich enerzijds bevestigd te voelen in hun ‘voorsprong’, maar anderzijds gedemotiveerd te zijn om verder nog tijd en energie te besteden door deel te nemen aan de sessies.

Volgend citaat van directeur Carla illustreert dit: *“daar geloof ik wel in hoor, zo delen en lerende netwerken en dergelijke. Maar (...) [er moet wel] altijd zo een duidelijke doelstelling [zijn], dat iedereen toch met iets naar huis gaat”* (Carla, directeur).

5.2.1.6. Aansluiting bij school- of klasspecifieke vragen

Een laatste determinant die we bespreken die betrekking heeft op de vorm van het ondersteuningstraject is het aansluiten bij school- of klasspecifieke vragen. Wanneer in het ondersteuningstraject ruimte voorzien wordt om te kunnen aansluiten bij de lokale context en de noden (agenda) van de deelnemers, blijkt dit sterk gewaardeerd te worden door de deelnemers. Indien hier minder aandacht voor was, vormde dit vaak een bron van ontevredenheid bij de deelnemers.

Leerkracht Bea apprecieerde het bijvoorbeeld dat de PBD tijd maakte om in te gaan op schoolspecifieke vragen (bv. tijdens schoolbezoeken): *‘kijk, we stuiten op dat probleem, hoe kunnen we dat oplossen?’ en ze kijken dan echt specifiek van: ‘ah ja, op die school, dat.’. Het is niet zo van : ‘trek er uw plan mee’*” (Bea, leerkracht). Ze vond dit een van de meest waardevolle elementen uit het ondersteuningsaanbod.

Bij directeur Hanne zorgde een ervaren gebrek aan schoolspecifieke ondersteuning voor een negatievere beleving van de ondersteuning: *“Er zijn zeker concrete tips gegeven, maar het echt toepassen op de klasvloer is altijd nog anders. Ja. En die link ontbreekt vooral. ‘t Is echt nodig dat er op de klasvloer ondersteuning is, dat daar hulp is, dat ze daar mee zoeken van: ‘kijk, ah ja, maar voor die leerling kunt ge dat niet toepassen’, bijvoorbeeld”* (Hanne, pedagogisch directeur eerste graad).

Bovendien blijkt de timing van die school- of klasspecifieke begeleiding ook van belang. Deelnemers waarderen het wanneer de PBD hier kort op de bal kan spelen. Ook het omgekeerde geldt: indien deelnemers lang moeten wachten op input of feedback van de PBD naar aanleiding van hun schoolspecifieke vragen, leidde dit tot ontevredenheid.

Kartrekker en logopedist Clara had op basis van weerstand binnen het team een schooleigen invulling van LIST uitgewerkt en bezorgd aan de PBD. Nadat ze die schoolspecifieke invulling al enkele maanden aan het implementeren waren, kreeg Clara het nieuws dat hun schoolspecifieke invulling geen wenselijke configuratie van LIST vormde. Dit zorgde voor een sterke daling van Clara’s waardering voor LIST: *“Ja ik was eigenlijk gisteren niet zo, niet zo goed na het gesprek met de PBD. Ik dacht: oh nee. We werken het dan zo uit om het zo een beetje schooleigen te maken. Wij hadden hun dat ook laten weten in augustus, we hebben daar nooit feedback op gekregen, en nu plots. Allé plots is het niet goed. Dus dat was zo wel efkes van.... ”* (Clara, logopedist en kartrekker).

Wanneer de agenda van de verschillende deelnemers sterk uit elkaar ligt, kan een format van gezamenlijke sessies het moeilijk maken om de inhoud van die gezamenlijke sessie voldoende te laten aansluiten bij de noden (agenda) van de verschillende deelnemers.

In het NOTENHOF koos de PBD voor nascholingsessies waarbij zowel leerkrachten van het basis- als het secundair onderwijs aanwezig waren. Men koos voor deze opzet om het uitwisselen van ervaringen tussen beide onderwijsniveaus te stimuleren. Maar tijdens de nascholingsessies bleek al snel dat de agenda’s (noden) van de scholen van beide niveaus verschilden. Zorgcoördinator Wanda merkte dat de basisscholen vooral input wilden rond differentiatie methodieken en niet meer overtuigd dienden te worden van het belang van differentiatie. Terwijl door een aantal secundaire scholen de nascholingsessies gebruikt werden om hun bezorgdheid en zelfs weerstand te uiten tegen de toegenomen verwachtingen rond differentiatie die ze ervoeren door de invoering van meer inclusief onderwijs (i.c. het M-decreet). Daardoor werd de inzet van de bijeenkomsten eerder het proberen overtuigen van de deelnemers uit het secundair onderwijs, terwijl dat voor de leerkrachten uit het basisonderwijs niet of nauwelijks een vraag vormde. *“Ik had het gevoel dat er tijdens de sessies een beetje weerstand kwam van sommige scholen. En dat er bij de deelnemers uit het secundair onderwijs heel veel tijd geïnvesteerd moest worden om die mensen ook warm te maken voor differentiatie.*

(...) *Dat er misschien niet altijd ruimte was om heel diep in te gaan op de... ja de zaken waar dat wij dan in de lagere school mee zaten*" (Wanda, zorgcoördinator BaO). Dit had tot gevolg dat een aantal basisscholen besloten om niet langer deel te nemen aan de sessies.



Figuur 7. Overzicht determinanten vorm ondersteuningstraject.

Samenvattend blijkt de vorm van het ondersteuningstraject een impact te hebben op de waardering van de deelnemers van de ondersteuning en ook op het verloop van het implementatieproces. We bespraken vijf determinanten die op dit vlak een rol spelen:

- de keuze voor een traject met meerdere ondersteuningsmomenten (procesgericht)
- een evenwicht in het aanbod van zowel theoretische als praktijkgerichte input die rekening houdt met de functie van de deelnemers in het implementatieproces
- differentiatie van het ondersteuningsaanbod volgens de functie van de deelnemers
- 'teach as you preach' voor een geloofwaardige agogiek
- ruimte voor ervaringsuitwisseling tussen de deelnemers, waarbij alle partijen zowel zinvolle bijdragen kunnen leveren als relevante inzichten ontvangen
- nauwe afstemming op de specifieke vragen en noden van de individuele klas- of schoolsituatie

5.2.2. De positionering van de begeleider

Een tweede categorie van begeleidingsdeterminanten heeft betrekking op de positionering van de begeleider. Die positionering werkt op twee manieren: hoe de begeleider zichzelf positioneert enerzijds en hoe de begeleider gepositioneerd wordt door de deelnemers aan

het ondersteuningsarrangement anderzijds. Ook hier onderkennen we verschillende determinanten.

5.2.2.1. *Oprecht en aanstekelijk enthousiasme bij de begeleiders voor de projectdoelen*

Een eerste determinant heeft betrekking op het enthousiasme van de begeleiders: indien de begeleider oprecht enthousiast is over het project blijkt dit aanstekelijk te kunnen werken. Aanstekelijk enthousiasme blijkt te kunnen zorgen voor een toename van draagvlak voor het project bij de deelnemers.

De citaten van leerkrachten Vera en Paula, twee leerkrachten secundair onderwijs die deelnamen aan de ondersteuningssessies rond LIST illustreren dit. Vera vertelde bijvoorbeeld over haar begeleider: *“zelfs als ik het niet zie zitten, slaagt zij erin om mij toch zover te krijgen. Zij is ook heel gemotiveerd en heel enthousiast, dus ja, ik heb wel veel aan haar”* (Vera, leerkracht). Leerkracht Paula heeft een gelijkaardige ervaring: *“dat project is een van de nuttigste nascholingen dat ik al gevolgd heb (lacht). Ja absoluut, ook omdat de personen die het aanreiken zelf ook heel gepassioneerd zijn”* (Paula, leerkracht).

5.2.2.2. *Betrokkenheid en beschikbaarheid van de begeleiders*

Een tweede determinant gaat over de betrokkenheid en beschikbaarheid van de begeleider. Wanneer de deelnemers ervaren dat hun begeleider betrokken is bij hun implementatieproces en beschikbaar is voor eventuele vragen of moeilijkheden die ze ondervinden bij het implementatieproces, blijkt dit de waardering van de ondersteuning te verhogen. Met name het bereid en beschikbaar zijn om te luisteren naar ervaren implementatiedrempels en het constructief reageren hierop, blijkt de waardering voor de ondersteuning, maar ook voor het project te kunnen versterken. Een constructieve reactie van de begeleider kan namelijk helpen om de ongerustheid bij een team weg te nemen.

Leerkracht Sien gaf bijvoorbeeld aan hoe ze met de bezorgdheden van het team rond de implementatie van LIST bij haar begeleider terecht kon en hoe de input van de begeleider het team kon geruststellen: *“Wij dachten ook van: hoe gaat dat lukken?, iedere dag lezen dat neemt toch veel tijd in beslag, en dat gaat niet lukken met die andere vakken. Tot dat zij ons ook zeiden van ‘ja oké, je gaat misschien moeten inboeten op een ander vlak, maar ja, dat heeft voorrang he, als zij niet voldoende kunnen lezen, dan kunnen zij niet verder met de rest he”* (Sien, leerkracht).

5.2.2.3. *Een ondersteunende, niet evaluerende houding*

Net zoals dit het geval is bij de rol van de leerkracht-leiders (zie 5.1.1.2.3.), blijkt het ook hier van belang dat de deelnemers de ondersteuning van de begeleider niet als evaluerend en beoordelend, maar als ondersteunend percipiëren. Wanneer het werk van de begeleider als ondersteunend werd gepercipieerd, blijkt het leerpotentieel van de geboden ondersteuning hoger dan wanneer deelnemers de begeleider als evaluerend opvatten.

Zo was er bij Tamara een moeilijk moment in de klas met een leerling op het moment dat de pedagogisch begeleiders kwamen observeren, wat heel wat extra

stress teweegbracht. Doordat de pedagogisch begeleiders daarna echter constructief mee nadachten over wat Tamara kon proberen om deze leerling te ondersteunen en haar eigen expertise daarbij erkend werd, voelde ze zich versterkt in haar eigen praktijk en niet beoordeeld: *“ik heb het daarstraks ook gezegd, ik had helemaal geen evaluerend gevoel van de pedagogische begeleidingsdienst. Ja, ik kan echt nog het moment levendig herinneren dat die bij mij in de klas kwamen mee observeren (...) en ja op dat moment liep dat ook met dat kind eigenlijk helemaal mis toen ze net kwamen kijken. Maar die hebben me daar echt niet op beoordeeld, maar wel echt mee nagedacht van ‘oké: wat als we dit of dat zouden proberen.’ (...) Die erkenden onze expertise en ervaring, ja...”* (Tamara, leerkracht).

5.2.2.4. Balans tussen bevestigen en uitdagen

Een vierde determinant met betrekking tot de positionering van de begeleiding is de balans tussen bevestigen en uitdagen. Indien begeleiders erin slagen om de deelnemers voldoende te bevestigen in hun bestaande aanpak en in hun pogingen tot het vernieuwen van die aanpak, blijkt dit de deelnemers te bemoedigen en ook vaak gerust te stellen. Dit blijkt energie te geven aan deelnemers om zich blijvend in te zetten voor het project.

In de Aspergetuin ondervond leerkracht Astrid bijvoorbeeld de nodige bevestiging in de input van de begeleider. De begeleider hielp haar om ook kleine successen te zien en te waarderen en haar verwachting bij te stellen dat het project op een schooljaar tijd tot grote veranderingen zou leiden. Astrid vertelt: *“We hebben ook geleerd om niet te veel hooi op onze vork te nemen. Want het is een grote valkuil om te denken dat ge bergen kunt verzetten op één jaar tijd. Dat is niet waar. (...) We zijn daar ook heel goed in begeleid geweest. Ook, mentaal zeg maar, want het is... zeer frustrerend dat de dingen soms niet vooruit gaan, maar dat is nu eenmaal zo als je met kinderen werkt. We hebben geleerd om het goede te zien in de kleinste vooruitgang die er geboekt wordt. Tot nu toe hebben we daar heel veel zaken uit gehaald”* (Astrid, leerkracht).

In de Radijzertuin zorgde de bevestiging van de begeleiders ervoor dat het team zich wou blijven engageren voor het project: *“zij (de begeleiders) gingen ook altijd echt serieus gaan bevestigen van ‘kijk dit doen jullie al, dat is super’. Ze hadden ook zoiets, allez, ik kreeg dat gevoel, dat wij één van de scholen waren die daar het meeste mee deed, dus dan denk ik van ‘ja, onze inzet die we al gedaan hebben loont en dat het niet zomaar in de lucht verloren gaat, maar dat het echt wel concreet wordt bevestigd en dat je de steun krijgt om dan verder te gaan”* (Rune, leerkracht).

Naast het bevestigen, zetten begeleiders ook in op het uitdagen van de deelnemers: zichtbaar maken wat nog sterker kan, waar mogelijke valkuilen liggen bij een bepaalde aanpak, enz. Hierdoor kunnen de deelnemers een leerproces doorlopen.

In de Citroentuin zagen de leerkrachten dankzij de input van de begeleider bijvoorbeeld in dat een focus op spelling tijdens het LIST-moment ten koste kon gaan van het leesplezier bij leerlingen (terwijl het stimuleren van leesplezier net een van de belangrijke doelen vormde bij LIST). Leerkracht Cathy licht dit toe: *“zo spelling daar aan koppelen, ja, het is zoals het gezegd geweest is, op den duur ligt*

de focus op spelling en niet meer op de inhoud van het verhaal: ze zijn zodanig woordjes aan het zoeken van 'verenkelen – verdubbelen' of van 'korte ei – lange ij' dat het verhaal eigenlijk verloren gaat. En dat vind ik dan zelf ook jammer. Want als ik dan een kindje vroeg van: 'waarover ging het [verhaal] nu eigenlijk?', 'ah ja, oei'. En nu kunnen ze daar eigenlijk echt meer antwoord op geven omdat ze in het verhaal zitten" (Cathy, leerkracht).

5.2.2.5. Expertise die de begeleider kan inbrengen

De begeleidingsrelatie wordt ook beïnvloed door de expertise die de begeleider kan inbrengen. Dit bepaalt namelijk mee in welke mate de deelnemers de begeleider als competent ervaren. Inhoudelijk blijkt er verschillende vormen van expertise verwacht en gewaardeerd te worden door de deelnemers.

Ten eerste verwachten de deelnemers expertise bij de begeleider over de inhoud van de vernieuwing (hier: van de differentiatiepraktijken), zowel met betrekking tot de achterliggende theorie bij de vernieuwing als over de concrete vormgeving van die vernieuwing.

Brenda ervaaarde bijvoorbeeld vooral een theoretische bagage bij haar begeleider, eerder dan een didactische bagage, wat de inhoud van de vernieuwing betrof. Ze gaf aan hoe dit de meerwaarde van de begeleiding verkleinde: "de uitleg die ze gaven ging vaak over theoretische modellen van hoe het is, maar zo naar de klaspraktijk toe... Dat hebben we eigenlijk zelf gedaan. Ja, daar hadden we iets meer eigenlijk van verwacht. Maar ja, als je echt wou kwamen ze wel helpen. Maar ik had het gevoel ook dat die niet de pedagogische ervaring hadden om echt voor de klas te staan. Ze zeiden wel hoe het theoretisch was maar we hadden zo het gevoel dat zij niet zo de feeling hadden om voor een klas te staan" (Brenda, leerkracht).

Daarnaast is ook meer algemene kennis over onderwijsvernieuwing en inzicht in het verloop van implementatieprocessen en de determinanten ervan noodzakelijk om scholen te ondersteunen en met succes implementatiedrempels weg te nemen.

In de Aspergetuin zette de pedagogisch begeleider bijvoorbeeld ook in op het creëren van gunstige werkcondities in de school voor de implementatie van het zelfstandig werk. De leerkrachten ervaaarden namelijk een sterke vernieuwingsdruk. De pedagogisch begeleider hielp vervolgens de directeur tot het inzicht te komen dat er bepaalde praktijken stopgezet dienden te worden alvorens er nieuwe praktijken gestart konden worden in de school.

Ten derde werd ook ruimere kennis van de onderwijscontext sterk geapprecieerd door de deelnemers. Hieronder verstaan we bijvoorbeeld kennis van de leerplannen. De deelnemers waardeerden het bijvoorbeeld in sterke mate wanneer de begeleider de koppeling legde tussen de vernieuwing en de leerplannen (bv. hoe werk je met de vernieuwing aan je leerplandoelen?, welke leerplandoelen dien je zeker te bewaken?).

Zo gaf Colette aan dat ze bevestiging kreeg van de pedagogisch begeleider om bepaalde leerdoelen te schrappen voor specifieke leerlingen omdat deze

leerdoelen uitbreidingsdoelen waren. Het feit dat de pedagogisch begeleider zo goed op de hoogte was van het leerplan gaf hem extra legitimiteit.

Hetzelfde geldt voor inzicht in het specifieke leerlingenpubliek, bijvoorbeeld van het buitengewoon onderwijs.

In de Zonnebloemberg had Zeeger, de directeur, begrip voor de beperkte inhoudelijke expertise van de pedagogisch begeleider rond differentiatiemethodieken specifiek voor het buitengewoon onderwijs, maar hij had wel gehoopt dat de begeleider de school in contact kon brengen met andere scholen die deze expertise wel hadden. In die zin is het project anders verlopen dan verwacht.

Deze illustratie toont tevens aan dat men van de pedagogisch begeleider niet per se verwacht dat ze zelf inhoudelijk expert zijn op alle domeinen, maar wel dat ze voldoende kennis hebben van andere experts of instanties die antwoorden en ondersteuning kunnen bieden en dus adequaat kunnen doorverwijzen naar die bronnen.

Hoewel het bevorderlijk blijkt voor het ondersteuningsproces wanneer de begeleider als competent wordt gepercipieerd, blijkt dit ook een valkuil met zich mee te brengen: "expert-afhankelijkheid". Dit blijkt op te treden wanneer de aanwezigheid van een als competent geachte expert (bv. de begeleider) ertoe leidt dat leerkrachten zich eerder volgend en uitvoerend gaan opstellen in plaats van zelf te oordelen en zelfsturend te werken. Dat uitte zich vaak ook in de spanning tussen de vraag van leerkrachten naar zeer concrete materialen, praktijktips en oplossingen, terwijl de begeleiders het noodzakelijk achtten om hen vooral inzicht te bieden in de achterliggende doelen, denkkaders en concepten (met het risico de kritiek te krijgen dat de ondersteuning 'te theoretisch' was).

Vera beschouwde de begeleider bijvoorbeeld als een expert op het vlak van LIST. Dit had mede tot gevolg dat zij zich afhankelijk opstelde: zonder de goedkeuring/bevestiging van de begeleider was ze niet zeker of ze wel goed bezig was in haar praktijk. Ze vond het moeilijk om zelf te oordelen of ze LIST goed toepaste. *"Velen stellen wel de vragen aan mij omdat wij al zo ver staan [tijdens de PBD sessies stellen andere scholen vragen aan haar], maar ik weet niet of ik eigenlijk wel goed bezig ben. Ik zou graag hebben dat mijn pedagogisch adviseur een keer komt en mij komt observeren hoe dat ik het doe, maar dat is nu ook niet mogelijk"* (Vera, leerkracht).

5.2.2.6. *Begeleidingsgeschiedenis*

Ten zesde blijkt de begeleidingsgeschiedenis de interpretatie van de ondersteuning te kleuren bij de deelnemers. Positieve ervaringen met de PBD of de begeleider in kwestie uit het verleden blijken een open en positieve houding ten aanzien van de ondersteuning te bevorderen. Omgekeerd blijken negatieve ervaringen in het verleden de waardering van de begeleiding negatief te kleuren. Dit bleek met name de waardering van de ondersteuning bij de start van het traject te beïnvloeden. Later in het traject pasten de deelnemers hun waardering aan op basis van de nieuwe begeleidingservaringen.

Zo waren de leerkrachten in de Radijzertuin aanvankelijk terughoudend ten aanzien van de deelname aan het Project Differentiatie op basis van hun eerdere

ervaringen met nascholing. Ze hadden schrik dat er een te sterke nadruk zou liggen op theorie en er onvoldoende ruimte was voor de vertaalslag naar de praktijk. Wanneer er schoolbezoeken plaatsvonden en ze ook op de klasvloer begeleid werden, veranderde deze terughoudendheid in positieve zin.



Figuur 8. Overzicht determinanten positionering begeleider.

Samenvattend blijkt ook de positionering van de begeleider van zichzelf en door de deelnemers een impact te hebben op de waardering van de deelnemers van de ondersteuning, evenals op het verloop van het implementatieproces. Zes elementen bleken hier van invloed:

- een oprecht en aanstekelijk enthousiasme bij de begeleiders voor de projectdoelen
- een betrokken en beschikbare opstelling van de begeleider
- ondersteunende en niet-evaluerende houding
- zorgvuldig balanceren tussen bevestigen en uitdagen
- beschikken over relevante inhoudelijke expertise m.b.t. onderwijsvernieuwing in het algemeen en de vernieuwing in kwestie in het bijzonder (i.c. differentiatie)
- vroegere ervaringen van de leerkrachten met begeleiding

5.2.3. Besluit

Bij de implementatie van de proefprojecten rond differentiatie spelen niet alleen schoolinterne factoren een bepalende rol, maar ook de relaties en interacties van de scholen met externe actoren. Gezien de specifieke rol van de PBDs in het Project Differentiatie hebben we onze analyse toegespitst op hun ondersteuningspraktijken voor de scholen en de invloed daarvan op de feitelijke implementatieprocessen.

In onze analyse van deze schoolexterne determinanten hebben we een onderscheid gemaakt tussen de vorm en inhoud van het ondersteuningstraject enerzijds en de manier waarop de begeleiders zich positioneren dan wel gepositioneerd worden in die trajecten anderzijds. Dat onderscheid is analytisch weliswaar relevant om een overzicht te krijgen van de verschillende determinerende factoren en processen, maar neemt niet weg dat beide in de implementatiepraktijk onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

De manier waarop de vorm- en inhoud van het begeleidingstraject betekenis krijgen en dus een rol gaan spelen als determinant van de implementatie hangt nauw samen met de interactieve dynamiek van betekenisgeving tussen ondersteuners en teamleden. Dat laatste wordt weerspiegeld in onze keuze voor de term 'positionering'. Aansluitend bij de zogenaamde positioneringstheorie (Harré & Van Langenhove, 1999; Luttenberg et al., 2013; Vanassche & Kelchtermans, 2015), verwijst die term naar het mechanisme dat de manier waarop iemand zichzelf positioneert (bijvoorbeeld de opstelling van de begeleider) automatisch ook leidt tot een positionering van de anderen (bijvoorbeeld het schoolteam) en dat die dynamiek in twee richtingen werkt. Wanneer de schoolteamleden zich opstellen als vragende partij voor precieze instructies en praktijksuggesties dwingen ze daardoor de begeleider als het ware in de rol van extern expert, die hen concrete richtlijnen en handelingsalternatieven moet aanreiken. In dat geval wordt het veel moeilijker voor die begeleider om de teamleden te stimuleren om op basis van een analyse van de eigen situatie zelf tot een weloverwogen, beargumenteerde keuze te komen voor een bepaalde aanpak. Die houding zou immers gemakkelijk afgedaan kunnen worden als "niet aansluiten bij/geen antwoord geven op onze concrete noden". Op een analoge manier kan ook de balans-metafoor begrepen worden die we hanteren voor het aanduiden van verschillende categorieën van determinanten: bijvoorbeeld tussen theorie- en praktijkgerichte input, tussen aanbod- en vraaggestuurd, tussen bevestigen en uitdagen, tussen input krijgen en ervaringen uitwisselen...

Net als voor andere vernieuwingsprojecten, geldt voor de implementatie van de proefprojecten dat ze altijd ook een vorm van professioneel leren veronderstellen. Van de leerkrachten wordt immers verwacht dat ze hun praktijk anders vormgeven en dat veronderstelt gedeeltelijk nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen. Gezien de noodzaak van deze 'capacity building' (Hopkins, 2001) is het niet verwonderlijk dat onze analyse van de ondersteuningstrajecten inzichten oplevert die ook weerspiegeld worden in de onderzoeksliteratuur over (effectieve) professionele ontwikkeling. We verwijzen hier exemplarisch naar de recente literatuurreviews van März, Gaikhorst et al. (2017), Meirsschaut et al. (2020), Merchie et al. (2016, 2018) en Sims et al. (2021). In die studies zien we niet alleen de inventaris van determinanten bevestigd, maar ook de manier waarop hun invloed gemedieerd wordt door processen van betekenisgeving. Zo bevestigt het werk van März, Gaikhorst et al. (2017) o.m. zowel het belang van professionele netwerken, interacties en uitwisselingen tussen leerkrachten, als de mogelijke valkuilen en beperkingen ervan. Of wijzen Meirsschaut et al. (2020) bijvoorbeeld ook op het betekenisvolle samenspel van uitdagen en ondersteunen.

5.3. Conclusie en discussie determinanten

Om de implementatiepraktijken van een onderwijsvernieuwing inzichtelijk te maken en te verklaren vormt het blootleggen van de determinanten van die praktijken een belangrijke opdracht. In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van onze interpretatieve analyse

over de factoren die verantwoordelijk zijn voor de vorm en het verloop van implementatiepraktijken in de proefprojecten differentiatie. In dit besluit halen we een aantal kerninzichten nogmaals explicieter naar voor en verbinden ze met inzichten uit relevante onderzoeksliteratuur.

5.3.1. Determinanten: talrijk, divers, gerelateerd en meerduidig

Opnieuw is duidelijk geworden dat niet alleen de implementatiepraktijken sterk kunnen verschillen tussen en zelfs binnen scholen, maar ook dat de determinanten van dat proces erg divers zijn. Daarenboven is gebleken dat die determinanten onderling samenhangen, elkaar beïnvloeden en ook in de loop van het proces een verschillend aandeel en gewicht kunnen krijgen. De invloed van de determinanten is met andere woorden niet lineair, noch eenduidig (zie ook verder 6.3.).

Het onderscheiden en in kaart brengen van de determinanten is analytisch weliswaar zinvol, maar brengt meteen het risico met zich mee dat de samenhang ertussen verloren gaat, terwijl die net essentieel is om implementatiepraktijken inzichtelijk te maken. Het overzicht dat we bieden moet dan ook eerder gezien worden als een **staalkaart** van welke factoren allemaal een rol kunnen spelen in de implementatieprocessen. Om de concrete betekenis en impact te kunnen bepalen van een bepaalde determinant zal altijd ook naar de concrete context van de klas en de school gekeken moeten worden. Niet alle determinanten zijn dus per definitie in elke context in gelijke mate aanwezig en bepalend voor het verloop van het implementatieproces.

Het **proceskarakter** van implementatiepraktijken brengt niet alleen met zich mee dat de rol van de determinanten kan verschuiven in de tijd, maar impliceert ook dat sommige effecten van vernieuwingspraktijken (bijvoorbeeld aanpassingen aan de interne organisatie van de school, het in gebruik nemen van nieuwe materialen en procedures), meteen daarna gaan fungeren als een werkconditie die bepalend is voor -en daarmee dus een determinant wordt van- de daaropvolgende activiteiten.

Tenslotte wijzen we er -allicht ten overvloede- op dat een determinant op zichzelf haast nooit als **positief of negatief** kan worden beschouwd. Dezelfde factoren kunnen zowel faciliterend als inheberend werken op de implementatie. De meeste determinanten zijn met andere woorden een medaille met twee kanten. Dat blijkt verder ook uit het feit dat we veelvuldig onze toevlucht moesten nemen tot *niet-lineaire metaforen* om de dynamiek van de determinanten te beschrijven: balans, evenwicht, afstemming, onderhandeling, enz.

Het begrijpen en verklaren van implementatiepraktijken zal dus altijd op een *gecontextualiseerde* manier dienen te gebeuren, rekening houdend met de specifieke omstandigheden in die bepaalde school. Het overzicht van de verschillende determinanten en de manier waarop ze kunnen functioneren kan daarbij fungeren als hulpmiddel om die contextanalyse voldoende breed en systematisch aan te pakken. Dat is immers niet alleen van belang voor onderzoekers die vernieuwingspraktijken bestuderen, maar evenzeer voor interne en externe ondersteuners van vernieuwingsprocessen.

5.3.2. Betekenisgeving en professionele praktijk: expertise, engagement en onderhandeling

Onze analyse van de determinanten heeft ook duidelijk gemaakt dat ze niet beschouwd moeten worden als objectieve feiten of factoren, maar dat hun impact altijd in belangrijke mate gemedieerd wordt door individuele en collectieve betekenisgeving (zie o.m. Coburn, 2001; Fullan, 2016; Van den Berg, 2002; März et al., 2013).

In die zin is het pragmatische onderscheid tussen structurele en culturele factoren uiteindelijk niet strikt houdbaar. De invloed van de structurele factoren verloopt immers via de processen van betekenisgeving. Met andere woorden, voor het begrijpen van het verloop van vernieuwingsprocessen blijft de centrale kwestie altijd: welke betekenis heeft deze gebeurtenis, dit materiaal, deze procedure voor de betrokkenen?

Dat laatste wordt nog geïntensifieerd doordat de bij de implementatie betrokken actoren zichzelf zien als professionals. Die professionaliteit wordt niet alleen gekenmerkt door een vorm van specifieke, relevante expertise (kennis, vaardigheden...), maar ook door een vorm van engagement. Ze werken immers vanuit een persoonlijke betrokkenheid bij het leren en de ontwikkeling van de leerlingen, waarvoor ze zichzelf verantwoordelijk voelen. Vanuit die expertise en dat engagement zullen zij de vernieuwingsdoelen interpreteren en op hun wenselijkheid beoordelen (Kelchtermans, 2018). Die betekenisgeving zal uiteindelijk hun handelen bepalen. De doelen van de onderwijsvernieuwing worden dus geïnterpreteerd, beoordeeld en vertaald naar de eigen context van de implementeerders. In dat proces van interpretatie of betekenisgeving spelen de opvattingen van individuele onderwijsprofessionals een rol (het persoonlijk interpretatiekader), maar ook de gedeelde opvattingen (waarden, normen) binnen de organisatie (= de school/organisatiecultuur).

Daarenboven is ook duidelijk geworden dat de individuele en collectieve betekenisgeving geen neutraal of louter technisch gebeuren is. Ze wordt ten eerste gekleurd door de eigen normatieve opvattingen van de betrokken onderwijsprofessionals over de wenselijkheid van de vernieuwingsdoelen (bijvoorbeeld in relatie tot de gedeelde opvattingen over 'goed onderwijs' in de organisatiecultuur). Daarnaast spelen ook micropolitieke afwegingen over eigenaarschap, bevoegdheid, controle en invloed een rol (bijvoorbeeld een inschatting van de mogelijke negatieve consequenties of sancties). Daarom moet die betekenisgeving gezien worden als een vorm van *onderhandelen*, waarbij men de oproep tot verandering in de vernieuwing probeert te beïnvloeden of te herdefiniëren zodat ze zo goed mogelijk overeenkomt met de eigen opvattingen over wat mogelijk, noodzakelijk, wenselijk, haalbaar, ... is. De implementatie van een onderwijsvernieuwing gaat met andere woorden onvermijdelijk samen met processen van *interpretatief onderhandelen*. De oorspronkelijke vernieuwingsagenda -opgevat als een 'to-do-lijst' in het verlengde van de vooropgestelde innovatiedoelen- wordt geherformuleerd tot een interne agenda (Vermeir & Kelchtermans, 2020b).

Het is opmerkelijk dat deze normatieve en politieke dimensie in zowel implementatieprocessen als professionele ontwikkeling zo goed als helemaal ontbreekt in de recente literatuurreviews (März, Gaikhorst et al., 2017; Meirsschaut et al., 2020; Merchie, et al., 2018; Sims et al., 2021), terwijl er in ouder onderzoek ook al duidelijk empirische evidentie te vinden is voor de resultaten van ons onderzoek (Ball et al., 2012; Blase & Björk, 2009; Kelchtermans, 2007b; Van den Berg, 2002; Verbiest, 2011).

5.3.3. Sleutelfactoren in ondersteuningspraktijken

Het onderzoek biedt belangrijke empirische bevestiging voor resultaten uit recent onderzoek over begeleidingspraktijken en meer bepaald de sleutelfactoren die de betekenis en impact ervan bepalen en verklaren (Vermeir & Kelchtermans, 2021).

Ten eerste wordt de sleutelfactor *congruentie* duidelijk geïllustreerd in dit onderzoek. Het werd namelijk duidelijk hoe elke partij (bv. de school, de begeleider, de PBD, de Scholengroep) een eigen agenda nastreeft bij de begeleidingspraktijken: elke partij wil via de begeleidingspraktijken een reeks doelen en wenselijk geachte praktijken nastreven. De mate dat de begeleider erin slaagt om een gedeelde agenda te onderhandelen (met voldoende congruentie tussen de agenda van de verschillende partijen), bleek in sterke mate de betekenis en de impact van de begeleiding te bepalen (Vermeir & Kelchtermans, 2021; zie ook Borko, 2004; Finnigan et al., 2009; Honig, 2009; Honig & Ikemoto, 2008; Merchie et al., 2016; Woulfen, 2016). Relevant in dit opzicht bleek bijvoorbeeld het verkrijgen van een balans tussen theoretische en praktijkgerichte input, (aanzetten tot) oplossingen formuleren voor implementatiedrempels, uitwisseling zinvol laten zijn voor elke deelnemer, aansluiting vinden bij de school- of klaspraktijk, enz. (zie ook Merchie et al., 2016, 2018; Sims et al., 2021).

Ook de *legitimiteit* van de begeleiders, een tweede sleutelfactor, blijkt een belangrijke rol te spelen (Vermeir & Kelchtermans, 2021). De gepercipieerde competentie van de begeleider (bv. o.b.v. de toegeschreven expertise) bepaalde mee hoe wenselijk en gepast de begeleidingspraktijken werden gepercipieerd door de deelnemers. De mate waarin men als begeleider sociale erkenning krijgt van de deelnemers, bepaalt mede wat er mogelijk gerealiseerd kan worden door de begeleiders in de scholen die ze ondersteunen (Honig & Ikemoto, 2008; Park & Datnow, 2008; Woulfen, 2015).

In de dynamiek van zelfpositionering en gepositioneerd worden van de begeleiders (zie hoger 5.2.2.) zien we een derde sleutelfactor namelijk de *loyaliteit*. Wanneer het ondersteuningstraject van de PBD en de agenda van de proefprojecten in de school voldoende in elkaars verlengde liggen kan de begeleider zich loyaal engageren tegenover beide. Die loyaliteit -die zich bijvoorbeeld toont in oprecht enthousiasme, betrokkenheid en beschikbaarheid, en een ondersteunende, niet-evaluerende houding- maakt de optimale balans tussen uitdagen en ondersteunen mogelijk en laat toe om met gepaste autoriteit expertise in te brengen (zie ook Meirsschaut et al., 2020). Omgekeerd hebben loyaliteitsconflicten -bijvoorbeeld in het geval dat de externe en interne vernieuwingsagenda's niet of moeilijk te verzoenen zijn- een negatieve invloed op de ondersteuningsimpact van de pedagogisch begeleiders (zie ook Ballet & Kelchtermans, 2008; Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009).

Tot slot bieden de inzichten uit dit hoofdstuk ook een illustratie van de sleutelfactor *urgentie* (Vermeir & Kelchtermans, 2021). Indien het schoolteam het Project Differentiatie onvoldoende als urgent/dringend ervaart ten aanzien van andere projecten en uitdagingen in de school, blijkt de school onvoldoende tijd en energie te kunnen investeren in de vernieuwing die centraal staat in het ondersteuningsarrangement. Dit kwam bijvoorbeeld tot uiting in het vroegtijdig stopzetten door sommige scholen van hun deelname aan het Project Differentiatie. Dit maakt duidelijk dat begeleidingspraktijken steeds onderzocht moeten worden tegen de achtergrond van de ruimere organisatorische context, belangen en agenda's (Finnigan et al., 2009). Het (tijdelijk) stopzetten van andere lopende initiatieven of het duidelijk prioriteren van het Project Differentiatie door de directie bleek

die mate van urgentie positief te kunnen beïnvloeden. De leerkracht-leiders: de dualiteit van handeling en structuur in actie

Tot slot komen we nog terug op het samenspel van betekenisvol handelen enerzijds en structurele elementen in de schoolorganisatie anderzijds. Het fenomeen van de leerkracht-leiders is ook hiervan een duidelijke illustratie. Leerkracht-leiders hebben we omschreven als teamleden die naast hun verantwoordelijkheden als lesgever ook – al dan niet tijdelijk of deeltijds – een formele opdracht krijgen binnen de school, waarbij ze o.m. collega's moeten ondersteunen of aansturen. Er wordt dus een nieuwe structuur gecreëerd, namelijk die van leerkracht-leider. Wanneer ze echter in die positie stappen, komen de leerkracht-leiders onvermijdelijk in een soort dubbelrol terecht. Ze zijn nog collega-leerkracht, maar hebben tegelijkertijd een formele leiderschapstaak. Het fenomeen is niet nieuw en al uitvoerig bestudeerd in internationaal onderzoek (zie o.m. Wenner & Campbell, 2017). Vanuit het oogpunt van gedeeld leiderschap en organisatie-ontwikkeling is het creëren van deze formele functie (structuur) plausibel en rationeel. Tegelijkertijd leert vroeger onderzoek in Vlaanderen (Struyve & Kelchtermans, 2013) dat de rol en impact van leerkracht-leiders in belangrijke mate afhangt van de manier waarop de functie gepercipieerd wordt en betekenis krijgt in de feitelijke sociale interacties binnen een school. De resultaten van ons onderzoek over de 'kartrekkers' binnen het LIST-project bevestigen en preciseren de bevindingen uit die vroegere studie. Het instellen van een structuur zoals de leerkracht-leiders maakt enerzijds bepaalde handelingen mogelijk. Bijvoorbeeld planmatig werken aan de implementatie van een vernieuwing, het effectief voorzien van ondersteuning voor individuele leerkrachten tijdens de implementatie, garanderen dat het hele implementatieproces wordt gemonitord en de organisatie dus overzicht blijft houden, zodat er snel en doelgericht ingegrepen kan worden. Maar het instellen van de structuur op zichzelf biedt geen garantie dat de beoogde effecten ervan ook bereikt worden. Die worden immers altijd weer gemedieerd door de perceptie (bijvoorbeeld erkenning, waardering, legitimiteit, ...) van de structuur (en in dit geval dus van de persoon die de structurele positie 'bekleedt') door de andere betrokkenen. In die zin illustreert het fenomeen van de leerkracht-leiders het basisprincipe uit de structuratietheorie van Giddens (1984).

Hoofdstuk 6 Evaluatie: impact en waardering

Als laatste luik in de analyse van de onderzoeksresultaten nemen we een evaluerende positie in en stellen we de vraag naar de impact van de proefprojecten en de waardering ervan in de ogen van de betrokkenen.

Onvermijdelijk zijn deze kwesties ook in het vorige hoofdstuk al aan bod gekomen. Het identificeren van de determinanten en hun werking is immers niet mogelijk zonder ook te spreken over de manier waarop ze ‘determineren’ of ‘bepalen’ en dus impact hebben.

In dit hoofdstuk gaan we op een expliciete, maar specifieke manier in op die vraag naar impact (6.1) en waardering (6.2). In de definitie van onderwijsvernieuwing erkenden we het intentionele of doelgerichte karakter ervan. Tegen die achtergrond is de vraag of de beoogde verbetering ook gerealiseerd is begrijpelijk en legitiem. Het spreekt voor zich dat het hier echter niet kan gaan om een effectmeting in de strikte zin van het woord, waarbij voor een vooropgesteld doel en aan de hand van een vooraf vastgelegd criterium of maat wordt nagegaan in welke mate -letterlijk- het doel bereikt is. Omdat de termen effect en effectiviteit in het gangbare beleidsdiscours echter wel veelal die smallere en specifieke betekenis hebben, verkiezen we de term impact.

In onze theoretische en methodologische benadering beklemtonen we dat de impact altijd gemedieerd is door betekenisgeving. Of anders gezegd, het gaat om *gepercipieerde impact door de betrokkenen*. Daarenboven is die betekenisgeving niet neutraal, maar impliceert ze haast onvermijdelijk een evaluatie en waardering. Die klemtoon op betekenisgeving neemt echter niet weg dat we er tijdens de dataverzameling bij de respondenten wel altijd op aangedrongen hebben duidelijk te maken en concreet aan te geven waarop ze zich baseren om van een bepaalde impact of waardering te spreken. Op die manier wilden we zicht krijgen op welke situaties en ervaringen hen gebracht hebben tot het toeschrijven van een bepaalde impact of waardering (argumentatie of evidentie voor de impact). Daarbij is het niet de bedoeling om de geldigheid (validiteit) of representativiteit van die oordelen te evalueren. Dat is ook niet mogelijk gezien het methodologische opzet van deze studie. De analyse van de impactbeoordelingen door de respondenten biedt wél inzicht in de manier waarop leerkrachten informatie verzamelen om hun vernieuwingsinspanningen te evalueren. Die evaluatie en de conclusies die ze eraan verbinden (o.m. doelmatigheidsbeleving) hebben gevolgen voor hun motivatie en inzet in het vervolg van het implementatieproces. Ook in die zin is een impact altijd haast meteen ook weer een voorwaarde en determinant voor de vervolfasen in het proces.

6.1. Impactanalyse

De evaluatie van een onderwijsvernieuwing wordt vaak gesteld vanuit een lineaire logica. Men had bepaalde doelstellingen die men via vernieuwingspraktijken wilde realiseren en gaat vervolgens na of die doelen ook bereikt zijn. We kunnen dan spreken van *bedoelde impact*. Wanneer men de doelen als bereikt beschouwt, zal dat als een positief resultaat gewaardeerd worden. Onderwijsvernieuwingen hebben echter een proceskarakter en ze strekken zich uit over een langere periode van adoptie en implementatie. Daarnaast blijkt dat het feitelijk verloop van die implementatiepraktijken bepaald wordt door een veelheid

van determinanten (zie Hoofdstuk 5). Daarom is het minstens even relevant om bij de evaluatie ook expliciet de *onbedoelde effecten of neveneffecten* in kaart te brengen.

Het bedoelde of onbedoelde karakter van de impact zegt op zich niets over de wenselijkheid ervan. Beide kunnen zowel positief als negatief zijn. De waardering ervan hangt dus af van de normatieve positie die men inneemt.

6.1.1. Bedoelde impact

Op basis van de onderzoeksgegevens kunnen we een onderscheid maken tussen de gepercipieerde impact op de leerlingen, de leerkrachten en de school als organisatie.

6.1.1.1. Impact op de leerlingen

- Leerresultaten

De primaire doelstelling van de proefprojecten was om -door middel van differentiatiepraktijken- bij meer leerlingen de eindtermen basisonderwijs te bereiken. Het is dan ook weinig verrassend dat alle respondenten verwezen naar de impact op de **leerresultaten** van de leerlingen.

De koppeling van de differentiatiepraktijken met concrete leerinhouden en curriculumdoelen was het meest uitgesproken in het LIST-project met zijn focus op leesvaardigheid en leesplezier. Voor die curriculumdoelen werden duidelijk positieve leereffecten opgetekend. Leerlingen bleken vooral beter te scoren voor *technisch lezen*. Dat bleek niet alleen uit de scores op de AVI-toetsen, maar bijvoorbeeld ook bij de leesgesprekjes tijdens het zelfstandig leesmoment.

“de leerkrachten merken dat waar ze vroeger kinderen hadden die een heel schooljaar lang hetzelfde AVI-niveau hadden, deze kinderen nu echt wel vooruit gaan door gewoon intensiever te lezen.” (Dorien, directeur)

Lana, de zorgcoördinator van basisschool de Limoentuin, gaf wel aan dat dit effect niet in elke leerjaar even zichtbaar was. Zij ervoeren de grootste winst in het tweede leerjaar: *“Eigenlijk op het einde van het leerjaar zou 80 percent [van de leerlingen] de vooropgestelde doelen moeten halen. Wij zijn daar nog helemaal niet. Dus vorig jaar zijn we gestart met het vloeiend lezen, wij merkten dat we in het tweede leerjaar door zo actief in te zetten op het technisch lezen, dat we wel een gigantische sprong gemaakt hebben en dat er kinderen in het tweede leerjaar waren die al een niveau derde of vierde leerjaar haalden in het technisch lezen. Dus het werpt echt wel zijn vruchten af. (...) Dus je ziet vooral het verschil bij de jongste leerlingen? Ja, die hebben net dat technisch lezen achter de rug gehad en daar werd heel hard ingezet op dat hommelend lezen, luidop lezen in duo's in het tweede leerjaar -dus tot einde tweede leerjaar- en dan mochten ze stillezen. Daar hebben we vorig jaar een gigantische evolutie gezien op een paar maanden tijd. Dat was echt wel fijn en ook dat motiveert dan wel enorm om daarmee verder te gaan.”* (Lana, zorgcoördinator)

Dit citaat illustreert meteen ook hoe de ervaring van doelmatigheid motiverend werkt voor de leerkrachten.

Naast het technisch lezen bleek de LIST-methodiek ook het functioneel *begrijpend lezen* van de leerlingen te versterken. Leerkrachten merkten bijvoorbeeld tijdens andere lessen dat leerlingen opdrachten en teksten beter begrepen, ook voor andere vakken dan Nederlands.

“Gewoon een opgave lezen, bijvoorbeeld voor wiskunde, dat ze dat toch wel sneller begrijpen en dat ze allemaal ook zelfstandiger lezen.” (Cathy, leerkracht)

“Je merkt wel dat ze bij problemen oplossen bij wiskunde bijvoorbeeld veel beter begrijpend lezen, ze kunnen er de essentie uithalen, dus dat voelen we wel. En ook bij het studeren, mijn collega is de vader van een kindje van mijn de klas en die zegt dan: ‘ja ik merk dat wel dat dat thuis vlotter gaat’.” (Femke, leerkracht)

“Bij een toets bijvoorbeeld, daar bestaan de vragen die ze moeten lezen soms uit meerdere delen en daar hebben ze soms moeilijkheden mee. En ik merk nu wel dat het interpreteren van die vragen vlotter verloopt.” (Paula, leerkracht en kartrekker)

Ten derde steeg ook het *leesplezier* bij de meerderheid van de leerlingen dankzij LIST. Dit bleek bijvoorbeeld uit de hoge betrokkenheid van de leerlingen tijdens het leesmoment, het feit dat leerlingen enthousiast vertellen over boeken, elkaar boeken cadeau geven, enz. Ook ouders vertelden dat hun kinderen liever lezen.

“Ja als ouders ons zelf komen zeggen: ‘ah dat is tof, zeg, hij wil thuis ook boekjes lezen’ of ‘hij wil plots met mij naar de bib gaan’. Of ze leren ook een keer iets anders kennen: een informatief boek of een ander personage. We hebben zo vorig jaar een boekenbeurs gehouden in samenwerking met de boekhandel. Dat was een enorm succes en daar was een jongen die absoluut niet graag las. Geronimo Stilton is daar dan ook geweest. Die mama zei nadien: ‘Wat dat er gebeurd is, ik weet het niet, maar ik kan geen boeken genoeg gaan halen van Geronimo Stilton’. Dat kind was verkocht eraan (lacht). Dus ouders zijn over het algemeen toch ook heel enthousiast.” (Bea, leerkracht en kartrekker)

Het leesplezier steeg echter niet voor alle leerlingen. Viv, een leerkracht secundair onderwijs, merkte daarenboven dat de verschillen tussen leerlingen groter werden op dit vlak: de meeste leerlingen lezen liever dankzij LIST, maar een groepje leerlingen dat niet graag las, leest nu nog minder graag.

“Het onderscheid tussen de twee groepen wordt groter. De groep van ‘maar mevrouw, ik ga echt niet lezen, ge zijt nu al zolang een poging aan het doen, dat lukt niet hé, ik doe dat niet graag’, en de groep met ‘oh ja, we gaan lezen, ja çava’, die kloof wordt gewoon groter. In het tweede [jaar van de B-stroom] ligt dat nog iets dichter bij elkaar. Maar vanaf dan... je hebt dus de twijfelaars en de enthousiastelingen en die worden enthousiaster. Maar je hebt ook een groep.... Ja, als ze echt niet graag lezen, die ook wel zoiets hebben van: ‘ja, we gaan dat hier nu wel doen, maar je weet mevrouw, als ik hier buiten kom dan ga ik geen boek meer aanraken’, dus. Je kan hen dat ook niet kwalijk nemen he, niet iedereen kan dezelfde hobby hebben he.” (Viv, leerkracht)

In onder andere de Frambozentuin en Vijgenberg stelde men bovendien vast dat de leerwinst nog verder ging. De algemene taalvaardigheid van de leerlingen verbeterde en leerlingen behaalden betere resultaten voor Nederlands in het algemeen (bv. taalbeschouwing, spelling, en uitbreiding van de woordenschat).

Leerkracht Viv licht dit toe: *“Als ze dingen moeten schrijven, ook in hun werkbundels of als ze berichtjes moeten sturen [merk je dat]. Ik ga niet zeggen bij iedereen, ik ga ook niet zeggen dat daar geen blunders tussen zitten, maar je merkt wel: ze zien de voorbeelden van hoe het anders kan, en anders gaat. En je merkt wel dat sommige leerlingen dat oppikken. Ook bij anderstaligen die soms moeite hebben met het positioneren van bepaalde woorden in een zin, ga je toch wel gaan merken van ‘Ah ja, oké, goed, mijn onderwerp staat vooraan in mijn zin en mijn werkwoord moet zich vervoegen.’, dergelijke kleine zaken, maar het heeft wel effect.”* (Viv, leerkracht)

In de Dadeluin merkte Daisy nog een ander bedoeld effect van LIST op, specifiek voor de leerlingen van het eerste leerjaar: een verhoogde *schrijfdurf*. Dit schrijft ze toe aan het creatief schrijven dat deel uitmaakt van LIST.

“Nu doen we heel vaak aan creatief schrijven, iets wat vroeger eigenlijk veel minder aan bod kwam. En dan zie je tegenwoordig veel vaker in die schriftjes zo een keer zinnetje staan -oké daar staan fouten in, rekenen met r-e-e, dus dat ze het schrijven zoals het horen- , maar (...) kinderen proberen toch creatiever te zijn en ze durven ook wel. Durven schrijven, ja. En anders was dat van ‘juf en hoe schrijf je dat?’ en schrik om dan toch een foutje te schrijven.” (Daisy, leerkracht)

Al deze voorbeelden illustreren dat de leerkrachten bij de evaluatie van een vernieuwing een groot gewicht toekennen aan de impact ervan op de leerresultaten van de leerlingen. Het is echter opmerkelijk dat de respondenten ernaar streven om hun evaluerend oordeel te onderbouwen met argumenten en relevante data. Daarbij combineerden ze verschillende soorten en bronnen van data. Zelfs in het geval van LIST, waar de beoogde doelstellingen over een heel specifiek curriculumdomein scherp gedefinieerd waren én voorzien van meetinstrumenten, stellen we vast dat de respondenten als het ware hun bronnen ‘triangleren’ en naast de meetresultaten ook andere data inroepen voor hun evaluatie: observaties, ervaringen van collega’s, spontane feedback van de ouders, enz. Die gerichtheid op verschillende bronnen van feedback over de leereffecten stelden we ook vast bij scholen van de andere koepels. Ook daar werd verwezen naar vormen van toetsen (bv. als basis voor rapportresultaten of de schooloverstijgende toetsen die door de koepel aangeboden werden), in combinatie met niet-kwantitatieve indicaties voor de leerresultaten.

- Zelfstandigheid en zelfsturing

Gedifferentieerde instructie doet haast altijd een beroep op de zelfstandigheid en de zelfsturing van de leerlingen. Beide vormen dus een mogelijkhedenvoorwaarde voor differentiatie. In die zin zal het ontwikkelen van die zelfstandigheid ook altijd een belangrijke achterliggende doelstelling vormen bij de implementatie van differentiatie. Op dit punt bleken de proefprojecten duidelijk een positieve impact te hebben. Leerlingen werden zelfstandiger, konden hun werk beter organiseren in de tijd en hun taken beter plannen.

“Kinderen leren individueel plannen en ook hun planning bijsturen, wat ook belangrijk is, want je kunt 's maandags wel nadenken over wanneer je wat allemaal gaat doen, maar dat bijsturen is minstens even belangrijk.” (Pommeline, leerkracht)

Door de zelfcorrectie van het eigen werk kunnen leerlingen volgens de leerkrachten ook zelf sneller hun eigen leerproces bijsturen.

“Die zelfcorrectie vonden ze denk ik wel leuk omdat ze dan ook niet altijd zo lang moesten wachten tijdens de les. Omdat ze heel snel feedback hadden eigenlijk en dat ze direct door konden doen: “het is toch helemaal niet juist, ik moet het anders doen of ik moet ingrijpen.” (Koen, leerkracht)

Wanneer leerlingen daarenboven voor zichzelf moeten inschatten op welk niveau ze oefeningen zullen maken, leren ze ook hun eigen vaardigheden en behoeftes inschatten, waardoor ze meer zelfinzicht ontwikkelen.

Dat was bijvoorbeeld het geval in de Broccolituin waar de leerkrachten zelfstandig werk implementeerden: *“dat ze zo beter zichzelf kunnen inschatten: daar ben ik sterk in, daar ben ik minder sterk in, daar heb ik ondersteuning voor nodig, daar heb ik geen ondersteuning voor nodig...”* (Brynn, zorgcoördinator)

De zelfstandigheid van leerlingen kan ook (onbedoeld) positief beïnvloed worden door de betere leerresultaten. Bijvoorbeeld wanneer de geïmplementeerde praktijken een invloed hebben op de technische leesvaardigheid en het begrijpend lezen van leerlingen, bleek dat dit de leerlingen meer zelfstandigheid bood om met problemen om te gaan tijdens het maken van oefeningen. Leerlingen moeten met andere woorden minder snel vragen stellen aan de leerkracht.

Ook in het eerste leerjaar merkt leerkracht Daisy dat LIST de zelfstandigheid van haar leerlingen stimuleert: *“Dus dat ze zelf wel gaan opzoeken, want ze hebben zo een mapje, en daar zitten blaadjes in met hun stoplicht, lettertjes ... En vaak als ze iets willen schrijven of als het zo creatief schrijven is dan is het van: ah juf mag ik mijn lettermapje nemen... Dus dat is echt in plaats van aan mij te vragen ‘hoe schrijf je die letter?’, dat ze wel zelfstandiger gaan opzoeken van hoe moet ik die letter schrijven. Dat was iets waar ik voordien niet bij had stilgestaan, dat ik dat kon verwachten”* (Daisy, leerkracht).

“Doordat het leesniveau van de kinderen stijgt, gaan ze ook gemakkelijker zelfstandig aan de slag. Want ze hebben een planning bij ons. Kinderen in de 3de graad werken ze met een weekplanning, in de 2de graad werken ze met een dagplanning. Maar doordat hun leesniveau stijgt, gaan ze eigenlijk beter de opdrachten ook begrijpen die daar op staan. En dat is positief, want het wil zeggen dat ze iets zelfstandiger aan de slag kunnen.” (Dorien, directeur)

- Welbevinden

Net als bij het vorige punt geldt dat ook het welbevinden van de leerlingen in strikte zin geen deel uitmaakt van de differentiatie als vernieuwing, maar tegelijkertijd speelt het een evidente en fundamentele rol in het leren van leerlingen. Onze analyse liet zien hoe een adequate implementatie van differentiatie ook een positieve impact had op het welbevinden

en zelfwaardegevoel van de leerlingen en daardoor ook op hun motivatie en inzet voor de leertaken. Dat vertaalde zich op de eerste plaats *motivationaleel*. Zo rapporteerden scholen die inzetten op zelfstandig werk dat leerlingen motivatie vonden in het zelf in handen nemen van hun eigen leerproces. Ze kunnen bijvoorbeeld zelf kiezen wanneer ze aan welke taak werken, of op welk niveau. Doordat leerlingen niet langer gedwongen zijn oefeningen te maken die niet aansluiten bij hun niveau, ervaren ze minder frustratie. Het is ook motiverend wanneer ze hun afgewerkte oefeningen op het bord mogen afvinken, of wanneer ze varia-opdrachten maken als ze klaar zijn met hun vaste opdrachten. Ook in de LIST-projecten werd een gelijkaardige impact vastgesteld. De mogelijkheid om boeken te kunnen kiezen die zowel aangepast waren aan het eigen leesniveau, als inhoudelijk aansloten bij hun interesse, bleek de leesmotivatie een boost te geven.

“Ik heb dit jaar ook een leerling in het derde, die was nieuw bij ons op school. Toen ik aan hem [als nieuwkomer] de uitleg gaf over LIST gaf hij meteen aan: ‘Maar mevrouw ik lees niet.’ Ik zeg ‘Ja, oké, dat kan wel zijn maar dit schooljaar gaan we toch wel elke dag lezen in de klas, dus je moet elke dag een boek bij hebben.’... ‘Ja, maar ik lees niet mevrouw.’... Ik zeg ‘Je gaat een boek moeten kiezen.’ Dus eventjes toch kort en hard geweest. En dan een minuutje of vijf later kwam hij bij mij: ‘Goh, mevrouw, ik ben eigenlijk wel geïnteresseerd in alles over de wereldoorlog, mag het dan ook een boek zijn over de wereldoorlog?’. Ik zeg ‘Ja, geen probleem, ik heb thuis een boek liggen ik ga het meebrengen voor jou.’ ‘Ah, ah ja, dat mag ook? A jaja, want dat heb ik wel al gelezen! (enthousiast)’. En nu is die helemaal mee in het verhaal en vertelt hij mij elke week wel een of andere anekdote over een of andere oorlog. Daarmee bedoel ik, er is ook ruimte om te praten over lezen, en dat hebben we dankzij die LIST.” (Viv, leerkracht)

Daarnaast werd ook gewezen op indicaties voor een meer positief *zelfwaardegevoel*. Verschillende praktijken dragen hiertoe (indirect) bij volgens de respondenten:

- Door de invoering van de vier B's-methodiek krijgen leerlingen die zichzelf als zwak zien ook de kans om als buddy uitleg te geven aan hun klasgenootjes. Daardoor ervaren ze dat ze wel beter zijn dan ze aanvankelijk dachten.
- Door extra instructie te geven in kleine groepen, ervaren leerlingen minder sociale druk. Wanneer ze tijdens het zelfstandig werk in kleine groepjes werken, blijken de leerlingen meer op hun gemak te zijn en zich minder onder druk te voelen staan van klasgenoten die sneller klaar zijn met bepaalde opdrachten en die noodgedwongen moeten wachten op de 'trageren'. In kleine groepjes daarentegen, kunnen de oefeningen samen gemaakt worden, op hun eigen (tragere) tempo.
- Leerlingen worden niet voor elk leerstofonderdeel in de zwakke groep ingedeeld of krijgen de kans zichzelf in te delen in een groep. Op die manier wordt stigmatisering (en dus een negatieve impact op het zelfwaardegevoel) vermeden.
- Daarnaast krijgen leerlingen de kans om hun eigen niveau in te schatten of wordt dit ingeschat door een test, waardoor zichtbaar wordt dat hun niveau niet voor elk leergebied hetzelfde is. Voor leerlingen die zichzelf als zwak zien, wordt dan duidelijk dat ze voor sommige leergebieden ook deel kunnen uitmaken van de 'sterke' groep.

- Ook bij de sterkere leerlingen was er een verhoogd welbevinden. Zij zijn immers niet langer gedwongen de hele instructie uit te zitten (terwijl de inhoud voor hen al duidelijk is), en kunnen al sneller zelfstandig aan de slag (conform hun leerstatus).

- Meer inclusief onderwijs

De resultaten van ons onderzoek tonen ook dat de bedoeld nagestreefde impact van de proefprojecten in veel scholen verder reikte dan de curriculumgebonden leerresultaten, en er met succes gewerkt werd aan bredere doelen van inclusief onderwijs.

In de Spinazietuin stelde men bijvoorbeeld tevreden vast dat door het project voor een aantal leerlingen een voortijdige en onterechte oriëntatie naar de B-stroom vermeden kon worden.

In een aantal scholen streefde men er ook naar om de integratie te versterken van leerlingen met bijzondere noden in hun reguliere klasgroep door ze niet langer uit de klas te halen voor individuele begeleiding. Differentiatievormen zoals het werken met verschillende leertrajecten (meersporenbeleid) en instructie op verschillende niveaus, in combinatie met de wisselende groepering van leerlingen, zorgden ervoor dat de verschillen tussen leerlingen minder geïnterpreteerd werden in termen van sterk/zwak. De verschillen werden wel erkend en doelgericht benaderd, maar via differentiatie opgevangen in de 'normale klaspraktijk'. Op die manier verminderde het risico op stigmatisering of negatief zelfwaardegevoel bij de leerlingen met bijzondere noden.

6.1.1.2. Impact op de leerkrachten

De succesvolle en duurzame implementatie van differentiatie staat of valt met de concrete pedagogisch-didactische praktijk van de leerkrachten. Zij moeten zich enerzijds nieuwe methodieken en vaardigheden eigen maken, maar parallel daaraan dienen zij ook de opvattingen in hun persoonlijk interpretatiekader (subjectieve onderwijstheorie en professioneel zelfverstaan) te ontwikkelen in lijn met de normatieve visie in de vernieuwing. De concrete ervaringen met de proefprojecten bleken bij veel leerkrachten te leiden tot een *verrijking en verdieping* van hun *inzichten in didactiek van differentiatie*, die op haar beurt een belangrijke impact had op hun pedagogisch didactisch handelen. Sommige leraren werkten immers voordien al gedifferentieerd, bv. naar tempo en leerstof. Door het project werd dit verbreed, bijvoorbeeld naar interesse en leerprofielen of naar andere vakken, bijvoorbeeld het leesonderwijs.

“Vroeger gingen we heel sterk differentiëren voor de zwakkere kinderen, maar nu gaan we ook nadenken over die kinderen die sneller klaar zijn met het planbord. Hoe gaan we die verder uitdagen, welke extra taakjes,...? En vroeger was dat enkel maar voor enkele heel sterke leerlingen. En nu zien we toch wel andere kinderen naar boven komen, gaan we ook meer gaan vragen bij die kinderen van ‘wat wens je nog te leren?’, van de tijd die vrijgekomen is, hoe kunnen we die dan invullen naargelang de interesses en de vragen die er op dat moment bij die leerlingen leeft. (...) en door de manier waarop we nu differentiëren, dat ze dat eigenlijk als gemakkelijk ervaren, om tegemoet te komen aan heel veel hulpvragen... Dat is nu een evidentie dat kinderen taakjes moeten inplannen op

verschillende moment... en die instructiemomenten kort gehouden worden.”
(Brynn, zorgcoördinator)

Omdat adequate diagnose en gepaste interventie zo centraal staan in de differentiatiedidactiek ontwikkelden leerkrachten parallel daaraan ook een grondiger *inzicht in hun leerlingen*. Dat vertaalde zich in het bewuster en doelgerichter verzamelen van data over de leerlingen, hun voorkeuren, noden en eigenheden. Dat gebeurde bijvoorbeeld door het gebruik van toetsen om leerlingen in niveaugroepen te verdelen. Op die manier was de groepsindeling meer geobjectiveerd en minder onderhevig aan verwachtingen en vooroordelen (wat gepaard gaat met een risico van selffulfilling prophecy).

“En dat je ook de kinderen anders leert zien. Dat je hen ook... niet als ‘het constante kneusje’ ziet of als ‘de constante topper’ maar hen leert beoordelen op wat ze al dan niet kunnen. En er niet vanuit gaan: ‘da’s die goeie, die kan dat wel’.”
(Olivia, leerkracht)

“Ja ik denk dat we eigenlijk met LIST meer kijk gekregen hebben op hoe we binnen het leesonderwijs kunnen gaan differentiëren. Om te gaan kijken van hoe kunnen we dat probleem aanpakken. We merken dat die leerling niet verder geraakt, stagneert in het AVI-niveau. Hoe komt dat? En dat we dan op die manier wel tools aangereikt gekregen hebben waar dat we nu wel mee verder kunnen. (...) want we hebben die differentiatie nog onvoldoende gedaan.” (Lana, zorgcoördinator)

Andere relevante data ontleenden de leerkrachten bijvoorbeeld aan praktijken als de kindgesprekken (zie 4.2.2.3.). Door individueel of in kleine groep met de leerlingen in gesprek te gaan, kregen de leerkrachten de kans om een persoonlijke band met hun leerlingen op te bouwen en verwierven ze inzicht in hun dagelijkse leefwereld en bekommernissen.

Zoals bijvoorbeeld in deze getuigenis van leerkracht Céline: *“ik vond dat vooral heel positief omdat ik echt meer te weten ben gekomen over de kinderen. Omdat ze ook wel [verschillen], je ziet meteen: wie staat er voor open om iets te delen met u, wie is er meer gesloten, bij wie moet je zo meer een keer durven een beetje dieper te graven en ... dat zijn eigenlijk dingen waar dat ik als leerkracht veel uit kan bijleren en opsteken.”* (Céline, leerkracht)

Interessant is ook de vaststelling dat een alerte en reflectieve opstelling van de leerkrachten hen toeliet om tijdens het verloop van bepaalde activiteiten of situaties meteen ook feedbackinformatie te verzamelen en zich een beter beeld van de leerlingen te vormen. Differentiatiepraktijken zoals zelfstandig werk leiden immers tot onverwachte of spontane activiteiten of kleine projecten, die niet alleen de creativiteit en de motivatie van de leerlingen bevorderen, maar ook voor de leerkracht interessante en relevante informatiebronnen zijn om hun leerlingen beter te leren kennen en waarderen.

“Bijvoorbeeld, ze waren ook heel erg geïnteresseerd in skaten eh. (...) En dan was er een groep die zo bijvoorbeeld ‘ja skaten vanwaar komt dat eigenlijk eh?’ Op onderzoek gaan op het internet hé, zo een beetje euh, hoe ziet dat er uit, zijn daar soorten in? Dus was er een groepje, de nerds (lacht), die zo [zeiden]: ‘ja we gaan dat onderzoeken’. En daarnaast heb je dan de technisch aangelegden en die zijn zo een ramp aan het maken. En dan ben ik verbaasd over sommige kinderen, want ik had die nog niet zo op dat technisch vlak bezig gezien, op 1-2-3 hebben die met

karton zoiets gemaakt waar dat hun kleine skateboardjes overgaan en ja dan blijkt van 'amai jij bent technisch heel sterk, jij hebt dat inzicht om die flapjes zo te zetten, ik zou daar niet op gekomen zijn', en dan zijn die zo van 'ah...', maar terwijl als je traditioneel lesgeeft dan zie je die aspecten van hen te weinig." (Colette, leerkracht)

Op die manier ontwikkelden leerkrachten ook een beter oog voor de noden van bepaalde leerlingen of klasgroepen.

Dit blijkt bijvoorbeeld uit het verhaal van leerkracht Tamara die aangeeft dat het differentiëren in de ene klasgroep sterk verschilt van het differentiëren in de andere klasgroep: "we hebben dat [zelfstandig werk] nu uiteindelijk al met drie verschillende klasgroepen gedaan en je merkt een heel groot verschil in noden van bepaalde klasgroepen. Ik heb een klasgroep die zich heel makkelijk aanpast, zo van wij zetten ons op de grond in de gang en daar maken wij die oefeningen en die zijn daar keigoed mee bezig, maar ik heb een groep gehad en die hadden echt nood aan hun eigen rustig plekje in de klas (...), dus ik leer ook dat je moet gaan kijken naar welke kinderen zitten er in mijn klas, wat zijn de noden op dat moment in dat jaar." (Tamara, leerkracht)

Analoog aan de subjectieve onderwijstheorie, stelden we ook een impact vast op het *professioneel zelfverstaan* van de leerkrachten. Onafhankelijk van de feitelijke vorm en inhoud van het gekozen proefproject had de vernieuwing toch als doel differentiatie een meer prominente plek te geven in de *taakopvatting* van de leerkrachten, namelijk de normatieve component van hun zelfverstaan die hun beeld van goed leraarschap weerspiegelt.

Door het LIST-project gaan ook leerkrachten uit hogere leerjaren en B-stroom het belang van het werken aan technische leesvaardigheid als hun taak beschouwen. Voorheen beschouwden ze dat niet als hun verantwoordelijkheid. "Vroeger beperkte zich dat tot begrijpend lezen, want ja, in de derde graad wordt er geen technisch lezen meer aangeboden, terwijl we daar nu wel wat meer op gaan inzetten. (...) We zijn er ons wel bewuster van dat dat wel belangrijk is. Doordat je er meer mee bezig bent, merk je wel van: het is ook wel iets heel belangrijk." (Femke, leerkracht)

In de Pompoentuin ontstaat er consensus rond het inzicht dat het uitdagen van sterke leerlingen ook belangrijk is en door de leerkrachten dus als een opdracht gezien moet worden (die verder gaat dan enkel wat extra oefeningen te voorzien): "dat je bij iedereen naar die plus één moet streven, niet alleen degenen die het moeilijk vinden een trapje hoger krijgen maar iedereen. ... (...) dat wij heel vaak geneigd zijn [om enkel te kijken] dat moeten ze behalen, en als er dan iemand is die dat wat zwakker is dan ga je eigenlijk uw verwachtingspatroon een beetje bijstellen... oké hij kan maar dat, maar wij gaan proberen hem tot daar te krijgen, Maar dat je dat ook bij die heel sterke moet doen, dat er voor elke leerling die plus één moet zijn. En dat dat niet alleen maar mag zijn 'Hier heb je een extra blaadje'. Want daar trappen wij dan toch wel vaak in. Door dit project hebben wij niet alleen tijd voor verlengde instructies, maar ook tijd om eens bij een heel sterke te gaan zitten, die dat bijvoorbeeld gekozen heeft om individueel op eigen niveau Noors te leren, dus dat wij een beetje gekeken hebben van 'je hebt altijd zoveel tijd over, wat wil jij echt doen?' Zonder in het vaarwater van het volgende leerjaar te komen natuurlijk". (Pommeline, leerkracht)

6.1.1.3. *Impact op de school als organisatie*

Hiervoor beschreven we hoe de proefprojecten bij individuele leerkrachten leidden tot verschuivingen in hun persoonlijk interpretatiekader. Een analoog proces doet zich ook voor op het niveau van de school als organisatie. Ook daar zorgde het concrete werk aan de implementatie van differentiatiepraktijken er vaak voor dat de uitgangspunten en doelen van die vernieuwing onderdeel gingen uitmaken van de breder gedeelde waarden en normen over goed onderwijs en hoe men dat als school kan/zou moeten realiseren. De uitgangspunten van de vernieuwing kregen met andere woorden een plaats in de *schoolcultuur*.

Op de eerste plaats wordt differentiatie niet meer gezien als een opdracht voor de lagere leerjaren of de basisschool, maar groeit het besef van het belang ervan voor alle opleidingsniveaus of -trajecten (bv. de A-stroom in de secundaire school of de andere graden in de basisschool). Daarenboven biedt het differentiatieprincipe een duidelijk kader voor meer consistentie en coherentie in de didactische aanpak, tussen leerkrachten en over leerjaren heen binnen dezelfde school.

Een voorbeeld is het gedeelde inzicht in het belang van begrijpend lezen als uitloper van het LIST-project. In verschillende scholen deelde men de idee dat begrijpend lezen een fundamentele vaardigheid is voor zowat elke vorm van studeren en leren en dat die vaardigheid is geworteld in goed technisch lezen. Door daarenboven ook in te zetten op leesplezier wordt een even fundamentele bijdrage geleverd aan de leermotivatie van kinderen en leerlingen. Men ging met andere woorden lezen niet zien als een geïsoleerd curriculumonderdeel voor bepaalde leerjaren, maar als een noodzakelijke vaardigheid én houding voor het leren in het algemeen. Die verschuiving in de schoolcultuur kwam in verschillende scholen o.m. tot uiting in de groeiende aandacht die besteed werd aan de leesvaardigheid en de hoeveelheid tijd die men eraan wilde besteden. Indicatief hiervoor was bijvoorbeeld dat lezen en boeken een belangrijk thema werden in de informele contacten en interacties tussen leerlingen en leerkrachten, maar ook tussen leerlingen onderling en leerkrachten onderling. Er wordt over boeken en lezen gepraat, leeservaringen uitgewisseld, enz. Een en ander bleek ook uit de inspanningen die men deed om op termijn een duurzame implementatie van de leesvernieuwing mogelijk te maken (bv. door het inrichten van een schoolbibliotheek of door structureel samen te werken met de lokale openbare bibliotheek of boekhandel).

*“Eh vroeger beperkte zich dat tot begrijpend lezen - want ja, in de derde graad wordt er geen technisch lezen meer aangeboden - terwijl we daar nu wel wat meer op gaan inzetten. (...) we zijn er ons wel bewuster van dat dat wel belangrijk is. **Ja, ja.** Met dat je er meer mee bezig bent, merk je wel van: het is ook wel iets heel belangrijk.”* (Femke, leerkracht)

“En we moeten zeggen dat dat leesplezier nu toch wel echt enorm verbeterd is, dat ze nu echt graag lezen. En boeken staan nu echt centraal in onze school eigenlijk: in heel wat thema's vertrekken we met boeken, ook in WO werken we vanuit boeken. Dus euh, allez, het leeft nu wel echt. En we merken dat het geen opgave meer is, dat het niet meer tegen hun zin is.” (Maaïke, leerkracht en kartrekker)

6.1.2. Onbedoelde neveneffecten

Naast de beoogde verbetering van de leerresultaten bij de leerlingen (behalen van de eindtermen) bleek het werk aan de proefprojecten ook een reeks onbedoelde neveneffecten te sorteren.

6.1.2.1. Curriculumreflectie

Differentiatiepraktijken vereisen een bewuster inzicht in, en omgaan met, de centrale curriculumkwesities: welke leerinhouden?, op welke wijze aangebracht?, wanneer?, voor wie?... Als neveneffect van de proefprojecten stelden we vast dat respondenten op een meer expliciete wijze gingen reflecteren op *de curriculuminhoud en -opbouw* (in plaats van gewoon de handleiding te volgen). Daardoor werden leerkrachten niet alleen kritischer over hun eigen didactisch handelen, maar ook over de handleidingen die ze gebruiken.

Bijvoorbeeld in de Courgettetuin maken de leerkrachten een onderscheid tussen basis- en uitbreidingsleerstof om hun aanbod aan te passen aan de individuele noden van leerlingen. Bijgevolg hoeven niet alle leerlingen alle oefeningen te maken. Leerkracht Colette licht dit toe: *“ik [ben] zelf toch doelbewuster [bezig], zo van ‘wat is het doel?’, in plaats van gewoon te doen wat die handleiding of dat werkboekje zegt. Neen, wat is het doel?, wat schuilt daar achter?, wat moeten ze kunnen? En dat ook communiceren naar kinderen toe. Dat deed ik vroeger veel te weinig. Maar kinderen daarbij betrekken, ‘ik wil jullie dat aanleren, dat zou leuk zijn’. En daarnaar terugkoppelen op het einde van de les: ‘heb je je doel bereikt?, ben je er, ben je er niet?, hoe komt het?’. En dat is het ideale scenario.”* (Colette, leerkracht)

Analoge resultaten werden ook gerapporteerd door leerkrachten uit het LIST-project. Meer bepaald waren er voor hen twee zaken die als katalysator werkten voor dit onbedoelde effect. Ten eerste dienden leerkrachten bij het ontwikkelen van hun minilesjes zelf een les uit te werken. In de meeste scholen/klassen trachtten ze om via dit minilesje aan leerplandoelen te werken. Hierdoor oefenden de leerkrachten in het zelf opbouwen van lessen vanuit leerplandoelen.

“In het begin hadden we zoiets van ‘oei oei, per dag 35 minuten uit ons weekschema nemen?, wat met onze andere lessen?’. Maar we hebben ontdekt dat we veel meer kunnen koppelen aan dat LIST, waardoor ik dus tegelijkertijd ook aan heel wat andere leerplandoelen kan werken.” (Maaïke, leerkracht en kartrekker)

Ten tweede hebben de leerkrachten kritisch gekeken naar hun didactische aanpak van het vak Nederlands en op die manier tijd gevonden om aan LIST te besteden. De leerplandoelen vormden het vertrekpunt voor die kritische denkoefening over de curriculumstructuur. Ook dit stimuleerde leerkrachten om doelgerichter, vanuit de leerplandoelen, hun lessen vorm te geven in plaats van blind de handleiding te volgen.

“Want die minilesjes kunnen dan gaan over boekoriëntatie en dat hele deel van ons leerplan, maar daar konden ook andere dingen in geïntegreerd worden. En dat was dan weer de zoektocht in de methode: welke lessen kunnen we eigenlijk laten

wegvallen om tijd vrij te maken [voor LIST]?, maar ook: welke lessen zouden we dan ook eventueel in zo een miniloesje kunnen integreren? Ja, alle collega's hebben daar toch wel wat tijd ingestoken. Maar op een schooljaar tijd heeft iedereen dat toch wel op een heel goeie manier uitgewerkt voor zijn of haar klas." (Fran, leerkracht en kartrekker)

6.1.2.2. Klasmanagement

Het invoeren van differentiatiepraktijken had -onbedoeld, maar niet verrassend- ook een duidelijke impact op het *klasmanagement*.

Een eerste opvallend onbedoeld neveneffect van de zelfstandige leesmomenten in het kader van LIST is dat daardoor een *collectief rustpunt* ontstaat in de schooldag. Met name in de B-stroom (SO) ervoeren de leerkrachten dit als een sterke meerwaarde. De lessen algemene vorming vonden daar namelijk plaats in grote ruimtes waar leerlingen en leerkrachten aan het werk zijn, rondwandelen, enz. Al die beweging zorgde voor veel prikkels waardoor leerlingen meer nood ervoeren aan een moment van rust.

"Ik denk dat het vooral zo een moment van rust is, want oké, zij werken wel aan hun eigen planning, maar door het feit dat ze mogen kiezen aan welk vak, lopen ze ook vaak rond: de ene heeft een atlas nodig, de andere een woordenboek, de andere een Chromebook. Dan zijn er die vrijblijvend instructie volgen. Dus er is wel zo een beetje, ja, actie toch. En dat [zelfstandig leesmoment binnen LIST] is zo echt een momentje, 20 minuutjes, dat zo iedereen in hun wereldje – of toch de wereld van het boek – gaat kruipen. Echt een rustmomentje. Ze hebben dat ook nodig zo. En het zijn leerlingen die daar echt ook naar vragen: 'Mevrouw, wanneer doen we LIST?'" (Vera, leerkracht en kartrekker)

Daardoor werd het gemakkelijker om bijvoorbeeld een rustige start van de dag te realiseren of om leerlingen rustig te krijgen na de speeltijd.

Viv, een leerkracht secundair onderwijs, plande LIST daarom niet in op een vast moment, maar bekeek van dag tot dag wanneer de leerlingen het meest nood hadden aan LIST (bv. als de concentratie laag was of als er veel rumoer was): *"Wij proberen van LIST ook echt wel gebruik te maken als een tool om de leerlingen ook ergens te gaan ondersteunen binnen de rust die ze nodig hebben. Als wij merken dat het moeilijk gaat om zich te concentreren voor hun oefeningen, ja dat is het ideale moment om eventjes te zeggen: 'doe die wiskunde weg, doe aardrijkskunde weg, we gaan ons boek nemen en we gaan hier allemaal eerst eventjes samenkomen'. Dus op die manier gebruiken we het ook echt wel als een soort didactisch middel, ook een hulpmiddel voor ons klasmanagement."* (Viv, leerkracht)

Ook het implementeren van zelfstandig werk had een impact op het klasmanagement. Omdat het zelfstandig werk enerzijds vereiste dat er grondiger werd nagedacht over de regels om het dagverloop te organiseren, waren die regels ook duidelijker voor de leerlingen. Die leerlingen wisten dus beter wat er van hen verwacht werd én konden ook zelfstandig bezig zijn (zonder bijvoorbeeld te moeten wachten op antwoorden op vragen of preciezere instructies).

“Dat er meer orde en structuur is hè, dat ze weten wat ze moeten doen en alvast kunnen beginnen. Want vroeger was dat: ‘Wat moet ik doen?’. En nu is dat niet meer, nu weten ze, ik moet daar gaan zitten, ik kan daar gaan zitten. Als het niet lukt dan pak ik eerst die kaart, marcheert dat niet dan vraag ik het daar een keer en anders ga ik het een keer aan de juf vragen wat dat ik moet doen.die druk is wel een stuk van mijn schouders gevallen, dat wel.” (Astrid, leerkracht)

Ofschoon het zelfstandig werk wel gepaard kan gaan met meer rumoer in de klas, merkte men dat leerlingen tegelijkertijd minder storend gedrag stellen, net omdat ze meer actief bezig zijn en kunnen rondlopen in de ruimte.

“Ik heb een heel drukke klas, een heel actieve klas (...), en die momenten zelfstandig werken zijn voor mij (blaast uit), efkes zo, ja, het is wel nadenken [aandachtig zijn] maar ik moet minder bijsturen op gedrag omdat ze eigenlijk doen wat ze op dat moment willen doen ook.” (Colette, leerkracht)

Aangezien de leerkrachten minder actief hoefden bezig te zijn met klasmanagement, kregen ze meer ruimte om individuele leerlingen waar nodig specifiek en gericht te ondersteunen.

“Tijdens het evaluatiegesprek na het aflopen van het project, zeiden de klastitularissen allebei van: ‘ik weet niet meer hoe ik dat vroeger bolwerkte bij die klassikale lessen, ik zou niet meer terug willen keren naar die methode van lesgeven’. Ja, dus dat is wel heel fijn om te horen dat al hun energie en tijd die wij hebben geïnvesteerd om dat project vorm te geven, dat dat wel zijn vruchten afwerpt.” (Brynn, zorgcoördinator)

6.1.2.3. Noden en voorkeuren bij de leerlingen

In het verlengde daarvan wijzen leerkrachten ook op een mogelijk negatief neveneffect van het zelfstandig werk, namelijk dat de eerder *introverte of stille kinderen over het hoofd gezien* dreigen te worden en onvoldoende opgevolgd worden, waardoor ze minder vooruitgang boeken.

“Er zijn altijd kinderen die een beetje tussen de mazen van het net glippen. Je hebt zo kinderen die aan het babbelen zijn en onnozel doen, die kun je zeggen: ‘manneke, doe een keer voort, laat mij eens zien wat je al gedaan hebt’, maar je hebt ook zo van die stille kinderen die zich in stilte bezighouden en op het einde van de dag niets afgeven en je hebt dat eigenlijk niet gemerkt.” (Brenda, leerkracht)

Daarenboven leerden de leerkrachten dat de werkvormen bij differentiatie niet voor alle leerlingen positief of motiverend werken. *Sommige leerlingen geven de voorkeur aan instructie en aansturing*, ook al kunnen ze in principe de oefeningen zelfstandig verwerken. Die leerlingen vinden klassikale instructies ook comfortabeler omdat ze dan zelf minder actief moeten werken. De leerkracht ziet zich voor deze leerlingen uitgedaagd om ze actief te stimuleren om zelf te werken (bv. instructies lezen, planning bijhouden, zelfcorrectie van hun taken te doen, enz). Vooral voor leerlingen die schoolmoe zijn blijkt het niet altijd evident om ze te activeren.

“Dat is nu wel een uitdaging, hoe krijg ik die mee om zich toch in te zetten, want sommigen zeiden van in het begin, de eerste schooldag al: ‘Ik haat school, ik wil dat niet, ik wil niet werken, ik kan dat toch niet’. Echt heel duidelijk. Ja, wat doe je met die kinderen? Dus ja, dan kun je al differentiëren, maar als dat ook niet helpt, wat doe je dan? Dus daar ben ik nu eigenlijk zo tegenaan aan het botsen.” (Kobe, leerkracht)

6.1.2.4. Werkdruk

Een onbedoeld en zelfs paradoxaal effect van zelfstandig werk heeft te maken met de ervaren werkdruk bij de leerkrachten. Enerzijds ervaren leerkrachten minder werkdruk, door de invoering van zelfcorrectiesystemen bij de leerlingen. Leerkrachten moeten dus minder tijd steken in het verbeteren van taken.

“Ik ben ook wat meer relaxed, ik zal het zo zeggen, dus niet meer van ... ‘en ik moet dat nog doen, ik moet dat nog verbeteren en dat moet nog’. De dingen gaan meer vanzelf én ik ben vooral echt meer bezig met het helpen van de kinderen. Terwijl het vroeger altijd maar dat nakijken en verbeteren was. Dat vind ik persoonlijk voor mij toch wel één van de grootste veranderingen.” (Kobe, leerkracht)

Anderzijds ervaren leerkrachten soms meer werkdruk, bijvoorbeeld wanneer het zelfstandig werk op maat van elke leerling door de leerkracht wordt gemaakt, maar de leerkracht daarenboven ook zelf wil beslissen op welk niveau een leerling oefeningen moet maken en alle oefeningen nog zelf wil nakijken

“Het vergt veel tijd en werk om voor elk kind, of elk groepje, stil te staan en te bekijken van: wat is hun profiel, wat zijn hun vaardigheden...?” (Colette, leerkracht)

6.1.2.5. Zelfverstaan van de leerkrachten

Ook wat het professioneel zelfverstaan betreft, registreerden we een aantal onbedoelde neveneffecten bij de leerkrachten.

Een eerste vlak waarop er impact was, was op de *beroepsmotivatie* van de betrokken leerkrachten. Wanneer leerkrachten merkten dat leerlingen meer gemotiveerd zijn, een groter welbevinden (leerplezier) ervaren en ook betere leerresultaten hebben, rapporteerden ze zelf ook meer voldoening.

“En ik heb toch een jongetje in mijn klas en hij leest totaal niet graag. En ik dacht bij het begin van het schooljaar van ‘oei oei, dat gaat hier echt wel moeilijk worden’. Vooral, we gaan dat elke dag doen. Maar gaandeweg heb ik bij dat jongetje gezien van: amai! En hij gaat naar de bib, en hij kiest er zelf een! Allez, ik heb dat kind echt wel kunnen warm maken! En dat geeft mij zo veel voldoening, van kijk: ik ben geslaagd in mijn opzet om dat kind graag te doen lezen en hij las effectief elke LIST-les consequent 20 minuten en hij vertelde er dan iets over en hij was ook echt enthousiast als hij vertelde, van, hij zit in het verhaal, hij kon ook alles heel gedetailleerd vertellen. En ja, kijk, voilà, dat is fantastisch he als je dat als leerkracht kunt zien en ja, kunt meemaken.” (Cathy, leerkracht)

“Kijk, ik heb [via het voorlezen uit boeken die me zelf aanspreken] toch een stukje ook kunnen meegeven van mij, ik heb hen ook laten zien: kijk, het is toch een nieuwe wereld [die voor je open gaat] en ik heb dat op die manier beleefd en ik heb ze nieuwsgierig gemaakt. En als ik dan vraag: ‘wie wil er hem lezen?’, ‘ik, ik ik!’ en dan is het echt, ja, is het strootje trek he, van ‘wie gaat er hem lezen?’. Dat vind ik voor mezelf al de grootste bijdrage.” (Vera, leerkracht)]

Daarnaast ervaren de leerkrachten door meer doelmatig bezig te zijn (efficiëntere tijdsbesteding door hen en door de leerlingen) een positieve impact op *hun zelfwaardegevoel als leerkracht*. Ze ontwikkelden bijvoorbeeld een positiever zelfwaardegevoel doordat ze concreter ervaren écht het verschil te kunnen maken voor individuele leerlingen. Dit was vooral het geval wanneer leerkrachten voordien reeds op zoek waren naar manieren om adequaat in te spelen op de verschillende noden in de klas en hier dankzij het Project Differentiatie een antwoord op kregen (doelmatigheidservaring).

“Als ge nu op deze manier [met zelfstandig werk] kunt werken, hebben [de leerkrachten] echt het gevoel van: ik kan voor ieder kind iets betekenen. Van, kijk, dat kind is nu zelfstandig bezig, maar ik ga die straks instructie geven, ze was dan eerst nog met andere kinderen bezig. Dus die ruimte is daar nu omdat kinderen die werkvorm kennen. En dat is zo belangrijk dat een leerkracht het gevoel heeft: ik kan voor ieder kind iets betekenen. Als uw klasmanagement niet loopt, hé, organisatorisch om allerlei redenen, en ge hebt het gevoel van oei, ik doe dat kind tekort omdat ik er te weinig tijd kan aan geven, dat geeft de leerkrachten geen goed gevoel he.” (Agnes, directeur)

Tot slot noemen we ook nog een *onbedoeld positief neveneffect op het zelfwaardegevoel en de beroepsmotivatie van de leerkracht dat geworteld was in een negatieve ervaring*. In zowat alle ondersteuningstrajecten waren momenten voorzien voor het uitwisselen en delen van ervaringen tussen leerkrachten van verschillende scholen. Ofschoon deze mogelijkheid om van elkaar te leren positief gewaardeerd werd, bleek ze soms ook een negatief neveneffect te hebben. Wanneer leerkrachten bij herhaling merkten dat de implementatie van differentiatiepraktijken in hun school al verder gevorderd was in vergelijking met die van hun gesprekspartners en dat veel collega’s in andere scholen m.b.t. differentiatie over veel minder knowhow of praktijkexpertise beschikten, werkte dat enerzijds heel positief op hun beroepsmotivatie en zelfwaardegevoel (“wij zijn goed bezig”). Het verhevigd bewustzijn van de waarde van de eigen praktijk werd ervaren als een sterke sociale erkenning en bevestiging én motiveerde hen om die praktijken verder te zetten. Anderzijds leidde het in een aantal gevallen tot de beslissing om niet langer te participeren in het ondersteuningstraject omdat er voor hen te weinig “te halen” viel en ze qua professionalisering op hun honger bleven zitten.

Dit punt illustreert meteen dat men bij het bevragen van de waardering door deelnemers aan professionaliseringsactiviteiten, zich best niet beperkt tot het registreren van de tevredenheid over het aanbod, maar die waardering altijd verbindt met het referentiepunt dat de respondenten hanteren (zie ook verder 6.2.).

6.1.2.6. Verankering in de schoolcultuur: collegialiteit en samenwerking

De proefprojecten differentiatie hadden niet alleen impact op de onderwijspraktijk, maar gingen ook deel uitmaken van de schoolcultuur (zie hoger 6.1.1.3.) Die verankering in de schoolcultuur had ook een aantal gevolgen die verder reikten dan de specifieke vernieuwingsdoelen. Het gemeenschappelijke engagement voor het principe van

differentiatie bleek in veel scholen verbindend te werken in het schoolteam en de collegialiteit te versterken (gedeelde verantwoordelijkheid, 'sense of belonging'). Een en ander vertaalde zich soms ook *structureel* in de interne organisatie van de school. Bijvoorbeeld in de vorm van het ontstaan van een *samenwerking* tussen leerkrachten binnen een graad of tussen klassen van hetzelfde jaar, waardoor er formaties van co-teaching ontstonden.

In de Broccolituin bracht dit een mooi positief neveneffect met zich mee. Doordat de zorgleerkrachten tijdens de differentiatiemomenten (zelfstandig werk) in de klas ingeschakeld werden als co-teacher en ze ook af en toe instructie gaven, evolueerde hun positie van ondersteuner naar deze van een gelijkwaardige co-teacher (Broccolituin): *"Sinds dit jaar zijn we dan ook overgeschakeld op een stukje op co-teaching, waardoor dat zij [de zorgleerkrachten] ook al vaker eens de instructie gaan geven en de leerkracht gaat observeren en die coachende rol gaat opnemen, of omgekeerd. Waardoor er meer variatie is, dat die leerkrachten toch wat meer gelijkwaardig zijn, ook in de ogen van de leerlingen."* (Brynn, zorgcoördinator)

6.1.2.7. Zichtbaarheid en publieke erkenning

De culturele impact was echter niet alleen gekoppeld aan de inspanningen en resultaten in de eigen schoolpraktijken, maar ook aan de erkenning daarvan door anderen. Dit wordt geïllustreerd door een interessant neveneffect van de schoolbezoeken die onderdeel uitmaakten van het ondersteuningstraject in het GROENTENHOF. Het feit dat een school gevraagd werd om als gastheer op te treden voor bezoeken van collega's uit andere scholen werd door de ontvangende scholen ervaren als een publieke erkenning en waardering voor hun inspanningen, de gerealiseerde praktijken én de professionaliteit van de teamleden. Die effecten waren niet alleen emotioneel of motivationeel van belang. Ze versterkten de collegiale cohesie in het team, maar intensifieerden ook het vertrouwen in het eigen professionele oordeelsvermogen. In sommige gevallen vertaalde dat zich in het durven stopzetten van praktijken die niet het verhoopte effect hadden of het kritisch durven analyseren en bevragen van bepaalde handboeken en lesmaterialen.

"Wij hebben echt wel gemerkt dat wij al heel veel dingen toepassen, die ze op de traditionele scholen -waar dat dan alles vlot loopt en die dan een goede doorlichting hebben(...)- allemaal niet [doen]. Nee. En dus die [traditionele scholen] hebben echt wel grote ogen getrokken [toen ze zagen wat wij al toepasten op het vlak van differentiatie], en dat heeft ons ook gesterkt in onze werking zeg maar." (Astrid, leerkracht)

6.1.2.8. De grenzen van gedifferentieerde instructie

Tenslotte stelden we ook nog een paradoxaal neveneffect vast van succesvolle implementatie. De ervaring met differentiatiepraktijken leidde niet alleen tot meer inzicht in het belang en de mogelijkheden van het differentiatieprincipe, maar ook in de beperking en de grenzen ervan. Als onbedoeld neveneffect van de implementatie groeide in sommige scholen het besef dat differentiatie niet voldoende is of dat zelfsturing te hoog gegrepen is voor een aantal leerlingen. De ervaring met het implementeren van binnenklas- of interne differentiatie mondde in sommige scholen uit in een meer bewuste herwaardering van de

waarde van externe differentiatie voor bepaalde leerlingen, namelijk doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs.

“Er zijn grenzen aan differentiatie. (...) Ik denk dat er [bij ons op school] 10-15 ondersteuners rondlopen. Dus met het CLB inbegrepen. Ja, en dat zit ook in dat pakketje differentiatie, hé? ... (En) dat is dan het ondersteuningsnetwerk die dan voor heel speciale [problemen] komen, en dat is dan voor één kindje dat die dan een paar uren komen. Die zitten ook weer mee in uw klas. En oké, die geven wat tips, maar als leerkracht ben je niet in staat om dat ene kind continu aandacht te geven. En dan moeten die zelfstandig werken, maar dat zijn dan vaak kinderen die door hun stoornis eigenlijk niet in staat zijn om zelfstandig te werken. En dan krijgt ge demotivatie [bij uw leerkrachten].” (Els, directeur)

“De uitdaging is zodanig groot als je uw sterke leerlingen wil gaan helpen, maar uw middelmaat ook wil helpen en uw kinderen die het echt moeilijk hebben wil gaan helpen... We doen ons best in onze differentiatie, maar het gevoel van octopus te zijn en te weinig mensen en uren te hebben is iets dat steeds meer en meer realiteit wordt he. En, allez, we kunnen hier op mekaar bouwen en mekaar dragen, maar, allez, de overbevraging is er dikwijls ook wel. Dus het werkt, maar het zal in de toekomst niet genoeg meer zijn.” (Lily, leerkracht)

6.2. Evolutie in de waardering van de vernieuwingsagenda

Bij de bespreking van de impact (6.1), maar ook in het vorige hoofdstuk over de determinanten hebben we al herhaaldelijk gewezen op de manier waarop de waardering van de vernieuwingsagenda door de betrokkenen de implementatiepraktijken bepaalde. Aansluitend bij het innovatietheoretisch kader beschouwen we de waardering als het resultaat van de balans tussen verwachting enerzijds en de feitelijke ervaring anderzijds. Het gaat met andere woorden om de congruentie tussen de eigen agenda voor de projectdeelname (wat beoogde, hoopte, verwachtte men?) en de manier waarop men het proces feitelijk ervaren heeft. Dit is een subjectief proces, geworteld in de persoonlijke betekenisgeving en verbonden met het criterium dat men hanteert voor die waardering (wat maakt voor de betrokkene dat iets positief of negatief gewaardeerd wordt?).

In onze analyse hebben we blootgelegd op basis van welke criteria (als onderdeel van de persoonlijke agenda) de betrokkenen hun waardering uitspreken. We doen geen uitspraak over de legitimiteit of validiteit van die criteria -daarover kan men immers verschillende normatieve posities innemen- maar proberen inzichtelijk te maken hoe die waardering tot stand komt. Dat inzicht is essentieel om het implementatieverloop van vernieuwingen (i.c. de proefprojecten) te kunnen begrijpen en gericht (bij) te sturen (bv. om de duurzaamheid van de implementatie te vergroten).

Omwille van de noodgedwongen beperking in de dataverzameling (zie Hoofdstuk 3) hebben we de waardering niet rechtstreeks kunnen bevragen bij alle verschillende partijen (directie, zorgcoördinatoren, leerkrachten, leerlingen en ouders). Het gaat dus in de eerste plaats om de waardering door leerkrachten en in mindere mate de directie. We hebben elke respondent echter gevraagd om niet alleen de eigen waardering van het project te verwoorden, maar om ook de waardering van de andere partijen in te schatten (namelijk

directie, ouders, leerlingen en andere teamleden). Daarbij werd telkens ook nagegaan op welke informatie, indicaties de betrokkene zich baseerde om die inschatting te maken.

In deze laatste paragraaf staan we expliciet stil bij het feit dat die waardering geen statisch, maar een dynamisch gegeven is en dat met name de evolutie ervan tijdens het implementatieproces op haar beurt gevolgen heeft voor de duurzaamheid van de vernieuwing.

Door de coronacrisis hebben we onze bevraging ook moeten beperken tot een eenmalige terugblik van de respondenten op een moment dat het implementatieproces nog volop lopende was. Ook het plan om de evolutie van de waardering doorheen het implementatieproces te documenteren werd daarmee doorkruist. In de bespreking van de resultaten ligt de klemtoon dan ook op de waardering door de betrokkenen bij de start van het proefproject. In beperkte mate wijzen we ook op een aantal factoren die in de evolutie van de waardering een rol gespeeld hebben, zonder daarbij exhaustief te willen of kunnen zijn en zonder daarbij het proces van het proefproject over de volledige periode van de twee voorziene schooljaren te kunnen betrekken.

6.2.1. Positieve startwaardering

Een aantal betrokkenen stapten in het project met een uitgesproken positieve verwachting en waardering. Daarvoor zijn verschillende redenen aan te wijzen.

Een eerste reden is de *overeenkomst tussen de doelen en rationale van het project met de individuele of collectieve opvattingen* over goed onderwijs en de ambitie om daarin vooruitgang te boeken.

Voor directieleden hing dit vaak nauw samen met hun beleidsvisie op de ontwikkeling van de school. Voor leerkrachten met hun taakopvatting en beroepsmotivatie.

“Het differentiëren ook wel, het kunnen aanpassen aan de noden van het kind, dat vind ik ook wel een hele belangrijke.” (Pam, zorgcoördinator)

De perceptie dat het proefproject de belofte inhoudt van een *concreet en effectief antwoord op een als dwingend ervaren professionele uitdaging*, was een tweede reden die genoemd werd om het project van bij de start positief te waarderen. In de feiten ging het dan om de ervaring van toegenomen diversiteit in de leerlingenpopulatie en dus de intrinsieke noodzaak om daar een adequaat pedagogisch-didactisch antwoord op te kunnen bieden. Die toegenomen diversiteit werd deels toegeschreven aan de invoering van het M-decreet.

Een derde reden die genoemd werd was het *voorzicht van professionele groeikansen en/of van bevestiging voor de waarde van de bestaande eigen praktijk* (bv. door uitwisseling met leerkrachten uit andere scholen). Leerkrachten stonden van bij de start positief als ze dit als een kans zagen om nieuwe inzichten op te doen of om hun eigen praktijk af te toetsen bij anderen.

“Ja, het heeft ons toch nog een aantal nieuwe ideeën, nieuwe tips gegeven en bevestigd dat wat we doen oké is. (...) De begeleider vond wel dat we goed bezig waren.” (Diane, leerkracht)

“Om eens te checken van: is het goed wat we doen?, en ook nog een aantal tips die je dan toch nog meekrijgt. Van ‘zo had ik het nog niet bekeken en zo kan ik het ook eens proberen’. Ja. Zo dat hadden we wel. Het is het is altijd fijn dat je zo eens van iemand anders een zicht krijgt of een mening krijgt van ge doet dat goed of ge doet dat niet goed of ge kunt dat toch een beetje anders doen. Want vaak denken wij wel dat we goed bezig zijn, maar is dat toch niet . (Diane, leerkracht)

Een vierde reden die de betrokken leerkrachten en directie aanhaalden om de deelname aan het project positief te waarderen, was de *overtuiging dat de eigen leerlingen beter zouden worden van de vernieuwing* (of dat die vernieuwing zelfs noodzakelijk is voor de adequate ontwikkeling van de leerlingen).

“Vooral denk ik, de belofte dat we daarmee misschien dat leesniveau naar omhoog konden krijgen. Dat was vooral de eerste drijfveer. Want we hadden al van alles geprobeerd, maar dat leesniveau, ja dat bleef maar, wat het was.” (Bea, leerkracht en kartrekker)

“Als voormalige zorgleerkracht ben ik vroeger vaak geconfronteerd geweest met leerlingen waarbij het misliep omdat er onvoldoende differentiatie was... En ik had daar natuurlijk al een en ander van uitgetest en gemerkt dat dat wel vruchten afwerpt.” (Wanda, zorgcoördinator)

Een vijfde reden wortelt in het feit dat in de beroepspraktijk van leerkrachten de professionele en *persoonlijke interesses* niet steeds los van elkaar staan. Zo waren nogal wat leerkrachten, kartrekkers en directieleden in het LIST-project zelf fervente lezers en daardoor intrinsiek gemotiveerd in lezen, boeken en het stimuleren van die positieve ervaring bij anderen in de school.

“Ik denk diegene die zelf heel graag lezen, dat die het enthousiast waren.” (Femke, leerkracht)

Tenslotte noemen we hier ook nog een aspect van de adoptiefase als bron van een positieve startmotivatie: de mogelijkheid om als leerkrachten *inspraak* te hebben in de beslissing tot deelname en in de feitelijke vormgeving van de projectdoelen in de eigen praktijk.

“Wij hebben zelf kunnen kiezen waar wij in een derde graad nood aan hebben en de leerkrachten van het eerste tot en met het vierde die hebben eigenlijk voor een stukje opgelegd gekregen dat ze zelfstandig werk of contractwerk gaan moeten doen, zonder dat ze daar zelf een keuze voor hadden of dat zij om hun mening gevraagd werden. Eigenlijk is dat nu gewoon voor een stukje opgelegd geweest he, zij hebben niet die keuze gehad of de mogelijkheid gehad om over na te denken, waar hebben wij nood aan.” (Tamara, leerkracht)

6.2.2. Terughoudende of negatieve startwaardering

Omdat de precieze inzet of mogelijke meerwaarde van het proefproject bij aanvang niet altijd heel duidelijk was voor de schoolteams, namen nogal wat leerkrachten en directeurs een eerder afwachtende houding aan bij de start van het project. Men was in principe wel gewonnen voor het algemene idee of voelde een zekere druk om deel te nemen en gaf het

project het voordeel van de twijfel. Voor anderen was precies die onduidelijkheid een reden om eerder negatief tegenover het project te staan.

De vrees voortoegenomen *werkdruk* is hier een eerste belangrijke factor. Vooral in scholen waar men reeds aan verschillende andere projecten of vernieuwingen werkte, was de bereidheid om nog een bijkomend engagement op te nemen vaak beperkt, zelfs als men het inhoudelijk eens was met de doelen en ambities.

“Ik denk dat dat wel bij heel veel collega's de eerste reactie is die wordt gegeven: ‘dat ook nog een keer, we hebben al genoeg aan ons hoofd’. Maar eens dat het wel draait en dat je ermee bezig bent, ja ik zie er ook de voordelen van in, maar ja het komt er wel terug bij.” (Viv, leerkracht)

Een aantal betrokkenen *twijfelde aan de meerwaarde* of de *praktische haalbaarheid* van het project. Zo vreesden nogal wat leerkrachten (en zelfs ouders) dat de extra tijd voor de nieuwe praktijk ten koste zou gaan van het bereiken van de leerdoelen van andere vakken. Dit vormde in de meeste scholen die met LIST startten de grootste bron van weerstand ten aanzien van het project.

“Dat was wel vaak de verzuchting van ‘amai, en zoveel.’ Vijf keer 30 minuten leesonderwijs op een week. Ons leerplan gaat daardoor in het gedrang komen, onze leerplandoelen van bepaalde vakken gaan we niet meer kunnen halen. Dat is wel een hele discussie geweest.” (Lana, zorgcoördinator)

Een interessante vaststelling was dat ook *leerkracht-leiders* soms voorbehoud maakten ten aanzien van bepaalde aspecten van hun taak (eerder dan de inhoud van het project op zich).

Zo had Maaïke schrik om de coachende taken op te nemen. De praktijk van collega's te observeren, feedback te geven en coachend aan te sturen bleek voor haar een drempel: *“En ik moet toch niet aan een andere leerkracht gaan zeggen hoe dat ze het moeten doen? Dus daar had ik het vooral wat moeilijk mee.”* (Maaïke, leerkracht en kartrekker)

We wezen er hoger (5.1.1.2.3.) ook al op dat de vrees voor een negatieve impact op de relaties met hun collega's, remmend kon werken voor de activiteiten van de leerkracht-leiders.

6.2.3. Evolutie in de waardering

De waardering voor een vernieuwingsproces in de adoptiefase zal onvermijdelijk evolueren tijdens de implementatie. De ervaringen van de betrokkenen in de loop van het proces en meer bepaald de betekenis die ze eraan geven is daarbij van doorslaggevend belang. We omschreven de waardering hoger als het resultaat van de balans tussen verwachting enerzijds en de feitelijke ervaring anderzijds.

Of de oorspronkelijke positieve waardering ook positief bleef in de loop van het project hangt in de eerste plaats af van de mate waarin de verwachtingen ingelost werden. Vooral de ervaring van doelmatigheid bleek hier van belang te zijn, namelijk wanneer men

vaststelde dat het proefproject inderdaad antwoorden bood voor de ervaren problemen én dat men daarbij ook zelf het verschil kon maken.

“Door met het planbord te werken en enkel instructie te geven voor de kinderen die dat echt wel nodig vinden, (...) kunnen [de leerkrachten] veel gerichtere hulp bieden (...), waardoor dat ze voelen van ‘ik heb eigenlijk wel voldoende handen [ter beschikking]’. Ik heb niet meer het gevoel van ‘hoe moet ik dat hier allemaal klaarspelen?’. Ze hadden daar een heel positieve ervaring mee. Want nu hadden we evaluatiegesprek na het aflopen van het project en de klastitularissen zeiden allebei van ‘ik weet niet meer, hoe ik dat vroeger bolwerkte bij die klassikale lessen, ik zou niet meer willen terugkeren naar die methode van lesgeven’. Ja, dus dat is wel heel fijn om te horen dat al hun energie en tijd die wij hebben geïnvesteerd om dat project vorm te geven, dat dat wel zijn vruchten afwerpt.” (Brynn, zorgcoördinator)

Omgekeerd is precies het uitblijven van die verhoopte resultaten de belangrijkste reden voor een negatieve evolutie van de waardering.

*“wat ik daarmee zei, eigenlijk euh “dat daar niet die gewenste output is en dat daar eigenlijk die verwachting niet werd ingelost. Terwijl ik daar an sich nog altijd positief tegenover sta, hé als ik dan zie op het einde is dat wel zo van ‘god ja, euh de relatief kleine meerwaarde’ **Ja** voor onze school dan”* (Carla, directeur)

Precies dezelfde dynamiek stelden we vast bij de aanvankelijke sceptici. Ook voor hen blijkt de ervaring dat hun voorbehoud in de praktijk al dan niet wordt tegengesproken cruciaal om hun waardering in positieve zin te laten evolueren. Een doelmatigheidservaring blijkt ook hier dus de sleutel. Leerkrachten ervaren een positieve impact in hun klas (bijvoorbeeld meer zelfsturing en betere leerresultaten bij de leerlingen) of zien goede resultaten bij collega's. Het enthousiasme van die collega's verhoogt de “authority of experience” van de praktijkvoorbeelden, namelijk dat de vooropgestelde praktijk in de context van de eigen klas en school haalbaar en effectief bleek (zie 5.1.2.4.). Ook hier geldt -omgekeerd- dat het ontbreken van die positieve ervaringen of een beperkte doelmatigheidsbeleving de waardering negatief bleken te beïnvloeden.

Toch betekent dit niet dat het implementatieproces als het ware ‘overgeleverd’ is aan de oncontroleerbare dynamieken van ervaring en betekenisgeving en men dus enkel kan hopen dat er (voldoende) positieve ervaringen plaatsvinden. Zorgvuldig en alert management van het implementatieproces bleek er bijvoorbeeld voor te zorgen dat potentiële negatieve ervaringen voorkomen of succesvol gecounterd worden.

Dit kunnen we illustreren met de casus van de Radijzertuin. Op een bepaald ogenblik kwamen er negatieve reacties van de ouders die vaststelden dat in de werkboekjes van hun kinderen niet alles volledig ingevuld was, alsof hun kinderen niet alle leerstof verwerkt hadden. Die kritiek werd door de zorgcoördinator adequaat gebruikt als belangrijke feedback. Enerzijds maakte ze het schoolteam bewust van het feit dat de ouders onvoldoende geïnformeerd waren over hun gedifferentieerde manier van werken; een belangrijk inzicht dat men noteerde met het oog op toekomstige initiatieven. Anderzijds voorzag men dat de kritiek tot negatieve ervaringen bij de leerkrachten kon leiden en zo het implementatieproces hypothekeren. Door snel en doelgericht de ouders wel de nodige toelichting te geven en goed te communiceren werd deze potentiële bron van problemen en

weerstand effectief ondervangen en zelfs in haar tegendeel omgezet: *“We hebben dat ook uitgelegd in het begin van het schooljaar, van ‘Kijk, wij werken op die manier, dus het kan zijn dat bij uw kind niet alles is ingevuld, maar dat is ook niet noodzakelijk’, dus we hebben hen daarover ingelicht en nu zijn ze daar ook wel in mee, ze vinden dat ook totaal niet meer erg. Terwijl dat vroeger wel een issue kon zijn van ‘Waarom is dat boek niet ingevuld of waarom is die oefening niet gemaakt?’, en dat ze dat nu eigenlijk al weten en dat ze daar dus ook geen vragen meer over stellen en dat ze dat ook zeer appreciëren dat er andere leerstof voorzien wordt voor hun kinderen.”* (Rani, zorgcoördinator)

Soms waren er ook onvoorziene, verrassende ervaringen die de waardering van het project sterk verhoogden.

Zo bleek in de Pompoentuin het noodgedwongen afstandsonderwijs omwille van de COVID-pandemie een onverwachte bron van doelmatigheidsbeleving voor de leerkrachten. De onvoorziene omstandigheden reveleerden “evidentie” voor zowel de meerwaarde van de methodiek van het zelfstandig werk (en de doordachte didactische aansturing ervan), als voor het feit dat leerlingen al belangrijke zelfstuuringsvaardigheden ontwikkeld hadden: *“Ja, door corona vorig jaar hebben ouders hun kinderen daar concreet mee zien werken, ‘ahja zo zit dat in elkaar, dat moeten die doen’ en dan hebben wij inderdaad wel veel positieve reacties gekregen: van ‘amai, die kregen een plan en die moeten - in de derde graad moesten die met kleuren aangeven van ‘ik ga op die dag dat maken en op die dag dat’, nadien ‘heb ik dat ook klaargekregen op die dag?’ - en dat klopte en dat was helemaal ingevuld. Dus ja, de meeste [ouders] zijn wel enthousiast.”* (Pam, zorgcoördinator)

Tot slot staan we nog even stil bij de kwestie van inspraak en keuze om al dan niet in een innovatieproject te stappen. Verschillende respondenten wezen erop dat de mogelijkheid tot inspraak belangrijk was voor hun motivatie en bereidheid tot deelname. Anderen bevestigden negatief dat de verplichting om een vernieuwing in te voeren waarover ze geen zeggenschap hadden voor hen een reden was tot weerstand. Tegelijkertijd bevatten onze onderzoeksresultaten indicaties voor het feit dat ook het omgekeerde mogelijk is, namelijk dat gedwongen deelname uiteindelijk leidt tot positieve waardering en engagement.

De getuigenis van Viv over haar gedwongen instap in het LIST-project illustreert dit: *“**Is het belangrijk voor jou als leerkracht om die inspraak te hebben? Wel ik denk dat als directie heel moeilijk is, want dan creëer je een situatie waar bepaalde leerkrachten gaan zeggen ‘Ja nee, dat doe ik niet!’**, en bepaalde leerkrachten die zeggen ‘goh, ja we zullen dat dan wel doen’. En dan krijg je verschillen afhankelijk van groep tot groep en ik denk niet dat dat de bedoeling is. Dus ik denk wel, dat is iets dat het beleid moet beslissen. Het is vooral belangrijk dat je er dan in begeleid wordt als leerkracht, maar effectief de inspraak of dat je het gaat doen of niet, dat is denk ik wel iets dat bij de directie ligt en dat is hier bij ons op school ook zo. **En vond je het in dit geval goed dan dat ze jou, bijna in jouw plaats beslist hebben ‘kijk, Viv je gaat het nu wel doen’.** Ja, want ik denk moest het vrijblijvend geweest zijn dat ik het niet zou gedaan hebben, puur ook omwille van ‘dat komt er dan nog eens bij’. Dat ik dan wel gezegd zou hebben ‘pff nee, kunnen we die tijd spenderen voor iets anders’”* (Viv, leerkracht).

Het is immers pas door effectief ervaringen op te doen met vernieuwingspraktijken dat hun positieve waarde überhaupt “ervaarbaar” wordt en dat het proces van de “authority of experience” positief-motiverend kan werken. Dit ligt trouwens helemaal in de lijn van het jarenlange werk van Guskey over het feit dat de opvattingen van leerkrachten veranderen op basis van ervaringen eerder dan door rationele argumenten en overtuiging (zie o.m. Guskey, 2002).

6.3. Besluit

Verder bouwend op de interpretatieve analyse van de determinanten in implementatieprocessen uit Hoofdstuk 5, gingen we in Hoofdstuk 6 in op de evaluatie van het proefproject door de betrokkenen. Meer bepaald stelden we de vraag naar hun perceptie van de impact en de waardering van de proefprojecten.

De resultaten van de analyse illustreerden de boutade dat er in onderwijs altijd tegelijkertijd zowel meer als minder gebeurt dan men gepland had (Kelchtermans, 2009). We bespraken eerst de bedoelde impact, namelijk de doelen die de actoren hoopten te bereiken met de vernieuwingsinterventies. Daarnaast werd duidelijk dat de proefprojecten ook een hele reeks onbedoelde neveneffecten gegenereerd hebben. We inventariseerden en omschreven die onbedoelde impact. Eerder dan te oordelen over de wenselijkheid van die onbedoelde effecten maakten we inzichtelijk op welke manier ze geïnterpreteerd en geëvalueerd werden door de betrokkenen zelf.

Het overzicht van de verstrengeling en het samenspel van de bedoelde én onbedoelde effecten maakt in elk geval duidelijk dat de evaluatie van onderwijsvernieuwingen een bijzonder complexe aangelegenheid is. Preciezer geformuleerd: dat een lineaire, enkelvoudige conceptualisering van de impact of effecten van onderwijsvernieuwing niet ecologisch valide kan zijn. Ze doet met andere woorden geen recht aan de complexiteit van de dynamieken. De relatie tussen intentie, interventie en resultaat is per definitie niet lineair, maar *cyclisch of zelfs arabesk*: er worden lijnen uitgezet, maar die vertakken zich gaandeweg tijdens het proces, wijken af of krullen cyclisch terug. Inzicht krijgen in het verloop van implementatieprocessen vraagt met andere woorden om voortdurende, veelzijdige *monitoring* van wat er concreet gebeurt en wat de impact is van die feitelijke dynamieken. Met andere woorden, om implementatieprocessen adequaat te kunnen opvolgen, beoordelen en eventueel gericht bij te sturen is het nodig om parallel in te zetten op een strategie voor het gericht en weloverwogen verzamelen van data (zie ook o.m. März, Gaikhorst et al., 2017; Merchie et al., 2016, 2018; Meirsschaut et al., 2020). Om de impact van implementatieprocessen op een ecologisch valide manier te beoordelen dient men eerst inzicht te hebben in de “werkzaamheid” ervan. Concreet vereist dat een drievoudige beweging: in kaart brengen en documenteren wat er gebeurt (*descriptief*), onderbouwd (gedocumenteerd; kritisch getoetst) aantonen waarom de zaken op die manier lopen (*verklarend*) en tenslotte een uitspraak doen over de wenselijkheid (*beoordelend*). Deze beweging is trouwens analoog aan de idee van “goede praktijkvoorbeelden” als tegenhanger van de “voorbeelden van goede praktijk” dat we elders ontwikkeld hebben (Kelchtermans & Ballet, 2009; Kelchtermans, 2015).

Hoofdstuk 7 Samenvatting en beleidsadviezen

7.1. Samenvatting

In het najaar van 2018 werd het Project Differentiatie opgestart als samenwerkingsproject van het Departement Onderwijs en Vorming en de pedagogische begeleidingsdiensten (PBDs) van alle Vlaamse onderwijskoepels en het GO! (Oproep, 2020). Achtergrond voor het project was de modernisering van het secundair onderwijs. Door middel van proefprojecten in de laatste twee jaren van het basisonderwijs en in leerjaar 1B van het secundair onderwijs wilde men komen tot “het identificeren, verder laten ontwikkelen en delen van diverse praktijken van differentiatie om alle leerlingen de eindtermen basisonderwijs te laten bereiken”. Daarbij vertrok men van een “ruime invulling van differentiatie, met aandacht voor remediëring, verdieping en verbreding”.

In totaal namen een veertigtal Vlaamse scholen deel aan het Project Differentiatie, daarbij ondersteund door de pedagogische begeleidingsdiensten. Afgezien van een aantal inhoudelijke ondersteunings- en professionaliseringsinitiatieven beschikte dit project niet over specifieke of bijkomende middelen voor de betrokken PBDs en de scholen.

In september 2020 startte dan het onderzoeksproject *Differentiatie in het Kwadraat – D²*, gefinancierd door de Vlaamse overheid. Het onderzoek had tot doel de implementatiepraktijken van die proefprojecten in kaart te brengen en inzichtelijk te maken. De klemtoon lag op het analyseren en verklaren van wat er feitelijk gebeurt in de praktijk en dus niet op het toetsen van een bepaalde vooropgezette definitie of model van differentiatie. Concreet gingen we na hoe differentiatie in verschillende contexten en op verschillende manieren –dus ‘gedifferentieerd’- vorm krijgt. Vandaar de titel: *D² oftewel Differentiatie in het kwadraat*.

7.1.1. Conceptueel kader

Het onderzoek werd opgezet vanuit een innovatie-theoretische benadering waarbij de invoering van differentiatiepraktijken beschouwd wordt als een **onderwijsvernieuwing**.

Onderwijsvernieuwing **definieerden** we als “*het proces van het doelgericht veranderen van onderwijsleerpraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en de vorming van de betrokken leerlingen of studenten te verbeteren*” (Kelchtermans, 2018, p.9).

Het is belangrijk om te benadrukken dat in deze omschrijving gesproken wordt van een *proces*, waarbij een *doelgerichte verandering* plaatsvindt. De implementatie van de vernieuwingsdoelen vraagt dus dat de gebruikelijke praktijken onderbroken, opgeschort of zelfs verlaten worden en vervangen door een andere – vernieuwende – aanpak om de beoogde doelen te beter te kunnen bereiken.

Wanneer leden van schoolteams aan de slag gaan met vernieuwingen doen ze dat niet als robots, die mechanisch uitvoeren waartoe ze geprogrammeerd of aangestuurd worden. Ze doen dat wel als onderwijsprofessionals, dit wil zeggen als mensen die betekenisvol

handelen. De **centrale rol van betekenisgeving** is sedert het begin van de jaren 80 van de vorige eeuw gemeengoed geworden in het onderzoek en de theorievorming over onderwijsvernieuwing (zie o.m. Fullan, 1982/2016; Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2006-2007; Van den Berg, 2002; Van den Berg & Vandenberghe, 1981).

Betekenisgeving is zowel een individueel als een collectief gebeuren (zie o.m. Coburn, 2001). Op het niveau van het individu gebruiken we het concept van het **persoonlijk interpretatiekader** (Kelchtermans, 2009), namelijk het geheel aan kennis en opvattingen over onderwijs (en over zichzelf) dat fungeert als een bril waardoor de leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen. Het persoonlijk interpretatiekader bestaat uit twee elementen: het professioneel zelfverstaan (geheel van opvattingen over zichzelf als leerkracht) en de subjectieve onderwijstheorie (geheel van kennis en opvattingen over onderwijzen).

Betekenisgeving is ook een sociaal, collectief en interactief gebeuren. Leraren werken immers niet in een sociaal vacuüm, maar altijd in interactie met anderen: de leerlingen, de collega's, directie, ouders, enz. Daarom zijn de interacties in het schoolteam en de opvattingen die daar leven (bv. over welke school men wil zijn en wat er gedaan moet worden om dat te realiseren) minstens even relevant. Die sociale interacties en de gedeelde betekenissen die zo ontstaan, noemt men de **schoolcultuur** (of organisatiecultuur van de school), namelijk: "het onderliggend niveau van opvattingen en uitgangspunten die gedeeld worden door de leden van een organisatie, die onbewust functioneren en op een vanzelfsprekende manier definiëren hoe een organisatie zichzelf en zijn omgeving ziet" (Schein, 1985, p. 6; eigen vertaling).

Het laatste woord uit de definitie van onderwijsvernieuwing is fundamenteel en heeft verstrekkende gevolgen: bij onderwijsvernieuwing gaat het niet enkel om verandering, maar om verandering die de ambitie heeft een **verbetering** te zijn. Onderwijs en opvoeding zijn immers niet zomaar te reduceren tot functionele of instrumentele processen, maar weerspiegelen onvermijdelijk waardengebonden keuzes: recht doen aan de educatieve noden van de leerlingen. Of concreter in de context van dit onderzoek: ernaar streven om zoveel mogelijk leerlingen de eindtermen te laten halen. Met die ambitie wordt een waardengebonden keuze gemaakt en dat herhaalt zich op het operationele niveau in de keuze voor gedifferentieerde instructie. Die differentiatie is met andere woorden een middel om het waardevol, wenselijk geachte doel te bereiken.

Het erkennen van het fundamenteel normatieve en politieke karakter van onderwijs -en bij uitbreiding- onderwijsvernieuwing is cruciaal om het feitelijk verloop van de implementatieprocessen te begrijpen. Beide komen samen in het concept **interpretatief onderhandelen** (Kelchtermans, 2018; Vermeir & Kelchtermans, 2020b) als sleutelproces in onderwijsvernieuwing. Het vertalen van de externe vernieuwingsagenda naar een schoolinterne vernieuwingsagenda is niet alleen een kwestie van interpretatie (betekenisgeving), maar impliceert altijd ook een micropolitieke dynamiek van keuze, prioritering, enz.. Onderwijsprofessionals zullen de normatieve boodschap over goed onderwijs in de vernieuwing interpreteren en vervolgens vergelijken met hun individuele of gedeelde opvattingen. Afhankelijk van het verschil zal het moeilijker of gemakkelijker zijn om beide met elkaar te verzoenen (bv. compromissen zoeken, bepaalde elementen meer en andere minder overnemen of gewoon voluit afwijzen en weerstand bieden) (Kelchtermans, 2018; Vermeir & Kelchtermans, 2020b, 2021).

De onvermijdelijke betekenisgeving en onderhandeling leiden er in de praktijk toe dat de implementatie van onderwijsvernieuwingen op uiteenlopende manieren zal gebeuren en tot varianten zal leiden (**configuraties**) (Van den Berg & Vandenberghe, 1981; Vermeir et al., 2017). De factoren die daarbij het feitelijke verloop en het resultaat van de vernieuwing bepalen (de determinanten) hebben niet alleen te maken met de inhoud van de vernieuwing, maar ook met de concrete context van een bepaalde school.

Het volstaat bijgevolg niet om enkel op een lineaire manier naar onderwijsvernieuwing te kijken om na te gaan of de (meetbare) resultaten samenvallen met de beoogde doelen. Om het met een boutade te zeggen: “in onderwijs en opvoeding gebeurt er tegelijkertijd altijd zowel meer als minder dan wat men gepland had” (Kelchtermans, 2009, p. 267). En dat geldt bij uitstek voor onderwijsvernieuwingen. Zodra de implementatiepraktijken vorm krijgen is het altijd mogelijk en zelfs waarschijnlijk dat er onbedoelde neveneffecten optreden (ten goede of ten kwade).

Implementatiepraktijken resulteren niet alleen uit betekenisvol handelen, maar ook uit de **structurele context** van school. In lijn met de institutionele theorie (Scott, 2008) werden in het conceptueel kader ook expliciet drie categorieën van structurelementen meegenomen: *regels*, *routines* en *artefacten*. *Regels* verwijzen naar de brede waaier van formele en informele afspraken, gangbare procedures, verdeling van taken en bevoegdheden (bv. leiderschap en sturing), verdeling van individuen over tijd en ruimte enz. die het functioneren van de school als organisatie ordenen en sturen. *Routines* zijn herhaalde patronen van activiteiten, waarbij meerdere, wederzijds afhankelijke actoren betrokken zijn (Feldman & Pentland, 2003). Differentiatiepraktijken brengen dus onvermijdelijk ook afspraken met zich mee (al dan niet geformaliseerd) en zullen zich gaandeweg ook vertalen in bepaalde ‘manieren van werken’ (patronen) tussen verschillende actoren. Daarenboven hangen differentiatiepraktijken in belangrijke mate af van welbepaalde materialen (bv. leermaterialen; ICT-software; registratie- en evaluatietools) of infrastructuur (flexibele klasinrichting). Zij vormen de categorie van de *artefacten*: doelbewust ontwikkelde hulpmiddelen, materialen of faciliteiten (zie o.m. März, Kelchtermans & Vermeir, 2017; Vermeir & Kelchtermans, 2020a). De concepten regels, routines en artefacten werden in eerste instantie heuristisch gebruikt bij het in kaart brengen en inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken.

7.1.2. Onderzoeksvragen en opzet

De volgende **onderzoeksvragen** waren richtinggevend in dit onderzoeksproject:

- OV1: Welke concrete vormen van differentiatie werden er geïmplementeerd in de proefprojecten? (descriptief; inventariserend)
- OV2: Welke determinanten zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? (analytisch; verklarend)
- OV3: Wat is de impact van de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? (evaluerend)
 - o Wat was de bedoelde impact?
 - o Wat waren de onbedoelde neveneffecten?
 - o Hoe werden de praktijken en hun impact gewaardeerd in de school?

Tussen het indienen van het voorstel voor dit onderzoeksproject (begin februari 2020) en de gunningsbeslissing in mei van datzelfde jaar barstte de coronacrisis en de COVID-19 pandemie in alle hevigheid los. Dit had een belangrijke impact op de werking en de draagkracht van de scholen en beïnvloedde ook de vormgeving van dit onderzoek. Aangezien de scholen andere prioriteiten hadden, waren heel wat projectscholen niet

bereid om deel te nemen aan het onderzoek. In veel gevallen werd ook de implementatie van de proefprojecten uitgesteld of beperkt. Die omstandigheden noopten tot een aantal aanpassingen van het onderzoeksopzet.

Gezien de klemtoon van het onderzoek op het beschrijven en inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken lag een keuze voor **kwalitatief-interpretatieve methoden** voor de hand. Voor de start van het onderzoek werden er reconstructiegesprekken gehouden met de betrokken PBDs om zicht te krijgen op het verloop en de ondersteuning van het project. Vervolgens werd er gewerkt in twee onderzoeksrondes. In de eerste onderzoeksrunde werd een interview afgenomen met een sleutelinformant in elke school. De sleutelinformant was een lid van het schoolteam dat sterk betrokken was bij het project differentiatie en daardoor goed geplaatst om inzicht te bieden op het concrete verloop van het proefproject in de school. De tweede onderzoeksrunde had tot doel de resultaten van de eerste onderzoeksrunde te valideren (triangulatie). Hiervoor interviewden we een tweede informant die vanuit een andere functie het project had doorgemaakt.

Doorheen dit onderzoek hebben we sterk ingezet op het **valideren** van de onderzoeksresultaten. Zo vond er zowel in de eerste als de tweede onderzoeksrunde een membercheck plaats, waarbij het analyserapport werd voorgelegd aan de respondenten ter goedkeuring of amendering (Guba & Lincoln, 1982; Tracy, 2010). Aanvullend organiseerden we ook een valideringsgesprek met de respondenten uit de PBDs voor de bevindingen in de scholen die zij begeleid hadden.

7.1.3. Welke vormen van differentiatie werden er geïmplementeerd in de proefprojecten?

De praktijken die zich ontwikkelden in de proefprojecten differentiatie bleken effectief gedifferentieerd en sterk te verschillen tussen (en zelfs binnen) de scholen. Concreet ging het om diverse vormen van zelfstandig werk, groeigericht denken en gedifferentieerd leesonderwijs tot samenwerking tussen onderwijsprofessionals in klasoverschrijdende en schooloverstijgende praktijken.

In de praktijk bleken vooral twee modellen van differentiatie inspirerend en richtinggevend te werken voor de proefprojecten, namelijk het model BinnenKlasDifferentiatie (BKD-model) (Struyven et al., 2019) en het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST-project)(Houtveen et al., 2019). Het BKD-model is gebaseerd op het "model for differentiated instruction", dat ontwikkeld werd door Tomlinson et al. (2003). Het gaat ervan uit dat in het onderwijs elke leerling als individu centraal moet staan, met zijn of haar eigen unieke kenmerken. Van de leerkrachten wordt dan verwacht dat ze op een positieve, proactieve en planmatige manier omgaan met deze verschillen tussen leerlingen. Het doel van de BKD- aanpak is om zoveel mogelijk rendement te behalen op het vlak van leerwinst, motivatie en leerefficiëntie. Daarvoor hanteert het model drie belangrijke uitgangspunten:

- Het faciliteren van maximaal leren bij elke leerling;
- Het realiseren van groeigericht denken en het leerlingenkompas als basisfilosofie bij de leerkracht;
- Het gebruiken van een positieve, proactieve en planmatige aanpak in de klaspraktijk.

Die uitgangspunten krijgen gestalte in een hele reeks werkvormen en methodieken, die in functie van de concrete situatie in een klas of school aangepast en flexibel toegepast kunnen worden.

Het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST-project) spitst zich toe op het leesonderwijs (aanvankelijk lezen en vloeiend lezen) en streeft naar het stimuleren van de leesvaardigheid en het leesplezier. De 'totaalaanpak' in dit model omvat een reeks precies omschreven leesactiviteiten in drie niveaus, gecombineerd met een strak schema van specifieke toetsen om (de evolutie van) het leesniveau te bepalen. In tegenstelling tot het BKD-model is de LIST-aanpak dus strikter prescriptief en streeft men daar naar een zo getrouw mogelijke implementatie van het vernieuwingsscenario (scripted).

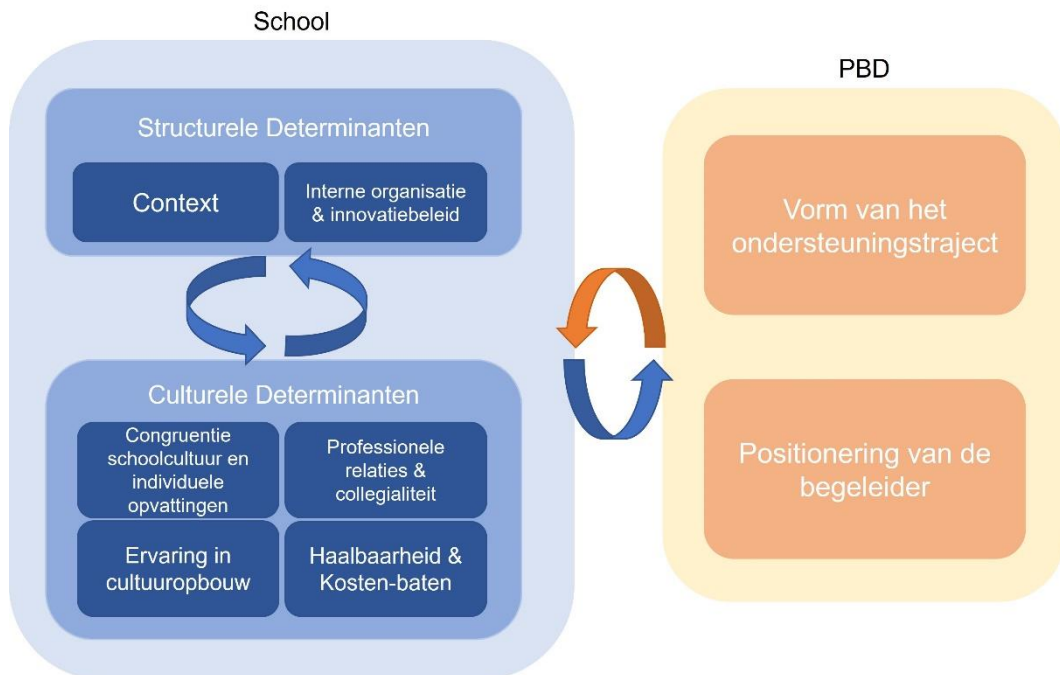
In de feitelijke vormgeving van de proefprojecten bleken deze modellen in eerste instantie een samenhangend denkkader en taal te bieden voor de scholen om over differentiatie te denken en te spreken. Die gemeenschappelijke taal bleek niet enkel van belang voor een eenduidige communicatie tussen begeleiders en leerkrachtenteams, maar evenzeer voor de interacties tussen leden van eenzelfde schoolteam. Ze laat toe doelen en praktijken op een eenduidige manier te benoemen en te verantwoorden. Daarenboven was die gemeenschappelijke taal een cruciale voorwaarde om de verschillende participanten toe te laten ervaringen te delen, te bevragen en van elkaar te leren.

Naast een functioneel communicatiemiddel (semantisch, syntactisch) heeft die gemeenschappelijke taal ook zelf een *performatieve functie*: ze grijpt in op de werkelijkheid, ze "doet" iets, "roept iets in het leven". Door het spreken over een proefproject ontstaat er een ervaring van verbondenheid en samenhang: de ervaring van samen op een wederkerige of onderling afhankelijke manier betrokken te zijn bij een agenda, met welbepaalde doelen en dus waardengebonden keuzes. Door de implementatiepraktijken expliciet als zodanig te benoemen, worden ze ook herkend en erkend binnen het schoolteam.

7.1.4. Welke determinanten zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken?

Het implementeren van een onderwijsvernieuwing is heel wat ingewikkelder dan het louter uitvoeren van een reeks taken of het navolgen van voorschriften. De feitelijke, concrete manier waarop vernieuwingen vorm krijgen in de praktijk wordt door een hele reeks factoren bepaald. In wat volgt geven we een overzicht van deze determinanten zoals we die vastgesteld hebben in de differentiatiepraktijken.

Zoals in Figuur 1 blijkt, onderscheiden we twee soorten determinanten: schoolinterne determinanten en schoolexterne determinanten (meer in het bijzonder de geboden ondersteuning door de PBD).



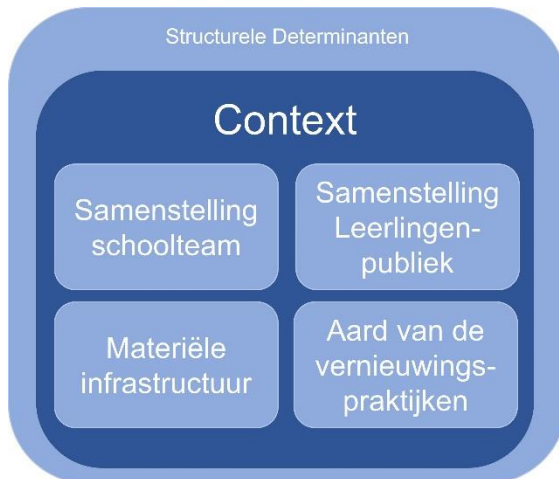
Figuur 9. Overzicht van de gevonden determinanten.

7.1.4.1. Schoolinterne determinanten

Bij de schoolinterne determinanten maken we een onderscheid tussen structurele en culturele determinanten. Structurele determinanten hebben betrekking op regels, afspraken, bevoegdheidsverdelingen, taakverdelingen, procedures, enz. De culturele determinanten zijn geworteld in individuele of collectieve betekenisgeving. De concrete praktijken in onderwijs worden immers in belangrijke mate bepaald door het betekenisvol handelen van mensen, nl. de manier waarop men situaties waarneemt, er betekenis aan geeft, ze beoordeelt op hun waarde of wenselijkheid en vervolgens beslist om er op een gepaste manier mee om te gaan.

- Structurele determinanten

Bij de structurele determinanten onderscheidten we ten eerste de *context*, namelijk een reeks feitelijke gegevens, die niet of nauwelijks te beïnvloeden zijn en die samen de beginsituatie uitmaken waarin de vernieuwing van start moet gaan. Concreet hangen deze determinanten samen met het eenvoudige feit dat elke school gekarakteriseerd wordt door de aanwezigheid van een leerkrachtenteam, een leerlingenpopulatie en een welbepaalde materiële infrastructuur. De kenmerken van leerkrachtenteam, leerlingenpopulatie en de aanwezige infrastructuur creëren zowel mogelijkheden als beperkingen voor de implementatie van een vernieuwing. Tenslotte is ook de aard van de beoogde vernieuwing -haar vorm en inhoud- een bepalende structurele determinant voor het implementatieverloop. Zo heeft bijvoorbeeld de mate waarin de vernieuwing ruimte laat voor flexibiliteit en aanpassing aan de concrete situatie van de school een belangrijke invloed (zie bijvoorbeeld het verschil in 'scripted' karakter van de verschillende differentiatie modellen)(zie o.m. März, Gaikhorst et al., 2017; Vermeir & Kelchtermans, 2020a, 2020b).



Terwijl bij de contextdeterminanten de klemtoon eerder ligt op hun gegevenheid (aan- of afwezigheid, mate van stabiliteit, enz.), heeft de tweede categorie van structurele determinanten een hoger artefactgehalte. Het betreft hier immers de producten van menselijke activiteit en interventie. Concreet gaat het hier enerzijds om de interne organisatie van de school en anderzijds om het lokaal gevoerde innovatiebeleid, namelijk de specifieke beleidsmaatregelen of -strategieën waarmee de implementatie wordt nagestreefd.



Een centrale kwestie daarin is de verdeling van de taken en verantwoordelijkheden tussen de leden van het schoolteam (directie en leerkrachten). Wat de rol van de formele schoolleiders (directie) betreft bevestigen onze bevindingen een aantal belangrijke inzichten uit de onderzoeksliteratuur (zie o.m. März et al., 2017b). De directie dient enerzijds de vernieuwing mogelijk te maken door te zorgen voor voldoende draagvlak te bouwen en de nodige middelen (materiaal, tijd) te voorzien. Maar anderzijds dient ze er tegelijkertijd over te waken dat de school als organisatie vlot blijft draaien, dat de kernprocessen soepel blijven lopen. Met andere woorden, het komt erop aan zowel

leiderschap als management te tonen (Kelchtermans & Piot, 2010), zowel verandering te stimuleren als de noodzakelijke stabiliteit te voorzien (März et al., 2016). Die dubbele, zelfs enigszins paradoxale dynamiek zien we ook weerspiegeld in twee aspecten van het leiderschap die in onze data heel expliciet naar voren kwamen. Op de eerste plaats de houding van de directeur als *'betrokken afstandelijk'*: duidelijk aangeven dat de vernieuwing in de lijn ligt met de schoolvisie, maar tegelijkertijd ruimte en vertrouwen geven aan de professionaliteit van het leerkrachtenteam voor de concrete uitrol. Een tweede belangrijke leiderschapskwaliteit is het *strategisch integreren* van de vernieuwingsagenda met andere doelenagenda's in de school. Integrerend leiderschap impliceert dat de leidinggevendenden verschillende kwesties of agenda's met elkaar weet te verbinden: inzien hoe verschillende elementen samenhangen en hoe door aan een bepaalde kwestie te werken er tegelijkertijd ook vooruitgang geboekt kan worden voor andere beleidsdoelen. Op die manier vermijdt men dat de verschillende beleidskwesties in een school los van elkaar blijven bestaan en ook als afzonderlijke doelen nagestreefd worden (cumulatief of additief). De integratie zorgt ervoor dat het schoolteam niet alleen overzicht houdt, maar ook het gevoel heeft dat de agenda haalbaar en werkbaar blijft. We herkennen hier de analyse van Meirsschaut et al. (2020) over de noodzakelijke balans tussen steunen en sturen om veranderingsprocessen voor leerkrachten niet alleen effectief, maar ook werkbaar te laten zijn.

Zowel de betrokken afstandelijkheid als het integrerend leiderschap zien we ook terugkomen in het pleidooi bij März, Gaikhorst et al. (2017) over het evenwicht tussen formele autoriteit en gedeeld leiderschap. Een interessante bevinding in ons onderzoek dat daar nauw bij aansluit zijn de zogenaamde *leerkracht-leiders*. Leerkracht-leiders zijn leerkrachten die naast hun verantwoordelijkheid in de klas tijdelijk (en meestal ook slechts deeltijds) een opdracht krijgen in het ondersteunen van de vernieuwing. Ze blijven dus collega-leerkracht, maar moeten tegelijkertijd ook leiding geven aan hun collega's bij de implementatie van de vernieuwing. Daarom is het van cruciaal belang dat de positie van leerkracht-leider niet alleen een formele structuur is (die zich bijv. vertaalt in een taakomschrijving en vrijstelling van bepaalde klastaken), maar dat de beklede er ervan ook expliciet het mandaat krijgt en dus de legitimiteit om deze leiderschapsrol te vervullen (zie o.m. Wenner & Campbell, 2017; Struyve & Kelchtermans, 2013).

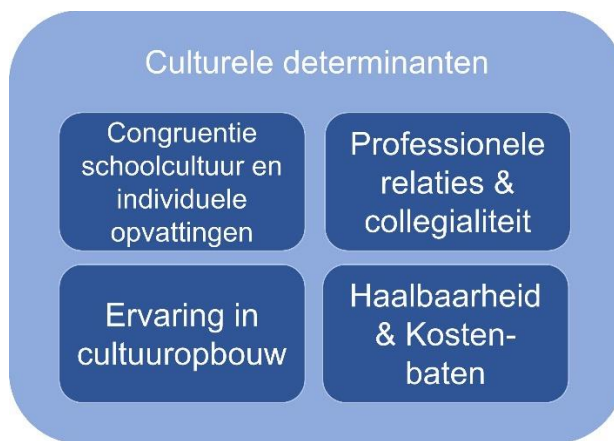
Tot slot bleken ook de *structuren van de interne kwaliteitszorg, de interne afstemming van de verschillende lokale beleidsniveaus en -agenda's en de structurele inbedding (opschaling) van de vernieuwing* medebepalend voor het implementatieproces (zie o.m. ook März et al., 2017b; Meirsschaut et al., 2020; Merchie et al., 2016; 2018).

Een thematiek die als een rode draad hier doorheen loopt zijn de vormen van monitoring in de school, namelijk de processen en strategieën om overzicht te houden over het verloop van de implementatie en daarbij ook tussentijds (formatief) de resultaten te evalueren in functie van het al dan niet bijsturen van de vernieuwing. In essentie komt het *monitoren* dus neer op het verzamelen van data die geldige informatie opleveren over verloop en effecten van de vernieuwing. Bij het ontwerpen en uitrollen van een implementatietraject is het belangrijk om parallel eraan ook een traject van gerichte én geldige dataverzameling op te zetten. Zorgvuldig nadenken over welk soort informatie (data) men wil verzamelen om op een valide manier (bijv. via triangulatie van verschillende bronnen) zicht te krijgen op het verloop en de resultaten van de implementatie, terwijl men tegelijkertijd alert blijft voor de haalbaarheid en functionaliteit van die dataverzameling is een essentiële, maar niet evidente opdracht voor een succesvol implementatiebeleid (März et al., 2017b; Merchie et al., 2016, 2018). Onze bevindingen laten zien dat scholen in dat opzicht nog

zeer sterk van elkaar verschillen, niet alleen in hun feitelijke praktijk maar ook in de expertise die nodig is om dat goed te kunnen doen. De ondersteuning door de pedagogische begeleiding op dit punt is zowel relevant als noodzakelijk (zie verder 7.1.4.2.).

- Culturele determinanten

De culturele determinanten in de school verwijzen naar de dynamieken van betekenisgeving die van invloed zijn op het verloop van de implementatie. De eerste culturele determinant ligt helemaal in de lijn van het conceptueel kader uit hoofdstuk 2: de mate waarin de *vernieuwingsinhoud congruent* is met de individuele en collectieve opvattingen in het schoolteam over goed onderwijs bepaalt het draagvlak voor de vernieuwing en daardoor de implementatie ervan (zie bijv. ook Fullan, 2016; Kelchtermans, 2018; März et al., 2013, 2017b).



De tweede determinant sluit daar nauw bij aan: de *autoriteit van praktijkervaringen in de cultuuropbouw* binnen de school. Ofschoon informatie en overtuiging kunnen bijdragen tot het vergroten van die congruentie, is de impact van concrete ervaringen in de klaspraktijk minstens even belangrijk of zelfs belangrijker. Leerkrachten kennen aan die ervaringen immers een groot gewicht toe in hun reflectieve interpretatie en evaluatie van de vernieuwing. Daardoor krijgen die ervaringen autoriteit of gezag. Die “authority of experience” (Munby & Russell, 1994) sluit ook nauw aan bij wat Doyle en Ponder (1977-1978) al omschreven als de “practicality ethic”: de gerichtheid op praktische bruikbaarheid als een basishouding bij leerkrachten. Naast de reeds genoemde congruentie, vormen ook instrumentaliteit en de kost-baten-balans de criteria waarmee leerkrachten de bruikbaarheid van nieuwe praktijken beoordelen. Instrumentaliteit verwijst naar de vraag of de alternatieve manier van werken leidt tot een effectieve oplossing of verbetering voor een ervaren probleem. In *hun kosten-baten-balans* wegen de leerkrachten af in welke mate de vereiste investering (kostprijs) van tijd en energie om de vernieuwingspraktijk te realiseren opweegt tegen de gepercipieerde voordelen of opbrengst. Een positieve balans en daardoor een hoge gepercipieerde haalbaarheid bleek de motivatie en inzet van de leerkrachten voor de implementatie positief te beïnvloeden. Maar het omgekeerde gold evenzeer: bij een negatieve balans bleef het draagvlak beperkt en daardoor ook de implementatie.

De laatste culturele determinant omvat de *professionele relaties en de collegialiteit* tussen de teamleden. De kwaliteit van die relaties had o.m. een grote invloed op de mogelijkheid en bereidheid tot het uitwisselen van ervaringen, het draagvlak voor de vernieuwing, maar bijvoorbeeld ook de ruimte voor effectieve coaching of ondersteuning van collega's door de leerkracht-leider (zie bijv. Datnow & Park, 2019). Gelijkaardige bevindingen over de faciliterende, maar ook inhiberende rol van collegiale relaties zijn te lezen bij de reeds genoemde studie van Meirsschaut et al. (2020), maar bijvoorbeeld ook bij het werk van März et al. (2017b) over de determinanten van duurzame onderwijsvernieuwing. In hun analyse beklemtonen zij zeer sterk het interactieve karakter van implementatieprocessen en dus de noodzaak om de verschillende relaties en netwerken binnen (en buiten) de school mee in rekening te brengen. Het gaat met andere woorden niet alleen om de individuele onderwijsprofessionals, maar ook over de wijze waarop ze zowel structureel met elkaar gerelateerd zijn in zowel schoolinterne als schooloverstijgende netwerken.

7.1.4.2. Determinanten in de ondersteuningspraktijken door de PBD

Bij de implementatie van de proefprojecten rond differentiatie spelen niet alleen schoolinterne factoren een bepalende rol, maar ook de relaties en interacties van de scholen met externe actoren. Gezien de specifieke rol van de PBDs in het Project Differentiatie hebben we onze analyse toegespitst op hun ondersteuningspraktijken voor de scholen en de invloed daarvan op de feitelijke implementatieprocessen.



Figuur 10. Overzicht determinanten vorm ondersteuningstraject.

In onze analyse van deze schoolexterne determinanten hebben we een onderscheid gemaakt tussen de vorm en inhoud van het ondersteuningstraject enerzijds en de manier waarop de begeleiders zich positioneren dan wel gepositioneerd worden in die trajecten anderzijds.

- **Vorm van het ondersteuningstraject**

Wat betreft de vorm van het ondersteuningstraject bleken er een vijftal elementen een duidelijke invloed te hebben op het implementatieproces. Op de eerste plaats bleek de keuze voor een traject met meerdere ondersteuningsmomenten van belang. Een procesgerichte aanpak doet meer recht aan het proceskarakter van de implementatie. Door ook de inhoud van deze momenten voldoende flexibel te hanteren kon het aanbod nog preciezer afgestemd worden op de noden van het schoolteam (zie bijv. ook Vermeir & Kelchtermans, 2020b).

Ten tweede bleek het belangrijk om inhoudelijk niet alleen praktijkgerichte input te voorzien, maar die zorgvuldig in evenwicht te brengen met voldoende theoretische inzichten. Met andere woorden, de inhoud van de ondersteuning diende de balans te zoeken tussen de 'hoe?'-vragen en de 'waarom zo?'-verantwoording. Het zoeken naar deze balans vormt een blijvende uitdaging tijdens het proces (zie bijv. ook Kelchtermans & Ballet, 2009; Merchie et al., 2018).

Het adagium 'teach as you preach' is een derde determinant (zie bijv. Kelchtermans, 2009; Merchie et al., 2018; Sims et al., 2021). Wanneer de begeleiders de principes die ze bepleiten ook zelf toepassen in hun begeleidingspraktijk komt dat hun geloofwaardigheid en dus de impact van het ondersteuningstraject ten goede.

Naast een goed gebalanceerde input door de ondersteuners, bleek ten vierde ook de mogelijkheid tot het uitwisselen van ervaringen tussen deelnemers erg belangrijk. Die uitwisseling kan inspirerend en motiverend werken. Belangrijk is dat er voldoende aandacht is voor het implementatieproces dat eraan voorafging (inclusief de ondervonden moeilijkheden) en de concrete context van de school. Dat helpt de andere deelnemers inschatten in welke mate de gedeelde praktijkervaringen ook relevant en overdraagbaar zijn naar de eigen school- of klassituatie (Kelchtermans & Ballet, 2009; Vermeir & Kelchtermans, 2020b).

Tot slot -en helemaal in de geest van de differentiatiegedachte- was het van belang dat het ondersteuningstraject voldoende ruimte bood om aan te sluiten bij de school- of klasspecifieke vragen van de deelnemers.

- **Positionering van de begeleider**

Het onderscheid tussen de vorm van het begeleidingstraject en de opstelling van de begeleiders is analytisch weliswaar relevant om een overzicht te krijgen van de verschillende determinerende factoren en processen, maar neemt niet weg dat beide in de implementatiepraktijk onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.



Figuur 11. Overzicht determinanten positionering begeleider.

Wat de positionering van de begeleider betreft onderscheiden we ook een vijftal determinanten. Op de eerste plaats is het relevant dat de begeleider *op een authentieke manier enthousiast en persoonlijk geëngageerd is m.b.t. de projectdoelen* en op die manier aanstekelijk werkt op de motivatie en het draagvlak voor het vernieuwingsproject bij de deelnemers. Ten tweede is een voldoende mate van *beschikbaarheid van de begeleider* belangrijk, zodat er snel en adequaat ingespeeld kan worden op concrete vragen en noden. Daarbij werkt ten derde een *niet-evaluerende en ondersteunende begeleidershouding* eveneens positief op het implementatieproces. Ten vierde verwachten de scholen dat de begeleiders ook *relevante expertise* kunnen inbrengen, bijvoorbeeld over de inhoud van de vernieuwing, algemene kennis over het verloop van implementatieprocessen, ruimere kennis van de onderwijscontext (bv. kennis van de leerplannen, inzicht in het specifieke leerlingenpubliek). Maar even belangrijk is het efficiënt kunnen doorverwijzen naar andere experts voor vragen die buiten de eigen expertise vallen. Ten vijfde blijkt het vinden van de juiste *balans tussen bevestigen (borgen) enerzijds en uitdagen* anderzijds cruciaal (zie o.m. ook Meirsschaut et al., 2020). En tot slot blijkt ook de *begeleidingsgeschiedenis* een relevante determinant. Positieve ervaringen met de PBD of de begeleider uit het verleden blijken een open en positieve houding ten aanzien van de ondersteuning bij de start te bevorderen. Omgekeerd blijken negatieve ervaringen in het verleden de waardering van de begeleiding aanvankelijk negatief te kleuren.

De manier waarop de vorm- en inhoud van het begeleidingstraject betekenis krijgen en dus een rol gaan spelen als determinant van de implementatie hangt nauw samen met de interactieve dynamiek van betekenisgeving tussen ondersteuners en teamleden. Dat laatste wordt weerspiegeld in onze keuze voor de term 'positionering' (Harré & Van Langenhove, 1999; Luttenberg et al., 2013; Vanassche & Kelchtermans, 2015): door de manier waarop iemand zichzelf positioneert, positioneert hij automatisch ook de anderen. Wanneer de schoolteamleden zich opstellen als vragende partij voor precieze instructies en praktijksuggesties dwingen ze daardoor de begeleider als het ware in de rol van extern expert, die hen concrete richtlijnen en handelingsalternatieven moet aanreiken. In dat geval wordt het veel moeilijker voor die begeleider om de teamleden te stimuleren om op basis

van een analyse van de eigen situatie zelf tot een weloverwogen, beargumenteerde keuze te komen voor een bepaalde aanpak. Die houding zou immers gemakkelijk afgedaan kunnen worden als “niet aansluiten bij/geen antwoord geven op onze concrete noden”.

Net als voor andere vernieuwingsprojecten, geldt voor de implementatie van de proefprojecten dat ze altijd ook een vorm van *professioneel leren* veronderstellen. Van de leerkrachten wordt immers verwacht dat ze hun praktijk anders vormgeven en dat veronderstelt dat ze zich bepaalde nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen eigen maken. Gezien de noodzaak van deze ‘capacity building’ (Hopkins, 2001) is het niet verwonderlijk dat onze analyse van de ondersteuningstrajecten inzichten oplevert die ook weerspiegeld worden in de onderzoeksliteratuur over (effectieve) professionele ontwikkeling. We verwijzen hier exemplarisch naar de recente literatuurreviews van März, Gaikhorst et al. (2017), Meirsschaut et al. (2020), Merchie et al. (2016, 2018) en Sims et al. (2021). In die studies zien we niet alleen de inventaris van determinanten bevestigd, maar ook de manier waarop hun invloed gemedieerd wordt door processen van betekenisgeving. Zo bevestigt het werk van März et al. (2017) o.m. zowel het belang van professionele netwerken, interacties en uitwisselingen tussen leerkrachten, als de mogelijke valkuilen en beperkingen ervan. Of wijzen Meirsschaut et al. (2020) bijvoorbeeld ook op het betekenisvolle samenspel van uitdagen en ondersteunen.

7.1.4.3. *Besluit determinanten*

- Determinanten: talrijk, divers, gerelateerd en meerduldig

Implementatiepraktijken van vernieuwingen kunnen sterk verschillen tussen en zelfs binnen scholen. Maar ook de determinanten van dat proces zijn erg divers. Daarenboven is gebleken dat die determinanten onderling samenhangen, elkaar beïnvloeden en ook in de loop van het proces een verschillend aandeel en gewicht kunnen krijgen. De invloed van de determinanten is met andere woorden niet lineair, noch enkelvoudig.

Het onderscheiden en in kaart brengen van de determinanten is analytisch weliswaar zinvol, maar brengt meteen het risico met zich mee dat de samenhang ertussen verloren gaat, terwijl die net essentieel is om implementatiepraktijken inzichtelijk te maken. Het overzicht dat we bieden moet dan ook eerder gezien worden als een staalkaart van welke factoren allemaal een rol kunnen spelen in de implementatieprocessen. Om de concrete betekenis en impact te kunnen bepalen van een bepaalde determinant zal altijd ook naar de concrete context van de klas en de school gekeken moeten worden. Niet alle determinanten zijn dus per definitie in elke context in gelijke mate aanwezig en bepalend voor het verloop van het implementatieproces.

Het proceskarakter van implementatiepraktijken brengt niet alleen met zich mee dat de rol van de determinanten kan verschuiven in de tijd, maar impliceert ook dat sommige effecten van vernieuwingspraktijken (bijvoorbeeld aanpassingen aan de interne organisatie van de school, het in gebruik nemen van nieuwe materialen en procedures), meteen daarna gaan fungeren als een werkconditie die bepalend is voor -en daarmee dus een determinant wordt- van de daaropvolgende activiteiten.

Tenslotte dient erop gewezen te worden dat een determinant op zichzelf haast nooit als eenduidig positief of negatief kan worden beschouwd. Dezelfde factoren kunnen zowel

bevorderend als remmend werken op de implementatie. De meeste determinanten blijken met andere woorden een medaille met twee kanten. Dat blijkt verder ook uit het feit dat we veelvuldig onze toevlucht moesten nemen tot *niet-lineaire metaforen* om de dynamiek van de determinanten te beschrijven: balans, evenwicht, afstemming, onderhandeling, enz.

Het begrijpen en verklaren van implementatiepraktijken zal dus altijd op een *gecontextualiseerde* manier dienen te gebeuren, rekening houdend met de specifieke omstandigheden in die bepaalde school. Het overzicht van de verschillende determinanten en de manier waarop ze kunnen functioneren kan daarbij fungeren als hulpmiddel om die contextanalyse voldoende breed en systematisch aan te pakken. Dat is niet alleen van belang voor onderzoekers die vernieuwingspraktijken bestuderen, maar evenzeer voor interne en externe ondersteuners van vernieuwingsprocessen.

- **Betekenisgeving en professionele praktijk: expertise, engagement en onderhandeling**

De determinanten moeten niet beschouwd worden als objectieve feiten of factoren, maar hun impact is altijd in belangrijke mate gemedieerd door individuele en collectieve betekenisgeving (zie o.m. Coburn, 2001; Fullan, 2016; Van den Berg, 2002; März et al., 2013).

In die zin is het pragmatische onderscheid tussen structurele en culturele factoren uiteindelijk niet strikt houdbaar. De invloed van de structurele factoren verloopt immers via de processen van betekenisgeving. Met andere woorden, voor het begrijpen van het verloop van vernieuwingsprocessen blijft de centrale kwestie altijd: welke betekenis heeft deze gebeurtenis, dit materiaal, deze procedure voor de betrokkenen?

Dat laatste wordt nog geïntensifieerd doordat de bij de implementatie betrokken actoren zichzelf zien als *professionals*. Die professionaliteit wordt niet alleen gekenmerkt door een vorm van specifieke, relevante *expertise* (kennis, vaardigheden...), maar ook door een vorm van *engagement*. Ze werken immers vanuit een persoonlijke betrokkenheid bij het leren en de ontwikkeling van de leerlingen, waarvoor ze zichzelf verantwoordelijk voelen. Vanuit die expertise en dat engagement zullen zij de vernieuwingsdoelen interpreteren en op hun wenselijkheid beoordelen (Kelchtermans, 2018). Die betekenisgeving zal uiteindelijk hun handelen bepalen. In dat proces van interpretatie of betekenisgeving spelen de opvattingen van individuele onderwijsprofessionals een rol (het persoonlijk interpretatiekader), maar ook de gedeelde opvattingen (waarden, normen) binnen de organisatie (= de school/organisatiecultuur).

Daarenboven is gebleken dat de individuele en collectieve betekenisgeving geen neutraal of louter technisch gebeuren is. Ze wordt ten eerste gekleurd door de eigen normatieve opvattingen van de betrokken onderwijsprofessionals over de wenselijkheid van de vernieuwingsdoelen (bijvoorbeeld in relatie tot de gedeelde opvattingen over 'goed onderwijs' in de organisatiecultuur). Daarnaast spelen ook micropolitieke afwegingen over eigenaarschap, bevoegdheid, controle en invloed een rol (bijvoorbeeld een inschatting van de mogelijke negatieve consequenties of sancties). Daarom moet die betekenisgeving gezien worden als een vorm van *onderhandelen*, waarbij men de oproep tot verandering in de vernieuwing probeert te beïnvloeden of te herdefiniëren zodat ze zo goed mogelijk overeenkomt met de eigen opvattingen over wat mogelijk, noodzakelijk, wenselijk, haalbaar, ... is. De implementatie van een onderwijsvernieuwing gaat met andere woorden

onvermijdelijk samen met processen van *interpretatief onderhandelen*. In dat proces wordt de oorspronkelijke vernieuwingsagenda -opgevat als een 'to-do-lijst' in het verlengde van de vooropgestelde innovatiedoelen- geherformuleerd tot een interne agenda (Vermeir & Kelchtermans, 2020b).

Het is opmerkelijk dat deze normatieve en politieke dimensie in zowel implementatieprocessen als professionele ontwikkeling zo goed als helemaal ontbreekt in de recente literatuurreviews (März, Gaikhorst et al., 2017; Meirsschaut et al., 2020; Merchie et al., 2018; Sims et al., 2021), terwijl er in ouder onderzoek ook al duidelijk empirische evidentie te vinden is voor de resultaten van ons onderzoek (Ball et al., 2012; Blase & Björk, 2009; Kelchtermans, 2007b; Van den Berg, 2002; Verbiest, 2011).

- Sleutelfactoren in ondersteuningspraktijken

Het onderzoek biedt belangrijke empirische bevestiging voor resultaten uit recent onderzoek over begeleidingspraktijken en meer bepaald de sleutelfactoren die de betekenis en impact ervan bepalen en verklaren (Vermeir & Kelchtermans, 2021).

Ten eerste wordt de sleutelfactor *congruentie* duidelijk geïllustreerd in dit onderzoek. Het werd namelijk duidelijk hoe elke partij (bv. de school, de begeleider, de PBD, de scholencluster) een eigen agenda nastreeft bij de begeleidingspraktijken: elke partij wil via de begeleidingspraktijken een reeks doelen en wenselijk geachte praktijken realiseren. De mate waarin de begeleider erin slaagt om een gedeelde agenda te onderhandelen (met voldoende congruentie tussen de agenda van de verschillende partijen), bleek in sterke mate de betekenis en de impact van de begeleiding te bepalen (Vermeir & Kelchtermans, 2021; zie ook Borko, 2004; Finnigan et al., 2009; Honig, 2009; Honig & Ikemoto, 2008; Merchie et al., 2016; Woulfin, 2016). Relevant in dit opzicht bleek bijvoorbeeld het verkrijgen van een balans tussen theoretische en praktijkgerichte input, (aanzetten tot) oplossingen formuleren voor implementatiedrempels, uitwisseling zinvol laten zijn voor elke deelnemer, aansluiting vinden bij de school- of klaspraktijk, enz. (zie ook Merchie et al., 2016, 2018; Sims et al., 2021).

Ook de *legitimiteit* van de begeleiders, een tweede sleutelfactor, blijkt een belangrijke rol te spelen (Vermeir & Kelchtermans, 2021). De gepercipieerde competentie van de begeleider (bv. o.b.v. de toegeschreven expertise) bepaalde mee hoe wenselijk en gepast de begeleidingspraktijken werden gepercipieerd door de deelnemers. De mate waarin men als begeleider sociale erkenning krijgt van de deelnemers, bepaalt mede wat er mogelijk gerealiseerd kan worden door de begeleiders in de scholen die ze ondersteunen (Honig & Ikemoto, 2008; Park & Datnow, 2008; Woulfin, 2015).

In de dynamiek van zelfpositionering en gepositioneerd worden van de begeleiders zien we een derde sleutelfactor namelijk de *loyaliteit*. Wanneer het ondersteuningstraject van de PBD en de agenda van de proefprojecten in de school voldoende in elkaars verlengde liggen kan de begeleider zich loyaal engageren tegenover beide. Die loyaliteit toont zich bijvoorbeeld in oprecht enthousiasme, betrokkenheid en beschikbaarheid, en een ondersteunende, niet-evaluerende houding. Ze maakt de optimale balans tussen uitdagen en ondersteunen mogelijk en laat toe om met gepaste autoriteit expertise in te brengen (zie ook Meirsschaut et al., 2020). Omgekeerd hebben loyaliteitsconflicten -bijvoorbeeld in het geval dat de externe en interne vernieuwingsagenda's niet of moeilijk te verzoenen zijn-

een negatieve invloed op de impact van de pedagogisch begeleiders (zie ook Ballet & Kelchtermans, 2008; Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009).

Tot slot bieden de inzichten uit dit onderzoek ook een illustratie van de sleutelfactor *urgentie* (Vermeir & Kelchtermans, 2021). Indien het schoolteam het proefproject ervaart als onvoldoende als urgent/dringend in vergelijking met andere projecten en uitdagingen, zal de school onvoldoende tijd en energie kunnen of willen investeren in de implementatie van het proefproject. Dit kwam bijvoorbeeld tot uiting in het vroegtijdig stopzetten van sommige scholen van hun deelname aan het Project Differentiatie (Finnigan et al., 2009). Het (tijdelijk) stopzetten van andere lopende initiatieven of het duidelijk prioriteren van het proefproject door de directie bleek die mate van urgentie positief te kunnen beïnvloeden.

- **De leerkracht-leiders: de dualiteit van handeling en structuur in actie**

Tot slot komen we nog terug op het samenspel van betekenisvol handelen enerzijds en structurele elementen in de schoolorganisatie anderzijds. Het fenomeen van de leerkracht-leiders is ook hiervan een duidelijke illustratie. Leerkracht-leiders hebben we omschreven als teamleden die naast hun verantwoordelijkheden als lesgever ook – al dan niet tijdelijk of deeltijds – een formele opdracht krijgen binnen de school, waarbij ze o.m. collega's moeten ondersteunen of aansturen. Met het installeren van de leerkracht-leider wordt er dus een nieuwe structuur gecreëerd. Degenen die in de praktijk deze positie innemen komen als leerkracht-leiders echter onvermijdelijk in een soort dubbelrol terecht. Ze zijn nog collega-leerkracht, maar hebben tegelijkertijd een formele leiderschapstaak. Het fenomeen is niet nieuw en al uitvoerig bestudeerd in internationaal onderzoek (zie o.m. Wenner & Campbell, 2017). Vanuit het oogpunt van gedeeld leiderschap en organisatieontwikkeling is het creëren van deze formele functie (structuur) plausibel en rationeel. Tegelijkertijd leert vroeger onderzoek in Vlaanderen (Struyve & Kelchtermans, 2013) dat de feitelijke rol en impact van leerkracht-leiders in belangrijke mate afhangt van de manier waarop de functie gepercipieerd wordt en betekenis krijgt in de feitelijke sociale interacties binnen een school. De resultaten van ons onderzoek over de 'kartrekkers' binnen het LIST-project bevestigen en preciseren de bevindingen uit die vroegere studie. Het instellen van een structuur zoals de leerkracht-leiders maakt enerzijds bepaalde handelingen mogelijk. Bijvoorbeeld planmatig werken aan de implementatie van een vernieuwing, het effectief voorzien van ondersteuning voor individuele leerkrachten tijdens de implementatie, garanderen dat het hele implementatieproces wordt gemonitord en de organisatie dus overzicht blijft houden, zodat er snel en doelgericht ingegrepen kan worden. Maar het instellen van de structuur op zichzelf biedt geen garantie dat de beoogde doelen ervan ook bereikt worden. Die worden immers altijd weer gemedieerd door de perceptie (bijvoorbeeld erkenning, waardering, legitimiteit, ...) van de structuur (en in dit geval dus van de persoon die de structurele positie 'bekleedt') door de andere betrokkenen.

7.1.5. Wat is de impact van de geïmplementeerde differentiatiepraktijken ?

Als laatste luik in de analyse van de onderzoeksresultaten stellen we de vraag naar de impact van de proefprojecten en de waardering ervan in de ogen van de betrokkenen.

7.1.5.1. *Bedoelde impact*

De evaluatie van een onderwijsvernieuwing wordt vaak gedaan vanuit een lineaire logica. Men had bepaalde doelstellingen die men via vernieuwingspraktijken wilde realiseren en gaat vervolgens na of die doelen ook bereikt zijn. We kunnen dan spreken van *bedoelde impact of effect*. Wanneer men de doelen als bereikt beschouwt, zal dat als een positief resultaat gewaardeerd worden. Onderwijsvernieuwingen hebben echter een proceskarakter en ze strekken zich uit over een langere periode van adoptie en implementatie. Daarnaast blijkt dat het feitelijk verloop van die implementatiepraktijken bepaald wordt door een veelheid van determinanten. Daarom is het minstens even relevant om bij de evaluatie ook expliciet de *onbedoelde effecten of neveneffecten* in kaart te brengen.

Het bedoelde of onbedoelde karakter van de impact zegt op zich niets over de wenselijkheid ervan. Beide kunnen zowel positief als negatief zijn. De waardering ervan hangt dus af van de normatieve positie die men inneemt.

Op basis van de onderzoeksgegevens kunnen we een onderscheid maken tussen de gepercipieerde impact op de leerlingen, de leerkrachten en de school als organisatie.

- Leerlingen

Een eerste bedoelde impact op het niveau van de leerlingen, is een impact op de *leerresultaten*. Zo steeg bij heel wat leerlingen in scholen die aan de slag gingen met gedifferentieerd leesonderwijs de leesvaardigheid en het leesplezier. Daarnaast vormde ook *meer inclusief onderwijs* een belangrijk bedoeld effect. Leerlingen met bijzondere noden blijven door de gedifferentieerde instructie meer geïntegreerd in de klasgroep omdat ze niet langer uit de klas gehaald worden voor individuele begeleiding. Door bovendien met verschillende leertrajecten te werken op verschillende niveaus, werden de verschillen tussen leerlingen minder geïnterpreteerd in termen van sterk/zwak.

Er waren ook positieve resultaten voor de *zelfstandigheid en de zelfsturing* van leerlingen. Ze werden zelfstandiger, konden hun werk beter organiseren in de tijd en hun taken beter plannen. Dit hing ook rechtstreeks samen met de betere leesresultaten van leerlingen, waardoor ze gemakkelijker en functioneler konden omgaan met de schriftelijke instructies voor het zelfstandig werk.

Tot slot merkte men ook een *verhoogd welbevinden* bij de leerlingen. Leerlingen vonden het motiverend om hun leerproces in eigen handen te kunnen nemen en bijvoorbeeld zelf te kiezen aan welke taak ze werken, of op welk niveau. Daarnaast was het ook positief voor het *zelfwaardegevoel* van de leerlingen om erkenning te krijgen voor de leerstofonderdelen waar ze sterk in zijn, om minder sociale druk te ervaren door in kleine groep te werken of om niet meer de volledige instructie te moeten volgen als ze daar geen nood aan hadden en sneller zelfstandig aan de slag konden.

- Leerkrachten

Bij de leerkrachten werd de belangrijkste bedoelde impact gerapporteerd op het vlak van de *subjectieve onderwijstheorie* (het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over

hoe men best zijn beroepstaken in de praktijk kan brengen). Er vond een verrijking/verdieping van hun inzichten in de didactiek van differentiatie plaats. Daarnaast verkregen de leerkrachten *meer inzicht in hun leerlingen_zelf* als resultaat van het bewuster en doelgerichter verzamelen van data over de leerlingen en hun respectievelijke voorkeuren, noden en eigenheden.

Parallel aan de impact op de subjectieve onderwijstheorie hadden de proefprojecten ook een impact op het *professioneel zelfverstaan* van de leerkrachten. Het proefproject zorgde ervoor dat differentiatie een meer prominente plek kreeg in hun taakopvatting (de normatieve component van hun professioneel zelfverstaan) en op die manier hun klaspraktijk ging beïnvloeden.

- School als organisatie

Op het niveau van de scholen situeerde de belangrijkste impact zich in de *schoolcultuur*. Het werken aan de implementatie van differentiatiepraktijken zorgt ervoor dat de uitgangspunten en de doelen van die vernieuwing onderdeel gingen uitmaken van de breder gedeelde waarden en normen over goed onderwijs en hoe men dat als school kan realiseren. Daarenboven groeide in veel scholen het besef dat differentiatie niet enkel een opdracht is voor bepaalde leerjaren, maar als principe eigenlijk centraal moet staan in de pedagogisch-didactische aanpak in de hele school.

7.1.5.2. Onbedoelde neveneffecten

- Curriculumreflectie

Differentiatiepraktijken vereisen een bewuster inzicht in en omgaan met de centrale curriculumkwesties: welke leerinhouden?, op welke wijze aangebracht?, wanneer?, voor wie?... Als neveneffect van de proefprojecten stelden we vast dat respondenten op een meer expliciete wijze gingen reflecteren op de curriculuminhoud en -opbouw (in plaats van gewoon de handleiding te volgen). Daardoor werden leerkrachten niet alleen kritischer over hun eigen didactisch handelen, maar ook over de handleidingen die ze gebruiken.

- Klasmanagement

Het invoeren van differentiatiepraktijken had -onbedoeld, maar niet verrassend- ook een duidelijke impact op het klasmanagement. Zo bleken de zelfstandige leesmomenen in het kader van LIST te zorgen voor een collectief rustpunt in de schooldag. Daardoor werd gemakkelijker om bijvoorbeeld een rustige start van de dag te realiseren of om leerlingen rustig te krijgen na de speeltijd.

Ook het implementeren van zelfstandig werk had een impact op het klasmanagement. Omdat het zelfstandig werk enerzijds vereiste dat er grondiger werd nagedacht over de regels om het dagverloop te organiseren, waren die regels ook duidelijker voor de leerlingen. Die leerlingen wisten dus beter wat er van hen verwacht werd én konden ook zelfstandig bezig zijn (zonder bijvoorbeeld te moeten wachten op antwoorden op vragen of preciezere instructies).

Aangezien de leerkrachten minder actief hoefden bezig te zijn met klasmanagement, kregen ze meer ruimte om waar nodig individuele leerlingen specifiek en gericht te ondersteunen.

- **Noden en voorkeuren bij de leerlingen**

In het verlengde daarvan wijzen leerkrachten ook op een mogelijk negatief neveneffect van het zelfstandig werk, namelijk dat de eerder introverte of stille kinderen over het hoofd gezien dreigen te worden en daardoor uiteindelijk te weinig vooruitgang konden boeken. Daarenboven leerden de leerkrachten dat de werkvormen bij differentiatie niet voor alle leerlingen positief of motiverend werken. Sommige leerlingen geven de voorkeur aan instructie en aansturing, ook al kunnen ze in principe de oefeningen zelfstandig verwerken.

- **Werkdruk**

Een onbedoeld en zelfs paradoxaal effect van zelfstandig werk heeft te maken met de ervaren werkdruk bij de leerkrachten. Enerzijds ervaren leerkrachten minder werkdruk, door de invoering van zelfcorrectiesystemen door de leerlingen. Anderzijds ervaren leerkrachten soms net meer werkdruk, bijvoorbeeld wanneer het zelfstandig werk op maat van elke leerling door de leerkracht zelf wordt gemaakt, maar die leerkracht daarenboven ook zelf wil beslissen op welk niveau elke leerling oefeningen moeten maken en daarenboven alle oefeningen ook nog zelf wil nakijken.

- **Zelfverstaan van de leerkrachten**

Ook wat het professioneel zelfverstaan betreft, registreerden we een aantal onbedoelde neveneffecten bij de leerkrachten. Ten eerste bleken de positieve resultaten bij de leerlingen ook de beroepsmotivatie van leerkrachten te verhogen. Ten tweede zorgt de ervaring van een meer efficiënte besteding van de schooltijd (zowel door henzelf als door de leerlingen) voor een grotere doelmatigheidservaring, die uiteindelijk leidt tot een positiever zelfwaardegevoel.

Tot slot bleek ook de kans voor ervaringsuitwisseling met collega's uit andere scholen een paradoxaal effect te kunnen hebben. Wanneer leerkrachten bij herhaling merkten dat zij weinig of niets bijleerden uit die uitwisseling (bijv. omdat in hun school de implementatie van differentiatiepraktijken al verder gevorderd was), versterkte dat enerzijds hun zelfwaardegevoel ('wij zijn goed bezig'), maar leidde er anderzijds toe dat hun motivatie om aan die bijeenkomsten deel te nemen verminderde omdat ze qua professionalisering uiteindelijk op hun honger bleven zitten.

- **Collegialiteit en samenwerking**

Die verankering in de schoolcultuur werkt verbindend en stimulerend voor de collegialiteit binnen het schoolteam (gedeelde verantwoordelijkheid, 'sense of belonging'). Een en ander vertaalde zich soms structureel in de interne organisatie van de school. Bijvoorbeeld in de vorm van het ontstaan van een samenwerking tussen leerkrachten binnen een graad of tussen klassen van hetzelfde jaar, waardoor er formaties van co-teaching ontstonden.

- **Zichtbaarheid en publieke erkenning**

Naast het uitwisselen van ervaringen blijkt ook het kunnen tonen van de eigen implementatiepraktijken sterk motiverend te werken voor leerkrachten. Bijvoorbeeld als een school gevraagd werd om als gastheer op te treden voor bezoeken van collega's uit andere scholen werd dat door de ontvangende scholen ervaren als een publieke erkenning en waardering voor hun inspanningen, voor de gerealiseerde praktijken én een bevestiging van hun professionaliteit. Die effecten waren niet alleen emotioneel of motivationeel van belang. Ze versterkten daarnaast ook de collegiale cohesie in het team en intensifieerden het vertrouwen in het eigen professionele oordeelsvermogen.

- **De grenzen van gedifferentieerde instructie**

Tenslotte stelden we ook vast dat de ervaring met differentiatiepraktijken niet alleen leidde tot meer inzicht in het belang en de mogelijkheden van het differentiatieprincipe, maar ook in de beperking en de grenzen ervan. Als onbedoeld neveneffect van de proefprojecten groeide in sommige scholen het besef dat differentiatie niet voldoende is of dat zelfsturing te hoog gegrepen is voor bepaalde leerlingen. De ervaring met het implementeren van differentiatie in de klaspraktijk mondde in sommige scholen dan ook uit in een meer bewuste herwaardering van de waarde van externe differentiatie voor bepaalde leerlingen, namelijk doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs.

7.1.5.3. *Waardering*

De waardering ten aanzien van de deelname aan een ondersteuningstraject kan ingedeeld worden in twee categorieën: deelnemers met een uitgesproken positieve startwaardering en deelnemers met een terughoudende of negatieve startwaardering.

- *Positieve startwaardering*

Een aantal betrokkenen stappen in het project met een uitgesproken positieve verwachting en waardering. Daarvoor zijn verschillende redenen aan te wijzen:

- een overeenkomst tussen de doelen en rationale van het project met de individuele of collectieve opvattingen;
- de perceptie dat het project de belofte inhoudt van een concreet en effectief antwoord op een als dwingend ervaren professionele uitdaging;
- het vooruitzicht van professionele groeikansen en/of van bevestiging voor de waarde van de bestaande eigen praktijk;
- de overtuiging dat de eigen leerlingen beter zouden worden van de vernieuwing;
- inspraak in de beslissing tot deelname en de feitelijke vormgeving van de projectdoelen in de eigen praktijk.

- *Terughoudende of negatieve startwaardering:*

Soms was de inzet of de mogelijke meerwaarde van het project niet meteen duidelijk voor de betrokkenen, ze startten dan eerder met een terughoudende of negatieve waardering aan het project. Meer specifiek was er dan sprake van:

- vrees voor toegenomen werkdruk;
- twijfel aan de meerwaarde of praktische haalbaarheid van het project;
- leerkracht-leiders maakten soms voorbehoud t.a.v. bepaalde aspecten van hun taak (eerder dan de inhoud van het project op zich).

- Evolutie van de waardering doorheen het project

Doorheen het verloop van het project kregen de deelnemers ook nieuwe informatie waardoor hun waardering bevestigd werd of evolueerde. Voornamelijk de ervaring van doelmatigheid bleek hierbij van belang. Dat houdt in dat men vaststelde dat het proefproject inderdaad antwoorden bood op de ervaren problemen én men daarbij zelf het verschil kon maken. Het uitblijven van die verhoopte resultaten is daarom ook de voornaamste reden voor een negatieve evolutie van de waardering.

Toch betekent dit niet dat het implementatieproces als het ware ‘overgeleverd’ is aan de oncontroleerbare dynamieken van ervaring en betekenisgeving en men dus enkel kan hopen dat er (voldoende) positieve ervaringen plaatsvinden. Zorgvuldig en alert management van het implementatieproces kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat potentiële negatieve ervaringen voorkomen of succesvol gecounterd worden.

7.1.5.4. *Impact en waardering als niet-lineaire fenomenen*

Het overzicht van de verstrengeling en het samenspel van zowel de bedoelde impact als de onbedoelde neveneffecten maakt duidelijk dat de evaluatie van onderwijsvernieuwing een bijzonder complexe aangelegenheid is. Preciezer geformuleerd: dat een lineaire, enkelvoudige conceptualisering van de impact of effecten van onderwijsvernieuwing niet *ecologisch valide* kan zijn. Ze doet met andere woorden geen recht aan de complexiteit van de dynamieken. De relatie tussen intentie, interventie en resultaat is per definitie niet lineair, maar *cyclisch of zelfs arabesk*: er worden lijnen uitgezet, maar die vertakken zich gaandeweg tijdens het proces, wijken af of krullen cyclisch terug. Inzicht krijgen in het verloop van implementatieprocessen vraagt met andere woorden om voortdurende, veelzijdige *monitoring* van wat er concreet gebeurt en wat de impact is van die feitelijke dynamieken. Met andere woorden, om implementatieprocessen adequaat te kunnen opvolgen, beoordelen en eventueel gericht bij te sturen is het nodig om parallel in te zetten op een strategie voor het gericht en weloverwogen verzamelen van data (zie ook o.m. März, Gaikhorst et al., 2017; Merchie et al., 2016,2018; Meirsschaut et al., 2020).

7.2. Adviezen

Onderwijsvernieuwingen zijn complexe processen. Terwijl de doelen van een onderwijsvernieuwing in algemene termen geformuleerd kunnen worden, is de implementatie ervan per definitie *gecontextualiseerd*. Een oproep tot vernieuwing (bv. “gebruik gedifferentieerde instructie om meer leerlingen de eindtermen basisonderwijs te laten halen”) zal door de betrokken onderwijsprofessionals altijd geïnterpreteerd en vertaald worden naar de specifieke context van de eigen school of klas. De concrete vormgeving van vernieuwingsideeën zal met andere woorden variëren tussen klassen of

scholen (configuraties). Zelfs vernieuwingen met een hoog "scripted" karakter (zoals bv. LIST) ontsnappen hier niet aan.

Die noodzaak van contextualisering dient in het achterhoofd gehouden te worden bij de meer algemene adviezen die we hierna formuleren op basis van de inzichten uit het onderzoek. De adviezen richten zich tot iedereen die zich beroepshalve met onderwijsvernieuwing bezig houdt: teamleden in scholen, nascholers en externe begeleiders, beleidsverantwoordelijken en onderzoekers. Afhankelijk van hun feitelijke positie in het onderwijsveld zullen bepaalde adviezen meer direct of indirect voor hen van toepassing zijn.

7.2.1. Beschouw implementatie als interpretatief onderhandelen door professionals

De implementatie van vernieuwingen is geen automatisch of routinewerk van robots, maar gebeurt door onderwijsprofessionals. Zij zullen hun handelen baseren op de betekenis die ze geven aan een bepaalde vernieuwingsoproep. Zicht krijgen op en inzicht krijgen in die processen van *interpretatie* zijn de voorwaarde om vernieuwingen op een passende manier aan te kunnen sturen.

Daarenboven is die interpretatie nooit neutraal. Onderwijsprofessionals werken immers met expertise en engagement aan het onderwijs voor de toekomstige generaties. Ze doen dat vanuit een welbepaalde overtuiging over goed onderwijs én met een gevoel van verantwoordelijkheid. Tegen die achtergrond impliceert elke vernieuwingsoproep een lastige boodschap: "de manier waarop je tot nog toe (een bepaald deel van) je professionele taken uitvoerde is niet langer goed of wenselijk." Elke onderwijsvernieuwing beweert immers een verbetering te zijn en daarmee stelt zich automatisch de vraag naar de norm: wat is beter?, wat is goed onderwijs? Onmiddellijk gekoppeld aan die normatieve kwestie is de politieke vraag wie de macht heeft (krijgt) om te beslissen wat "goed" is. Of wie belang heeft bij de vernieuwing? Met andere woorden, er staat altijd iets op het spel voor de betrokkenen.

Precies omwille van dat normatieve en politieke karakter is het belangrijk om over de adoptie en implementatie van onderwijsvernieuwingen te denken als processen van *onderhandelen*. Niet in de platte zin van de koehandel ("voor wat, hoort wat"), maar wel in de zin van het vinden van een gemeenschappelijke agenda. In de letterlijke zin van het gerundium: agenda van het Latijn 'agere', namelijk de dingen die gedaan moeten worden,. Een agenda is dus niet alleen een inventaris van to do's, maar impliceert ook dat men onderschrijft dat er gehandeld moet worden. Met andere woorden: een agenda organiseert het handelen én engageert de betrokkenen tot de inspanning om die dingen ook te doen of na te streven. Het draagvlak voor een vernieuwingsagenda berust dus in belangrijke mate op die processen van *interpretatief onderhandelen*: de betekenisgeving is niet vrijblijvend. De gedachte dat het implementeren van onderwijsvernieuwing een kwestie is van uitvoeren (en daarvoor over de nodige middelen en expertise beschikken), liefst zo nauw mogelijk aansluitend bij wat de initiatiefnemers als wenselijk/beter beschouwen, doet eenvoudigweg geen recht aan de specifieke en complexe dynamiek van onderwijsvernieuwingen.

7.2.2. Maak onderwijsvernieuwing tot inzet van een lokaal beleid: de innovatiestuurgroep

De implementatie van onderwijsvernieuwing vraagt om doelgericht en gecoördineerd handelen door verschillende, onderling afhankelijke individuen in een welbepaalde context en over een langere tijd. Met andere woorden: succesvolle onderwijsvernieuwing vraagt om een vorm van lokaal beleid. Met beleid bedoelen we een samenhangend geheel van regels, afspraken, structuren, procedures en interventies om wenselijk geachte organisatiedoelen -hier: het succesvol implementeren van een onderwijsvernieuwing- te bereiken. Beleid impliceert dus een vorm van *gerichte sturing naar de vooropgezette doelen*, waarbij men tegelijkertijd *de samenhang en afstemming* bewaakt (zie bv. ook Honig & Hatch, 2004; März, Gaikhorst et al., 2017; Mehta & Fine, 2015; Meirsschaut et al., 2020).

Het weloverwogen creëren van ondersteunende structuren kan zo'n beleid beter mogelijk maken. Daarom pleiten we voor het installeren van een specifieke structuur die instaat voor die sturing en samenhang, en die we daarom gemakshalve aanduiden als *de innovatiestuurgroep* (Hopkins, 2001, p.124; Struyven et al., 2019, p. 133). Zo'n beleidsgroep wordt voor de duur van een innovatieproces in de school geïnstalleerd en is verantwoordelijk voor het bepalen van de specifieke focus van de vernieuwing, via een proces van overleg met alle betrokkenen om tot een maximaal draagvlak voor de vernieuwingsagenda te komen. Daarnaast staat de stuurgroep in voor het coördineren, doelgericht aansturen en ondersteunen van het implementatieproces in de dagelijkse praktijk.

Zeker wanneer de beoogde onderwijsvernieuwingen de strikte grenzen van de klas overschrijden en de school als organisatie raken, is zo'n stuurgroep essentieel. De samenstelling ervan kan verschillen. Het is vooral belangrijk dat de groep voldoende groot is om de vernieuwingsinspanningen te blijven overzien, zonder zo groot te worden dat hij niet meer werkbaar is. In elk geval zal de formele schoolleiding (directie) er deel van uitmaken en allicht ook de teamleden die als "leerkracht-leider" (zie verder) de vernieuwing coördineren. Belangrijker dan de samenstelling is het takenpakket en dus ook het mandaat van de stuurgroep. In het verlengde van onze bevindingen kunnen we dat takenpakket omschrijven als het *opvolgen (monitoren), aansturen en ondersteunen van het implementatieproces*.

De innovatiestuurgroep speelt ook een sleutelrol in het interpretatief onderhandelen tussen verschillende groepen en op verschillende niveaus: tussen individuele leerkrachten (bv. collega's van de parallelklassen, collega's die samenwerken in team-teaching of in de occasionele samenwerking van een leerkracht en de zorgcoördinator); tussen leerkracht-leiders en collega's, tussen directie en schoolteam, tussen schoolteam en externe ondersteuners, enz. Voor de innovatiestuurgroep is het enerzijds van belang zich bewust te zijn van die onderhandelingsdynamiek, maar anderzijds het interpretatief onderhandelen ook te expliciteren en te laten uitmonden in duidelijke agenda's met doelen, afspraken (bijv. over prioriteiten en urgentie).

Op die manier kan de innovatiestuurgroep in haar functioneren gestalte geven aan een derde weg die het midden houdt tussen bottom-up en top-down en de voordelen van beide strategieën integreren. Onze bevindingen maakten immers duidelijk dat beide strategieën een constructieve plaats kunnen hebben in het innovatiebeleid van de school. Men heeft oor voor de interpretatie, maar ook de bekommernissen of weerstand van de leerkrachten

en integreert die in de concrete werkafspraken over het implementatieproces. Maar tegelijkertijd maakt het bestaan van de innovatiestuurgroep op zich al duidelijk dat er weliswaar ruimte is voor overleg en afstemming, maar dat het globale vernieuwingsdoel zelf niet ter discussie staat.

7.2.3. Leerkracht-leiders: kansen en valkuilen

De implementatie van onderwijsvernieuwing brengt haast onvermijdelijk bijkomende inspanningen met zich mee en dus is het van belang om voldoende en gepaste 'menskracht' te voorzien. De figuur van de 'leerkracht-leider' biedt hier interessante mogelijkheden (Wenner & Campbel, 2017). Leerkracht-leiders zijn leden van een schoolteam die -meestal tijdelijk en deeltijds- een formele opdracht krijgen in het ondersteunen van hun collega's bij het implementeren van de vernieuwing. Ze blijven collega-leerkrachten, maar hebben tegelijkertijd een duidelijke leiderschapstaak. Onze bevindingen tonen aan dat de leerkracht-leiders een positieve impact kunnen hebben op het implementatieproces, mits rekening gehouden wordt met een aantal voorwaarden:

- De mate waarin de leerkracht-leider gepercipieerd wordt als toegankelijk en competent door de collega's.
- De mate waarin het werk van de leerkracht-leider structureel verankerd is in een werkgroep, waardoor hij of zij kan terugvallen op een ondersteunend team.
- De mate waarin de leerkracht-leider beschikt over relevante specifieke expertise (of de kans krijgt om ze op te bouwen), ze voor zichzelf te onderkennen en op basis daarvan effectief ondersteunend kan werken voor de collega's.
- De mate waarin de leerkracht-leider niet gezien wordt als controlerend of evaluerend.
- De legitimiteit die ze verwerven binnen het schoolteam door het expliciete mandaat voor de functie, dat zich bijvoorbeeld kan vertalen in toegewezen tijd om de taken te vervullen. Het creëren van een leerkracht-leider is een structurele ingreep (beslissing over besteding personeelsmiddelen) waarmee de schoolleiding een culturele, normatieve boodschap geeft over het belang dat ze hecht aan het vernieuwingsproject en die boodschap moet weerklank vinden in het schoolteam.
- De kwaliteit van de sociaal-professionele relaties tussen de leerkracht-leider en de rest van het schoolteam.

7.2.4. Evidentie en monitoring: bouw en gebruik een lokaal data-dashboard

Om implementatieprocessen adequaat te kunnen ontwerpen, aansturen, ondersteunen of bijsturen is het cruciaal om over voldoende en relevante informatie te beschikken over het proces. Parallel aan het uitrollen van de implementatie is het daarom wenselijk om ook een strategie van dataverzameling te implementeren.

Die relevante informatie kunnen we aanduiden als gegevens of data. Daarbij is het echter van cruciaal belang om goed te beseffen dat die data níet samenvallen met de werkelijkheid. Data zijn dus *geobjectiveerde werkelijkheid*. De sociale realiteit wordt op een bepaalde manier stilgezet en 'gevat', 'gedocumenteerd', 'vastgelegd' in een vorm die werkbaar is voor de vraag die men wil beantwoorden (zie bijv. Altrichter et al., 2008, p. 96). Data zijn constructies, het resultaat van betekenisgeving door de betrokken actoren. De keuze voor een bepaald type informatie over de (vernieuwings)praktijk waarvoor men verantwoordelijkheid draagt, is geen objectieve, maar een subjectieve beslissing en dus gekoppeld aan de interpretatie en het oordeel van de betrokkenen.

Het ontwerpen van een werkbaar, haalbaar en toch relevant, valide en betrouwbaar scenario om het implementatieproces en de resultaten te documenteren vraagt om deskundigheid en creativiteit (bijv. om bestaande data meervoudig te gebruiken). Als men "data-informed" of "data-based" wil werken zal zorgvuldig afgewogen moeten worden welke instrumenten men zal hanteren, welke informatie die wel en niet opleverende, enz. Omdat elk instrument en elke vorm van dataverzameling per definitie beperkt is en slechts een bepaald aspect van of een bepaalde invalshoek op het fenomeen kan vatten, is het aangewezen om het *principe van triangulatie* te hanteren (Yin, 2018). Door verschillende soorten data (cijfers, statistische analyse, observaties, interviews...), verkregen uit verschillende bronnen (toetsen, vragenlijsten, observatie-instrumenten, interviewleidraden) op herhaalde tijdstippen én bij verschillende soorten respondenten (perspectieven: bv. schoolleiding, leerkrachten, ouders, leerlingen, enz.) te combineren vergroot de kans dat de beperkingen van elke afzonderlijke databron gecompenseerd en misschien zelfs opgeheven kunnen worden door de andere (zie bijv. Merchie et al., 2016, 2018 voor een overzicht van mogelijke instrumenten en afwegingen).

Op die manier bereikt men een zo groot mogelijke *ecologische validiteit* (Cicourel, 1982, p.15), namelijk een dataverzameling die maximaal recht doet aan het fenomeen dat men wil bestuderen. Bij de implementatie van onderwijsvernieuwing gaat het dan niet alleen om kwantitatieve testresultaten of meetbare leerwinst van de leerlingen, maar bijvoorbeeld ook over de (evoluerende) opvattingen van de betrokken leerkrachten, het identificeren van bepaalde problemen of noden (bijv. specifieke expertise), het documenteren van de onbedoelde neveneffecten, enz.

Beslissen over welke data op welke manier wanneer en door wie verzameld moeten worden is dus geen eenvoudige opdracht. Het dient weloverwogen te gebeuren. In die afweging moeten de vragen van *haalbaarheid én functionaliteit* (waarvoor moeten ze precies dienen?) in elk geval meegenomen worden. Met andere woorden, het bepalen welke gegevens men gaat verzamelen over het implementatieproces is een essentieel onderdeel van de beleidsagenda van de innovatiestuurgroep. Naast de inhoudelijke afweging van relevantie en hanteerbaarheid, is het ook van groot belang dat de lokale verantwoordelijken van de innovatiestuurgroep zoveel mogelijk zelf beschikken over eigenaarschap en auteurschap van de dataverzameling en -analyse en daarvoor niet afhankelijk zijn van externe experts. Dat hoeft niet te betekenen dat ze zelf altijd alle data dienen te verzamelen, maar wel dat ze de strategieën voor data-verzameling en -analyse kunnen ontwerpen en managen (afwegen en beslissen welke data, wanneer en door wie verzameld worden en met welke specifieke bedoeling). Daarenboven kunnen ze hiervoor ook samenwerking zoeken met externen, zoals pedagogisch begeleiders, CLB-medewerkers, enz.

Eerder dan het opvolgen of monitoren op basis van data op te vatten als het afwerken van een checklist, kan men het metaforisch beter vatten met het beeld van een *dashboard*: een overzicht waarop via verschillende instrumenten, verschillende informatie beschikbaar gesteld wordt, die men vervolgens in samenhang moet interpreteren om een passend besluit of conclusie te trekken. Daarnaast is het cruciaal dat de innovatiestuurgroep ook de andere teamleden correct informeert over de keuzes en het belang van de dataverzameling, de precieze agenda waarvoor ze wel (en niet) gebruikt zullen worden.

Onze analyse heeft duidelijk gemaakt dat implementatieprocessen door een veelheid van factoren bepaald worden. Ons overzicht van de determinanten kan dus gebruikt worden om het verloop van de implementatie in *kaart* te brengen (*zicht te krijgen op*) en te verklaren (*inzicht verwerven in*). Het overzicht van de determinanten laat toe om een systematisch antwoord te bieden op de vragen: *'hoe werken ze [de determinanten] momenteel bij ons'*? De determinanten kunnen dus helpen bij de diagnose: de stand zaken op een bepaald moment.

Met het woord "momenteel" wijzen we op een gevolg van het proceskarakter van een vernieuwing: ze verloopt in de tijd. Dat wil zeggen dat naarmate de implementatie vordert ook de realiteit in de school verandert. Die veranderde realiteit (bv. doordat een andere manier van werken is ingevoerd) vormt dan op haar beurt weer een element van de contextdeterminanten, die de verdere ontwikkeling kunnen beïnvloeden.

Daarenboven hebben we duidelijk gemaakt dat de richting van de determinantinvloed niet altijd vastligt en evenmin of het effect dat ze hebben positief dan wel negatief zal zijn. Dit kan slecht nieuws lijken omdat het geen garantie op succes biedt. Het goede nieuws is echter dat zowat elke determinant dus gebruikt kan worden als aangrijpingspunt voor een interventie of om het proces te beïnvloeden. Die beslissing veronderstelt evenwel een goed gebruik van de complementaire informatie uit het "dashboard" en vereist onvermijdelijk ook een onderbouwd (beargumenteerd) oordeel over de situatie.

7.2.5. Herken en gebruik de neveneffecten: 'Er gebeurt altijd zowel meer als minder dan gepland'

In onze definitie van onderwijsvernieuwing erkennen we het intentionele en doelgerichte karakter van onderwijsvernieuwing waarbij men ernaar streeft vooropgestelde (verbeterings-)doelen te bereiken. Hoe belangrijk en legitiem dat ook is, toch geldt ook voor onderwijsvernieuwing dat er altijd zowel meer als minder gebeurt dan men gepland had (Kelchtermans, 2009). Bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen is er altijd sprake van onbedoelde neveneffecten. Die neveneffecten kunnen positief of negatief zijn voor de beoogde vernieuwingsdoelen. Ze kunnen als het ware een extra-bonus vormen voor de vernieuwingsinspanningen. Ze kunnen evenzeer nieuwe problemen of moeilijkheden meebrengen. Ze kunnen ook een onvermoed aangrijpingspunt bieden om het implementatieproces verder doelgericht te sturen. Een essentiële voorwaarde is daarbij natuurlijk dat men de neveneffecten herkent en erkent. De alertheid voor en het in kaart brengen van de neveneffecten is eveneens een expliciete taak voor de innovatiestuurgroep.

7.2.6. Vermijd lineair denken

Dit zesde advies sluit naadloos aan bij het vorige, maar is nog fundamenteler en verstrekkender. In het discours -het denken en spreken- over onderwijsvernieuwing, maar ook over onderwijskwesties in het algemeen domineert vaak een sterke lineaire logica. De relatie tussen middelen en doelen wordt gezien als een lijn die van het ene naar het andere leidt. Zelfs wanneer men oog heeft voor allerlei tussenliggende factoren of determinanten wordt hun invloed gezien als lineair (zie bijv. Merchie, 2016, 2018). De instrumentele ambitie van beleidsverantwoordelijken om ervoor te zorgen dat "het werkt" is begrijpelijk en zelfs in belangrijke mate legitiem. Maar tegelijkertijd betekent die lineariteit een gevaarlijke misvatting. Ze reduceert en simplificeert de processen en maakt daardoor zichzelf blind om de dynamieken in hun complexiteit te zien. En die zelfblindheid kan alleen maar tot frustratie leiden omdat de verhoopte eenduidige resultaten uitblijven of niet aangetoond kunnen worden.

De bevindingen in ons onderzoek maken duidelijk dat die lineariteit geen recht doet aan de dynamiek van implementatieprocessen. Denk bijvoorbeeld aan de verschillende betekenisgeving door verschillende actoren, de fenomenen van configuraties en, onbedoelde neveneffecten, enz. Zeker in de context van een innovatiestuurgroep verdient het sterke aanbeveling om als basisfiguur voor het denken de lijn radicaal in te ruilen voor *de arabesk*: het verloop van vernieuwingsprocessen is grillig, gaat allerlei kanten op, krult terug of versnelt vooruit. Net daarom hebben we voortdurend gesproken over *zicht krijgen op en inzicht krijgen* als basistaken tijdens het implementatieproces. Dat vraagt volgehouden aandacht, een breed en complementair dashboard, zonder het doel uit het oog te verliezen, maar met de openheid dat de onvoorziene ontwikkelingen ook betekenisvol zijn en aanknopingspunten kunnen bieden om verder te komen. Om de impact van implementatieprocessen op een ecologisch valide manier te beoordelen dient men eerst inzicht te hebben in de "werkzaamheid" ervan.

Concreet vereist dat een drievoudige beweging: in kaart brengen en documenteren wat er gebeurt (*descriptief*), onderbouwd (gedocumenteerd; kritisch getoetst) aantonen waarom de zaken op die manier lopen (*verklarend*) en tenslotte een uitspraak doen over de wenselijkheid (*beoordelend*). Deze beweging is trouwens analoog aan de idee van "goede praktijkvoorbeelden" als tegenhanger van de "voorbeelden van goede praktijk" dat we elders ontwikkeld hebben (Kelchtermans & Ballet, 2009; Kelchtermans, 2015).

7.2.7. Werk actief aan cultuuropbouw

In de bespreking van de culturele determinanten is duidelijk geworden dat de implementatie van een onderwijsvernieuwing in sterke mate bepaald wordt door de individuele en collectieve betekenisgeving en in het bijzonder de normatieve elementen als (individuele) taakopvatting en gedeelde waarden en normen in de schoolcultuur.

Die betekenisgeving werkt in de eerste plaats via de taal en in die zin is het ontwikkelen van een *gemeenschappelijke taal* een sleutelproces voor het succesvol implementeren van een vernieuwing. Die taal kan o.m. geboden worden door bepaalde vernieuwingsmodellen (zoals bijvoorbeeld het BDK-model of het LIST-model) of theoretische inzichten uit onderwijsonderzoek. Maar -net zoals we hierboven schreven over de noodzaak van triangulatie in dataverzameling- geldt ook voor de gebruikte modellen of theoretische kaders dat ze per definitie beperkt zijn. Ook hier zal nagegaan moeten worden wat er wel

en wat er niet in het blikveld valt van een model of theorie. Dit is een bijkomende reden voor het goed balanceren van theoretische inzichten én praktijkervaringen in de ondersteuningstrajecten. Die trajecten dienen zich dan ook niet enkel te richten op het bevorderen van bepaalde concrete praktijken. Ook het ontwikkelen en zich toe-eigenen van die gemeenschappelijke taal door de betrokkenen moet een belangrijk doel vormen. Alleen op die manier wordt het mogelijk om met een gedeelde woordenschat te denken en te spreken over de vernieuwingsdoelen en praktijken, en dus ook om ervaringen te kunnen delen en eruit te leren. Daarenboven gaat die gemeenschappelijke taal functioneren als een kader, waarbinnen de verschillende afzonderlijke activiteiten en ervaringen betekenisvol samenhangen. Dat weerspiegelt zich vaak in de naam die binnen de school geldt voor het vernieuwingsproject: “het LIST-project”, “ons differentiatieproject”, enz. Wanneer die naam ontbreekt (bv. doordat het werken aan het vernieuwingsproject helemaal geïntegreerd is in de reguliere werking en ondersteuning), bleek het voor leerkrachten vaak moeilijk om hun inspanningen en ervaringen i.v.m. het proefproject te herkennen en naar waarde te schatten).

Ook in het mechanisme van de “authority of experience” is het beschikken over een gedeeld vocabulaire om over ervaringen te spreken een cruciale voorwaarde om ervaringen hun betekenis -en daarmee samenhangend- hun gezag te laten krijgen. Het bouwen van draagvlak voor de vernieuwingsdoelen, bijvoorbeeld op basis van concrete ervaringen, kan met andere woorden niet zonder de gemeenschappelijke taal. Tenslotte spreekt het voor zich dat ook de interpretatieve onderhandelingsdynamiek op die gemeenschappelijke taal berust.

Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal over de onderwijsvernieuwing is met andere woorden een belangrijke taak voor de ondersteuners binnen de school (bijv. de innovatiestuurgroep) én buiten de school (bijv. pedagogisch begeleiders, ondersteuningstrajecten) en dat zowel tijdens de adoptie- als tijdens de implementatiefase.

7.2.8. Streef naar structurele verankering

De analyse van de determinanten maakte duidelijk dat implementatiepraktijken maar adequaat begrepen kunnen worden wanneer men het samenspel erkent tussen enerzijds het betekenisvol handelen van de betrokken actoren (onderwijsprofessionals) en anderzijds de structurele werkcondities in de school als organisatie. Voor de innovatiestuurgroep vertaalt zich dit in de dubbele gerichtheid op het streven naar draagvlak en blijvend engagement van het schoolteam enerzijds en het verankeren van de inspanningen in functionele structuren anderzijds.

Een eerste type structuren zijn *regels*, bijvoorbeeld expliciete afspraken over de concrete organisatie van activiteiten, de verdeling van taken en verantwoordelijkheden van de verschillende betrokkenen (denk bijvoorbeeld aan het expliciete mandaat van de leerkracht-leiders).

Ten tweede biedt het concept van de *organisatorische routines* een interessante leidraad. Met Feldman & Pentland (2003, p.96) omschrijven we routines als “een herhaald en herkenbaar patroon van onderling afhankelijke handelingen, waarin meerdere actoren betrokken zijn” (eigen vertaling). De routines verwijzen dus naar nieuwe “manieren van werken” die geïnstalleerd worden, zich herhalen en op die manier als het ware stollen tot een vast patroon dat deel uitmaakt van het functioneren van de klas of school. Voorbeelden

hiervan zijn de herhaalde procedures van dataverzameling bij LIST of het vaste "leesmoment" in de hele school. Maar ook nieuwe vormen van overleg die formeel en systematisch ingepland en gehouden worden (met verslaggeving en opvolging) of systematische contacten (bv. klasbezoeken). Ook het bestaan en de werking van de innovatiestuurgroep is een voorbeeld van een nieuwe organisatorische routine.

Tenslotte is er ook de ruime categorie van de *artefacten*, namelijk de veelheid van "dingen" die ontworpen zijn en gebruikt worden in de nieuwe manier van werken (didactische materialen zoals het planbord of de boekencollectie; verslagen van overleg; observatiewijzers voor klasbezoeken, maar bv. ook architecturale elementen als flexibele wanden, het 'inrichten' van de gang als werkruimte, enz.). Door hun materialiteit geven ze letterlijk en figuurlijk gestalte aan de vernieuwingsdoelen.

Afsluitend herinneren we hier opnieuw aan feit dat al deze structurele elementen een bepaald invloed kunnen hebben, maar dat de aard en de wenselijkheid ervan niet vastliggen noch automatisch gegarandeerd zijn. Daarenboven is bij de analyse van de determinanten heel duidelijk geworden dat de invloed van de structuren in belangrijke mate 'cultureel' is en dus verloopt door de processen van betekenisgeving. Of nog: in het monitoren, aansturen en ondersteunen van de implementatiepraktijken zal de innovatiestuurgroep alert moeten blijven voor het samenspel van handeling en structuur (zie o.m. März et al., 2013).

7.2.9. Ondersteuningstrajecten: aandacht voor methodiek, inhoud en relatie

Het invoeren van een onderwijsvernieuwing vraagt bijna altijd om een vorm van professioneel leren, "capacity building" en dus ondersteuning en begeleiding. Die kan komen van buiten de school, maar evenzeer georganiseerd worden binnen de school. Het fenomeen van de "leerkracht-leiders" biedt hier interessante mogelijkheden, zoals gebleken is uit onze voorbeelden (en wordt ondersteund door internationaal onderzoek) (Wenner & Campbell, 2017). Net als bij alle structurele ingrepen zal de impact ervan op het implementatieproces echter niet zonder meer voorspelbaar zijn, maar gemedieerd worden door de betekenisgeving van de andere actoren in het schoolteam. Met andere woorden, ook in de verschillende vormen van interne en externe ondersteuning zal men expliciet aandacht moeten hebben voor of rekening houden met het element "interpretatief onderhandelen".

Dat neemt niet weg dat onze bevindingen over relevante kenmerken van ondersteuningstrajecten en -relaties een belangrijke houvast kunnen bieden voor het ontwerpen van een aanbod door de externe begeleiders én voor de manier waarop ze zich in hun relatie met de scholen positioneren.

Literatuur

- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85(1), 32-48.
- Beirnaert, R., Coens, D. Deboutte, P., Debrock, M., Ickx, F., Monard, G., Pelgrims, A., Raeymaekers, K., Raymaekers, E., Standaert, R., Van Damme, J., Vandenberghe, R., Van den Bosch, A., Verbeek, J., Verhoeven, J. & Wielemans, W. (1982). *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970– 1982. Een confrontatie tussen onderzoek en praktijk*. Acco.
- Bellens, K. & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Acco.
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. Sage Publications.
- Blase, J. & Björk, L. (2009). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. In A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 237-258). Springer.
- Bondie, R.S., Dahnke, C. & Zusho, A. (2019). How does changing 'one-size-fits-all' to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43, 336-362.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Cicourel, A.V. (1982). Interviews, surveys, and the problem of ecological validity. *The American Sociologist*. 17(1), 11-20.
- 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.
- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & De Martelaer, K. (2018). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen*. Acco.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.

- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design (2nd ed.)*. Sage.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21, 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Datnow, A. & Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose. Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.
- Donaldson, M.L., & Woulfin, S. (2018). From tinkering to going "rogue": How principals use agency when enacting new teacher evaluation systems. *Education evaluation and policy analysis*, 40(4), 531-556. <https://dx.doi.org/10.3102/0162373718784205>
- Doyle, W. & Ponder, G. (1977-1978). The Practicality Ethic in Teacher Decision-Making. *Interchange*, 8(3), 1-12. Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48, 94-118. <https://dx.doi.org/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. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/9>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Galey-Horn, S., & Woulfin, S. (2021). Muddy Waters: The micropolitics of instructional coaches' work in evaluation. *American Journal of Education*, 127(3), 441-470.
- Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2021). Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Griful-Freixenet, J., Vantieghem, W., Gheysens, E., & Struyven, K. (2020). Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: A study among pre-service teachers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 2020, 1-18.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Theory*, 30(4), 233-252. <https://www.jstor.org/stable/30219846><https://www.jstor.org/stable/30219846>
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391. <https://doi.org/10.1080/13540600210000051>
- Hargreaves, A. (2019) Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25, 603-62. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Harré, R. & van Langenhove, L. (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.

- Honig, M. I. (2009). "External" organizations and the politics of urban educational leadership: The case of new small autonomous schools initiatives. *Peabody Journal of Education*, 84, 394–413. <https://doi.org/10.1080/01619560902973613>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01619560802222327>.
- Honig, M., & Hatch, T. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge Falmer.
- Houtveen, T., Brokamp, S. & Kunst, J. J. (2019) *Doelgericht werken aan opbrengsten. Systematisch werken aan verbetering van het onderwijs bij aanvankelijk en voortgezet lezen* (herziene versie). Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/doelgericht-werken-aan-opbrengsten-herziene-versie>
- Kelchtermans, G. (1988). Jenaplan en ervaringsgericht onderwijs: Een kennismaking met perspectief. *Mensenkinderen*, 4(1), 17-22.
- Kelchtermans, G. (1993). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, Belgium.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Universitaire Pers
- Kelchtermans, G. (1999). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp.132-154). Boom.
- Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18(6), 660-665.
- Kelchtermans, G. (2007a). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132 – 153). Boom.
- Kelchtermans, G. (2007b). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.
- 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.
- Kelchtermans, G. (2013). Praktijk in de plaats van blauwdruk. Over het opleiden van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34, 89-100.
- Kelchtermans, G. (2015). Learning from 'good examples of practice'. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21, 361-365. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.969103>
- Kelchtermans, G. (2017). Should I stay or should I go? Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden tot geëngageerde onderwijsprofessionals. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39,7–22.

- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L., (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp.215-232). Springer.
- Kelchtermans, G., Deketelaere, A., Mennens, K., Pieters, L. & Vermeir, K. (2022). *Werken aan onderwijsvernieuwing. Lessen uit de Proefprojecten Differentiatie*. KULeuven-Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek. Acco.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE.
- Lesson Study Vlaanderen (2020). *Hoe werkt het?* Retrieved, August 28, 2020, from <http://lessonstudy.vlaanderen/fasen/http://lessonstudy.vlaanderen/fasen/>
- Levering, B. & Smeyers, P. (Eds.)(1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Boom.
- Lindner, K., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative analysis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Luttenberg, J., Imants, J. & Van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 19, 293-310.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*. Sage.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie. <https://www.nso-cna.nl/kenniscentrum/inspiratiebronnen/vanactienaarinteractie/>
- 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.
- 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.
- 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.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2019). Het failliet van onderwijs op maat: Naar pedagogische werkplekken. *Pedagogiek*, 39, 349-366.
- Maulana, R., Smale-Jacobse, A., Helms-Lorenz, M., Chun, S. & Lee, O. (2019). Measuring differentiated instruction in The Netherlands and South Korea: Factor structure equivalence, correlates, and complexity level. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00446-4>

- Mehta, J., & Fine, S. (2015). Bringing values back in: How purposes shape practices in coherent school designs. *Journal of Educational Change*, 16(4), 483-510.
- Meirsschaut, M., Hostyn, I., & Naert, L. (2020). Wijze@ werkbare scholen. *Schoolontwikkeling in Vlaanderen onderzoeken en versterken. Deel 1. Beschrijvend onderzoek 'werkbaarheid in scholen in verandering'*. Onderzoek & Ontwikkelingsopdracht, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. Arteveldehogeschool. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12540>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? [Mapping the impact of teachers' professionalisation]*. Departement Onderwijs en Vorming, Ghent University. <https://biblio.ugent.be/publication/7105261/file/7105283>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2018) Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33, 143-168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Sage Publications.
- Munby, H. & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach. Messages from a physics method class. *Journal of Teacher Education*, 4, 86-95.
- Onderwijs Vlaanderen (2020). *Oproep tot indienen van voorstellen voor de O&O opdracht: Analyse proefprojecten differentiatie in de laatste twee jaren van het basisonderwijs en 1B van het secundair onderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/oproepen-voor-onderzoeksvoorstellen#:~:text=O%26O%20opdracht%20%E2%80%9CEssenti%C3%ABle%20kenmerken%20van,%3A%20identificatie%20en%20praktijkgerichte%20vertaling%22>.
- Packer, M. (2018). *The science of qualitative research*. Cambridge University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/0161956080 22223 76>
- Pozas, M. & Schneider, C. (2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction (DI): Proposal of a DI taxonomy for the heterogeneous classroom. *Open Education Studies*, 1, 73-90. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>
- Ravitch, S. & Mitterfelner Carl, N. (2016). *Qualitative research. Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage.
- Rigby, J., Woulfin, S. & März, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change [Editorial Special Issue]. *American Journal of Education*, 122, 295-302 .
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Schein, E.H. (1985). *Organisational culture and leadership*. Jossey Bass.
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and organizations*. Sage.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*. Acco.

- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics>
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Smale-Jacobse, A., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Smets, W. (2017). *Slim differentiëren. Praktijkboek binnenklasdifferentiatie voor leerkrachten*. Van In.
- Smets, W. (2019). *Implementing differentiated instruction in secondary education: The nexus between theory and practice*. VUB (doctoraatsproefschrift).
- Smets, W., & Struyven, K. (2018). Realist review of literature on catering for different instructional needs with preteaching and extended instruction. *Education Sciences, 8*(3), 113-131.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal (Studia Paedagogica nr. 12)*. Universitaire Pers.
- Struyve, C., & Kelchtermans, G. (2013). Organizational position and social-professional relationships in schools. An exploratory study of teacher leaders' work life in Flanders. In M. Newberry, A. Gallant & P. Riley (Eds.), *Emotion in school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp.63-80). Emerald Group Publishing Limited.
- Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: leders leer-kracht realiseren*. Acco.
- Taylor, S. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Warwick Journal of Education - Transforming Teaching, 1*, 55-68.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2nd edition). ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*, 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research, 72*(4), 577-625.
- Van den Berg R., & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Zwijssen.
- Van der Meer, Q. & Bergman, H. (Eds.)(1981). *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*. Intermediair – Wolters-Noordhoff.

- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. & Visscher, A.J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 51-67.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). Opleidersprofessionaliteit: De relatie tussen de positionering van lerarenopleiders en hun opleidingspraktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (1), 65-76.
- Vandecandelaere, M., Van den Branden, N., Juchtmans, G., Vandenbroeck, M. & De Fraine, B. (2016). *Flexibele leerwegen. Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs*. Lannoo Campus.
- Vandenberghe, R. & Depoortere, J. (Eds.)(1986). *Het V.L.O.-project in Vlaanderen. Van plan naar realiteit*. Acco.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Garant.
- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2020a). Gewoon een kamishibai?! Implementatiepraktijken als het resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen. *Pedagogische Studiën*, 97, 24-41.
- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2020b). Onderwijsvernieuwing als interpretatief onderhandelen. Een studie van het M-decreet bij secundaire scholen. *Pedagogische Studiën*, 97, 108-124.
- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2021). Unpacking the support practices of educational advisors: congruency, loyalty, legitimacy, and urgency. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09428-0>.
- Vermeir, K., Kelchtermans, G. & März, V. (2017). Implementing artifacts. An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 116-125.
- Wenner, J.A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87, 134-171.
- Woulfin, S. (2015). Catalysts of change. An examination of coaches' leadership practices in framing a reading reform 2015. *Journal of School Leadership*, 25, 526–557. <https://doi.org/10.1177/105268461502500309>.
- Woulfin, S. (2016). Duet or duel? A portrait of two logics of reading instruction in an urban school district. *American Journal of Education*, 122, 337–365. <https://doi.org/10.1086/685848>.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods (6th Edition)*. Sage

Bijlagen

Bijlage 1: responsgraad scholen Onderzoeksrunde 1

GROENTENHOF

Deelnemende scholen onderzoek: 14

Van het GROENTENHOF namen in totaal 17 scholen deel aan het Project Differentiatie. 10 scholen reageerden positief op de eerste uitnodiging. Vier scholen reageerden positief op de herinneringsmail. Twee scholen reageerden negatief op de herinneringsmail. Een andere school reageerde aanvankelijk positief, maar vroeg om uitstel omwille van een drukke agenda. Met die school werd later opnieuw contact opgenomen, zonder succes.

FRUITHOF

Deelnemende scholen onderzoek: 10 (+ coördinerend directeur scholencluster)

Van het FRUITHOF namen in totaal 13 scholen deel aan het Project Differentiatie. Drie scholen reageerden positief op de eerste uitnodiging. Twee scholen reageerden positief op de herinneringsmail. Acht scholen werden opgebeld, waarvan vijf scholen positief reageerden. De overige drie scholen besloten niet deel te nemen.

Naast de interviews met de scholen, werd bij het FRUITHOF ook de coördinerend directeur van de betrokken scholencluster geïnterviewd.

NOTENHOF

Deelnemende scholen onderzoek: 4

Van het NOTENHOF namen in totaal negen scholen deel aan het Project Differentiatie. Drie scholen reageerden op de eerste uitnodiging, waarvan twee scholen toezegden voor een interview. Eén school wenste niet deel te nemen. Twee scholen reageerden op de herinneringsmail. Eén van die scholen wenste deel te nemen, de andere school niet. Eén school gaf na telefonisch contact aan bereid te zijn om deel te nemen aan het onderzoek, een andere school bleek niet geïnteresseerd. Twee scholen reageerden niet op onze e-mails en pogingen tot telefonisch contact.

BLOEMENHOF

Deelnemende scholen onderzoek: 2

Van het BLOEMENHOF namen in totaal vier scholen deel aan het Project Differentiatie. Twee scholen reageerden op de herinneringsmail en beide scholen waren bereid tot deelname. Twee scholen gaven na telefonisch contact aan niet deel te willen nemen aan het onderzoek.

KRUIDENHOF

Deelnemende scholen onderzoek: 2

Van het KRUIDENHOF namen in totaal twee scholen deel aan het Project Differentiatie. Eén school reageerde positief op de herinneringsmail. Eén school reageerde positief na telefonisch contact.

Bijlage 2: overzicht deelnemende scholen

Tabel 4

Overzicht deelnemende scholen

KOEPEL	School	Ronde 1	Membercheck Ronde 1	Ronde 2	Membercheck Ronde 2
FRUITHOF	Citroentuin (BuBaO)	Clara (logopedisten kartrekker)	JA	Cathy (leerkracht)	JA
	Banantuin (BaO)	Bea (leerkracht en kartrekker)	JA	0	NVT
	Dadeltuin (BaO)	Dorien (directeur en kartrekker)	NEE	Daisy (leerkracht)	JA
	Frambozentuin (BaO)	Fran (leerkrachten kartrekker)	JA	Femke (leerkracht)	JA
	Limoentuin (BaO)	Lana (zorgcoördinator)	JA	0	NVT
	Meloentuin (BaO)	Maaïke (leerkracht)	JA	0	NVT
	Nectarinetuin (BaO)	Nel (leerkracht) & Nora (zorgcoördinator en kartrekker) ^A	JA	Naomi (leerkracht)	JA
	Perenberg (SO)	Paula (leerkracht en kartrekker)	JA	Petra (leerkracht)	JA
	Sinaasberg (SO)	Sien (leerkracht en kartrekker)	JA	Sarah (leerkracht)	NEE
	Vijgenberg (SO)	Vera (leerkrachten kartrekker)	JA	Viv (leerkracht)	JA
GROENTENHOF	Aspergetuin (BaO)	Astrid (leerkracht)	JA	Agnes (directeur)	JA
	Broccolituin (BaO)	Brynn (zorgcoördinator)	JA	Brenda (leerkracht)	JA
	Courgettuin (BaO)	Colette (leerkracht)	JA	Celine (leerkracht)	JA
	Erwtentuin (BaO)	Els (directeur)	JA	NVT (geen betrokken actoren meer aanwezig in de school)	NVT
	Radijzentuin (BaO)	Rani (zorgcoördinator)	JA	Rune (leerkracht)	JA
	Linzentuin (BaO)	Lien (zorgcoördinator)	JA	Lily (leerkracht)	JA ²¹
	Maïstuin (BaO)	Margot (leerkracht)	JA	0	NVT

²¹ Membercheck beperkte zich tot het beantwoorden van bijkomende vragen van de onderzoekers.

	Olijventuin (BaO)	Olivia (leerkracht)	JA	Olga (leerkracht)	JA
	Witlooftuin (BaO)	Winnie (leerkracht)	NEE	NVT (gingen aan de slag met thema leren leren i.p.v. differentiatie)	NVT
	Kooltuin (BaO)	Kobe (leerkracht)	JA	Koen (leerkracht)	JA
	Spinazietuin (BaO)	Sigrid (directeur)	JA	Sophie (leerkracht)	JA
	Tomatentuin (BaO)	Thomas (adjunct-directeur)	JA	Tamara (leerkracht)	JA
	Venkeltuin (BaO)	Veerle (leerkracht)	JA	0	NVT
	Pompoentuin (BaO)	Pommeline (leerkracht)	JA	Pam (zorgleerkracht)	JA
NOTENHOF	Walnotentuin (BaO)	Wanda (zorgcoördinator)	NEE	NVT (zeer kleine veranderingen aan bestaande praktijken)	NVT
	Cashewberg (SO)	Carla (directeur)	JA	NVT (het project was niet gestart)	NVT
	Hazelnotenber (SO)	Hanne (pedagogisch directeur 1 ^e graad)	JA	NVT (geen veranderingen vanuit project differentiatie)	NVT
BLOEMEN HOF	Irissentuin (BuBaO)	Iris (maatschappelijk werker)	JA	NVT (geen implementatie op klasniveau)	NVT
	Zonnebloemberg (BuSO)	Zeger (directeur)	JA	NVT (school werd gesloten)	NVT
KRUIDEN HOF	Gemberberg (SO)	Gert (directeur)	JA	NVT (betrokken leerkracht vertrokken)	NVT
	Dilleberg (SO)	Diane (leerkracht)	JA	NVT	NVT

Legende. 0 = Op onze vraag naar een respondent voor Ronde 2 kwam geen positieve reactie.

Bijlage 3: interviewleidraad Onderzoeksrunde 1

Memo voor interviewer: Finaliteit – Onderzoeksvragen- Opbouw

De interviewdata moeten toelaten onderstaande onderzoeksvragen te beantwoorden:

OV1: Welke **concrete vormen van differentiatie** worden er geïmplementeerd in de proefprojecten? (descriptief; inventariserend)

OV2: Welke **determinanten** zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? (analytisch; verklarend)

OV3: Wat zijn de (bedoelde en onbedoelde) **effecten** van de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? (effectanalyse)

OV4: Hoe worden de geïmplementeerde differentiatiepraktijken **gewaardeerd** door de verschillende categorieën van betrokkenen (leerkrachten, directie, ouders/leerlingen, pedagogische begeleiding)? (evaluatie)

Dus inhoudelijk 3 delen:

- Deel I **Beschrijvende reconstructie** van verloop proefproject
 - o Doel = a.h.w. 'film' zien van verloop in de tijd (chronologie als houvast)
 - o Wie deed wat wanneer... en waarom
 - Wie: zowel binnen de school als daarbuiten (vooral PBD)
 - Wat: altijd doorvragen naar concrete praktijken/activiteiten/illustrenderende voorbeelden (je moet het a.h.w. voor je zien)
 - Wanneer: ongeveer tijdsfad verloop volgen
 - Waarom: inventaris (en vraag evt. door) als verteller argumenten noemt of afwegingen vermeldt die gespeeld hebben
- Deel II: **Waardering** door respondenten
 - o we gaan ervan uit dat de mate waarin de betrokkenen het project als positief of negatief beleven een belangrijke verklarende factor is voor het feitelijk verloop van het project
 - o Systematisch bevragen voor kernactoren (collega's, directie, ouders, lln, PBD)
 - o Eventueel vraag herhalen voor andere relevante individuen/groepen die genoemd zijn in Deel I
- Deel III: **Effecten**
 - o Doel: in kaart brengen van wat deelname opgeleverd heeft, maar ook bedoelde én onbedoelde neveneffecten expliciet bevragen

Aandachtspunten:

- Probeer in de mate van het mogelijke met beeld te bellen (enkel indien technische problemen het niet anders toelaten zonder).
- Documenten verzamelen: relevante verslagen, visieteksten, poster, labels... Niet expliciet naar vragen, tenzij ze genoemd worden in het interview. Indien echt belangrijk kunnen ze bij selectie van dieptecases meegenomen worden.

- Tekst in vet én cursief is script voor interviewer. Bijvragen enkel cursief

Opstart interview: toelichting en informed consent

- Mezelf voorstellen
- Opname starten:
 - *Zoals ik je telefonisch al had toegelicht, zou ik het gesprek graag opnemen, zodat ik niet alles hoeft te noteren en aandachtiger kan luisteren. Ik ga de opname nu starten.*

OPNAME STARTEN!

- **Bedankt voor je bereidheid om aan dit interview deel te nemen.**
- ***Zoals we al aangaven in de mail/ aan de telefoon is het doel van dit interview om een overzicht te krijgen over hoe het project rond differentiatie concreet gelopen is in jullie school.***
 - ***Meer specifiek willen we graag nagaan:***
 - ***hoe jullie in het project aan de slag zijn gegaan, en***
 - ***waarom dat op die manier gebeurd is.***
 - ***Het is dus uitdrukkelijk niét de bedoeling om te evalueren, noch de leerkrachten, noch de school. Niet van ons, maar evenmin van ministerie als opdrachtgever of pedagogische begeleidingsdienst.***
- ***Om ook de deontologische regels van het onderzoek correct te volgen willen we nog duidelijk aangeven dat:***
 - ***de informatie die je verstrekt vertrouwelijk verwerkt zal worden***
 - ***1. dat betekent ten eerste dat ze enkel toegankelijk is voor de leden van het onderzoeksteam***
 - ***we zullen op basis van dit gesprek een verslag schrijven.***
 - ***Het is de tekst van dat verslag die verder in het onderzoek gebruikt zal worden.***
 - ***Die verslagtekst wordt uiteraard eerst aan jou voorgelegd ter goedkeuring of aanpassing***
 - ***2. de vertrouwelijkheid impliceert ook dat wij de identiteit van onze informanten niet zullen onthullen. Bij elke externe rapportering zal gewerkt worden met pseudoniemen van zowel de school als de individuele gesprekspartners. We hopen dat dit volstaat opdat u zich vrij zou voelen openhartig te spreken.***
 - ***Na afloop van het gesprek enkel de volledig geanonimiseerde data bewaard blijven voor verder onderzoek (het zal dan niet meer mogelijk zijn om uitspraken terug te voeren op een welbepaalde natuurlijke persoon).***
 - ***Ofschoon we natuurlijk hopen dat het niet gebeurt, vermelden we toch expliciet dat u het recht heeft op elk moment de medewerking aan het onderzoek stop te zetten.***
 - ***Zoals we reeds besproken hebben, geef ik nogmaals aan dat dit gesprek wordt opgenomen.***
- ***Heb je hierover nog vragen?***

- ***Ben je akkoord om onder deze voorwaarden deel te nemen aan dit gesprek?***

Interviewleidraad

Voor we van start gaan is het misschien wel interessant om zicht te krijgen op wie er voor mij zit. Zou je jezelf even willen voorstellen?

Dan als onderstaande zaken nog niet aan bod zijn gekomen doorvragen:

- **Wat is uw naam en functie?**
- **Welke opleiding heb je gevolgd?**
- **Hoeveel jaar ben je werkzaam in het onderwijs?**
- **Hoe lang werk je in deze school en welke functie heb je op dit moment?**
- **Hoe zou je het leerlingenpubliek van de school omschrijven?**
- **Wat is uw geboortjaar?**

DEEL I: Descriptieve reconstructie

Methodologisch onderzoeksdoel: antwoord op onderzoeksvraag 1: Welke concrete vormen van differentiatie worden er geïmplementeerd in de proefprojecten? (descriptief; inventariserend)

Zicht krijgen op de context van de school (zowel op vlak van de school als organisatie als de schoolcultuur), welke actoren een rol speelden, hoe het project verliep in de school.

I1 Laat ons beginnen bij het begin. Hoe is jullie school bij het project terechtgekomen en hoe is het project verlopen tot nu toe?

De interviewer neemt een open, luisterende houding aan. Bijvragen stellen in functie van de begrijpbaarheid van het verhaal

Stimuli die nog kunnen gegeven worden indien de respondent niet goed weet waar te beginnen:

- **Hoe is het begonnen?**
- **Waar zit je nu?**
- **Waar willen jullie nog naartoe?**

Als de respondent zijn verhaal heeft afgerond, herdefinieert de interviewer het gesprek. Aan de hand van een checklist met onderwerpen nakijken of alles aan bod is gekomen. Dit is een aanknopingspunt voor de interviewer om terug te koppelen over zijn/haar interpretatie van het verhaal van de respondent. De vragen enkel stellen indien dit niet of onvoldoende aan bod is gekomen tijdens het verhaal van de respondent. Verder enkel zelf parafaseren en de respondent laten aanvullen/verbeteren indien deze dat wenst.

Bedankt voor het uitvoerige verhaal. Ik ga nu even mijn lijstje overlopen om zeker te zijn dat alles aan bod is gekomen.

Checklist (CL):

- **Beslissing deelname**

Dit element dient om zicht te krijgen op de vernieuwingsagenda waarop de beslissing tot deelname gemaakt werd en hoe deze vernieuwingsagenda congrueert met de agenda's van de andere schoolteamleden (Vermeir & Kelchtermans, 2020).

Het is dus belangrijk dat je voldoende doorvraagt naar redenen waarom mensen wel of niet enthousiast waren, welke andere projecten er in de school lopende waren etc.

CL1 Op een bepaald moment beslisten jullie om deel te nemen aan het project rond differentiatie. Kan je nog eens kort vertellen hoe jullie school bij het project terecht kwam?

- **CL1.1 Wie nam de beslissing om deel te nemen aan dit project?**
- **CL1.2 Waarom besliste die persoon om deel te nemen aan het project?**
- **CL1.3 Wat hoopten jullie te bereiken met jullie deelname?**
- **CL1.4 In welke mate was de inhoud van het project nieuw voor de school? / Was het een grote verandering in vergelijking met de gangbare praktijk voordien?**
- **CL1.5 Hoe werd de deelname onthaald door het team?**
 - **CL1.5.1. Waren er mensen enthousiast? Wie? Waarom?**
 - **CL1.5.2. Hebben sommige van hen een trekkersrol opgenomen? Hoe, in welke zin?**
 - **CL1.5.3 Waren er mensen meer terughoudend? Wie? Waarom?**

- Vormgeving project

Dit element is enerzijds een vertaling van het inventariserende van de eerste onderzoeksvraag: zicht krijgen op de differentiatiepraktijken in de school als daarnaast ook zicht te krijgen op de rol van de pedagogische begeleiding hierin. Het biedt een eerste aanzet voor onderzoeksvraag 2 (Welke determinanten zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? (analytisch; verklarend)).

Ook hier is het belangrijk om aandacht te hebben voor de vernieuwingsagenda's en het al dan niet congrueren van de vernieuwingsagenda van de school en de PBD.

CL2 Verdere uitdieping concrete vormgeving project

- **CL2.1. Wat gebeurde er eens beslist werd dat jullie zouden deelnemen?**
 - **Welke praktijken vonden plaats?**
 - **Wie was erbij betrokken?**
- **CL2.2. Invulling differentiatie**
 - **Welke invulling geven jullie aan differentiatie? (waarom? Van waar kwam die?)**
 - **Hoe kan je dit zien in de klaspraktijk (altijd zo concreet mogelijk laten illustreren)**
- **CL2.3. Verloop samenwerking PBD**
 - **Ik wil graag nog even terugkomen op de samenwerking met de pedagogische begeleiding in het project**
 - **Wat hebben zij precies gedaan in de loop van het project? Wat was hun aandeel?**

- ***Kwam dat overeen met wat jullie van hen verwachtten of nodig hadden?***
- ***Hoe werd de samenwerking met de pedagogische begeleiding onthaald door team?***
- ***(eventueel) Was er sprake van weerstand ten aanzien van de begeleiding in de school?***
 - ***Waarom?***
 - ***Hoe verklaar je dat?***
 - ***Hoe zijn jullie hiermee omgegaan?***

I2: determinanten van het implementatieproces

Methodologisch onderzoeksdoel: zicht krijgen op de determinanten in het implementatie proces (OV2: Welke determinanten zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? (analytisch; verklarend)).

Afsluitend [toetsend; dieptebevraging effecten volgt in deel III]:

Als ik goed geluisterd heb lijkt het concrete verloop vooral bepaald te zijn door de volgende drie zaken: X Y Z

Zie ik dat juist? Zijn er nog andere factoren die er volgens jou voor gezorgd hebben dat het op die manier gelopen is?

Deel II: Waardering van het proefproject

We hebben nu al een goed beeld gekregen van het verloop van het project hier op school. In het volgende deel van het interview zou ik graag willen ingaan op de waardering van het project, hoe het beleefd werd en wat men ervan vond.

Om dat een beetje te structureren hebben we een tabel gemaakt om te scoren. Online is het niet zo eenvoudig om je dat te laten invullen, dus ik ga de groepen noemen en je mag gewoon zeggen welke score je zou geven, dan vul ik het hier in. Met die score geef je aan hoe elke groep tegenover het project stond – telkens zowel voor het begin van het project als op dit moment. Je kan scoren van 1 tot 5. Score 1 staat voor zeer negatief, 5 voor zeer positief en 2, 3 en 4 geven dan de tussenposities aan: eerder negatief, neutraal en eerder positief.

Uiteraard gaat het daarbij om jouw inschatting, vanuit jouw standpunt.

Je mag eerst gewoon de scores noemen en nadien zullen we er dan verder op ingaan.

		1 Zeer negatief	2 Eerder negatief	3 Neutraal	4 Eerder positief	5 zeer positief
Jijzelf	Bij start					
	Momenteel					
Leerkrachten- team	Bij start					
	Momenteel					
Directie	Bij start					
	Momenteel					
Leerlingen	Bij start					
	Momenteel					
Ouders	Bij start					
	Momenteel					
	Bij start					
	Momenteel					
	Bij start					
	Momenteel					

Bedankt. Laat ons dan nu de scores even overlopen en ze toelichten. Die toelichting is immers belangrijker dan het cijfer op zich [herhalen voor elke lijn].

Voor (groep) gaf je bij de start van het project score X

II1a. Waarom geef je deze score?

- *Zijn er concrete situaties of ervaringen waarop je je baseert om deze score te geven?*

Op dit moment heb je (groep) score X gegeven

II1b. Waarom geef je deze score?

- ***Zijn er concrete situaties of ervaringen waarop je je baseert om deze score te geven?***

II2. Kan je het verschil toelichten in de scores tussen begin en nu?

- ***Zijn er concrete situaties of ervaringen waarop je je baseert om deze score te geven?***

Deel III: Effecten

Onderzoeksdoel: een antwoord geven op onderzoeksvraag 3: Wat zijn de (bedoelde en onbedoelde) effecten van de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? (effectanalyse).

III1 In het laatste deel van het interview willen we nog graag even stilstaan bij de impact, of de effecten van het project in jullie school. Wat zijn volgens jou de belangrijkste effecten? Som ze gewoon even op en dan gaan we er achtereenvolgens op in. Ook hier gaat het uiteraard weer over jouw inschatting.

[Opgesomde effecten in steekwoord noteren en vervolgens laten toelichten. Bij toelichting altijd weer doorvragen naar concrete indicaties op basis waarvan de respondent meent dit te mogen stellen.]

Hier voldoende aandacht hebben dat er zowel effecten aan bod komen op het niveau van de leerlingen, de leerkrachten en de school. Zo niet, hier voor de verschillende niveaus even doorvragen.

III2. Visie op differentiatie [voor zover nog niet aan bod gekomen in III1]

De inzet van het project was het versterken van differentiatie in de Vlaamse onderwijspraktijk.

Heeft jullie deelname ertoe geleid dat die praktijk in jullie school veranderd is?

Hoe? Waarom wel/niet?

Is de opvatting van de teamleden over differentiatie veranderd?

Licht toe? In welke zin?

III3. Onbedoelde effecten

(indien dit nog niet aan bod kwam)

Zijn er op jullie school ook onbedoelde neveneffecten geweest van jullie deelname aan het project?

Licht toe? In welke zin?

III4. Afsluitend/Toekomstplannen

Hebben jullie nog concrete toekomstplannen in het verlengde van dit project?

Hoe willen jullie die realiseren?

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 het Project Differentiatie?***
 - 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 bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek en u nogmaals verzekeren dat alle gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Koepelspecifieke aanvullingen

GROENTENHOF

- Het GROENTENHOF werkt vanuit het BKD model van o.m. Katrien Struyven, hoe spoorde dit met jullie invulling van differentiatie?
- Op welke manier beïnvloedde de uitwisseling met andere scholen het project in jullie school? (peilen naar netwerkbijeenkomsten)

FRUITHOF

- Feitelijk verloop:
 - o Wie is/zijn de kartrekker(s) in jullie team?
 - o Hoe ervoer de kartrekker het om het team te begeleiden?
- Beslissing deelname:
 - o Hoe werd de beslissing genomen om het LIST-project te verbinden met de proefprojecten differentiatie? Was dit een expliciete link? Veranderde dit iets in de school?
- Hoe ervoeren jullie de verhouding tussen het LIST-project en het proef Project Differentiatie?

NOTENHOF

- Op welke manier beïnvloedde de uitwisseling met de andere scholen het project in jullie school? (pijlen naar de inputdagen)
- Had het verloop van pedagogisch begeleiders een impact op jullie ervaring van de begeleiding? Indien ja, op welke manier?

KRUIDENHOF

- Voor welke individuele begeleidingstrajecten werd er binnen jullie school gekozen? Waarom?
- Wat maakt dat jullie als school besluiten om het project stop te zetten?

BLOEMENHOF

- De nadruk lag hier op de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Hoe zijn jullie tot die focus gekomen?

Bijlage 4: definitief codeerschema

Context

= Deze code omvat alle informatie die te maken heeft met de context waarin de differentiatiepraktijken ingebed zijn. Welke informatie is belangrijk om te weten om te begrijpen waarom de praktijken op deze manier verliepen in de school? De code *context* wordt onderverdeeld in drie subcategorieën:

- **Respondent:** Deze code omvat alle informatie die te maken heeft met betrekking tot de geïnterviewde. Wat is de functie van de respondent? Welke loopbaan doorliep de respondent?...
- **School:** Deze code omvat alle informatie met betrekking tot de school bv. informatie met betrekking tot de grootte van de school, moeilijkheden in het schoolteam (los van het project), wissels van directie, de pedagogische context van de school, praktijken rond differentiatie die men al deed vóór het project, informatie over de leerlingenpopulatie...
- **Covid:** deze code toekennen aan elk fragment waarin de het corona-virus of de lockdown, of de gevolgen hiervan aan bod komen.

Actor

= Deze code geeft aan wie er bij een bepaald fragment betrokken is. Deze code wordt steeds gebruikt in combinatie met andere codes maar geeft aan wie iets deed/vindt/ergens bij betrokken is.

- **Respondent:** De respondent moet je enkel coderen indien het perspectief of actie van de respondent zelf aan bod komt.
- **Directie**
- **Zorgleerkracht**
- **Zorgcoördinator**
- **Leerkracht**
- **Leerling**
- **Pedagogisch begeleider:** het individu; niet de pedagogische begeleidingsdienst
- **Ouders**
- **CLB**
- **Katrien Struyven**
- **Andere:** bv. logopedist, maatschappelijk assistent, hogeschool, psycholoog...
- **Ondersteuner:** dit is een leerkracht die met zorguren is aangesteld en gedurende een aantal uren komt ondersteunen in de klas.
- **Kernteam:** (of beleidsteam): team dat rond het project samenkomt. Het is niet noodzakelijk dat deze groep zichzelf zo benoemt.
- **Teacher leader:** Trekker van het project in de school
- **Scholengroep**

Adoptie

= De fase waarin de school de beslissing maakt om deel te nemen. Deze fase eindigt met de feitelijke beslissing om deel te nemen aan het project. Voor de meeste scholen valt de inhoudelijke deelname samen met de 'formele deelname' aan het project. Voor deze scholen moet je dus enkel de code 'formeel' en onderliggende codes gebruiken. Voor andere scholen is de beslissing van wat ze precies wilden bereiken met de deelname aan het project pas na het instappen in het project gevallen. Het gaat dan niet over scholen die doorheen het project hun doelen verder definieerden, maar scholen die bij aanvang nog geen idee hadden welke richting ze uit zouden gaan. Voor die scholen is er sprake van een tweede moment van adoptie: het moment waarop ze een inhoudelijke agenda aannemen. Hiervoor gebruik je de tweede code 'inhoudelijk' met onderliggende codes.

- **Formeel**

- **Beslisproces FD:** Wie nam de beslissing om deel te nemen aan het project? Hoe werd de beslissing genomen?
- **Agenda FD:** De inhoudelijke agenda op het moment van adoptie (zoals hierboven vermeld valt die bij de meeste scholen bij de formele beslissing om deel te nemen). Waarom werd de beslissing om deel te nemen genomen?
- **Draagvlak FD:** Hoe werd de beslissing om deel te nemen onthaald, wat voor draagvlak bestond er in het schoolteam om deel te nemen aan het project?
- **Voorwaarden:** Opgelegde voorwaarden voor deelname. Deze voorwaarden zijn extern opgelegd en dienen beantwoord te zijn om te kunnen deel te nemen aan het project, bv. aankoop van specifieke boeken, stabiliteit in het schoolteam, deelname aan selectieprocedure, welwillendheid om een vast aantal uur met een bepaalde praktijk bezig te zijn in de klas...

- **Inhoudelijk**

- **Beslisproces IA:** Wie neemt de beslissing om deze inhoudelijke agenda aan te nemen als invulling voor het project? Hoe werd de beslissing genomen?
- **Agenda IA:** Waarom werd de beslissing genomen? Wat is de achterliggende agenda voor de inhoudelijke agenda van het project op het moment van de adoptie van de inhoudelijke agenda?
- **Draagvlak IA:** Hoe werd de inhoudelijke agenda onthaald? Wat voor draagvlak bestond er in het schoolteam voor het aannemen van deze inhoudelijke agenda?

Implementatie

= Fase waarin het project in praktijk gebracht werd en men concreet aan de slag ging in de school. Er wordt gestalte gegeven aan de vernieuwing.

- **Differentiatiepraktijken:** Verzameling van praktijken die in kader van het project gebeuren. Differentiatiepraktijken zijn breder dan differentiatievormen, een praktijk is een complexe cluster van de werkelijkheid.
 - **P Klasniveau:** praktijken op het niveau van de klas. Hier moet in annotatie worden toegevoegd of het een centraal gestuurde praktijk betreft of het een praktijk is die enkel binnen één klas plaatsvindt. Als er specifieke differentiatievormen aan bod komen, moeten deze toegevoegd worden als subcode (de bewoording van de respondent wordt hier overgenomen).

- **P Schoolniveau:** Praktijken op het niveau van de school.
- **P schooloverstijgend:** Praktijken die het niveau van de school overstijgen.
- **Visie differentiatie:** Min of meer uitgesproken visie over differentiatie
 - **Individueel:** individuele opvatting met betrekking tot differentiatie van een respondent, gerelateerd aan concepten als taakopvatting en subjectieve onderwijstheorie.
 - **Collectief:** Gedeelde opvatting met betrekking tot differentiatie (tussen meer dan één persoon), gerelateerd aan concept als schoolcultuur of subcultuur van de schoolcultuur.
- **Flank activiteiten:** Flankerende activiteiten. Flankerende activiteiten zijn activiteiten die gebeuren in het kader van de implementatie van het implementatieproject, maar niet meteen gelinkt zijn aan de agenda van het differentiatieproject.
 - **PB:** Flankerende activiteiten onder impuls van de pedagogisch begeleider.
 - **Andere:** Flankerende activiteiten onder impuls van de school zelf, de stuurgroep, de scholengroep of andere betrokkenen...
- **Impact:** (on)bedoelde effecten van de implementatie van het project.
 - **I Klasniveau:** impact op het niveau van de klas
 - **I Leerling:** (on)bedoelde effecten voor de leerlingen: leren ze beter?...
 - **I Leerkracht:** (on)bedoelde effecten voor de leerkrachten, bv. bijstelling subjectieve onderwijstheorie
 - **I Schoolniveau:** (on)bedoelde effecten op het niveau van de school: verandering in collegiale relaties, verandering schoolcultuur, impact van het project op de hele school...
 - **I Schooloverstijgend:** (on)bedoelde effecten op het schooloverstijgende niveau: verandering in de samenwerking met andere scholen, horeca, netwerk, scholengemeenschap...
- **Waardering:** Deze code geeft aan hoe actoren het project beleven. (voeg hier ook altijd de actor over wie het gaat toe).
 - **+**: Positieve waardering
 - **-**: Negatieve waardering
 - **+/-**: Neutrale waardering/geen zicht op de waardering van deze groep
 - **Evolutie in waardering:** Het fragment weerspiegelt een evolutie in de waardering.

Determinanten

= Concrete, betekenisvolle processen en interacties (activiteiten) van actoren *met* en *binnen* de context van specifieke structurele en culturele werkcondities, die bepalend zijn voor de manier waarop differentiatie vorm krijgt in de praktijk.

Structurele werkcondities

- **Actoren S:** de structurele werkcondities verbonden aan de kenmerken/samenstelling van de groepen van het schoolteam die bepalend zijn voor de manier waarop differentiatie vorm krijgt in de praktijk
- **Materiële infrastructuur:** de architectuur van het schoolgebouw, de inrichting van de klasruimten en/of de aanwezigheid van educatieve artefacten die bepalend zijn voor de manier waarop differentiatie vorm krijgt in de praktijk
- **Interne organisatie:** de structurele werkcondities verbonden aan de reeds bestaande interne organisatie en werking van de school, die

- bepalend bleken voor de manier waarop differentiatie vorm krijgt in de praktijk. (bv. het personeelsbeleid of de kwaliteitszorg)
- **Inbedding:** aanpassingen die scholen maken in hun organisatie en interne werking om het project vlot en succesvol mogelijk te kunnen maken. (bv. de tijd die wordt voorzien voor het project, de vrijstelling van het personeel)

Culturele werkcondities

- **Organisatiecultuur:**
 - **Gemeenschappelijke doelgerichtheid:** de collectieve interpretatie en betekenisgeving van het proefproject reflecteert een engagement en motivatie met betrekking tot de implementatie/de innovatie-inhoud die bepalend is voor de manier waarop differentiatie vorm krijgt in de praktijk
 - **Samenwerking/collegialiteit:** professionele relaties in het schoolteam die bepalend zijn voor de manier waarop differentiatie vorm krijgt in de praktijk
 - **Leiderschap:** de visie op, en belichaming van leiderschap in de school (intern coherent met het schoolbeleid), die bepalend is voor de manier waarop differentiatie vorm krijgt in de praktijk
- **Congruentie:** de gepercipieerde congruentie van het proefproject met de ervaren noden binnen de school (= betekenis van het project binnen de school voor de actoren van het schoolteam)

PBD

= Activiteiten in verband met het differentiatieproject die door de pedagogische begeleidingsdienst georganiseerd zijn, bv. netwerkbijeenkomsten

Stuurgroep

= activiteiten in verband met het differentiatieproject die door de stuurgroep georganiseerd zijn (bv de sessies rond datageletterdheid).

Toekomstplannen

= plannen die de school heeft om in het verlengde van het project verder met differentiatie aan de slag te gaan, hoe het project verder in de toekomst vorm zal krijgen in de school.

Impact onderzoek

= Expliciete indicatie dat er invloed is van het onderzoek op de implementatie van de praktijken in de school. Bv. Naar aanleiding van het interview bevroagt de directie de stand van zaken van het project van alle teamleden om hier nieuw leven in te blazen.

Bijlage 5: responsgraad scholen Onderzoeksrunde 2

GROENTENHOF

Twaalf scholen van het GROENTENHOF werden uitgenodigd voor de tweede onderzoeksrunde. Tien scholen reageerden positief. Eén school viel uit omwille van tijdsgebrek aan het einde van het schooljaar, deze school werd later opnieuw gecontacteerd zonder succes. Eén school wenste niet deel te nemen.

FRUITHOF

Tien scholen van het FRUITHOF werden uitgenodigd voor de tweede onderzoeksrunde. Zeven scholen Reageerden positief. Eén school reageerde negatief. Twee scholen reageerden niet.

Bijlage 6: interviewleidraad Onderzoeksrunde 2

Achtergrond

Doel van interview met 2^e respondent:

- 2^e (complementair) perspectief op het implementatieproces
- bijkomende evidentie verzamelen voor onze interpretaties o.b.v. het interview met de 1^e respondent

Aanpak:

- Werken met stellingen, die we vervolgens laten toelichten door de respondent.
- Vragen naar concrete beschrijvingen, voorbeelden, praktijken, dus a.h.w. “filmpjes” (zodat we ons heel concreet kunnen voorstellen hoe het implementatieproces verliep)
- Voldoende doorvragen naar “evidentie”: waarop baseert de respondent zich om uitspraken te doen, oordelen te vellen?

Opstart interview: inleiding, toelichting, informed consent

- De interviewer stelt zichzelf voor.
- *Zoals ik je telefonisch al had toegelicht, zou ik het gesprek graag opnemen, zodat ik niet alles hoeft te noteren en aandachtiger kan luisteren. Ik ga de opname nu starten.*

[START OPNAME]

- *Bedankt voor je bereidheid om aan dit interview deel te nemen.*
- *Zoals we al aangaven in de mail/ aan de telefoon is het doel van dit interview om een tweede perspectief te krijgen over hoe het project rond differentiatie concreet gelopen is in jullie school en een aantal bevindingen af te toetsen.*
 - o *Meer specifiek willen we graag nagaan:*
 - *hoe jullie in het project aan de slag zijn gegaan, en*
 - *waarom dat op die manier gebeurd is.*
 - o *Het is dus uitdrukkelijk niét de bedoeling om te evalueren, noch de leerkrachten, noch de school. Niet van ons, maar evenmin van ministerie als opdrachtgever of pedagogische begeleidingsdienst.*
- *Om ook de deontologische regels van het onderzoek correct te volgen willen we nog duidelijk aangeven dat:*
 - o *de informatie die je verstrekt vertrouwelijk verwerkt zal worden*
 - *1. dat betekent ten eerste dat ze enkel toegankelijk is voor de leden van het onderzoeksteam*

- *We zullen op basis van dit gesprek een verslag schrijven.*
- *Het is de tekst van dat verslag die verder in het onderzoek gebruikt zal worden.*
- *Die verslagtekst wordt uiteraard eerst aan jou voorgelegd ter goedkeuring of aanpassing.*
- *2. de vertrouwelijkheid impliceert ook dat wij de identiteit van onze informanten niet zullen onthullen. Bij elke externe rapportering zal gewerkt worden met pseudoniemen van zowel de school als de individuele gesprekspartners. We hopen dat dit volstaat opdat u zich vrij zou voelen openhartig te spreken.*
 - *Na afloop van het gesprek zullen enkel de volledig geanonimiseerde data bewaard blijven voor verder onderzoek (het zal dan niet meer mogelijk zijn om uitspraken terug te voeren op een welbepaalde natuurlijke persoon).*
 - *Ofschoon we natuurlijk hopen dat het niet gebeurt, vermelden we toch expliciet dat u het recht heeft op elk moment de medewerking aan het onderzoek stop te zetten.*
 - *Zoals we reeds besproken hebben, geef ik nogmaals aan dat dit gesprek wordt opgenomen.*
- *Heb je hierover nog vragen?*
- *Ben je akkoord om onder deze voorwaarden deel te nemen aan dit gesprek?*

Achtergrondgegevens respondent

Voor we van start gaan is het misschien wel interessant om zicht te krijgen op wie er voor mij zit.

- 1. Wat is uw naam en functie?*
- 2. Welke opleiding heb je gevolgd?*
- 3. Hoeveel jaar ben je werkzaam in het onderwijs?*
- 4. Hoe lang werk je in deze school?*
- 5. Wat is uw geboortjaar?*
- 6. Kan je jouw school/klasgroep omschrijven? (aantal leerlingen, SES, anderstaligen)*

Beschrijven van de differentiatiepraktijken in de eigen klas/school

1. *Jullie zijn bezig met X naar aanleiding van het Project Differentiatie.*
 - a. *Klopt dit?*
 - b. *Zijn er nog andere praktijken die jij doet naar aanleiding van het Project Differentiatie?*
 - c. *Hoe verlopen die praktijken concreet in jouw klas [indien leerkracht]/school [indien niet leerkracht]?*
2. *Wanneer ben je voor de eerste keer gestart met die differentiatiepraktijken?*
3. *Is de aanpak van de differentiatiepraktijken in jouw klas [indien leerkracht] in jullie school [indien niet leerkracht] veranderd over de voorbije jaren?*
 - a. *In welke zin?*
 - i. *Waarom heb je/ hebben jullie die veranderingen doorgevoerd?*
4. *[Specifiek voor FRUITHOF]: LIST vraagt ook dat er verschillende testen worden afgenomen bij de leerlingen. Welke testen worden er bij jouw leerlingen afgenomen in het kader van LIST?*
 - a. *Wie neemt die testen af?*
 - b. *Zijn er door het werken met LIST nu meer testen van de leerlingen dan vroeger?*
 - i. *Indien ja: Hoe ervaar je dat? (→ inzicht krijgen in beleving van testcultuur die LIST mogelijk installeert in de school)*

Stellingen [specifiek voor het FRUITHOF]

Ik heb nu een aantal stellingen die ik graag wil voorleggen aan jou. Als we live zouden kunnen afspreken, zou ik jou nu een papier geven met die stellingen op en die jou laten scoren, maar aangezien we nu online met elkaar praten, zal ik de stellingen mondeling overlopen. Je mag elke stelling scoren op een 5-puntenschaal. Score 1 staat voor helemaal niet akkoord, 5 voor helemaal akkoord. Score 2, 3 en 4 geven dan de tussenposities aan: eerder niet akkoord, neutraal en eerder akkoord.

Je mag eerst gewoon de scores noemen en nadien overlopen we ze opnieuw en geef ik je de kans om bij elke stelling je score toe te lichten.

1. ***Ik was van bij het begin enthousiast over LIST.*** *(niet akkoord → helemaal akkoord)*
 - a. *Over welke aspecten was je enthousiast?*
 - b. *Wat hoopte je te realiseren met LIST?*
 - c. *Waar vreesde je voor?*
2. ***Ik kreeg inspraak bij de beslissing dat LIST geïmplementeerd zou worden in mijn klas.*** *(niet akkoord → helemaal akkoord)*
 - a. *Kan je dat even toelichten? (op welke aspecten had je inspraak?)*

- b. Was dat belangrijk voor jou? Waarom?
3. **Ik voelde me heel goed ondersteund bij het invoeren van LIST in mijn klas.** (niet akkoord → helemaal akkoord) (→ indirect zicht krijgen op de rol van de kartrekker)
 - a. Van wie heb je ondersteuning gekregen?
 - b. Wat hield de ondersteuning concreet in?
 - c. Kwam dit overeen met wat je verwacht had? In welke zin wel/niet?
 4. **Ik heb voldoende vrijheid om de LIST-methodiek aan te passen aan wat ik het beste vind voor mijn klas.** (niet akkoord → helemaal akkoord) (→ inzicht krijgen in sterk voorschrijvend karakter van LIST en hoe de respondent hier mee omgaat)
 5. **LIST heeft positieve effecten gehad.** (niet akkoord → helemaal akkoord)
 - a. Waaruit leid je af dat die effecten gerealiseerd zijn? (→ vragen naar evidentie)
 - b. Zijn er ook effecten die je niet verwacht had? (→ vragen naar onbedoelde neveneffecten)
 6. **LIST heeft negatieve effecten gehad.** (niet akkoord → helemaal akkoord)
 - a. Waaruit leid je af dat die effecten gerealiseerd zijn? (→ vragen naar evidentie)
 - b. Zijn er ook effecten die je niet verwacht had? (→ vragen naar onbedoelde neveneffecten)
 7. **LIST zorgt ervoor dat wij beter differentiëren in onze didactische aanpak.** (niet akkoord → helemaal akkoord) (cfr. Hoofddoel proefprojecten differentiatie)
 - a. Kan je dit even toelichten?
 - b. Waaraan merkte je dit? (→ vragen naar evidentie)
 8. **Omdat LIST dagelijks een extra tijdsinvestering vraagt komen andere lesdoelen in het gedrang.** (niet akkoord → helemaal akkoord) (dit is een vaak gehoorde bron voor weerstand)
 - a. Kan je dit even toelichten?
 - b. Indien akkoord: Hoe ga je hiermee om?

Stellingen [specifiek voor het GROENTENHOF]

In het volgende deel van het interview zal ik een aantal stellingen voorleggen. Normaal gezien zou ik u deze stellingen op een blaadje gegeven hebben om in te vullen, en vervolgens te overlopen. Om de technische problemen tot een minimum te beperken zal ik de rol op mij nemen van “sprekende vragenlijst”, Ik zal de stellingen overlopen, en u kan dan met een cijfer aangeven in welke mate u akkoord bent met de stelling. 1 staat voor helemaal niet akkoord, 2 voor niet akkoord, 3 voor neutraal, 4 voor enigszins

akkoord, 5 voor helemaal akkoord. U mag eerst gewoon de scores noemen, en nadien overlopen we ze opnieuw en zullen we er dan telkens verder op ingaan.

1. **Ik was van bij het begin enthousiast voor de differentiatiepraktijken X, Y, Z** (niet akkoord → helemaal akkoord) (zicht krijgen op houding respondent ten aanzien van het project en de praktijken)
 - a. Hoe stond je ertegenover?
 - b. Wat hoopte je ermee te realiseren?
 - c. Was dat belangrijk voor jou? Waarom?
2. **De leerkrachten werden heel goed ondersteund bij het invoeren van de differentiatiepraktijken X, Y, Z in hun klas (niet akkoord → helemaal akkoord)** ((→ indirect zicht krijgen op de rol van de PBD bij het vormgeven van de differentiatiepraktijken en de organisatie van de school in het ondersteunen van de leerkrachten bij het implementeren van de praktijken)
3. **De leerkrachten krijgen geen vrijheid om binnen de differentiatiepraktijken X, Y, Z aanpassingen te doen als zij dat beter vinden in hun klas.** (niet akkoord → helemaal akkoord) (→ inzicht krijgen in sterk voorschrijvend karakter van de differentiatiepraktijken en hoe de respondent hier mee omgaat)
4. **Differentiatiepraktijken X, Y en Z hebben positieve effecten gehad.** (niet akkoord → helemaal akkoord)
 - a. Waaruit leid je af dat die effecten gerealiseerd zijn? (→ vragen naar evidentie)
 - b. Zijn er ook effecten die je niet verwacht had? (vragen naar onbedoelde effecten)
5. **Differentiatiepraktijken X, Y en Z hebben negatieve effecten gehad.**
 - a. Waaruit leid je af dat die effecten gerealiseerd zijn? (vragen naar evidentie)
 - b. Zijn er ook effecten die je niet verwacht had? (vragen naar onbedoelde effecten)
6. **Differentiatiepraktijk X, Y en Z zorgen ervoor dat wij beter differentiëren in onze didactische aanpak.** (niet akkoord → helemaal akkoord) (cfr. Hoofddoel proefprojecten differentiatie)
 - a. Kan je dit even toelichten?
 - b. Waaraan merkte je dit? (→ vragen naar evidentie)

Bevragen van determinanten [specifiek voor het FRUITHOF]

De manier waarop LIST concreet vorm krijgt in de praktijk kan van veel verschillende zaken afhangen. Ik wil graag begrijpen wat er in jullie school het meeste invloed heeft

gehad. Ik zal daarom straks een aantal factoren opsommen die een rol kunnen spelen. Ik zal ze met jou overlopen en je mag telkens aangeven in welke mate dit voor jullie school van toepassing was: je kan kiezen uit “niet van toepassing”, “van toepassing”, “sterk van toepassing”. Daarna zullen we ze opnieuw een per een bespreken.

Ter info: de interviewer leest enkel de tekst in het vet voor.

Determinanten die in elke school bevroegd worden:

1. **In ons schoolteam is het voor iedereen heel duidelijk welke doelen we nastreven met LIST.** (cfr. Gemeenschappelijke doelgerichtheid)
 - a. Hoe speelde dit een rol bij de implementatie van LIST in jullie school?
2. **LIST expliciteert duidelijk wat ik als leerkracht moet doen.** (cfr. Sterk voorgeschreven karakter van LIST)
 - a. Hoe speelde dit een rol bij de implementatie van LIST in jullie school?
3. **De leerlingen reageerden enthousiast op LIST.**
 - a. Hoe beleefden de leerlingen de LIST-momenten?
 - b. Hoe speelde dit een rol?
4. **Er was voldoende geld beschikbaar om LIST in te voeren.**
 - a. Hoe speelde dit een rol bij de implementatie van LIST in jullie school?
5. **In ons schoolteam was iedereen enthousiast over de gekozen differentiatiepraktijken.**
 - a. Wie was er enthousiast? Waarom?
 - b. Waren er ook mensen niet enthousiast? Waarom?
 - c. Hoe speelde dit een rol bij de implementatie van LIST?
6. **We kregen de ruimte om LIST eerst uit te proberen.** (cfr. Belang van “uitprobeerfase”)
 - a. Hoe speelde dit een rol?
7. **Indien nodig werd de werking van de school aangepast om LIST beter mogelijk te maken.** (denk bv. aan het afstemmen van de lessenroosters)
 - a. Hoe speelde dit een rol bij de implementatie van LIST in jullie school?
8. **De directeur speelde een positieve rol in het LIST project.**
 - a. Welke rol speelde de directeur bij de implementatie van LIST?
 - b. In welke zin was die rol bevorderlijk of hinderlijk voor de implementatie van LIST?
9. **De kartrekker speelde een positieve rol in het LIST project.**
 - a. Welke rol speelde de kartrekker bij de implementatie van LIST?
 - b. In welke zin was die rol bevorderlijk of hinderlijk voor de implementatie van LIST?
10. **De infrastructuur van het schoolgebouw helpt om het LIST project in de praktijk te brengen.**

- a. Hoe speelde dit een rol?
- b. In welke zin was die rol bevorderlijk of hinderlijk voor de implementatie van LIST?

11. BaO: **De zorgcoördinator speelde een positieve rol in het LIST project.**

- a. Welke rol speelde de kartrekker bij de implementatie van LIST?
- b. In welke zin was die rol bevorderlijk of hinderlijk voor de implementatie van LIST?

12. SO: **Een geclusterde aanpak van theoretische vakken in de OK-klassen bevorderde de implementatie van LIST.**

- Waarom is dit volgens jou wel/niet belangrijk?
- Hoe speelde dit een rol?

We hebben nu een aantal zaken besproken die mee bepaalden hoe jullie als school met LIST aan de slag gingen. Zijn we volgens jou nog zaken vergeten? Was er nog iets anders dat mee bepaalde hoe LIST vorm kreeg in jouw school?

Bevragen van de determinanten [specifiek voor het GROENTENHOF]

De manier waarop differentiatie vorm krijgt in de praktijk kan van verschillende zaken afhangen. Ik wil graag begrijpen wat er in jullie school het meeste invloed gehad heeft. Daarom ga ik een aantal mogelijke factoren opnoemen en wil ik u vragen om voor elk ervan aan te geven in welke mate u vindt dat dit van toepassing is voor jullie school. Uiteraard gaat het daarbij om uw inschatting, vanuit uw standpunt. Ik zal zo meteen weer een sprekende vragenlijst zijn en dan kan je per element aangeven of het element 0 niet van toepassing, 1 van toepassing, of 2 heel erg van toepassing is. U mag eerst gewoon de scores noemen, en nadien zullen we er dan verder op ingaan.

We laten de respondent eerst cijfers toekennen. Vervolgens overlopen we de determinanten in volgorde van belangrijkheid. We vragen de respondent telkens om de keuze toe te lichten.

Ter info: de respondent krijgt enkel de tekst te zien die hieronder in het vet staat.

Determinanten die in elke school bevroegd worden::

1. **In ons schoolteam is het voor iedereen duidelijk welke doelen we nastreven met differentiatiepraktijken X, Y, Z (gemeenschappelijke doelgerichtheid)**

- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?

- b. Hoe speelde dit een rol bij de implementatie van de differentiatiepraktijken in jullie school?
2. **In ons schoolteam is het heel gewoon om als collega's samen te werken en dat gold ook bij de invoering van de differentiatiepraktijken.**
- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?
- b. Hoe speelt dit een rol bij de implementatie van de differentiatiepraktijken in jullie school?
3. **De leerlingen reageerden positief op de differentiatiepraktijken.**
- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?
- b. Hoe beleefden de leerlingen de differentiatiepraktijken?
- c. Hoe speelt dit een rol bij de implementatie van de differentiatiepraktijken in jullie school?
4. **In ons schoolteam was iedereen enthousiast over de gekozen differentiatiepraktijken.**
- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?
- b. Wie was er enthousiast? Waarom?
- c. Waren er ook mensen niet enthousiast? Waarom?
- d. Hoe speelde dit een rol bij de implementatie van de differentiatiepraktijken?
5. **We kregen de ruimte om de differentiatiepraktijken eerst uit te proberen.** (cfr. Belang van "uitprobeerfase")
- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?
- b. Hoe speelt dit een rol bij de implementatie van de differentiatiepraktijken op jullie school?
6. **We kregen tijd om tijdens de schooluren aan het project te werken.** (bv. om sessies bij te wonen of om vergaderingen met de derde graad te kunnen doen) (inbedding proefproject in interne organisatie)
- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?
- b. Hoe speelde dit een rol bij de implementatie van de differentiatiepraktijken in jullie school?
7. **De infrastructuur van het schoolgebouw helpt om differentiatie in de praktijk te brengen.**
- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?
- b. Hoe speelde dit een rol?
- c. In welke zin was die rol bevorderlijk of hinderlijk voor de implementatie van de differentiatiepraktijken?
8. **De directeur speelde een positieve rol in het project.**
- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?

- b. Welke rol speelde de directeur bij de implementatie van de differentiatiepraktijken?
- c. In welke zin was die rol bevorderlijk of hinderlijk voor de implementatie van de differentiatiepraktijken?
- 9. De zorgcoördinator speelde een positieve rol in het project.**
- a. In welke mate is dit van toepassing in jullie school?
- b. Welke rol speelde de zorgcoördinator bij de implementatie van de differentiatiepraktijken?
- c. In welke zin was die rol bevorderlijk of hinderlijk voor de implementatie van de differentiatiepraktijken?

We hebben nu een aantal bepalende elementen besproken. Zijn we volgens jou nog een element vergeten? Was er nog iets anders dat mee bepaalde hoe de differentiatiepraktijken vorm kregen in jouw klas [indien leerkracht] / school [indien niet leerkracht]?

Bevragen waardering

In het volgende deel van het interview zou ik graag willen ingaan op de waardering van het project, hoe het beleefd werd door verschillende personen op jullie school en wat men ervan vond.

Om dat een beetje te structureren hebben we een tabel gemaakt om te scoren. Online is het niet zo eenvoudig om je dat te laten invullen, dus ik ga groepen van het schoolteam noemen en je mag gewoon zeggen welke score je zou geven, dan vul ik het hier in.

Met die score geef je aan hoe elke groep tegenover het project stond – telkens zowel voor het begin van het project als op dit moment.

Je kan scoren van 1 tot 5. Score 1 staat voor zeer negatief, 5 voor zeer positief en 2, 3 en 4 geven dan de tussenposities aan: eerder negatief, neutraal en eerder positief.

Uiteraard gaat het daarbij om jouw inschatting, vanuit jouw standpunt.

Je mag eerst gewoon de scores noemen en nadien zullen we er dan verder op ingaan.

		1 Zeer negatief	2 Eerder negatief	3 Neutraal	4 Eerder positief	5 zeer positief
Jijzelf	Bij start					
	Momenteel					
Kartrekker	Bij start					

	Momenteel					
Leerkrachten- team	Bij start					
	Momenteel					
BaO: Zorgcoördinator	Bij start					
	Momenteel					
Directie	Bij start					
	Momenteel					
Leerlingen	Bij start					
	Momenteel					
Ouders	Bij start					
	Momenteel					
?	Bij start					
	Momenteel					

Bedankt. Laat ons dan nu de scores even overlopen en ze toelichten. Die toelichting is immers belangrijker dan het cijfer op zich

Voor (groep X) gaf je bij de start van het project score X

II1a. Waarom geef je deze score?

- Zijn er concrete situaties of ervaringen waarop je je baseert om deze score te geven?

Op dit moment heb je (groep) score X gegeven

II1b. Waarom geef je deze score?

- Zijn er concrete situaties of ervaringen waarop je je baseert om deze score te geven?

II2. Kan je het verschil toelichten in de scores tussen begin en nu?

- Zijn er concrete situaties of ervaringen waarop je je baseert om deze score te geven?

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.

4. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?
5. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met het Project Differentiatie?

- a. *Moest u achteraf nog aan iets denken dat u graag had willen vertellen, kan u me altijd nog contacteren via [emailadres interviewer].*

6. *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.

CENTRUM VOOR ONDERWIJSVERNIEUWING EN DE ONTWIKKELING VAN LERAAR EN SCHOOL
Dekenstraat 2 bus 3773
3000 LEUVEN, België
tel. + 32 16 32 62 57
geert.kelchtermans@kuleuven.be
<https://ppw.kuleuven.be/onderwijskunde>

