

# Werken aan onderwijsvernieuwing

Lessen uit de Proefprojecten Differentiatie



Deze publicatie kwam tot stand in opdracht  
van de Vlaamse Gemeenschap,  
Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

**Geert Kelchtermans**

Wetenschappelijk medewerkers:  
Ann Deketelaere, Kaat Mennens,  
Laurence Pieters & Karen Vermeir

Februari 2022



# Inhoud

<b>Woord vooraf .....</b>	<b>5</b>
<b>Situering: <i>Het Project Differentiatie</i> .....</b>	<b>7</b>
<b>Hoofdstuk 1      <b>Onderwijsvernieuwing: een denk- en begrippenkader</b>.....</b>	<b>9</b>
1.1 <i>Onderwijsvernieuwing gedefinieerd: what's in a name?</i> .....	9
1.2 <i>De centrale rol van betekenisgeving: individueel en collectief</i> .....	10
1.2.1 <i>Individuele betekenisgeving: het persoonlijk interpretatiekader</i> .....	11
1.2.2 <i>Collectieve betekenisgeving: de schoolcultuur</i> .....	12
1.3 <i>Veranderen = verbeteren?</i> .....	12
1.4 <i>Besluit: vragen in implementatiepraktijken</i> .....	13
<b>Hoofdstuk 2      <b>Schoolportretten</b> .....</b>	<b>17</b>
2.1 <i>Citroentuin</i> .....	18
2.1.1 <i>Het onthaal van LIST</i> .....	18
2.1.2 <i>Twee kartrekkers</i> .....	18
2.1.3 <i>Schooleigen toepassing van LIST in de klassen</i> .....	20
2.1.4 <i>Doelmatigheidsbeleving</i> .....	21
2.2 <i>Dadeltuif</i> .....	22
2.2.1 <i>Het onthaal van LIST</i> .....	22
2.2.2 <i>De kartrekker</i> .....	22
2.2.3 <i>Directeurswissel</i> .....	23
2.2.4 <i>Nieuwe directeur, nieuwe cultuurbouwer</i> .....	24
2.2.5 <i>Doelmatigheidsbeleving</i> .....	24
2.3 <i>Radijzentuin</i> .....	26
2.3.1 <i>Het sluitstuk van het zorgbeleid</i> .....	26
2.3.2 <i>Het ondersteuningstraject</i> .....	28
2.3.3 <i>Een traject met ups en downs</i> .....	29
2.4 <i>Olijventuin</i> .....	31
2.4.1 <i>Een brede derde graad</i> .....	31
2.4.2 <i>Een minder centrale plaats voor het handboek</i> .....	32
2.4.3 <i>Het schoolgebouw</i> .....	33
2.4.4 <i>Opschaling</i> .....	33
2.4.5 <i>Besluit</i> .....	34
2.5 <i>Bloemenhof: Irissentuin en Zonnebloemberg</i> .....	35
2.5.1 <i>De centrale rol van de directeur Secundair Onderwijs</i> .....	35
2.5.2 <i>De resultaten</i> .....	36
2.5.3 <i>Externe ondersteuning</i> .....	37
2.5.4 <i>Besluit</i> .....	37
<b>Hoofdstuk 3      <b>Determinanten</b> .....</b>	<b>39</b>
3.1 <i>Schoolinterne determinanten</i> .....	40
3.1.1 <i>Structurele determinanten</i> .....	40
3.1.1.1 <i>Context</i> .....	40
3.1.2 <i>Culturele determinanten</i> .....	52
3.2 <i>Determinanten in de ondersteuningspraktijken door de PBD</i> .....	55

3.2.1	Vorm van het ondersteuningstraject .....	55
3.2.2	De positionering van de begeleider .....	60
3.3	<i>Besluit</i> .....	63
<b>Hoofdstuk 4</b>	<b>Conclusies en adviezen .....</b>	<b>65</b>
4.1	<i>Beschouw implementatie als interpretatief onderhandelen door professionals</i> .....	65
4.2	<i>Maak onderwijsvernieuwing tot inzet van een lokaal beleid: de innovatiestuurgroep</i> .....	66
4.3	<i>Leerkracht-leiders: kansen en valkuilen</i> .....	67
4.4	<i>Evidentie en monitoring: bouw en gebruik een lokaal data-dashboard</i> .....	68
4.5	<i>Herken en gebruik de neveneffecten: 'Er gebeurt altijd zowel meer als minder dan gepland'</i> .....	70
4.6	<i>Vermijd lineair denken</i> .....	70
4.7	<i>Werk actief aan cultuuropbouw</i> .....	71
4.8	<i>Streef naar structurele verankering</i> .....	72
4.9	<i>Ondersteuningstrajecten: aandacht voor methodiek, inhoud en relatie</i> .....	73
<b>Literatuur</b>	.....	<b>75</b>

## Woord vooraf

*Beste lezer,*

*Voor je ligt een inspiratieboek over onderwijsvernieuwing. Het is geen receptenboek, met strikte instructies of scenario's die je enkel maar hoeft na te volgen en uit te voeren. Het is ook geen inspiratiegids omdat dat teveel zou suggereren dat het een tekst is die je kan volgen om gegarandeerd op je bestemming te geraken. Het is evenmin een bronnenboek waarin je kan grasduinen en naar hartenlust ideeën sprokkelen. Het is dus wel een inspiratieboek. Een doorlopende tekst die erop mikt je te inspireren bij het werken aan onderwijsvernieuwing.*

*Met inspireren bedoelen we dan enerzijds zicht bieden op onderwijsvernieuwing en anderzijds inzicht bieden in dat ingewikkelde fenomeen. Zicht op en inzicht in lijkt ons de beste -enige?- manier om creatief en met meer kans op slagen aan de slag te gaan met onderwijsvernieuwing. Lessen trekken uit onderzoek of ervaringen van anderen vereist uiteindelijk toch altijd dat je zelf de vertaalslag zal moeten maken naar de specifieke context van je eigen onderwijspraktijk. Dat vraagt om aandacht, inspanning en bewuste reflectie. Dat vraagt om het inzetten van zowel je expertise als je engagement voor die praktijk. Dat maakt jou tot een professional in plaats van een uitvoerder van voorschriften. Met dit boek spreken we je dan ook heel bewust aan als professional. Die boodschap loopt als een rode draad door het hele inspiratieboek.*

*Uiteraard hopen we dat we een breed lezerspubliek kunnen aanspreken, maar het publiek dat ons bij het schrijven in de eerste plaats voor ogen stond zijn de onderwijsprofessionals die verantwoordelijkheid opnemen voor het innovatiebeleid in scholen. Concreet denken we dan aan directieleden, interne ondersteuners van de vernieuwing en externe pedagogische begeleiders. Wie zich nog verder wil verdiepen in de onderzoeksmethodologie of de relaties met internationale wetenschappelijke literatuur verwijzen we graag naar het meer omvangrijke onderzoeksrapport (Kelchtermans et al., 2022).*

*Je kan dit inspiratieboek alleen lezen. Of je kan het samen met anderen lezen en bespreken in een leesseminarie (Kelchtermans, 2020). In je eigen school tijdens een pedagogische studiedag of in regionale bijeenkomsten met collega's uit verschillende scholen. Het leesseminarie is een 'oude', maar nog altijd heel krachtige vorm van professionalisering. Samen rond de tafel, verbonden door een tekst.*

*We wensen je veel leesplezier en veel inspiratie.*

*Leuven, maart 2022*

*Geert Kelchtermans, Ann Deketelaere, Kaat Mennens, Laurence Pieters & Karen Vermeir.*



## Situering: *Het Project Differentiatie*

Werk maken van onderwijsvernieuwing is een ingewikkelde zaak. De scholen die meewerkten aan het **Project Differentiatie** kunnen ervan meespreken.

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! (Onderwijs Vlaanderen, 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”. Een veertigtal Vlaamse scholen werd bereid gevonden om concrete *proefprojecten* uit te werken en te implementeren, daarbij ondersteund door de pedagogische begeleidingsdiensten.

In opdracht van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming startten we in 2020 een **onderzoeksproject**. 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: *D<sup>2</sup> oftewel Differentiatie in het kwadraat*. om de implementatie van die proefprojecten in kaart te brengen.

Intussen was de coronacrisis uitgebroken en kregen de scholen te maken met ingrijpende, complexe en langdurige maatregelen en uitzonderingssituaties die bijzonder veel tijd, energie en creativiteit vroegen van de schoolteams. Een en ander had een grote impact op de implementatie van de proefprojecten en ook op het verloop van het onderzoek. Toch hebben we uit de ervaring met de proefprojecten een reeks belangrijke inzichten kunnen halen over de implementatie van onderwijsvernieuwingen. Daarover brengen we verslag uit in het formele onderzoeksrapport (zie Kelchtermans et al., 2022).

In dit inspiratieboek brengen we een aantal van die inzichten samen in een meer beknopte en leesbare vorm. De centrale vraag die we proberen te beantwoorden luidt: *Welke lessen kunnen we trekken voor het werken aan onderwijsvernieuwing uit de ervaringen met de Proefprojecten Differentiatie?* Onze focus ligt dus enerzijds op het beschrijven en inzichtelijk maken van implementatieprocessen en anderzijds op het aanreiken van handvatten die inspirerend kunnen zijn voor toekomstige vernieuwingsinspanningen. De proefprojecten rond differentiatie waren de aanleiding en de context voor ons onderzoek, maar de boodschap van deze praktijkgids reikt dus verder dan de thematiek van differentiatie.

De inhoud van de praktijkgids is **opgebouwd** in vier hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk reiken we een wetenschappelijk onderbouwd begrippenkader aan om op een heldere en eenduidige manier te denken en te spreken over onderwijsvernieuwing. We beginnen met

een omschrijving van het concept onderwijsvernieuwing. Die definitie rafelen we vervolgens uit om te laten zien wat er allemaal bij komt kijken.

Gewapend met die gemeenschappelijke taal en woordenschat vind je als lezer in Hoofdstuk 2 een aantal portretten van scholen die met vernieuwingspraktijken aan de slag gingen. Die portretten hebben het grote voordeel dat ze kunnen laten zien hoe verschillende factoren (determinanten) samenspelen en op die manier bepalen hoe de implementatie van een vernieuwing er uitziet in de concrete context van een school. Inzicht in die samenhang is immers essentieel om implementatieprocessen goed te kunnen begrijpen én om er met succes zelf werk van te kunnen maken.

Een overzicht van die determinanten bieden we in Hoofdstuk 3.

In het laatste hoofdstuk brengen we de belangrijkste inzichten samen in een aantal conclusies en adviezen.



# Hoofdstuk 1 Onderwijsvernieuwing: een denk- en begrippenkader

## 1.1 Onderwijsvernieuwing gedefinieerd: what's in a name?

Onderwijsvernieuwing of -innovatie 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).

Dit is een formele definitie. Dat betekent dat ze niets zegt over de inhoud van de onderwijsvernieuwing. Die inhoud kan immers erg verschillend zijn. Aangezien dit praktijkboek gebaseerd is op een onderzoek over gedifferentieerde instructie zal het inhoudelijk verder vooral gaan over die differentiatie, maar de inzichten zijn ook toepasbaar op andere vernieuwingsinhouden.

Een formele definitie spreekt zich evenmin uit over de bron van de onderwijsvernieuwing.

Vernieuwingsinitiatieven kunnen immers van heel diverse actoren uitgaan: de overheid, de pedagogische begeleidingsdiensten, het schoolbestuur, de directie, leden van het schoolteam, enz. Het spreekt voor zich dat de bron van de oproep tot vernieuwing een grote rol speelt in de manier waarop ze door de leerkrachtenteams geïnterpreteerd worden.

Daarmee wijzen we meteen op een derde belangrijk kenmerk van onderwijsvernieuwing: het gaat om een proces en niet om een momentopname. 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; März et al., 2017; Van den Berg & Vandenberghe, 1981): adoptie, implementatie en institutionalisering.

- In de *adoptie- of initiatiefase* staat de beslissing centraal om met een vernieuwing (hier: een vorm van gedifferentieerde instructie) te starten. Men onderschrijft de wenselijk geachte vernieuwingsdoelen en neemt het engagement om ze concreet te gaan realiseren.
- De *implementatiefase* omvat het proces van het vormgeven van de vernieuwingsdoelen door middel van veranderingen in de praktijk van klas- en school, ze te evalueren en (eventueel) bij te sturen en uit te breiden.
- De *institutionaliseringfase*, tenslotte, verwijst naar de situatie waarin de vernieuwingspraktijk ophoudt vernieuwend te zijn omdat ze “normaal” geworden is voor de wijze waarop de klas of school functioneert. De vernieuwing is dan als het ware opgegaan in de gangbare klas- en schoolpraktijk.

Onderwijsvernieuwingen onderscheiden zich ten vierde 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 men de gebruikelijke praktijk

onderbreekt, opschort of zelfs verlaat en vervangt 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. In de praktijk zullen onderwijsvernieuwingen verschillend verlopen en ook op een uiteenlopende manier 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 bijv. Vermeir et al., 2017). De vernieuwing leidt tot bepaalde aanpassingen aan de gangbare praktijk in de school, maar omgekeerd wordt ook vernieuwingsinhoud geherdefinieerd 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, enz.) als de externe relaties van de school (bv. met ondersteunende instanties als de pedagogische begeleidingsdiensten of de koepel; met andere organisaties zoals de openbare bibliotheek, lokale verenigingen, enz.).

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 kan men niet volstaan met een lineaire benadering die enkel kijkt 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).

## **1.2 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. Dat geldt bij uitstek ook bij onderwijsvernieuwing, zoals o.m. blijkt uit de titel van Michael Fullans (1982/2016) klassieke boek *The meaning of educational change*. De centrale rol van betekenisgeving voor onderwijsvernieuwing is dan ook gemeengoed geworden in het onderzoek en de theorievorming over onderwijsvernieuwing (zie o.m. Fullan, 2016; Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2018; Van den Berg, 2002).

Betekenisgeving is zowel een individueel als een collectief gebeuren. Om dit conceptueel te verhelderen gebruiken we de concepten persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2009) en schoolcultuur (Schein, 1985).

### 1.2.1 Individuele betekenisgeving: 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 ze in de eigen beroepspraktijk daaraan kunnen en moeten bijdragen. In vroeger onderzoek hebben we daarvoor het concept van het *persoonlijk interpretatiekader* ontwikkeld (Kelchtermans, 1993, 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 opdeden.

Binnen dit persoonlijk interpretatiekader kunnen twee belangrijke en onderling samenhangende domeinen onderscheiden worden: 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?
- Zelfwaardegevoel (evaluatief): hoe goed vindt de leerkracht dat hij/zij het beroep uitoefent? Hoe evalueert de leerkracht subjectief zijn/haar beroepsfunctioneren?
- 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?
- 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?*
- Toekomstperspectief (prospectief): welke verwachtingen heeft de betrokkene tegenover zijn/haar toekomst in het beroep? Hoe beleeft hij/zij die verwachte toekomst?

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 zelf mee met de ervaringen die leerkrachten doorheen hun loopbaan opdoen.

De *subjectieve onderwijstheorie* is een persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over onderwijs, bv. vakinhoudelijke kennis, opvattingen over effectieve (vak-)didactische strategieën of vuistregels voor goed klassenmanagement en groepsdynamische inzichten. 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 bijvoorbeeld 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 je voor te stellen dat elk van deze 'lezingen' van de vernieuwing zich zal vertalen in een verschillende aanpak, gaande van onverschilligheid of zelfs verzet, over minimale aanpassingen naar enthousiaste implementatie (Kelchtermans, 2018).

### 1.2.2 Collectieve betekenisgeving: de schoolcultuur

Deze betekenisgeving is echter geen louter individuele aangelegenheid, maar per definitie 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). 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.

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 mee zal bepalen.

## 1.3 Veranderen = verbeteren?

Onderwijs en opvoeding zijn niet zomaar te reduceren tot een technisch of instrumenteel proces, waarbij het erop aankomt de juiste middelen te vinden en in te zetten op een manier die de vooropgestelde doelen zo goed mogelijk bereikt. Hoe legitiem die *technische dimensie* ook is, ze neemt niet weg dat pedagogisch-didactische praktijken onvermijdelijk ook waardengebonden keuzes vereisen. Uiteindelijk gaat het erom recht te doen aan de

educatieve noden van de leerlingen. Dit fundamentele gegeven wordt helemaal op scherp gesteld in het laatste woord van de definitie van onderwijsvernieuwing: “verbeteren”. De inzet van onderwijsvernieuwing is dus niet het veranderen op zich, maar wel het doorvoeren van veranderingen die geacht worden een verbetering te zijn. Die verbetering is nooit absoluut, maar altijd verbonden met een bepaald criterium, een norm, een maatstaf voor “goed onderwijs”. 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. In die zin is de manier waarop schoolteams betekenis geven aan een oproep tot vernieuwing niet neutraal of louter technisch, maar impliceert ze dat men de oproep om te vernieuwen zal beoordelen op basis van wat men zelf -individueel of collectief- verstaat onder “goed” onderwijs. Er zit met andere woorden onvermijdelijk een *normatieve dimensie* aan het omgaan met een onderwijsvernieuwing: de opvattingen over wat “goed” onderwijs inhoudt en over de manier waarop men dat kan bereiken, bepalen hoe men op de vernieuwingsoproep zal reageren. Daarbij gaat het niet alleen over cognitieve overtuigingen, maar ook over het gevoel van verantwoordelijkheid om de eigen overtuigingen over “goed” onderwijs of “goed” leraarschap (in overeenstemming met de eigen taakopvatting) te realiseren. Die verantwoordelijkheid wordt altijd uitgedaagd door een oproep tot 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”. Daarmee wordt niet alleen de morele verantwoordelijkheid van de leerkrachten aangesproken, maar zal de oproep hen ook *emotioneel niet onverschillig* laten. Het raakt immers aan hun zelfwaardegevoel.

Zolang het bij de onderwijsvernieuwing gaat om algemeen geformuleerde principes zal daarover relatief gemakkelijk overeenstemming worden gevonden. Zo zal differentiatie als didactisch principe (“onderwijs moet aangepast zijn aan de verschillen tussen de leerlingen”) door de meeste leerkrachten onderschreven worden. Maar van zodra dat principe vertaald moet worden in concrete praktijken, voorschriften, materialen, enz. is die spontane instemming veel minder evident. Hoe ver moeten we gaan in die differentiatie? Wat is er haalbaar en tegen welke prijs? Aan welke voorwaarden moeten voldaan zijn qua infrastructuur en materiaal? Wanneer wordt de gedifferentieerde aanpak contraproductief (bv. omdat bepaalde leerlingen zich minder kunnen concentreren als er bij zelfstandig werk meer beweging en geroezemoes is in de klas)?

Hierover zullen de meningen tussen leerkrachten uiteenlopen, ook binnen eenzelfde team, en stelt zich de vraag wie of hoe er uiteindelijk beslist wordt. Daarmee wordt duidelijk dat de adoptie en implementatie van vernieuwingen ook altijd een *politieke kwestie* is waarbij macht, controle, invloed en belangen een rol spelen.

Om te begrijpen hoe schoolteams feitelijk omgaan met onderwijsvernieuwing is het van belang om die verstrengeling van technische, normatieve, emotionele en politieke aspecten niet uit het oog te verliezen (Hargreaves, 1995).

## **1.4 Besluit: vragen in implementatiepraktijken**

Aansluitend bij internationaal en eigen onderzoek hebben we in dit hoofdstuk een theoretisch kader gepresenteerd om over onderwijsvernieuwing te denken en te spreken.

Als besluit stellen we dat de manier waarop schoolteams concreet aan de slag gaan met oproepen tot vernieuwing “gelezen” kan worden als het antwoord op zes essentiële vragen: een normatieve, een politieke, een strategische, een creatieve, een effectiviteits- en een verklaringsvraag (zie ook Kelchtermans, 2006-2007).

De **normatieve vraag** hangt samen met het laatste woord uit de definitie: “verbeteren”. Het gaat om veranderingen die de ambitie hebben om een verbetering te zijn. Bijgevolg duikt de vraag op naar het criterium of de norm om iets als beter te omschrijven: beter in welke zin? Beter voor wie?

Nauw verbonden met de normatieve vraag is de **politieke vraag** over de belangen, invloed, controle en macht bij het vormgeven van (beter) onderwijs. Wie bepaalt wat goed of beter is en hoe wordt die norm “opgelegd” of “afgedwongen”? In wiens belang is de vernieuwing? Gaat het bijvoorbeeld echt om een pedagogisch-onderwijskundige keuze, of spelen er eerder modieuze marktargumenten mee (bv. de eigen school in de markt zetten met een innovatieprofiel in de concurrentie met andere scholen uit de buurt om leerlingen)? Het gaat hier dus om kwesties als beslissingsbevoegdheid, om processen van macht, invloed, controle: wie heeft het voor het zeggen en kan de eigen normatieve opvatting opleggen en afdwingen?

In het verlengde daarvan -en zeker voor leidinggevendenden- ligt de **strategische vraag** rond het aansturen, ondersteunen en bewaken van de vernieuwingsagenda. Hoe kunnen we de vernieuwing ingang doen vinden bij de teamleden? Hoe verkrijgen we voldoende draagvlak, gedeelde motivatie en engagement om ze daadwerkelijk te implementeren? Hoe gaan we om met weerstand en tegenargumenten? Hoeveel ruimte is er daarvoor? Of dient iedereen zich aan te passen en zich gedwongen in te schrijven in de vernieuwingsvisie? Hoe bereiken we die gezamenlijke doelgerichtheid, zonder terug te moeten grijpen op structurele dwang of andere machtsstrategieën die haaks staan op het professionele engagement dat we hopen te krijgen of te behouden?

Op een meer operationeel niveau stelt zich vervolgens de **creatieve vraag**: hoe kunnen we de vernieuwingsdoelen of -argumenten concreet uitwerken en vormgeven in de concrete context van onze school -zowel personeel (menskracht, expertise) als infrastructuur (materiaal, architectuur)? Het veranderen van gangbare praktijken vraagt dus ook om het uitvinden, ontwerpen van concrete alternatieven (materialen, methodieken, procedures, enz.). Of minstens om het (aan)gepaste gebruik van de aangereikte alternatieven in de eigen beroepscontext.

Zodra de vernieuwing in de praktijk wordt gebracht, duikt ook de vraag naar de **effectiviteit** op: lukt het om de verbeteringsambitie ook waar te maken? Waaruit blijkt dat? Hoe kunnen we dat nagaan (zowel het monitoren van het proces als het evalueren van het resultaat)? Wat zijn de effecten van de vernieuwingspraktijk? Zijn er onbedoelde neveneffecten? Hoe (on)wenselijk zijn die?

Tenslotte is er bij dit alles de **verklaringsvraag**: hoe komt het dat de implementatiepraktijk eruitziet zoals hij eruitziet? Door welke factoren (determinanten) wordt dat bepaald? Hoe kunnen we specifieke weerstand, moeilijkheden of onwil begrijpen en verklaren? Waarop baseren we ons om te denken dat die verklaring geldig is? Aansluitend bij het gepresenteerde denk- en begrippenkader zal men voor die verklaring altijd moeten kijken naar de betekenisgeving door de betrokkenen enerzijds en de structurele werkcondities anderzijds (zie o.m. Kelchtermans, 2018; März et al., 2013).

Deze zes vragen stellen zich bij elke onderwijsvernieuwing. Ze vormen daarom ook een interessante heuristiek voor al wie betrokken is bij het ontwerpen, implementeren, ondersteunen of evalueren van onderwijsvernieuwingen: een middel om zicht te krijgen op en inzicht te krijgen in wat er in de praktijk gebeurt. Dat gecontextualiseerd inzicht vormt de beste garantie om in de concrete implementatiepraktijk gepaste en toekomstgerichte interventies te doen.





## Hoofdstuk 2 Schoolportretten

In dit tweede hoofdstuk presenteren we een portret van vijf scholen die deelgenomen hebben aan het Project Differentiatie. We hebben die portretten vooral gekozen omwille van hun illustrerende waarde bij ons betoog. Onderwijsvernieuwing is immers een ingewikkeld fenomeen, waarbij heel wat factoren een rol spelen. We hebben gezocht naar portretten die zo goed mogelijk de samenhang van die factoren konden illustreren. Met onze keuze voor deze vijf schoolportretten spreken we dus geen waardeoordeel uit over het implementatieproces of de concrete praktijken op zich.

Net als in de schilderkunst gaat het bij een portret niet zomaar om het weerspiegelen van de werkelijkheid (zoals een gewone foto doet). Een portret is een welbepaalde manier om de werkelijkheid voor te stellen, te re-presenteren. Dat doen we ook met de schoolportretten. Enerzijds bieden ze *zicht op* de implementatiepraktijken door te *beschrijven* hoe de proefprojecten concreet verlopen zijn. Anderzijds vatten ze ook onze analyse van dat verloop samen. Naast het beschrijven willen ze ook *verklaren* waarom de proefprojecten op die manier verlopen zijn en op die manier *inzicht bieden in* de factoren die dat verloop bepalen. Ze laten zien dat de implementatie van onderwijsvernieuwingen een complex en dynamisch proces is dat beïnvloed wordt door een veelheid van factoren. In het volgende hoofdstuk bespreken we die factoren of determinanten afzonderlijk. De portretten willen vooral duidelijk maken hoe die determinanten onderling samenhangen en elkaar beïnvloeden.

Door in de portretten het beschrijven (zicht op) en verklaren (inzicht in) te combineren weerspiegelen ze het principe van de **goede praktijkvoorbeelden** (Kelchtermans & Ballet, 2009). Het zijn géén voorbeelden van goede praktijk. Dat is meer dan een spelen met woorden. De inzet van beide “voorbeelden” is immers fundamenteel verschillend. Bij de voorbeelden van goede praktijk wordt een bepaalde manier van werken voorgesteld als goed of wenselijk. Het voorbeeld fungeert dan als model of norm en de lezer wordt opgeroepen om het na te volgen. Bij goede praktijkvoorbeelden, daarentegen, slaat “goed” op de wijze waarop het praktijkvoorbeeld wordt voorgesteld. Een goed praktijkvoorbeeld biedt de lezer zowel een beschrijving (wat gebeurt er?) als een verklaring (waarom verloopt het op die manier?). Het is dus de bedoeling de lezer tegelijkertijd zicht te geven op en inzicht te geven in de praktijk. De **boodschap** van het goede praktijkvoorbeeld is dan ook niet: “doe zoals hier, volg dit na”, maar veel meer: “begrijp welke factoren ervoor zorgen dat de praktijk hier op die manier verlopen is en maak vervolgens de vertaalslag naar je eigen situatie. Hoe zouden die factoren ‘spelen’ in jouw beroepscontext?” De lezer wordt dan niet aangesproken als uitvoerder van een norm of model, maar als een **onderwijsprofessional**. Daarmee bedoelen we iemand die met kennis van zaken (*expertise*) én een gevoel van verantwoordelijke betrokkenheid (*engagement*) kan **beoordelen** of en op welke wijze het voorbeeld voor hem of haar praktijk inspirerend kan zijn. Het beoordelen of evalueren van de waarde of bruikbaarheid van het voorbeeld voor de eigen praktijk leggen we dus in de handen van de lezer.

## 2.1 Citroentuin

De Citroentuin is een basisschool buitengewoon onderwijs voor type basisaanbod (kinderen met een licht verstandelijke beperking of leerlingen met een ernstige leerstoornis) en type 9 (leerlingen met ASS). De school telt 115 leerlingen, verdeeld over 14 klassen. Naast de directeur en 14 leerkrachten bestaat het team nog uit een logopedist, twee orthopedagogen, twee kinesitherapeuten en drie ondersteuners.

### 2.1.1 Het onthaal van LIST

De Citroentuin maakt deel uit van een scholencluster die op basis van tegenvallende resultaten voor het leesonderwijs beslist had dat alle scholen binnen de cluster een specifiek differentiatie-model voor leesonderwijs zouden implementeren: LIST (LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak).<sup>1</sup>

Zo moest ook de Citroentuin deelnemen aan het project, zonder dat ze hierover inspraak kreeg. Deze verplichting lokte weerstand uit. In de eerste plaats bij de directeur. Hij ervaarde dit als een inbreuk op de pedagogische vrijheid en had het er moeilijk mee dat de Scholencluster<sup>2</sup> voorschreef hoe ze hun leesonderwijs moesten vormgeven. Die beleving en evaluatie schemerde door in zijn communicatie naar het schoolteam. Hij beklemtoonde het verplichtend karakter, zonder te wijzen op een mogelijke meerwaarde voor de leerlingen. Zijn weerstand vond bijval bij de leerkrachten uit het type basisaanbod. Ze ervaarden zelf ook geen nood aan een andere invulling van het leesonderwijs. Bovendien schreven ze de zwakkere leesvaardigheid toe aan de beperkte capaciteiten van hun leerlingen, eerder dan aan hun aanpak van het leesonderwijs. LIST strookte bovendien niet met de dominante schoolcultuur (d.i. de gedeelde opvattingen over goed onderwijs). LIST vraagt namelijk een grote tijdsinvestering voor leesonderwijs, terwijl het team spelling en rekenen als de belangrijkste doelen beschouwde. Het team vreesde dat LIST ten koste zou gaan van hun spellingsonderwijs.

De kleinere groep leerkrachten uit het type 9 onderwijs vonden lezen echter wel erg belangrijk en waren wel overtuigd van de meerwaarde van LIST.

### 2.1.2 Twee kartrekkers

Zowel Scholencluster als de pedagogisch begeleiders hadden aan elk schoolteam gevraagd om een LIST-kartrekker aan te duiden om de implementatie van het project in de

---

<sup>1</sup> 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. Van de gebruikers van het LIST-model wordt verwacht dat men het zo getrouw mogelijk implementeert en de voorschriften dus strikt navolgt (sterk voorschrijvend, hoog scripted gehalte) (Houtveen et al., 2019).

<sup>2</sup> We gebruiken het woord scholencluster (kleine letter) om te verwijzen naar de schoolgemeenschappen of schoolgroepen. Scholencluster met hoofdletter moet beschouwd worden als de eigenaam (pseudoniem) van de scholencluster waartoe de participerende scholen van onze respondenten behoren.

school aan te sturen en te faciliteren. De kartrekker had als taak om de collega's te motiveren en te ondersteunen bij het uitrollen van LIST in hun klas. In de Citroentuin kozen ze ervoor om met twee kartrekkers te werken: logopediste Clara, omdat ze ervaring had met de afname van AVI-testen, en leerkracht Cato, die eerder al projecten rond lezen had uitgewerkt. Cato is in haar vrije tijd zelf een fervente lezer en slaagt erin om een leescultuur te realiseren in haar klas. Beide kartrekkers behoorden tot de subcultuur die voorstander was van het LIST-project. Ze werden elk een uur per week vrijgeroosterd voor hun taken als kartrekker (o.a. het volgen van externe ondersteuningssessies, het aansturen van hun collega's, het afleggen van klasbezoeken, enz.)

Clara en Cato woonden een reeks van ondersteuningssessies van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) bij. Ze kregen er zelf de LIST-didactiek onder de knie en werden ondersteund in het coachen van hun collega's bij de praktische implementatie van LIST. De kartrekkers van de Citroentuin ervoeren deze ondersteunende sessies als erg positief. De sessies hielpen hen ook om de meerwaarde van LIST in te zien voor hun leerlingen.

De kartrekkers slaagden erin om hun eigen enthousiasme voor LIST over te brengen op de schoolteamleden van type 9. De leerkrachten van het type basisaanbod bleven terughoudend, mede omwille van de blijvende negatieve houding van de directeur.

Voor de kartrekkers was het heel moeilijk om een coachende rol te moeten opnemen naar die collega's. Kartrekker Clara vreesde dat de collegiale relaties onder druk zouden komen te staan door haar rol van kartrekker: *"Goh ik ben nog altijd heel enthousiast over het LIST-verhaal en over het belang van lezen, dat ben ik altijd al geweest. Maar het moeilijke aan mijn rol als kartrekker is dat er sommige collega's heel kritisch zijn en mij precies minder graag zien komen (lacht) als ik over LIST begin. Dus dat vind ik wel moeilijk. (. . .) Ik denk altijd dat de collega's gaan denken "goh ze is daar weer" (lacht)"* (Clara).

Van de kartrekkers werd ook verwacht dat zij de leerkrachten gingen observeren tijdens LIST-momenten. Ze voelden zich hier echter helemaal niet comfortabel bij. Vooreerst voelden ze zich onvoldoende competent om de instructie van collega's te beoordelen en hierop feedback te geven— ondanks de ondersteuning op dit vlak door de PBD. Ook maakten hun collega's doorgaans een gespannen indruk tijdens de observaties. Zowel de kartrekkers als de leerkrachten kaderden deze observaties als een vorm van controle en beoordeling. Zo stelde kartrekker Clara: *"Ik heb er mijzelf op betrappt dat als ik ging observeren en dingen zag die niet helemaal liepen zoals het zou moeten, dat ik eigenlijk toch vooral enkel het positieve terugkoppelde en over dat negatieve zo een beetje gezwegen heb. Ja, dat is zoiets waarin ik wel nog een beetje hulp kan gebruiken denk ik"* (Clara). Tot slot hadden ze ook de indruk dat de observaties niet altijd een waarheidsgetrouw beeld gaven. Zo voerden leerkrachten LIST goed uit als ze kwam observeren, maar zeiden ze later achter haar rug: *"de volgende keer doe ik het toch zoals dat ik het zelf wil"* (Clara).

Ook hier is er een verschil in waardering afhankelijk van de subgroep waartoe de leerkracht behoorde. Zo ervoerde Cathy (uit type 9 aanbod) de observaties van de kartrekkers wel als behulpzaam: *"Ik vind dat goed. Ik zie dat niet als op de vingers tikken, nee. We kunnen er alleen maar uit leren. Het is met het doel van: we willen LIST nog beter in de praktijk omzetten. Het is niet met de bedoeling van 'oei, ze gaan mij hier kritiek geven'. Nee nee. Het is de bedoeling om het nog beter uit te voeren in de klaspraktijk. Dus ik vond dat echt wel een positief gegeven dat ze in de klas eens kwamen kijken"* (Cathy).

Desondanks beslisten de kartrekkers om de observaties niet langer uit te voeren. Ze gebruikten hun vrijgesteld LIST-uurtje vooral om initiatieven uit te werken om het leesplezier van hun leerlingen te bevorderen, en op die manier de praktische uitwerking door de collega's te verlichten. Het vrijstellen van schoolteamleden om zo formeel tijd vrij te maken om hun kartrekkersrol te kunnen opnemen, garandeert met andere woorden niet dat die tijd ook ingevuld wordt zoals bedoeld.

### 2.1.3 Schooleigen toepassing van LIST in de klassen

Door de gemengde reacties van het schoolteam evolueerde de wijze waarop ze LIST vorm gaven in de klas. Tijdens het eerste implementatiejaar probeerden de kartrekkers de leerkrachten te motiveren om de voorgeschreven didactiek bij LIST te volgen. In het tweede implementatiejaar besloten de kartrekkers om een schooleigen invulling van LIST uit te werken om zo tegemoet te komen aan de weerstand bij de collega's. *“Dat was eigenlijk omdat er vanuit de leerkrachten wel de opmerking kwam: ‘wanneer moeten wij dan nog spelling geven?’ of ‘wanneer moeten wij taalbeschouwing geven?’, dat we dan eigenlijk gezegd hebben: we gaan die spelling en die taalbeschouwing wat proberen te verwerken in LIST”* (Clara).

Meer concreet werd de duur van het LIST-moment verlengd naar 50 minuten in plaats van de oorspronkelijke 35 minuten. Zo kon men lessen spelling en taalbeschouwing integreren in het LIST-moment. De oorspronkelijke richtlijn om leerlingen minimaal 20 minuten te laten lezen werd wel behouden, maar in de realiteit liep de instructie vaak uit, wat ten koste ging van de zelfstandige leestijd.

De leerkrachten reageerden positief op deze aanpassingen. LIST sloot nu sterker aan bij hun opvattingen over goed onderwijs. Ze stelden ook vast dat de inhoud van de lessen uit de LIST-momenten goed beklifden bij de leerlingen.

Nadat ze enkele maanden hun schooleigen invulling van LIST toepasten, kreeg het schoolteam van de PBD echter de boodschap dat deze eigen invulling geen wenselijke configuratie van LIST vormde. De PBD motiveerde dit vanuit de beperkte effectieve leestijd die de leerlingen nu kregen, waardoor de effecten op technisch lezen niet gerealiseerd zouden worden. Ook wees men erop dat het integreren van spelling en taalbeschouwing nefast kon zijn voor het leesplezier en de leesmotivatie van kinderen, terwijl dit net een van de voornaamste doelen vormde van LIST.

De leerkrachten werden met andere woorden aangespoord om nauwgezet de LIST-voorschriften te volgen. De pedagogisch begeleider gaf verder ook aan dat de kartrekkers opnieuw hun taak van het observeren van leerkrachten dienden op te nemen om de collega's op die manier beter te kunnen opvolgen en begeleiden.

Deze boodschap van de PBD lokte opnieuw verschillende reacties uit bij het team: een aantal leerkrachten vond het jammer dat ze zich opnieuw strikter aan de voorgeschreven LIST-praktijken dienden te houden. Andere leerkrachten, zoals Cathy, waren net blij met die evolutie. Cathy had bijvoorbeeld zelf vastgesteld dat bij de schooleigen aanpak het leesplezier van haar leerlingen gedaald was.

Na de interventie van de pedagogisch begeleider ging het schoolteam op zoek naar andere manieren om het project haalbaar te houden en er ook voor te zorgen dat hun doelen rond

spelling en taalbeschouwing niet in het gedrang kwamen. Zo beslisten ze om een lesuur muzische vorming en WO te laten wegvallen zodat er twee extra lessen voor LIST vrijgemaakt konden worden het lessenrooster. Deze beslissing werd opnieuw gemengd onthaald.

#### 2.1.4 Doelmatigheidsbeleving

LIST schrijft voor dat schoolteams de evolutie in het technisch leesniveau van hun leerlingen goed opvolgen door hun leerlingen regelmatig te testen. Zo wordt er bijvoorbeeld verwacht dat ze twee keer per jaar AVI-testen afnemen bij hun leerlingen. De ontwikkelaars van LIST stellen voorop dat de leerkrachten die testen zelf afnemen.

Binnen de Citroentuin werd dit echter als onhaalbaar beschouwd omdat dit van leerkrachten erg veel tijd vraagt. Ze besloten om alle AVI-testen te laten afnemen door de logopediste, die vroeger (voor de introductie van LIST) ook al de AVI-testen en testen voor begrijpend lezen afnam bij de leerlingen. Op die manier zorgde men dat de testen op een uniforme manier gebeurden over alle klassen heen.

Na het eerste implementatiejaar merkten ze een positieve evolutie in het leesniveau van leerlingen in de klassen waar de leerkracht LIST getrouw had toegepast (het ging vooral om leerlingen uit de type 9 klassen). Zo stelde leerkracht Cindy vast dat ze via haar aanpak van LIST het leesplezier en de leesmotivatie van haar leerlingen kon verhogen. Daardoor raakte ze zelf meer gemotiveerd om LIST getrouw te implementeren en verhoogde haar zelfwaardegevoel: *“Ik heb toch een jongetje in mijn klas en hij leest totaal niet graag. Maar gaandeweg heb ik bij dat jongetje gezien van: amai, hij gaat naar de bib en hij kiest zelf een [boek]! Allez, ik heb dat kind echt wel kunnen warm maken! En, dat geeft mij zoveel voldoening, van kijk: ik ben geslaagd in mijn opzet om dat kind graag te doen lezen. (...) Ja, kijk, voilà, dat is fantastisch, hé, als je dat als leerkracht kunt zien”* (Cathy).

In de klassen waar LIST niet of niet getrouw werd toegepast bleef die evolutie uit (het ging vooral om leerlingen uit klassen van het type basisaanbod). Om de evolutie in het leesniveau bij de leerlingen zichtbaar te maken, besloten de kartrekkers om een affiche op te hangen waarop de “superlezers” werden genoemd. Dit zijn de leerlingen die drie AVI-niveaus waren gestegen. Het zien van die positieve resultaten had een motiverend effect: het zorgde voor een doelmatigheidservaring bij zowel de leerkrachten als de leerlingen. Nu de leerkrachten en leerlingen zagen dat hun inspanningen voor LIST ook effectief loonden, steeg hun waardering van LIST. De kartrekkers gebruikten de cijfers ook om de leerkrachten die sceptisch stonden tegenover LIST te overtuigen van het belang van LIST. *“En het doel van LIST is dus dat er op zes maanden tijd één instructieniveau vooruitgang is. En na zes maanden was dat eigenlijk wel duidelijk, want 86 % van onze leerlingen was één instructieniveau gestegen. Dat was wel mooi om dan aan de leerkrachten te zeggen: kijk eens het helpt, het werkt wel”* (Clara).

Hoewel de stijging in leesniveaus een sterke boost gaf aan de motivatie van de leerkrachten die LIST al getrouw implementeerden, konden de cijfers van de testresultaten de leerkrachten met weerstand uit type basisaanbod niet overtuigen. Zij schreven die goede resultaten toe aan de kenmerken van type 9 leerlingen, eerder dan aan de LIST-aanpak.

## 2.2 Dadeltuin

De Dadeltuin is een kleine basisschool die zich samen met een secundaire school op één campus bevindt. De school zag de voorbije jaren haar leerlingenaantal sterk dalen. Maar een kentering lijkt in zicht en ze trekt opnieuw meer leerlingen aan. Momenteel zijn het er 140. Die leerlingen hebben doorgaans een lage sociaaleconomische status (leerlingen van laag opgeleide ouders, vaak met een moeilijke thuissituatie). Veel leerlingen kampen met leerproblemen (bv. dyslexie, dyscalculie, autisme).

Daarnaast was erg veel verloop bij de directie. Bij de start van het project was er voor de vierde keer een nieuwe directeur op zes jaar tijd. Nog afgezien van het verloop hadden de verschillende directeurs telkens ook veel en uiteenlopende plannen om de schoolwerking te verbeteren. Van de leerkrachten werd gevraagd om telkens weer bijkomende inspanningen te leveren, die vervolgens niet verdergezet werden door een volgende directeur. Dat leverde niet alleen weinig resultaten op, maar werd door de leerkrachten ook als een negatieve boodschap geïnterpreteerd. Bij hen leefde de idee *“wij hebben het gevoel dat we het niet goed doen”*. Het uitblijven van waardering voor de inspanningen en de druk om bestaande praktijken aan te passen, die daarenboven ook nog eens voortdurend bleken te veranderen, versterkte die negatieve schoolcultuur en leidde in het team tot vernieuwingsmoeheid. Leerkrachten hadden het gevoel dat er geen waardering was voor het werk en hun inspanningen. Die negatieve beleving werd nog versterkt door een negatief doorlichtingsverslag van de inspectie.

### 2.2.1 Het onthaal van LIST

De Dadeltuin behoort tot dezelfde scholencluster als de Citroentuin. Onder impuls van Scholencluster werd ook van de Dadeltuin verwacht dat het aan de slag ging met LIST. De toenmalige directeur van de Dadeltuin stond van bij de start positief tegenover het LIST-project. Ze zag meteen een meerwaarde van LIST voor haar school. De lage resultaten voor lezen op bijvoorbeeld de AVI-testen maakten duidelijk dat het nodig was om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren. De LIST-methodiek leek daarvoor veelbelovend. Ook heel wat leerkrachten erkenden dat er een probleem was met het leesniveau van de leerlingen, maar de vernieuwingsmoeheid en de negatieve schoolcultuur zorgden voor eerder negatieve reacties tegenover het LIST-project.

Daarenboven waren ze ook bezorgd om de totaliteit van het onderwijscurriculum: ‘als we zoveel tijd moeten investeren in het leesonderwijs, zullen we dan nog wel voldoende tijd hebben om onze andere doelen te realiseren?’

Ondanks de weerstand bij een groot deel van het team stond voor de directeur de implementatie van LIST niet ter discussie.

### 2.2.2 De kartrekker

Dorien, de beleidsondersteuner van de campus werd aangeduid als kartrekker. Als voormalig leerkracht secundair onderwijs had Dorien reeds gemerkt dat leerlingen het moeilijk hadden met begrijpend lezen. Zo hadden ze bijvoorbeeld veel tijd nodig om (zelfs eenvoudige) opdrachten te begrijpen. Volgens haar lag dit aan het feit dat leerlingen te weinig verplicht werden om te lezen. Een belangrijke overtuiging uit Doriens subjectieve

onderwijstheorie is dat een goede technische leesvaardigheid noodzakelijk is om tot begrijpend lezen te kunnen komen. Daarom zag ze veel heil in het LIST-project. Dat sloot daarenboven nauw aan bij Doriens overtuiging over het belang van zelfgestuurd leren. Ook daarvoor is het noodzakelijk dat leerlingen voldoende vaardig zijn in begrijpend lezen. Zonder die vaardigheid kan je leerlingen namelijk moeilijk zelfstandig -en dus zelfsturend- aan de slag laten gaan. Dit versterkte voor haar het belang van LIST.

In de ogen van kartrekker Dorien bood LIST dus een passend antwoord op een reëel ervaren nood. De wetenschappelijke onderbouw van LIST vergrootte daarenboven de legitimiteit van de LIST-methodiek voor Dorien: *“ik ben ook iemand die mij graag verdiept in dingen en die heel graag ook op het moment dat dingen geïmplementeerd worden, daar ook wel een soort van wetenschappelijke achtergrond over heeft. Van: ok, maar waarom gaan we dat nu gaan doen? Welke effect heeft dat? Is dat gemeten? Klopt dat allemaal wel? En dat heb ik bij het LIST-project heel hard”* (Dorien). Daarom had Dorien ook geen moeite met het sterk voorschrijvende karakter van de LIST-vernieuwing. De strikte regels zorgen in haar ogen voor duidelijkheid en houvast bij de leerkrachten: *“Want het is heel strikt LIST. Je hebt niet zoveel ruimte om buiten de lijntjes te gaan kleuren of om er je eigen verhaal van te maken. ... maar dat is heel belangrijk ook, omdat dat voor duidelijkheid zorgt. Leerkrachten hebben dat ook nodig. Dus dat vind ik een hele belangrijke”* (Dorien).

Als kartrekker probeerde Dorien de leerkrachten zo goed mogelijk te ondersteunen bij de implementatie van LIST. Ze deed bijvoorbeeld klasbezoeken en gaf op basis van haar observaties feedback aan de leerkrachten. Ze zette ook sterk in op het duiden van de theoretische onderbouw van LIST zodat leerkrachten niet alleen inzicht hadden in het “hoe” van de LIST-aanpak, maar ook in het “waarom”. Zelf ervaren Dorien haar rol als kartrekker als positief en geslaagd, al gaf ze wel aan dat de beschikbare tijd van de kartrekker nog te beperkt was om echt voldoende ondersteuning te kunnen bieden aan de leerkrachten op de klasvloer.

### **2.2.3 Directeurswissel**

Halverwege het eerste implementatiejaar van LIST besliste de toenmalige directeur om ontslag te nemen uit haar functie. Vanaf december 2019 werd Dorien directeur (ad interim). Hierdoor was Dorien zowel kartrekker als directeur. Voor Dorien bemoeilijkte haar functie van directeur haar rol als kartrekker. Het is voor leerkrachten laagdrempeliger om ondersteuning en toelichting te vragen aan collega's of een leerkracht-leider dan aan de formele leidinggevende. Dorien vreesde ook dat de leerkrachten daardoor haar ondersteuning en aanbevelingen teveel als dwingend zouden ervaren.

Toch bleef Dorien ook als directeur het LIST-project positief promoten. Ze zag in het project kansen om niet alleen de leesvaardigheid, taalvaardigheid en het leesplezier van de leerlingen te verhogen (cfr. de beoogde doelen bij LIST), maar ook om andere doelen uit de schoolvisie te realiseren, onder meer het zelfgestuurd leren binnen een driesporenbeleid (waarbij leerlingen verdeeld worden in drie niveaugroepen, volgens de mate waarin ze gevorderd zijn in de betreffende leerstof). 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. Dorien zag ook kansen

om LIST te koppelen aan een van haar ambities om te evolueren naar een brede school<sup>3</sup>. Zo bood LIST kansen om ouderen uit het woonzorgcentrum uit de buurt verhalen te laten voorlezen aan leerlingen en kon ze ook de ouderbetrokkenheid verhogen door hen te betrekken bij de LIST-voorleesmomenten. Op die manier wist Dorien in haar leiderschapsagenda verschillende doelen te verbinden en te integreren.

#### **2.2.4 Nieuwe directeur, nieuwe cultuurbouwer**

De manier waarop Dorien haar directierol invulde zorgde voor een kentering in de schoolcultuur en dat had uiteindelijk een positief effect op de motivatie en waardering van de leerkrachten voor het LIST-project. Ten eerste besliste Dorien – in samenspraak met de Scholencluster en de PBD – om een aantal andere vernieuwingen tijdelijk op een lager pitje te zetten waardoor alle beschikbare tijd en energie naar het LIST-project kon gaan.

Ten tweede maakte Dorien in haar communicatie zeer duidelijk dat het implementeren van een vernieuwing zoals LIST altijd ook een leerproces vraagt. Ze gaf haar leerkrachten de boodschap dat ze tijd kregen om LIST in de vingers te krijgen, dat eventuele fouten niet zouden worden afgestraft. Wanneer de implementatie niet zo vlot liep als verwacht, ging Dorien zelf actief mee op zoek naar hoe het anders/beter kan.

In het verlengde daarvan zorgde Dorien er ten derde voor om de leerkrachten expliciet te waarderen voor hun inspanningen. Deze stijl- en cultuurbreuk bleek de motivatie en het zelfvertrouwen van de leerkrachten een boost te geven: *“bij Dorien is het zo: je hebt tijd om te leren. En als je zegt van ‘goh, dat is hier echt mislukt’, dan zegt ze van ‘ja dat is niets hé, het is daarom dat je het uitprobeert’. Ja. Bij de vorige [directie] zou het geweest zijn ‘ja, maar dat is niet goed en dat is niet goed’. Zie je het verschil?”* (Daisy, leerkracht).

Tot slot is Dorien heel zichtbaar en bereikbaar voor de teamleden en volgt ze de implementatie van het LIST-project van nabij op. Ze loopt veel rond in de school, doet klasbezoeken en spreekt leerkrachten aan als ze merkt dat het LIST-moment niet vorm krijgt zoals het bedoeld is. De wetenschappelijk gegarandeerde werkzaamheid van de LIST-methodiek berust immers op een getrouwe implementatie en dus waakt Dorien erover dat de aanpak “volgens het boekje” vorm krijgt. Ze staat erop dat elke leerkracht elke dag tijd maakt voor het LIST moment. Zelfs tijdens boerderijklassen – waar de leerkrachten aanvankelijk voorstelden om dan geen LIST-moment te organiseren – overtuigde Dorien de teamleden om ook daar een leesmoment in te lassen.

#### **2.2.5 Doelmatigheidsbeleving**

Hoewel het implementeren van de LIST-methodiek een uitdaging bleef, merkten leerkrachten op korte termijn al positieve effecten van hun nieuwe aanpak: uit de AVI-testen bleek dat het technisch leesniveau erop vooruit ging en het was duidelijk dat de kinderen meer leesplezier ervaarden. Die onmiskenbaar positieve feedback over de bedoelde

---

<sup>3</sup> Een brede school is “een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder één of meerdere scholen die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school, met als doel maximale ontwikkelingskansen [te realiseren] voor alle kinderen en jongeren” (Joos & Ernalsteen, 2010).



effecten motiveerde het leerkrachtenteam om blijvend te investeren in het project.

Bovendien had het LIST-project ook een aantal van onverwachte positieve neveneffecten. Zo zorgde het LIST-project -in combinatie met onder meer het project rond zelfgestuurd werken- voor een versterkt imago van de school, wat resulteerde in een stijging van het leerlingenaantal. Ouders bleken de expliciete inspanningen voor de leesvaardigheid en het leesplezier bij de kinderen positief te waarderen. Leerkrachten merkten ook dat het LIST-moment ervoor zorgde dat leerlingen tot rust kwamen, wat een rustige start van de dag mogelijk maakte en het aantal problemen qua klasmanagement verminderde. De leerkracht van het tweede leerjaar merkte dan weer dat het lezen in duo's als voordeel had dat leerlingen gemakkelijker bij elkaar te rade gaan voor extra uitleg of feedback, iets wat zij al langer probeerde te realiseren in de klas.

Hoewel het team nog een weg af te leggen heeft op het vlak van LIST en nog zoekende blijft hoe ze bepaalde elementen uit LIST best kunnen implementeren, zorgden die gepercipieerde effecten voor een positieve waardering van LIST binnen het team. Het team is overtuigd van de meerwaarde van LIST en gemotiveerd om met LIST aan de slag te blijven gaan. In dat opzicht heeft de cultuur van de Dadeltuin een grondige omslag ondergaan.

## 2.3 Radijzentuin

De Radijzentuin is een middelgrote basisschool met twee klassen in het vijfde en twee klassen in het zesde leerjaar. De school heeft de reputatie dat ze voor zichzelf de lat hoog legt en expliciet streeft naar goede leerresultaten voor de leerlingen. Sedert het aantreden van een nieuwe directeur drie jaar geleden is die ambitie verder uitgewerkt in een kwaliteitsvol zorgbeleid. In nauwe samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst hebben directie en leerkrachten het zorgbeleid grondig hervormd en verder ontwikkeld. Een indicatie voor het succes van dit vernieuwingsbeleid is de bredere instroom van leerlingen. Er is een grotere instroom van leerlingen met specifieke noden (leerlingen met concentratiestoornissen, gedragsproblemen of andere problematieken waarvoor compenserende maatregelen nodig zijn). Maar daarnaast zijn er ook veel leerlingen die zowel qua leertempo als qua leerresultaten hoog scoren. De school weerspiegelt in haar leerlingenpopulatie dus een breed spectrum van diversiteit.

### 2.3.1 Het sluitstuk van het zorgbeleid

Tegen de achtergrond van die recente ontwikkelingen, was de schoolleiding -met name de directeur en de zorgcoördinator- sterk gemotiveerd om in het Project Differentiatie te stappen en een proefproject uit te werken voor de derde graad. In de klassen van de tweede graad was er al een systeem van niveaugroepen ingeburgerd (driesporenmodel). Het proefproject bood de mogelijkheid om het vernieuwde zorgbeleid door te trekken tot de laatste jaren van de basisschool. Dat zou zorgen voor een grotere continuïteit in de didactische aanpak en daarmee het sluitstuk vormen van het schoolbeleid rond zorg.

Vooraf de mogelijkheid om leerkrachten daarbij extra ondersteuning te bieden vanuit de pedagogische begeleiding werd als een belangrijke meerwaarde gezien. In de derde graad was gedifferentieerde instructie nog weinig gebruikelijk en domineerde nog een klassikale aanpak. Terzelfdertijd waren de betrokken leerkrachten zich wel bewust van de noodzaak om meer gedifferentieerd te werken door de grotere diversiteit in de leerlingengroep, maar ze voelden zich op dat punt onvoldoende competent. De grote omvang van de klasgroepen in het vijfde en zesde leerjaar deed hen verder ook twifelen aan de haalbaarheid van differentiatie.

In overleg tussen de klastitularissen van de derde graad, de directie en de pedagogische begeleidingsdienst werd een vernieuwingsagenda opgesteld met drie centrale actiepunten:

- Het installeren van een meersporenmodel
- Het werken met kinddoelen
- Procesgerichte feedback

#### 2.3.1.1 Meersporenbeleid

Bij het driesporenbeleid wordt de klasgroep ingedeeld in drie groepen. Groep 1 opereert volledig zelfstandig en werkt aan de moeilijkere oefeningen. Groep 2 werkt ook zelfstandig maar kan hulp vragen aan de leerlingen van Groep 1 voor extra uitleg bij de oefeningen. Groep 3 tot slot krijgt ondersteuning van de leerkracht. De leerlingen schatten zelf in voor welk onderwerp ze best in welke groep zitten en hangen hun naam bij het

corresponderende spoor. Leerlingen wisselen soms ook tijdens het driesporenbeleid van groep, bijvoorbeeld wanneer de oefeningen beter lukken dan verwacht. Het driesporenbeleid wordt toegepast voor wiskunde. Deze sporen worden ook doorgetrokken op de testen van leerlingen (voor taal en wiskunde).

In de concrete vormgeving ervan blijft er ruimte voor variatie tussen de klassen. Leerkracht Rune (zesde leerjaar) probeert flexibel te zijn in de groepering van haar leerlingen, door soms heterogene, soms homogene groepen te maken. Zo gebeurt het bv. dat Rune een mini-klasje organiseert met Groep 2, en dat ze dan Groep 1 en Groep 3 samen groepeerd zodat de leerlingen van Groep 1 vragen kunnen stellen aan de leerlingen van Groep 3 indien ze iets niet begrijpen. In het verlengde daarvan werkt Rune ook met de methodiek van de *4B's*, als didactische strategie om de leerlingen te ondersteunen bij hun zelfstandig werk. Wanneer leerlingen op een probleem botsen of een vraag hebben kunnen ze in het zoeken naar hulp een reeks stappen doorlopen. In eerste instantie worden leerlingen gestimuleerd om zelf goed na te denken en de opdracht nogmaals te herlezen (*Brein*), vervolgens kunnen ze bijkomende informatie opzoeken in het onthoudboekje (*Boek*), als ze dan nog steeds het antwoord niet gevonden hebben, kunnen ze hulp vragen aan hun *Buur*. In laatste instantie kunnen ze hun vraag stellen aan de leerkracht (*Baas*).

In het zesde leerjaar wordt er ook van de leerlingen verwacht dat ze aan *zelfcorrectie* doen. Hiervoor worden correctiesleutels voorzien. Dit neemt werkdruk bij de leerkrachten weg, en biedt verantwoordelijkheid aan de leerlingen. De leerkracht neemt wel geregeld steekproeven om te controleren of de oefeningen ook effectief correct gemaakt worden door de leerlingen.

De implementatie van het driesporenbeleid door de leerkrachten krijgt extra steun van zorgcoördinator Rani. Zo wordt het driesporenmodel momenteel in een co-teach-opstelling gegeven, waarbij de leerlingen die zelfstandig werken, eventueel een beroep kunnen doen op hulp van Rani. Op termijn is het de bedoeling dat elke leerkracht het driesporenmodel zelfstandig kan organiseren in zijn/haar klas, zonder te hoeven rekenen op de bijstand van een co-teacher (collega of zorgcoördinator) in de klas.

### 2.3.1.2 *Kinddoelen*

Naast de differentiatie in de niveaugroepen, wordt er ook gedifferentieerd in de leerstofdoelen. Zorgcoördinator Rani heeft samen met de directie de wiskundeboeken geanalyseerd en voor de verschillende leerjaren de basisoefeningen van de uitbreidingsoefeningen onderscheiden op basis van de geformuleerde doelen. Vervolgens hebben Rani en de directie de leerkrachten aangespoord om hun voorbeeld te volgen door op hun beurt aan te duiden in de handboeken wat de leerlingen als basisleerstof moeten kennen en wat niet. De lesdoelen worden geformuleerd op maat van de leerlingen en worden aan het begin van de les geprojecteerd. Dit inzicht in de curriculumopbouw maakt het voor de leerkrachten mogelijk om te differentiëren in verschillende niveaus. Het wordt immers makkelijker om een onderscheid te maken tussen welke oefeningen voor welke leerlingen van belang zijn om te maken. Daarnaast kunnen ook de leerlingen aan de hand van de doelen een betere inschatting maken om te beslissen in welke groep ze zichzelf best indelen.

Door regelmatige klasbezoeken volgt de directeur de implementatie van het werken met kinddoelen concreet op.

### 2.3.1.3 *Procesgerichte feedback*

De feedback naar de leerlingen was in de derde graad nog hoofdzakelijk productgericht. Vanuit het principe van de groeigerichte mindset <sup>4</sup> wilde men daarnaast ook sterker gaan inzetten op procesgerichte feedback. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld concrete suggesties om hun werkhouding te verbeteren. Dit gebeurt zowel mondeling als schriftelijk op het rapport. Deze omslag in het gebruik van feedback betekende voor de leerkrachten enerzijds dat ze zich scherper bewust werden van de eenzijdigheid van hun aanpak en die vervolgens bijstuurden, maar vertaalde zich anderzijds ook in een ontwikkeling van hun opvattingen op dat punt (subjectieve onderwijstheorie).

### 2.3.2 **Het ondersteuningstraject**

In de Radijzentuin wordt er dus een duidelijk vernieuwingsbeleid gevoerd door het beleidsteam van directeur en zorgcoördinator. Zij wilden er immers voor zorgen dat de aangepaste didactiek die leerlingen in de tweede graad ervoeren, zou doorlopen in de derde graad. Om de leerkrachten van de derde graad mee te krijgen in deze vernieuwing kregen ze zelf veel ruimte om hun aanpak concreet te herwerken, daarbij ondersteund door de pedagogische begeleiders. Op die manier worden de leerkrachten op hun verantwoordelijkheid aangesproken en ervaren ze dat ze zelf accenten en prioriteiten kunnen leggen in vernieuwingsagenda. Maar die agenda blijft tegelijkertijd toch afgegrensd door een aantal duidelijke actiepunten, zodat het voor de directie en de zorgcoördinator mogelijk blijft te om de samenhang binnen het vernieuwingsproject te bewaren. Er is met andere woorden ruimte voor onderhandeling, maar binnen de grenzen van de bredere agenda.

Om dit goed op te volgen, vond er regelmatig overleg plaats tussen het beleidsteam van de Radijzentuin en de betrokken pedagogisch begeleiders om het ondersteuningstraject zo nodig bij te sturen en op die manier echt op maat van de school te kunnen blijven werken.

Om de leerkrachten te ondersteunen bij het implementeren van de differentiatiepraktijken, deed de directeur ook klasbezoeken en hield ze functioneringsgesprekken. Leerkracht Rune geeft aan dat ze dit ervoer als een uiting van betrokkenheid en waardering die erg motiverend werkte om zich te blijven inzetten voor het verder optimaliseren van haar gedifferentieerde didactiek.

Daarnaast waren de leerkrachten erg positief over de uitwisseling met collega's van andere scholen die georganiseerd werd in het ondersteuningstraject van de begeleidingsdienst.

---

<sup>4</sup> 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.

### 2.3.3 Een traject met ups en downs

Ofschoon de leerkrachten van de derde graad in hun praktijk wel ervaren dat een vorm van gedifferentieerd werken noodzakelijk was gezien de diversiteit in de leerlingengroep, viel het hen toch zwaar om het traditionele scenario van de klassikale aanpak los te laten. De gedachte dat niet alle leerlingen nood hebben aan klassikale instructie of dat niet alle leerlingen de basisoefeningen zouden hoeven te maken vooraleer met de uitbreidingsoefeningen te starten, botste met diepgewortelde opvattingen in hun subjectieve onderwijsstheorie. Bovendien was het een uitdaging voor de leerkrachten om de verschillende groepen leerlingen in de klas te blijven overzien en hen op een gepaste manier voldoende aandacht te geven. Er waren immers niet alleen de leerlingen die nood hadden aan extra ondersteuning. Ook de leerlingen die enkel uitbreidingsoefeningen maakten, moesten voorbereid worden op dat zelfstandig werk. Daardoor vreesden de leerkrachten dat leerlingen uit de middengroep uit de boot zouden vallen. Ook het durven knippen in de leerstof vonden de leerkrachten een moeilijke uitdaging. Niet alleen in de technische zin van een juiste selectie te maken (bv. door het onderscheiden van basis- en uitbreidingsstof), maar ook vanuit de bezorgdheid dat ze door die selectie leerlingen bepaalde leerstof zouden ontzeggen. Samen met collega's systematisch afbakenen welke leerstof nu precies tot de basis behoorde en welke leerstof uitbreiding was, ervaren ze dus niet alleen als een technisch moeilijke uitdaging, maar evenzeer als een morele kwestie vanuit de zorg om recht te doen aan alle leerlingen. Toch was die leerstofanalyse een belangrijke eyeopener omdat de leerkrachten zo tot het inzicht kwamen dat ze in hun klassikale aanpak uiteindelijk veel meer uitbreidingsleerstof behandelden dan strikt noodzakelijk was.

Door de succeservaringen groeide bij de betrokken leerkrachten meer en meer het zelfvertrouwen en de overtuiging dat de gekozen praktijken waardevol en verantwoord waren. Daarenboven werd ook de aanvankelijke bezorgdheid over toegenomen werkdruk door de feiten tegengesproken. Het werken met meerdere sporen vroeg weliswaar om een andere aanpak, maar bleek uiteindelijk toch niet meer tijd te vragen (o.m. omdat er tijd gewonnen werd door de zelfcorrectie van de leerlingen). Omdat de didactische aanpak ook voorzag in heldere afspraken, was het voor leerlingen ook duidelijker wat er op elk moment van hen verwacht werd. Daardoor bleven ook de vooraf gevreesde moeilijkheden qua klassenmanagement uit.

Desondanks blijft er voor sommige leerkrachten een conflict bestaan tussen de eigen visie op goed onderwijs en de visie achter de gedifferentieerde aanpak die vanuit de school verwacht wordt. Wanneer er gecontroleerd wordt door de schoolleiding past men zijn didactiek aan, maar als de controle wegvalt, stappen sommige leerkrachten toch nog zoveel mogelijk terug in het oude klassikale patroon.

Een positief, maar in strikte zin onbedoeld neveneffect van het proefproject is de intense collegiale samenwerking die er gegroeid is tussen de leerkrachten van de twee zesde klassen. Daardoor kunnen ze onderling materialen en knowhow delen en elkaar steunen. In de klassen van het vijfde leerjaar wordt dit moeilijk gemaakt door de blijvende verschillen in de visie op goed onderwijs. Daardoor blijven er uiteindelijk toch nog belangrijke verschillen bestaan tussen het vijfde en het zesde leerjaar.

Binnen de derde graad de neuzen in dezelfde richting krijgen, blijft een belangrijke uitdaging voor de toekomst. De zorgcoördinator speelt een belangrijke rol in het faciliteren van de doorgaande leerlijn tussen de verschillende leerjaren, het concreet didactisch

ondersteunen van leerkrachten, het afstemmen van de didactische aanpak en het vermijden van te grote verschillen tussen klassen en leerjaren. Voor het zoeken naar een meer gedeelde visie binnen de derde graad doet de school een beroep op bemiddeling door de pedagogisch begeleider.

## 2.4 Olijventuin

De Olijventuin is een basisschool vlak bij een wijk met groot aantal maatschappelijk kwetsbare gezinnen. De school heeft een gemengd leerlingenpubliek qua culturele achtergrond en sociaaleconomische status. De laatste jaren zijn er ook meer anderstalige leerlingen ingeschreven. In een aantal klassen gebeurt co-teaching. Omwille van het wisselend leerlingenaantal, wordt elk jaar weer herbekeken in welke leerjaren co-teaching kan plaatsvinden. Leerkrachten staan daardoor ook niet elk jaar in hetzelfde leerjaar.

In de loop van het proefproject vond er ook een directeurswissel plaats. Beide directeurs toonden zich aanvankelijk weinig betrokken op het project differentiatie.

Het project startte in de derde graad. Deze bestaat uit ongeveer 65 leerlingen verdeeld over één klas in het vijfde en één klas in het zesde leerjaar. Doorheen het project vervoegden twee extra leerkrachten de derde graad zodat er in elk leerjaar een co-teacher was.

### 2.4.1 Een brede derde graad

Olivia, de leerkracht van het zesde leerjaar, droomde er al een aantal jaren van om een brede derde graad uit te bouwen, waarbij ze samen met de leerkracht van het vijfde een volwaardige graadwerking kon uitbouwen zodat alle leerlingen volgens hun niveau en tempo de eindtermen zouden kunnen behalen. Concreet wilde ze dat de leerlingen van het zesde leerjaar konden aansluiten voor een les wiskunde in het vijfde leerjaar als ze daar nood aan hebben, of omgekeerd, als leerlingen uit het vijfde meer uitdaging nodig hebben dat ze bij de zesdeklassers terecht konden.

Door wissels in het schoolteam en wijzigingen in leerlingenaantallen, was dit bij een droom gebleven. Sinds een paar schooljaren is Oona haar vaste collega in het vijfde leerjaar en zij deelt dezelfde visie op een brede derde graad. Hierop stapte Olivia met een ondersteuningsvraag rond differentiatie naar de pedagogisch begeleider van de school. Zo kwam de Olijventuin bij het project differentiatie terecht.

De directie maakte de leerkrachten van de derde graad vijf keer per jaar klasvrij om het project te implementeren. Dit gaf Olivia het gevoel dat de school het proefproject belangrijk vond en er ook effectief in wilde investeren. De aanwezigheid van een co-teacher in zowel het vijfde als zesde leerjaar maakte het ook gemakkelijker om aan het project te werken, bijvoorbeeld om de netwerkbijeenkomsten van de PBD te volgen. Deze vonden plaats in "gastscholen", en bestonden uit inhoudelijke workshops en het uitwisselen van ervaringen met andere deelnemende scholen.

Daarnaast kwam de pedagogisch begeleider op school om in te kunnen spelen op specifieke vragen. Olivia ervaaarde de ondersteuning van de pedagogisch begeleider als heel waardevol: *"Dat dat niet is om te komen vertellen wat je moet doen of hoe je het moet doen. Dat die echt gewoon oprecht geïnteresseerd zijn in wat je doet en oprecht geïnteresseerd zijn om jou te helpen als je ergens een probleem hebt. (...) ze hebben ons echt heel veel geholpen, heel veel. Denk niet dat het volledig gelukt zou zijn zonder hen."* (Olivia, Leerkracht)

Om het haalbaar te houden, startten Olivia en Oona in het eerste jaar enkel met doelgericht werken voor wiskunde. Concreet betekent dit dat ze bij de opbouw en invulling van de lessen systematisch en expliciet vertrekken van vooropgestelde leerdoelen. Aan het begin van het schooljaar bespraken de leerkrachten van de derde graad de planning van wiskunde om deze op elkaar af te stemmen. Elke maand volgde een extra vergadering om de thema's meer concreet uit te werken. Bij de start van een thema wordt via een toets het beginniveau ingeschat ten aanzien van een leerdoel wiskunde. Op basis van het resultaat van deze toets, gebeurt dan de verdeling van de leerlingen over de groepen.

Elke lessenreeks start met een weekplanning waarbij de leerlingen een overzicht krijgen van de doelen. Ze vullen telkens in hun planning aan welke oefeningen ze al gemaakt hebben en of ze een bepaald onderdeel naar hun gevoel onder de knie hebben. De uitslag op de begintoets bepaalt of een leerling de uitbreidingsoefeningen moet maken. Door dit onderscheid tussen basis- en uitbreidingsdoelen is er minder frustratie bij de leerlingen. De sterkere leerlingen (op basis van de begintoets) mogen aan de oefeningen starten zonder instructie.

Soms wordt ook de zorgcoördinator ingeschakeld om een extra groep te ondersteunen of zijn twee leerkrachten samen verantwoordelijk voor de instructie aan één -grotere- groep.

Aan het einde van een lessenreeks wordt er opnieuw een toets afgenomen. Op het rapport staat aangegeven welke doelen ze reeds bereikten en welke nog niet. Er kwam echter reactie van de ouders op dit "doelen" rapport. Ze wilden nog graag "punten" zien. Daarop werd voor wiskunde zowel een doelen- als puntenrapport gemaakt, in afwachting van een beslissing op schoolniveau over de rapportvorm op langere termijn.

Na de invoering van het doelgericht werken voor wiskunde, werd er ook geëxperimenteerd met doelgericht werken voor taal, wereldoriëntatie en muzische vorming. Voor wereldoriëntatie worden de leerlingen willekeurig in groepen gedeeld, los van hun niveau.

Voor elk vak wordt een andere begintoets afgenomen. Omdat leerlingen niet voor elk onderdeel op hetzelfde niveau scoren, komen ze niet voor elk onderdeel in dezelfde groep terecht. Dit heeft een positieve invloed op hun zelfbeeld omdat ze niet automatisch voor 'alles' in de zwakke groep terechtkomen. Leerkrachten geven ook aan dat ze door deze toetsen een specifiek beeld krijgen van de vaardigheden van de leerlingen, wat uiteindelijk ook helpt om hen op een gepaste manier te oriënteren naar het secundair onderwijs.

#### **2.4.2 Een minder centrale plaats voor het handboek**

Door te vertrekken vanuit de doelen, stonden de leerkrachten kritischer tegenover het handboek. Ze konden zich niet langer vinden in de uitgestippelde weg van de handleiding. Vertrekkende van uit een doelgerichte aanpak, vonden ze het logischer om de oefeningen thematisch te clusteren waardoor de lesinhouden minder versnipperd waren. Voor wiskunde bijvoorbeeld werkten leerlingen één tot twee weken diepgaand rond cijferen, in plaats van elke week één les. Omdat het handboek dus minder paste bij hun didactiek namen de leerkrachten zelfs contact op met de uitgever van de wiskunde- en taalboeken om deze meer modulair te maken. Daar werd intussen al gevolg aan gegeven voor wiskunde.



Deze manier van werken had echter als neveneffect dat het aan het einde van het schooljaar voor sommige leerstofdelen al erg lang geleden was dat de leerlingen ermee gewerkt hadden. Dit zette de leerkrachten aan om herhalingsblokken in te roosteren. Deze herhalingsblokken duren ongeveer drie weken en krijgen vorm aan de hand van een contractwerk.

### **2.4.3 Het schoolgebouw**

Aanvankelijk zaten beide klassen van de derde graad heel ver uit elkaar. Sinds kort beschikt de school over een nieuw gebouw, waar de derde graad op dezelfde verdieping huist. Dat versterkte nog de samenwerking tussen de leerkrachten. Voor de leerlingen betekent het dat ze snel en efficiënt over de verschillende ruimtes in groepen verdeeld worden, en de leerkrachten blijven ondertussen met elkaar in contact.

Meer concreet zijn er drie lokalen: er is één groot klaslokaal dat via een verschuifbare wand in twee kleine lokalen verdeeld kan worden; een klein lokaal voor ongeveer 15 leerlingen en één normaal klaslokaal.

De specifieke organisatie van de ruimte met drie lokalen van ongelijke grootte, heeft nog altijd een belangrijke invloed op hoe het doelgericht werken concreet georganiseerd werd. Zo wilden de leerkrachten de leerlingen voor wereldoriëntatie in gelijke groepen verdelen, en hen via een roterend systeem telkens een ander thema aanbieden. Omdat de vierde ruimte echter te klein was voor een kwart van de leerlingen, koos men voor drie -grotere- groepen. De vierde leerkracht werd op die manier telkens vrij geroosterd om administratie te doen in functie van het zelfstandig werk, zoals het analyseren van de begin- en eindtoetsen. Door die regeling daalde voor alle leerkrachten de hoeveelheid werk die buiten de lessen nog diende te gebeuren.

### **2.4.4 Opschaling**

Om het project in de school te verspreiden kregen de leerkrachten van de derde graad van de directeur de kans om het project tijdens een pedagogische studiedag voor te stellen aan de rest van het schoolteam. De directeur kon echter zelf niet aanwezig zijn. Aan het einde van deze dag nodigden ze de collega's uit om ook met het doelgericht werken aan de slag te gaan. Olivia vond het echter niet evident om vanuit haar positie als leerkracht haar collega's aan te moedigen om de differentiatiepraktijken uit te proberen, ze miste hier de expliciete bevestiging van de directeur.

De respons van de rest van het schoolteam was eerder beperkt. Een aantal collega's waardeerden het principe van "doelgericht werken" maar zagen dit niet haalbaar in hun klas, omdat zij er alleen voor stonden, zonder de hulp van een co-teacher.

De leerkrachten van de derde graad hoopten daarom dat de directeur een actievere rol zou opnemen om de collega's te stimuleren. Omdat de directeur echter pas recent was benoemd, stelde ze zich aanvankelijk eerder afwachtend op. Later ondernam ze wel stappen om ook de andere leerkrachten te stimuleren om hun doelen in kaart te brengen en doelgericht te werken.

#### **2.4.5 Besluit**

De Olijventuin is een voorbeeld van de implementatie van een vernieuwing waarbij de vraag door enkele leerkrachten van het team geïnitieerd wordt, op basis van een reëel ervaren nood. Deze leerkrachten namen vervolgens zelf het initiatief om de rest van het schoolteam te enthousiasmeren. De ondersteuning van de directeur bleek hierbij essentieel. De casus illustreert verder ook goed de mogelijke impact van de schoolarchitectuur (materiële infrastructuur) en bepaalde organisatorische factoren, zoals de aanwezigheid van een co-teacher of het kunnen beschikken over handboeken die 'pasten' bij de gekozen didactiek.

## 2.5 Bloemenhof: Irissentuin en Zonnebloemberg

Het BLOEMENHOF bestaat uit twee scholen voor buitengewoon onderwijs die op dezelfde campus gelegen zijn. De Irissentuin is een basisschool met een type basisaanbod, aanbod type 1 (randje type 2); type 3 en type 9<sup>5</sup>. De Zonnebloemberg is een secundaire school met aanbod “grootkeukenmedewerker” en “werkplaats schrijver”. Leerlingen die in de Zonnebloemberg instromen dienen te beschikken over voldoende kennis van functioneel rekenen en lezen om hiermee in de praktijklessen (grootkeuken/schrijver) aan de slag te kunnen gaan.

Het buitengewoon onderwijs kent reeds een lange traditie van gedifferentieerd werken, zo wordt er in zorggroepen met maximum 14 kinderen gewerkt in plaats van in jaarklassen. Vaak gebeurt er co-teaching en therapeuten komen in de klas om kinderen individueel te begeleiden. Er wordt doelbewust niet klasoverschrijdend gewerkt om de kinderen maximaal een continue en daardoor veilige (vertrouwde) leeromgeving te bieden.

Omwille van het M-decreet wijzigde zowel de instroom in de Irissentuin als in de Zonnebloemberg. Hun potentiële “sterkere” leerlingen worden nu opgevangen in het gewoon onderwijs, waardoor het gemiddelde niveau van de leerlingen in hun scholen verlaagde. De teamleden merken daarenboven dat de specifieke noden van de leerlingen die instromen ook complexer en dus uitdagender worden. Door die ontwikkelingen werd de vraag naar een aanpak op maat van elk kind weer urgenter. En vanuit de Zonnebloemberg wilde men dat nodige beginniveau voor functioneel lezen en rekenen verzekerd zou zijn.

Hoewel beide scholen op dezelfde campus gelegen zijn, was er in het verleden weinig uitwisseling of samenwerking tussen de scholen. Bij de overgang naar de Zonnebloemberg gaf de Irissentuin schriftelijke informatie van de kinderen door, maar daar bleef het bij. Verder was er tussen de directeurs uitwisseling over beleidsmatige kwesties maar de (zorg-)leerkrachten van beide scholen hadden geen contact met elkaar.

In de Zonnebloemberg heerste er wat frustratie over het (lage) niveau van de leerlingen die uit het basisonderwijs instroomden. In de Irissentuin vroeg men zich af hoe men efficiënter kon werken aan de doelen van functioneel lezen en rekenen om een vlottere doorstroming naar het secundair onderwijs mogelijk te maken (bijv. door selectie en prioritering van de leerdoelen).

### 2.5.1 De centrale rol van de directeur Secundair Onderwijs

In 2018 werd Zeeger de nieuwe directeur van de Zonnebloemberg. Hij had een vooropleiding tot onderwijzer en jarenlang ervaring als pedagogisch begeleider. De vraag

---

<sup>5</sup> **Type basisaanbod** = Type basisaanbod: voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs. Dit type vervangt sinds september 2015 geleidelijk de types 1 en 8. **Type 1**: voor kinderen met een lichte verstandelijke handicap (in afbouw); **Type 2**: voor kinderen met een verstandelijke beperking; **Type 3**: voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking; **Type 9**: voor kinderen met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking (sinds september 2015) (Onderwijs Vlaanderen, 2022)

van de pedagogische begeleiding om deel te nemen aan het proefproject differentiatie zag hij als een kans om de banden met de Irissentuin aan te halen en zo tegemoet te komen aan de bekommernissen bij zijn leerkrachten over het beginniveau van de instromende leerlingen.

Zeeger nam dan ook het initiatief om de directie van de Irissentuin te overtuigen om samen deel te nemen aan het project. Het project zou als focus de overgang tussen basisonderwijs en secundair onderwijs hebben.

Het project hield een aantal vergaderingen tussen beide scholen in, onder leiding van de pedagogisch begeleider. Deze vergaderingen werden vanuit de Irissentuin bijgewoond door Iris, de maatschappelijk werker en -voor zover haar agenda dit toeliet- door Irene, de adjunct-directeur die tevens zorgcoördinator was. Vanuit de Zonnebloemberg namen Zeeger, de directeur, Zara, de leerlingbegeleidster en Zoë, de logopedist, deel. Er namen geen leerkrachten aan de vergaderingen deel.

In een eerste vergadering lag de focus op de vraagverheldering. In de tweede werden er informatie uitgewisseld over de concrete praktijken in beide scholen uitgewisseld. Tijdens de derde vergadering werd vooral ingegaan op de aandachtspunten rond beginsituatiebepaling die de secundaire school meegekregen had na een (negatieve) doorlichting. Deze uitwisselingen tussen beide scholen werden door iedereen als zeer zinvol beschouwd omdat iedereen zo een beter zicht kreeg op de wederzijdse verwachtingen, en omdat er vanuit de eigen ervaringen ook nuttige didactische tips en suggesties gedeeld werden.

### **2.5.2 De resultaten**

Als resultaat van deze bijeenkomsten kreeg de Irissentuin een concreter beeld van de doelen rond functioneel leren waaraan ze prioritair aandacht moest besteden. De Zonnebloemberg kreeg meer realistische verwachtingen over het niveau van instroom van leerlingen uit het basisonderwijs.

De directeur van de secundaire school was aanwezig op het laatste oudercontact van de basisschool, zodat de ouders reeds konden kennismaken met de secundaire school.

Beide scholen maakten samen een meer uitgebreide beginsituatiebepaling op bij de overgang van leerlingen van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs, in die zin dat elk kind mondeling besproken werd tussen de zorgleerkrachten uit beide scholen.

Beide scholen spraken ook af om op het einde van elk schooljaar systematisch vanuit de Zonnebloemberg de evolutie van doorgestroomde leerlingen terug te koppelen naar de Irissentuin. Die informatie werd door de Irissentuin als erg belangrijk gewaardeerd. Ze kregen op die manier immers feedback over de effectiviteit van hun "doorverwijzingsbeleid". Maar ook emotioneel en vanuit een pedagogische betrokkenheid was die terugkoppeling waardevol: *"Onze kinderen zijn niet weg als ze hier weg zijn, ze blijven onze kinderen"* (Iris, maatschappelijk werker).

In het tweede implementatiejaar stroomden meer leerlingen van de Irissentuin door naar de Zonnebloemberg. Dit had een positief effect op het leerlingenaantal, en dus ook op het kunnen behouden van het personeel. Directeur Zeeger omschrijft dit als een positief

neveneffect: *“gelukkig zijn er dan ook onbedoelde positieve neveneffecten ..., want je merkt dan plots dat de mensen dan beter in dialoog beginnen te gaan met elkaar, dat het leerlingenaantal stijgt... Ja, dat is een zeer belangrijk onbedoeld neveneffect voor mij”* (Zeeger).

### **2.5.3 Externe ondersteuning**

Beide scholen waardeerden de betrokkenheid en inzet van de pedagogisch begeleider: ze bewaakte de opvolging van het proefproject en zorgde ook zelf voor theoretische input, o.m. rond adaptief leren. Ze zorgde ervoor dat het project in beide scholen bleef leven, naast alle andere projecten en prioriteiten die om aandacht vroegen: *“Maar het feit dat ze er zijn, en de drive (er)in houden, om het project verder te laten lopen is ook al positief natuurlijk, hé”* (Zeeger, directeur).

De directie gebruikte ook haar autoriteit om het team aan te sporen om nieuwe differentiatiepraktijken uit te proberen. Wel vond hij het spijtig dat de uitwisselingen beperkt bleven tot beide scholen. Zeeger had gehoopt om via het project een netwerk te kunnen opbouwen met scholen die voor dezelfde uitdagingen staan, om zo van elkaar te leren.

### **2.5.4 Besluit**

Als scholen voor het buitengewoon onderwijs kennen beide scholen reeds een grote traditie van gedifferentieerd werken. De nood waaraan men door dit project tegemoet kwam, had meer te maken met afstemming van doelen, verwachtingen en aanpak tussen beide scholen.

Het BLOEMENHOF is een goed voorbeeld van het ontstaan van een structurele, schooloverstijgende samenwerking tussen een basis- en secundaire school om in beide scholen meer tegemoet te kunnen komen aan de individuele noden van leerlingen (voorwaarde/doel voor differentiatie), zodat de overstap tussen basis- en secundair onderwijs vlotter kan verlopen.

Daarenboven illustreert deze casus de sleutelrol van de directeur. Hij is niet alleen de trekker van het proefproject, maar ziet dat duidelijk als onderdeel van een bredere agenda die hij probeert te realiseren: een betere doorstroom van leerlingen uit het BuBaO naar het BuSO, het behoud van (boventallige) leraren, het creëren van een positieve collegiale dynamiek in het team en het uitbouwen van een netwerk. Voor hem had het project een katalysatorfunctie voor verschillende vernieuwingen in de school.

Ondanks de realisatie van deze schooloverstijgende structurele samenwerking, is de waardering voor het project in de lerarenteams langzaam gedaald. Dit heeft o.a. te maken met de beperkte impact op klasniveau. Bovendien werd de verwachting van de directeur SO om via het project in contact te komen met andere scholen en zo een netwerk te kunnen uitbouwen, niet ingelost.



## Hoofdstuk 3 Determinanten

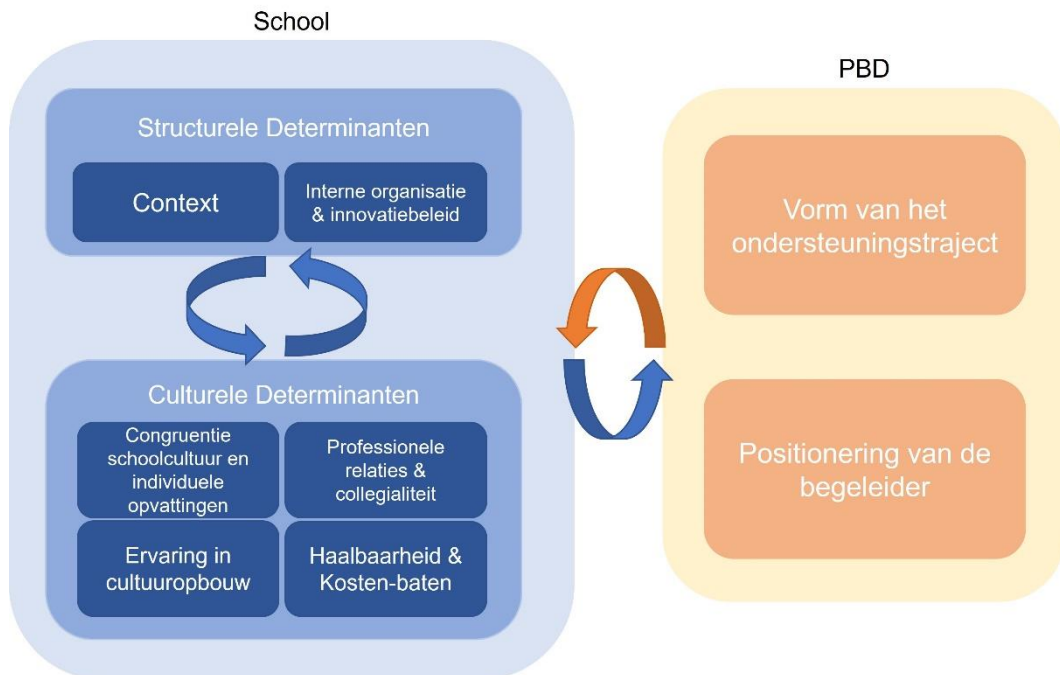
De schoolportretten uit het vorige hoofdstuk hebben geïllustreerd dat het implementeren van een onderwijsvernieuwing heel wat ingewikkelder is dan het louter uitvoeren van een reeks taken of het navolgen van voorschriften. De concrete manier waarop vernieuwingen gestalte krijgen in de praktijk wordt door een hele reeks factoren bepaald. Daarom spreken we over die factoren als *determinanten*. In dit hoofdstuk gaan we meer systematisch in op die determinanten zoals we die vastgesteld hebben in het onderzoek naar de differentiatiepraktijken. We proberen zo een zicht te bieden op die factoren en tegelijk ook inzicht in de manier waarop ze functioneren.

Vooraf maken we nog twee belangrijke opmerkingen. Ten eerste geldt ook bij de determinanten dat ze altijd gemedieerd worden door betekenisgeving. De term determinanten roept misschien de associatie op van onvermijdelijke of onstuitbare wetmatigheden, zoals in de natuurwetenschappen. In de onderwijspedagogische realiteit is die associatie echter onterecht. We hebben in Hoofdstuk 1 geargumenteed dat het implementeren van onderwijsvernieuwingen altijd verbonden is met de manier waarop de betrokkenen de vernieuwing interpreteren en waarderen. De schoolportretten van Hoofdstuk 2 bevatten talrijke voorbeelden hiervan. In dit derde hoofdstuk gaan we weliswaar meer analytisch te werk en proberen we een overzicht te geven van de afzonderlijke determinanten. Maar ook hier geldt dat ze maar 'werken' via de betekenisgeving door de betrokkenen in de concrete situatie van een klas of school.

Ten tweede willen we met het overzicht van de determinanten het inzicht in de implementatiepraktijken verdiepen. Dat is iets anders dan een oordeel uitspreken over de wenselijkheid ervan. Daarenboven zal blijken dat de impact van de determinanten ook nog eens kan verschillen en dat dezelfde determinant in de ogen van de betrokkenen zowel positief als negatief kan spelen. Met andere woorden, *determinanten zijn medailles met twee zijden!*

We hopen dat het overzicht van de determinanten kan functioneren als een *staalkaart* en zo kan helpen om zicht te krijgen op en inzicht te krijgen in de vernieuwingspraktijken in de eigen beroepscontext. Het beoordelen van de wenselijkheid ervan is een aparte en volgende stap en hangt af van het criterium dat men gebruikt. Over dat laatste spreken we ons hier niet uit. Onze boodschap is vooral dat er een verschil is tussen "zicht op" en "inzicht in". Daarenboven moet dat ook nog onderscheiden worden van het evalueren. Of nog: om goed zicht te krijgen op en inzicht te krijgen in de vernieuwingspraktijken die zich feitelijk voordoen in een concrete beroepscontext is het wenselijk -eigenlijk zelfs noodzakelijk- om niet te snel te oordelen of te evalueren.

Figuur 1 biedt een visueel overzicht van de determinanten. We hebben ze opgedeeld in twee categorieën: schoolinterne determinanten enerzijds en determinanten die samenhangen met het schoolexterne ondersteuningsaanbod anderzijds. In de rest van dit hoofdstuk zullen we ze stuk voor stuk en stap voor stap bespreken. Daarbij verwijzen we regelmatig naar de schoolportretten om ze te illustreren én als herinnering aan het feit dat we de determinanten wel analytisch kunnen onderscheiden, maar dat ze in de praktijk altijd samenspielen.



Figuur 1. Overzicht van de determinanten.

### 3.1 Schoolinterne determinanten

Bij de determinanten in de school maken we het 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 hebben te maken met opvattingen, ideeën en zijn geworteld in individuele of collectieve betekenisgeving. Die betekenisgeving is belangrijk om de concrete praktijken te begrijpen. De manier waarop mensen situaties waarnemen, er betekenis aan geven en ze beoordelen op hun waarde of wenselijkheid vormt de basis voor de manier waarop ze er uiteindelijk mee omgaan of op reageren.

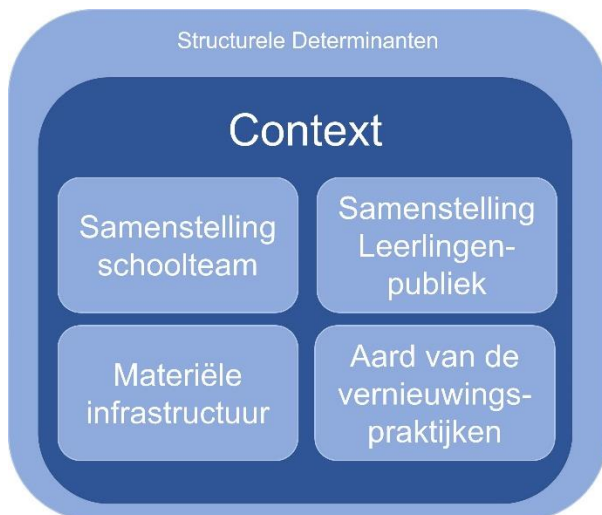
#### 3.1.1 Structurele determinanten

Binnen de structurele determinanten onderscheiden we nog twee categorieën: enerzijds de contextdeterminanten en anderzijds de determinanten die samenhangen met de manier waarop de school intern georganiseerd is en waarop het vernieuwingsbeleid vorm krijgt.

##### 3.1.1.1 Context

Context verwijst naar de feitelijke gegevens, de niet of moeilijk te veranderen kenmerken van de school als organisatie. Veel van deze determinanten lijken zo vanzelfsprekend dat ze vaak niet of nauwelijks erkend worden als bepalende factoren.





Figuur 2. Overzicht determinanten context.

### 3.1.1.1.1 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 ertoe. Als er meerdere klassen zijn van een bepaald jaar of een bepaald vak, zijn er dus ook meerdere personen als leerkracht betrokken. Op die manier wordt samenwerking en uitwisseling makkelijker mogelijk en daardoor ook het werken met gedifferentieerde groepen.

Zo haalden een aantal collega's in de Olijventuin de afwezigheid van een co-teacher in hun klas aan om te argumenteren dat differentiatie voor hen praktisch onhaalbaar was omdat ze er "alleen" voor stonden.

Ten tweede blijkt de aanwezigheid in het team van meerdere *niet-klasgebonden functies* (bijvoorbeeld zorgcoördinator, ondersteuner, enz.) een rol te spelen in hoe vernieuwingen worden geïmplementeerd. Het eenvoudige feit dat er in het team mensen zijn die geen eigen klasgroep hebben, maakt het makkelijker mogelijk om hen als extra-menskracht in te zetten bij de differentiatiepraktijken.

In de Citroentuin nam de logopediste alle AVI-toetsen af. In de Irissentuin was het de maatschappelijk werker die kon deelnemen aan de schooloverstijgende vergaderingen.

De aanwezigheid van mensen met een verschillende maar complementaire expertise (bijvoorbeeld door een verschillende vooropleiding) in het team is een derde relevante contextfactor.

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 dat haar specifieke didactische kennis te beperkt was om over concrete onderwijsmethodieken te kunnen meepraten. Daardoor kwam de focus van het proefproject ook meer te liggen op de doorstroming en minder op differentiatiedidactieken in de klas.

Tenslotte is ook de *stabiliteit in het schoolteam* hier van belang. 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. Personeelwissels betekenen niet alleen een verlies aan relevante expertise of continuïteit in het uitrollen van de innovatie. De relatie tussen collega's en de bereidheid om samen te werken is vaak ook gebaseerd op het feit dat ze elkaar al lang kennen en vertrouwd zijn met elkaar. Dat is niet zo snel of gemakkelijk te herstellen bij de aanwerving van nieuwe collega's.

Tegelijkertijd werkt het soms ook andersom. Zo was de komst van een nieuwe directie in de Dadeluin net een positieve impuls voor het vernieuwingsproces.

In de Dadeluin zorgde de nieuwe directeur voor een nieuwe wind in de school. Ze zette – veel sterker dan haar voorganger – in op het bevestigen van goede elementen in de bestaande praktijken, op het selecteren van prioriteiten voor vernieuwing en het creëren van een “leerklimaat” waarbij leerkrachten konden experimenteren met vernieuwingen en waarbij fouten niet werden afgestraft. Dit hielp om de bestaande vernieuwingsmoeheid in het team te counteren.

#### 3.1.1.1.2 Samenstelling leerlingenpubliek

Wie zijn de leerlingen van de school? Hoe talrijk zijn ze? Zijn er eventueel verschuivingen in de schoolpopulatie? Drie vragen die verwijzen naar het feit dat ook de kenmerken van de leerlingen van invloed zijn op implementatieprocessen. Net als bij het leerkrachtenteam is ook hier de stabiliteit relevant.

Het *dalend aantal leerlingen* en dus het risico op noodgedwongen ontslagen of zelfs het voortbestaan van de school was voor heel wat scholen een belangrijke motivatie om in het project te stappen. Op die manier wilde men de eigen reputatie versterken en zo de aantrekkelijkheid voor leerlingen vergroten. In andere scholen verwees men naar de *toegenomen diversiteit in de leerlingenpopulatie* -o.m. als gevolg van het M-decreet- om meer werk te maken van differentiatie.

In het BLOEMENHOF probeerde men door het intensifiëren van de samenwerking tussen de Irissentuin, een basisschool voor buitengewoon onderwijs, en de Zonnebloemberg, een secundaire school voor buitengewoon onderwijs, de terugloop van het leerlingenaantal in de Zonnebloemberg te verminderen en zo het voortbestaan van de school te vrijwaren. Die terugval in het leerlingenaantal werd deels toegeschreven aan de implementatie van het M-decreet, waardoor er minder leerlingen doorstroomden naar het buitengewoon onderwijs. Tegelijkertijd werden de specifieke noden van de leerlingen die wel nog instroomden complexer en daarmee ook de noodzaak om voldoende expertise over differentiatie op te bouwen nog urgenter.

In de Radijzentuin leidde de toegenomen diversiteit in de leerlingenpopulatie tot een groter besef bij de leerkrachten van de noodzaak om gedifferentieerd te werken. Tegelijkertijd groeide ook het besef dat voor het implementeren van gedifferentieerde didactiek ook bij de leerlingen een aantal randvoorwaarden vervuld dienden te zijn. Voor het organiseren van zelfstandig werk is het bijvoorbeeld nodig dat de leerlingen een voldoende hoog niveau van taalbeheersing (begrijpend lezen) hebben. Net zo belangrijk zijn attitudes als zelfstandigheid, zelfsturing of persoonlijke inzet bij de leerlingen. Door de verschuivingen in de leerlingenpopulatie (bv. anderstaligen) waren die voorwaarden soms net minder vervuld dan voordien.

#### 3.1.1.1.3 Materiële infrastructuur

Materiële infrastructuur verwijst naar de fysieke vormgeving en architectuur van de school, de verdeling en inrichting van de verschillende ruimtes en leslokalen, de aanwezigheid van specifieke didactische materialen of toestellen/apparatuur, enz. Om te differentiëren is het nodig om in het schoolgebouw te beschikken over voldoende en aangepaste ruimtes. Tegelijkertijd bleek dat men in heel wat scholen de bestaande ruimtes toch creatief wist in te zetten voor differentiatie. Zo werd vaak de gang gebruikt als extra (stille) ruimte, terwijl bijkomende instructie en het groepswork in de klas konden plaatsvinden (als “rumoerige” ruimte). Daarnaast zetten scholen ook koptelefoons in voor de leerlingen die gemakkelijk overprikkeld raakten. Nog een voorbeeld:

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 doelgericht werken. Op die manier heeft de infrastructuur (onbedoeld) ook een invloed op de vermindering van de ervaring van (mogelijke) werkdruk.

Ten tweede vermelden we de invloed van de *aanwezigheid van aangepast didactisch materiaal* om differentiatiepraktijken mogelijk te maken. Als leerkrachten zelf moeten zorgen voor de aanpassing van lesmaterialen of het ontwerpen van nieuwe vormt dat een grote bijkomende inspanning die de bereidheid om het differentiatieproject te realiseren vermindert. 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.

#### 3.1.1.1.4 Aard van de vernieuwingspraktijken

Ook de inhoud en vorm van de gekozen vernieuwing beïnvloedt de implementatie. Wanneer de differentiatiedidactiek heel strak voorgeschreven is -zoals bijvoorbeeld in het LIST-project- biedt dat enerzijds wel houvast voor de leerkrachten en ook tijdswinst, omdat ze zelf geen materialen hoefden te ontwikkelen. Anderzijds veronderstelde het echter ook dat leerkrachten zich zonder meer onderwierpen aan die voorschriften. Verschillende leerkrachten konden zo'n gedwongen uitvoerdersrol niet waarderen.

### 3.1.1.2 Interne organisatie en innovatiebeleid

Met **interne organisatie** bedoelen we de manier waarop in de school de taken en verantwoordelijkheden verdeeld zijn. 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 vergemakkelijken.

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



Figuur 3. Overzicht determinanten interne organisatie en innovatiebeleid.

#### 3.1.1.2.1 Formeel leiderschap (directie)

Het zal weinig verbazing wekken dat de houding van de directie tegenover het proefproject 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 belangrijke opdracht voor de schoolleiders tijdens de adoptiefase was het zoeken naar *voldoende draagvlak* voor de vernieuwing bij het schoolteam. 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 werd 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 verschillende scholen was de ondersteuning vanwege de pedagogisch begeleiders hierbij cruciaal, nl. teams te helpen bij het kunnen en durven prioriteren in de thema's en projecten.

- Veel leerkrachten gaven aan dat ze de houding van "*betrokken afstandelijkheid*" van de directie tijdens de implementatie erg waardeerden. 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 zij 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 niet aan micromanagement doet en alle details zelf probeert uit te werken en op te leggen. Voor de leerkrachten werkt het net motiverend om hierin eigenaarschap te krijgen, namelijk de mogelijkheid om bepaalde praktijken zelf uit te werken en 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). Belangrijk is ook dat de directie het leerkrachtenteam probeert te ondersteunen en de voorwaarden schept die succesvolle implementatie vergemakkelijken (bijvoorbeeld leerkrachten deels klasvrij maken, de taakverdeling binnen het team aanpassen, financiële middelen voorzien voor de aankoop van didactische materialen, enz.). Op die manier maakt de directie naar het team duidelijk dat ze vertrouwen heeft in de professionaliteit van de leerkrachten.

In de Citroentuin werd de implementatie van het differentiatieproject bemoeilijkt door de leiderschapsstijl van de directie. In de communicatie naar het team benadrukte de directeur het gedwongen karakter van het LIST-project. Hij kaderde het project steevast als iets dat hen werd opgelegd vanuit de Scholencluster, in plaats van het te kaderen als een project dat aan de leerlingen ten goede zou komen. Die manier van kaderen versterkte de weerstand bij de meerderheid van het team en bemoeilijkte zo de implementatie van LIST. Daarmee ondergroef de directeur ook het effect van een aantal ondersteunende voorwaarden die hij nochtans zelf had ingevoerd (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 reeds genoemde bufferen/filteren, stelden we in heel wat scholen vast dat de directie erin slaagde om tegelijkertijd te werken aan verschillende vernieuwingsagenda's, zonder dat de leerkrachten het gevoel hadden dat er steeds weer nieuwe vragen of projecten op hen afkwamen. Doordat ze inzicht hadden in de onderlinge verbondenheid van verschillende kwesties lukte het hen om ze op een geïntegreerde manier aan te pakken.
  - o Een voorbeeld hiervan zagen we in de Dadeltuin waar de directeur met de instap in het LIST-project meerdere vliegen tegelijk wist te slaan. 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 dat project kans op slagen te bieden 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 BuSO-school Zonnebloemberg, 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 opgebouwde expertise rond differentiatie bij het basisschoolteam ook te laten doorstromen naar de secundaire school. Tegelijkertijd paste het ook in de pogingen van de directeur om het aantal leerlingen in de secundaire school te vergroten en zo het dalend leerlingenaantal te stoppen.

#### 3.1.1.2.2 Schoolteam: taakverdeling

De manier waarop de menskracht in een schoolteam verdeeld wordt over de opdrachten en taken bleek eveneens een cruciale factor.

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 werd het vertrek van een deeltijds aangestelde schoolpsycholoog bijvoorbeeld 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 te starten. Het gaat dus niet alleen om de feitelijke organisatie van de school op zich, maar ook over de manier waarop die strategisch gebruikt worden door de betrokkenen in functie van hun eigen agenda. 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 doelgericht werken te starten. Ze vreesden dat dit tot een grote toename van werkdruk zou leiden als een leerkracht alleen moet instaan voor het voorbereiden van de lessen doelgericht werken en het opstellen van de bijhorende toetsen. Om die reden werd aanvankelijk niet in elke klas met het doelgericht werken gewerkt.

Ook *lesroosters* 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 maakte het klasoverschrijdend samenwerken gemakkelijker.

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 (iets wat ook werd opgelegd door 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. Het gelijktijdige karakter van het LIST-moment zorgde daarenboven voor een collectieve "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..."* (Maaïke, leerkracht).

### 3.1.1.2.3 De leerkracht-leiders (teacher leaders)

Een bijzondere vorm van interne taakverdeling is het werken met leerkracht-leiders. Leerkracht-Leiders zijn leerkrachten die voor een bepaalde periode én meestal ook voor een deel van hun takenpakket worden aangesteld om de implementatie van de differentiatiepraktijken 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. In principe schept het creëren van extra-menskracht positieve mogelijkheden voor de vernieuwing, maar in de praktijk is het toch net iets ingewikkelder.

De rol van de leerkracht-leider wordt geïllustreerd in de kartrekker die werd aangesteld in de Citroentuin en de Dadeluin. Zoals de schoolportretten illustreerden bracht de creatie van die nieuwe functie in het schoolteam verschillende dynamieken op gang (met voordelen, maar ook uitdagingen).

Een van de *voordelen* van het werken met een leerkracht-leider is dat er iemand van het schoolteam de kans krijgt om zich bij te scholen tot expert in bepaalde differentiatie-methodieken. Op die manier ontstaat er 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, betekent het aanstellen van een leerkracht-leider

meteen ook een belangrijke bijdrage van de school aan de professionalisering van het eigen team.

Onze bevindingen in de LIST-scholen die met een kartrekker werkten, leerde bovendien dat het positief effect van leerkracht-leiders nog versterkt wordt als aan een aantal *randvoorwaarden* is voldaan:

- 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 ervaren wordt als concreet ondersteunend en coachend, en niet als controlerend of evaluerend.
- De legitimiteit die ze verwerven binnen het schoolteam door het expliciete mandaat voor de functie. Het creëren van een leerkracht-leider is een structurele ingreep (beslissing over besteding van personeelsmiddelen) waarmee de schoolleiding een culturele, normatieve boodschap geeft over het belang dat ze hecht aan het vernieuwingsproject. Als die boodschap weerklank vindt in het schoolteam versterkt dat de implementatie.
- De goede verstandhouding en samenwerking tussen de leerkracht-leider en de rest van het schoolteam.

#### 3.1.1.2.4 Interne kwaliteitszorg

Aangezien onderwijsvernieuwing altijd de ambitie heeft een verbetering van de praktijk te zijn, ligt het voor de hand dat de manier waarop scholen hun eigen kwaliteit onderzoeken en verder ontwikkelen relevant is in het implementatieproces.

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

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.

Het opvolgen 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?). In het geval van een positieve impact werkt dat motiverend voor de leerkrachten. Ze merken immers dat hun inspanningen vruchten afwerpen. 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 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 dat geeft mij zo veel voldoening. 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. 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 de leerlingen bleken niet ongevoelig voor het zichtbaar maken van de impact die de nieuwe manier van werken had op hun leerprocessen (doelmatigheidservaring) en hen extra te motiveren om zich (verder) te engageren.

Dit merkte men in de Dadeltuin, waar heel wat leerlingen bij zichzelf vaststelden dat ze meer plezier in het lezen hadden door de LIST-aanpak. Bovendien zorgde de afname van AVI-testen en de communicatie hierover naar de leerlingen dat ze 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-test. (...) Die leerlingen zijn zich heel sterk bewust van de redenen waarom ze goed 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.

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 altijd, noch automatisch 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.

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).

### 3.1.1.2.5 Afstemming van verschillende lokale beleidsniveaus en -agenda's

Wanneer scholen functioneren in een ruimer organisatieverband, zoals een scholencluster (scholengroep of scholengemeenschap) is het belangrijk dat het vernieuwingsbeleid in de afzonderlijke scholen ook voldoende afgestemd is op het bovenschoolse beleid. Die afstemming kan zowel betrekking hebben op de structurele als de culturele beleidsomgeving. Structurele afstemming verwijst bijvoorbeeld naar de taakverdeling in het team, het aanstellen en vrijroosteren van leerkracht-leiders, het organiseren van tijd en ruimte in de school (bv. lessenroosters) en het vastleggen de prioriteiten en het tijdspad waarin de implementatie dient te gebeuren. Culturele afstemming verwijst naar het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie over de vernieuwing, het opnemen van de vernieuwingsdoelen in de visie van de scholencluster, enz.

In de FRUITHOF scholen, waar het LIST-model werd ingevoerd, zette de Scholencluster sterk in op het systematisch en getrouw doorvoeren van de differentiatiepraktijken in de scholen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de verschillende implementatievoorwaarden die de Scholencluster oplegde (o.a. het structureel verankeren van LIST in de lessenroosters, het strikt volgen van de didactische scripts, gecoördineerde aankoop van boeken), het strak gestructureerde ondersteuningsaanbod vanuit de PBD en het steevast agenderen van het differentiatieproject op de directievergaderingen en de bijeenkomsten van de 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 hun beleid. 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 breed gedeelde opvatting over hoe leesonderwijs op een gedifferentieerde manier aangepakt kan worden.

### 3.1.1.2.6 Opschaling van de vernieuwing binnen de schoolorganisatie

Opschaling verwijst naar de bewuste pogingen van de lokale beleidsverantwoordelijken om de nieuwe ideeën en praktijk breder ingang te doen vinden in de school als geheel en bijvoorbeeld niet louter in bepaalde klassen, leerjaren of graden. 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 binnen het team (zie hoger) 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 doelgericht 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 doelgericht werken uit te proberen. Omwille van de afwezigheid van een actief betrokken directie konden ze die verticale integratie van het doelgericht werken echter niet verder opvolgen of afdwingen zonder hun collegiale relaties op het spel te zetten. Toen de directeur later in het implementatieproces zich wel actief ging inzetten om het project systematisch uit te rollen in de school en dit actief aan te sturen, stimuleerde dit de verdere uitrol van doelgericht werken in de school wel.

Met andere woorden, het opschalingsproces is sterk afhankelijk van de mate waarin de *vernieuwingsagenda gedragen* werd door het hele schoolteam. 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 (schijnvernieuwing). In dat geval gingen de leerkrachten alleen ogenschijnlijk hun praktijk aanpassen (bijvoorbeeld op de momenten dat de schoolleiding komt observeren) en keren ze terug naar hun gangbare aanpak van zodra de controle wegvalt.

Zoals eerder omschreven bij formeel leiderschap (3.1.1.2.1) blijkt ook hier het belang van *betrokken afstandelijkheid* als het zorgvuldig balanceren in het vernieuwingsbeleid van doelgericht sturen enerzijds en het bieden van vertrouwen en ondersteuning aan de leerkrachten anderzijds).

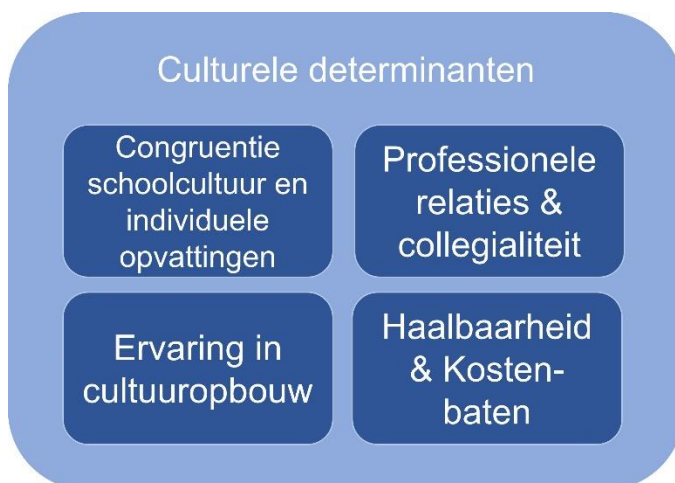
Indien schoolteams erin slagen om opschaling te realiseren (of wanneer de vernieuwing van bij de start op grote schaal wordt geïmplementeerd in de school), kunnen de nieuwe praktijken een *schoolbreed karakter* aannemen. Dit blijkt verschillende voordelen met zich mee te brengen. Wanneer alle leerkrachten aan de slag gingen rond hetzelfde project blijkt ten eerste een mogelijke stimulans voor hun verdere professionalisering. Leerkrachten konden ideeën uitwisselen met elkaar, hulp en inspiratie vinden bij elkaar, enz. Kortom, het biedt kansen om te leren van elkaar. Ten tweede blijkt het 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 en samenhang ontstaan, wat de collegialiteit binnen het team versterkt.

Tot hertoe bespraken we de verschillende structurele determinanten op schoolniveau die tot uiting kwamen in de verschillende cases van het differentiatieproject. In de volgende paragraaf gaan we in op de culturele schoolinterne determinanten.

### 3.1.2 Culturele determinanten

Voor de overzichtelijkheid 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.



Figuur 4. Overzicht culturele determinanten.

#### 3.1.2.1 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 (zowel collectief in de schoolcultuur als in de individuele taakopvattingen van leerkrachten). Een hoge mate van congruentie versterkt de implementatie van de vernieuwing. Omgekeerd heeft de mate van incongruentie een negatief effect op de implementatie.

In de Citroentuin was er eerder sprake van incongruentie tussen de vernieuwingsinhoud van LIST en de (dominante) schoolcultuur. Men hechtte 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 (echt) aan het leren, hé. Dan zijn ze geen spelling aan het doen of zijn ze niet bezig met optelsommen of zo” (Clara, logopedist en kartrekker).*

De kwestie van congruentie speelt ook op het niveau van de individuele leerkrachten en hun taakopvatting. Als leerkrachten overtuigd zijn van de meerwaarde van differentiatie zullen ze sneller geneigd zijn om inspanningen te doen om de vernieuwing in te voeren.

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 of om bevestiging te krijgen voor de kwaliteit van hun klaspraktijk.

### *3.1.2.2 Het gezag van de ervaring in cultuuropbouw*

Organisatiecultuur is geen onveranderlijk gegeven in een school, maar kan doorheen de tijd worden gedefinieerd. 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 het Engels wordt hiervoor de term “authority of experience” gebruikt: 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 dat 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. Dat werkt dus motiverend en kan uiteindelijk ook leiden tot een verandering in de opvattingen van de leerkracht (persoonlijk interpretatiekader).

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 doelgericht werken 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 had immers het idee dat co-teaching een noodzakelijke voorwaarde was voor het succes van de differentiatiepraktijk en aangezien die voor hun niet gerealiseerd was verzetten ze zich tegen de invoering ervan.

### 3.1.2.3 *Professionele relaties en collegialiteit*

Een derde culturele schoolinterne determinant vatten we samen onder de term “professionele relaties en collegialiteit”. Het invoeren van differentiatiepraktijken heeft namelijk zowat 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.

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.

### 3.1.2.4 *Haalbaarheid en kosten-baten-balans*

Een laatste 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. Voor veel leerkrachten is de gepercipieerde haalbaarheid van de vernieuwing doorslaggevend in hun bereidheid om 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. Minstens even belangrijk in die haalbaarheid is of de vernieuwing ruimte laat om te experimenteren of om stapsgewijs ervaring op te doen en zo te groeien in zelfvertrouwen. Om diezelfde reden kan omgekeerd een strikt voorschrijvend vernieuwingsbeleid leerkrachten net afschrikken om de stap te zetten naar implementatie.

Zo liet de nieuwe directeur in de Dadeluin een nieuwe wind waaien in de schoolcultuur door expliciet de boodschap te geven dat implementatie niet mogelijk was zonder een leerproces en dus fouten of onvolkomenheden. De leerkrachten ervoeren zo dat ze de ruimte en de tijd kregen om te leren, de nieuwe didactiek in de vingers te krijgen en dat fouten maken niet zou worden afgestraft. 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 kijken: hoe kunnen we het nu anders aanpakken? En ik merk dat dat voorlopig bij hen wel de aanpak is die werkt”* (Dorien, directeur).

Nauw verbonden met die haalbaarheid is het afwegen van kosten en baten. Schoolteams maken ook hun “rekening” wat betreft de inspanningen (extra werk) die het project vraagt en de meerwaarde die het op termijn kan hebben (*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 ze de indruk hebben dat het project en hun inspanningen ook echt een meerwaarde opleveren. Die meerwaarde zit in eerste instantie in de leerresultaten van de leerlingen, maar evengoed in de ervaring van eigen professionalisering of verbeterde collegiale relaties en samenwerking.

Tot hertoe bespreken we de determinanten op schoolniveau, waarbij we een analytisch onderscheid maakten tussen structurele en culturele determinanten. In de volgende paragraaf gaan we in op de factoren die samenhangen met het ondersteuningsaanbod door de PBD.

## 3.2 Determinanten in de ondersteuningspraktijken door de PBD

Externe ondersteuning speelt een belangrijke rol in hoe de vernieuwing geïmplementeerd wordt in de betrokken scholen. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen twee categorieën van factoren: determinanten in de vorm van het ondersteuningstraject en determinanten gekoppeld aan de positionering van de begeleider en dus de begeleidingsrelatie.

### 3.2.1 Vorm van het ondersteuningstraject



Figuur 5. Overzicht determinanten vorm ondersteuningstraject.

#### 3.2.1.1 Keuze voor 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.

Dat maakt een procesgerichte aanpak mogelijk en daarmee doet men 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 het project verder te laten lopen is ook al positief natuurlijk hè”* (Zeeger, directeur).

### 3.2.1.2 *Evenwicht tussen theoretische en praktijkgerichte input*

Een tweede determinant heeft te maken met het evenwicht tussen het aanreiken 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.

Om te vermijden dat de vernieuwing gereduceerd zou worden tot het uitvoeren van concrete praktijktips, kozen PBDs er uitdrukkelijk voor om de concrete operationele informatie altijd te kaderen vanuit de achterliggende theoretische inzichten. De keuze werd gemotiveerd door de overtuiging dat het erkennen van de leerkrachten als verantwoordelijke onderwijsprofessionals (in plaats van louter uitvoerders van voorschriften) bij zou dragen aan duurzame implementatie. Zelfs in een sterke voorschrijvende aanpak zoals bij LIST, werd er toch ook geïnvesteerd in de scholing van de betrokkenen (in eerste instantie de kartrekkers) in 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 feitelijke begeleidingspraktijk blijft het zoeken en vinden van die balans echter 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 dit onvoldoende aandacht krijgt zien ze vaak de meerwaarde van de theorie niet in.

Maar ook de vraag van leerkrachten naar praktijkgerichte input is niet altijd even eenduidig te lezen. Voorbeelden die inspireren blijken beter te overtuigen dan strikte praktijkvoorschriften. Wanneer leerkrachten de indruk hebben dat ze een bepaalde werkwijze zonder meer moeten toepassen zoals voorgeschreven, vergroot de kans dat ze ze van de hand wijzen als “niet geschikt” (bijv. niet passend bij de leerstijlen van de leerlingen in hun klas).



Wat de deelnemers als een ideale balans ervaren tussen theorie en praktijk blijkt verder ook 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 waarin 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. Tegelijkertijd waren de begeleiders ervan overtuigd dat het noodzakelijk was om eerst de nodige theoretische achtergrond te bieden, zodat leerkrachten ook het bredere kader zouden zien en begrijpen waarom een bepaalde praktijk belangrijk is of goed werkt. Pas in een volgende fase van het begeleidingstraject ging men 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 tot heel wat weerstand leidde in de school. Na een eerste schoolbezoek waarbij de leerkrachten de kans kregen om wel in gesprek te gaan over concrete praktijken, evolueerde hun waardering voor het ondersteuningstraject wel positief en vonden ze de motivatie om het traject te blijven volgen.

Ook de rol of functie van de deelnemers bij de implementatie van de proefprojecten in hun school speelt mee in de waardering van de geboden begeleiding en dus 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 (zoals bv. de kartrekkers in de Citroentuin en de Dadeltuin), leven er dus ook andere noden dan bij de leerkrachten. De leerkracht-leiders wilden op verschillende vlakken ondersteund worden. Op de eerste plaats wilden ze input over de theorie en onderbouwing van de vernieuwing (wat was de achterliggende rationale voor de aanpak?, hoe ziet de didactiek van de nieuwe praktijk er juist uit?, enz.). Ten tweede wilden ze ook meer inzicht in het verloop van 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?). Tenslotte zochten ze nieuwe inzichten over 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 voor hen een nieuwe taak vormde stond die laatste nood hoog op de lijst van verwachtingen. 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 om eerlijk feedback te 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 betrapt als ik ging observeren en dan dingen zag die niet helemaal waren zoals het zou moeten, dat ik eigenlijk*

*toch vooral enkel het positieve benoemd heb achteraf en over dat negatieve maar een beetje gezwegen heb. Ja, dat is zoiets waarin dat ik wel nog een beetje hulp kan gebruiken denk ik” (Clara, leerkracht en kartrekker).*

### 3.2.1.3 *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. Ook voor hen geldt dus de vuistregel “teach as you preach” als belangrijk richtsnoer voor het didactisch en agogisch vormgeven van de begeleidingssessies. Dat wordt nog versterkt wanneer de deelnemers ook zelf ervaring kunnen opdoen met de nieuwe aanpak. Hier speelt dus ook weer het principe van de “authority of practice”.

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 om toch die te overhalen (lacht). En heb je een idee hoe doet ze dan, wat er precies voor zorgt dat het haar lukt? Gewoon door hetzelfde te doen met ons zoals wij met ons leerlingen doen, hé. Zij is begonnen door ook zelf een stukje voor te lezen aan ons, alsof dat wij eigenlijk leerlingen waren, en ja, de manier waarop zij voorlas, ja, wij hingen ook aan haar lippen he. 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).*

### 3.2.1.4 *Ruimte voor uitwisseling tussen deelnemers*

Interactieve werkvormen en mogelijkheden om ideeën en ervaringen uit te wisselen werkten inspirerend voor de deelnemers. Op die momenten verwierven ze concrete ideeën om toe te passen in de eigen school of klas.

Zorgcoördinator Rani gaf bijvoorbeeld aan dat ze dankzij schoolbezoeken zicht kregen op de verschillende manieren waarop differentiatiepraktijken geïmplementeerd konden worden in een klas. Net als zijzelf hadden ook de andere deelnemende leerkrachten dit als erg leerrijk ervaren: *“vanaf dat ze [de leerkrachten] dat hoorden dat we echt bij andere scholen mochten gaan kijken waren ze direct enthousiast, omdat dat echt wel de belangrijkste troef was die dit 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 (op voorwaarde dat die ervaren drempels ook expliciet worden gemaakt, zie verder).

Indien de aanbieders van praktijkvoorbeelden echter het gevoel krijgen dat dit “delen” geen leerproces met zich meebrengt (bv. omdat ze hun implementatiemoelijkheden 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.

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

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 verklarend inzicht helpt de andere deelnemers om in te schatten in welke mate het praktijkvoorbeeld ook waardevol en haalbaar is voor hun eigen school/klas.

Tegelijkertijd dient men te waken over het gevaar van saturatie 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.

Een derde voordeel noteerden we aan de kant van degenen die hun eigen praktijk voorstellen en delen. Positieve reacties door de andere deelnemers, leiden vaak tot een gevoel van bevestiging en erkenning voor de gedane inspanningen (doelmatigheidsbeleving en sociale erkenning). Desondanks blijkt het mogen/moeten presenteren van eigen praktijkvoorbeelden voor veel leerkrachten ook onzekerheid op te roepen (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.

Tot slot blijft 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 ontvangen (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 raken om verder nog tijd en energie te besteden aan de sessies.

### *3.2.1.5 Aansluiting bij school- of klasspecifieke vragen*

Een laatste determinant 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.

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.

In een poging tegemoet te komen aan de weerstand van haar collega's, had kartrekker en logopedist Clara een eigen variant van LIST uitgewerkt en dit plan bezorgd aan de PBD. Nadat ze die schoolspecifieke invulling al enkele maanden aan het implementeren waren, kreeg Clara te horen dat die aanpak beschouwd werd als een onwenselijke configuratie van LIST en ze opnieuw dichter dienden aan te sluiten bij het oorspronkelijke scenario. Meteen na die boodschap beschrijft ze: *“Ja, ik was er eigenlijk gisteren niet zo goed van. Van dat gesprek met de PBD. Ik dacht: oh nee. We werken het dan zo uit om het zo een beetje schooleigen te maken. Wij hadden hen dat ook laten weten in augustus, we hebben daar nooit feedback op gekregen, en nu -plots- is het niet goed.”* (Clara, kartrekker).

Wanneer de agenda van de verschillende deelnemers te sterk van elkaar verschilt, kan een trajectopbouw van gezamenlijke sessies het moeilijk maken om de inhoud van die gezamenlijke sessies voldoende te laten aansluiten bij de noden (agenda) van de verschillende deelnemers. Toch blijft dit een belangrijke opdracht voor de ondersteuners. Niet alleen om tegemoet te komen aan de specifieke noden, maar ook tegen de achtergrond van het 'teach as you preach'-principe. Een ondersteuningstraject over differentiatie dat zelf geen ruimte laat voor differentiatie verliest geloofwaardigheid.

Samenvattend blijkt de vorm van het ondersteuningstraject een impact te hebben op de waardering ervan door de deelnemers 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
- “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
- afstemming op de specifieke vragen en noden van de individuele klas- of schoolsituatie

### **3.2.2 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.



Figuur 6. Overzicht determinanten positionering begeleider.

Een eerste relatiedeterminant heeft betrekking op het *enthousiasme van de begeleiders*: indien de begeleider oprecht enthousiast is over de projectdoelen blijkt dit aanstekelijk te kunnen werken. Gedrevenheid en overtuiging van de waarde of noodzaak van de doelen versterkt de motivatie en het draagvlak voor het project bij de deelnemers.

De tweede determinant ligt in dezelfde lijn, namelijk de *betrokkenheid en beschikbaarheid van de begeleider*. Wanneer de deelnemers ervaren dat hun begeleider betrokken is bij hun implementatieproces en beschikbaar voor eventuele vragen of moeilijkheden die ze ondervinden bij de implementatie, blijkt dit de waardering van de ondersteuning te verhogen. Begrip voor en constructieve reacties op de ervaren moeilijkheden (bijvoorbeeld het wegnemen van ongerustheid) worden sterk gewaardeerd.

Net zoals dit het geval is bij de rol van de leerkracht-leiders (zie 3.1.1.2.3), blijkt het ook hier van belang dat de deelnemers *de ondersteuning van de begeleider niet als evaluerend en beoordelend*, maar als ondersteunend percipiëren. In het laatste geval is de kans op professioneel leren door de deelnemers veel groter dan wanneer ze het gevoel hebben geëvalueerd te worden op hun inspanningen.

Een vierde determinant met betrekking tot de positionering van de begeleider 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, werkt dit geruststellend, bemoedigend en ook motiverend. Dit blijkt energie te geven aan deelnemers om zich blijvend in te zetten voor het project.

In de Radijzentuin 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 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, de inzet die we al gedaan hebben loont’. 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. Precies in het goed balanceren van bevestiging en uitdaging wordt een spanning gecreëerd waardoor 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, (...) op den duur lag de focus dan 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).

De begeleidingsrelatie wordt ten vijfde 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 blijken 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 als over de concrete vormgeving van die vernieuwing. 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. 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 link kon leggen 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 dit eigenlijk 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 van de vernieuwing, maar wel

dat ze voldoende kennis hebben van andere experts die wel de concrete 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).

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 bevorderen een open en positieve houding ten aanzien van de ondersteuning. Omgekeerd blijken negatieve ervaringen in het verleden de waardering van de begeleiding ook negatief te kleuren. Dit speelde onder meer sterk door in de verwachtingen die men had bij de start van het ondersteuningstraject. Wanneer de ervaringen in het traject positief waren konden ze ertoe leiden dat de waardering toch in goede zin evolueerde.

Zo waren de leerkrachten in de Radijzentuin 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 zou zijn voor de vertaalslag naar de eigen praktijk. Maar met name de bezoeken aan andere scholen en de ervaring met de begeleiding die ze kregen op de eigen klasvoer zorgden ervoor dat de terughoudendheid plaatsmaakte voor waardering.

### 3.3 Besluit

Om de implementatiepraktijken van een onderwijsvernieuwing inzichtelijk te maken en te verklaren is het belangrijk om de determinanten van die praktijken bloot te leggen.

Het 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.

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. Nochtans is een goed begrip van die samenhang net essentieel om implementatiepraktijken inzichtelijk te maken. Ons overzicht van de determinanten moet dan ook eerder gezien worden als een **staalkaart** van welke factoren allemaal een rol kunnen spelen in de implementatieprocessen. Om in een concrete situatie te kunnen bepalen of en in welke mate een determinant van toepassing is moet telkens opnieuw in

die concrete situatie bekeken en beoordeeld worden. Niet alle determinanten zijn dus per definitie in elke context in gelijke mate aanwezig of 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 meteen daarna gaan fungeren als een werkconditie die bepalend is -en daarmee dus een determinant wordt- van de daaropvolgende praktijken. Men kan als gevolg van bepaalde ervaringen bijvoorbeeld de interne organisatie van de school aanpassen of nieuwe materialen beginnen te gebruiken. Maar die 'resultaten' worden meteen daarna deel van de concrete situatie in de school en kunnen op hun beurt een beïnvloedende rol spelen (determinant) in de toekomstige praktijken binnen de school.

Om diezelfde reden is het van belang ook de zogenaamde 'gegevenheden' van de schoolcontext ernstig te nemen als beïnvloedende factoren voor het verloop van het adoptieproces en de implementatie van vernieuwingen. Daarnaast hebben we duidelijk gemaakt dat er niet alleen een complexe dynamiek bestaat van factoren binnen de school (schoolinterne determinanten), maar dat in de relatie met de buitenschoolse context -en dan in het bijzonder de ondersteuningspraktijken van de PBDs- cruciale determinanten een rol spelen.

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 inhiberend 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.



## Hoofdstuk 4 Conclusies en adviezen

Onderwijsvernieuwingen zijn complexe processen. Terwijl de doelen van een onderwijsvernieuwing in algemene termen geformuleerd kunnen worden, gebeurt de implementatie ervan per definitie altijd in de concrete context van een school. 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 is met andere woorden sterk *gecontextualiseerd* en zal variëren tussen klassen of scholen (configuraties).

Die noodzaak van contextualisering dient men in het achterhoofd te houden bij de meer algemene conclusies en 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 relevant zijn voor hen.

### 4.1 Beschouw implementatie als interpretatief onderhandelen door professionals

Het eerste advies betreft een manier van denken over onderwijsvernieuwing. De implementatie van vernieuwingen is geen automatisme of het 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 te kunnen begrijpen en aansturen.

Daarenboven is die interpretatie nooit neutraal. Onderwijsprofessionals werken immers met *expertise en engagement* aan het onderwijs voor de toekomstige generaties. Ze doen dat enerzijds met hun ‘kennis van zaken’, maar anderzijds ook vanuit een welbepaalde overtuiging over goed onderwijs en een gevoel van verantwoordelijkheid om die te realiseren. Tegen die achtergrond bevat elke vernieuwingsoproep onvermijdelijk de 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. 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 betekenis van het vinden van een gemeenschappelijke agenda. 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* (Vermeir & Kelchtermans, 2020) 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, is een te simpele voorstelling van zaken. Ze doet eenvoudigweg geen recht aan de specifieke en complexe dynamiek van onderwijsvernieuwingen.

## 4.2 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 Kelchtermans, 2004; März et al., 2017; 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 probeert ze 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 het *afstemmen van agenda's* 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. 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.

### **4.3. 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 'menschkracht' 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 krijgen daarnaast een duidelijk mandaat om ook bepaalde leiderschapstaken op te nemen (Struyve & Kelchtermans, 2013). 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.

#### **4.4. 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 ontwikkelen.

Die relevante informatie kunnen we omschrijven als gegevens of data. Daarbij is het echter van cruciaal belang om goed te beseffen dat die *data* níét samenvallen met de werkelijkheid. Data zijn 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 (cijfers, notities, documenten, bevestigingen...) (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 geldig 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 opleveren, 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 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 soorten 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. Kortom, het werken met data of evidentie vereist dat men zich opstelt als onderzoekers van de eigen praktijk en dat veronderstelt een minimum aan methodologische scholing in onderwijsonderzoek. Die expertise is niet altijd evident aanwezig in scholen, waardoor in veel gevallen vormen van samenwerking (bijv. met pedagogische begeleiding of externe geschoolde onderzoekers) aangewezen zal zijn. Een belangrijke vuistregel daarbij is de gedachte van *complementaire competentie*, waarbij de verschillende betrokken partijen (schoolteam en externen) zich bewust zijn van het verschil in deskundigheid, elkaars expertise erkennen, maar vooral ook inzien hoe ze elkaar noodzakelijkerwijze aanvullen (Altrichter et al., 2008; Kelchtermans, 2021; Kelchtermans & Ballet, 2009; Merchie et al., 2016).

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 zullen beïnvloeden.

Daarenboven hebben we duidelijk gemaakt dat de manier waarop een determinant invloed uitoefent niet altijd eenduidig is of vastligt. Evenmin is de impact altijd eenduidig positief of negatief. 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 aangrijping spunt voor een interventie of om het proces te beïnvloeden. Die beslissing veronderstelt evenwel een goed gebruik van de complementaire informatie uit de verschillende data-bronnen in het "dashboard" en vereist onvermijdelijk ook een onderbouwd (beargumenteerd) oordeel over de situatie.

#### **4.5. 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: men streeft ernaar 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 een extra-bonus vormen voor de vernieuwingsinspanningen. Ze kunnen evenzeer nieuwe problemen of moeilijkheden met zich 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.

#### **4.6. 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 et al., 2018). De instrumentele ambitie van beleidsverantwoordelijken om ervoor te zorgen dat "het werkt" is begripelijk 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, krut

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 het vraagt tegelijkertijd ook de nodige openheid voor het feit dat de onvoorziene ontwikkelingen ook betekenisvol zijn en aanknopingspunten kunnen bieden om verder te komen. Met andere woorden, 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).

#### **4.7. 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.

#### **4.8. 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 (zie o.m. März et al., 2017; Vermeir et al., 2017). 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 (zie bijv. März et al., 2015; Vermeir & Kelchtermans, 2020a).

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).

#### **4.9. 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 (zie hoger 3.2.).



## Literatuur

- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Cicourel, A.V. (1982). Interviews, surveys, and the problem of ecological validity. *The American Sociologist* 17(1), 11-20.
- 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>
- Fullan, M. (1982/2016). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A post-modern perspective. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and perspectives*. (pp. 9–34). Teachers College Press.
- 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>  
<https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/doelgericht-werken-aan-opbrengsten-herziene-versie>  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210>
- Joos, A., & Eernalsteen, V. (2010). Wat is een Brede School? Een referentiekader. *Steunpunt diversiteiten leren*.
- Kelchtermans, G. (1993). Loopbaanverhalen en professionele ontwikkeling. Een narratief-biografisch onderzoek bij leerkrachten basisonderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18, 246-267.
- Kelchtermans, G. (Ed.). (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. (*Studia Paedagogica* nr. 37). Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrechten Onderwijsbeleid*, 18(6), 660-665.
- 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. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden tot geëngageerde onderwijsprofessionals. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39,7–22.
- Kelchtermans, G. (2020). Eerherstel voor het leesseminarie. Naar een 'slow pedagogy' in professionalisering. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(1), 43-50.
- Kelchtermans, G. (2021). Keeping educational research close to practice. *British Educational Research Journal*, 47, 1504-1511. DOI: 10.1002/berj.3716
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Wolters-Plantyn.

- Kelchtermans, G., Deketelaere, A., Mennens, K., Pieters, L. & Vermeir, K. (2022). *Differentiatie in het kwadraat. De implementatie van proefprojecten gedifferentieerd onderwijs*. KU Leuven-Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (rapport O&O-opdracht voor de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie van Onderwijs en Vorming).
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017b). *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., 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. & Appeltans, A. (2015). Artefacten als onderwijsvernieuwers. De casus van de BaSO-fiche in de zorgcontinuïteit tussen basis- en secundair onderwijs. *Pedagogiek*, 35, 64-84.
- 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. Gent: 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>
- Onderwijs Vlaanderen (2022). *Het buitengewoon basisonderwijs*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/structuur/basisonderwijs/het-buitengewoon-basisonderwijs>
- 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>
- Schein, E.H. (1985). *Organisational culture and leadership*. Jossey Bass.
- 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.
- 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*. Tilburg, Zwijssen.

- 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. & 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.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods (6<sup>th</sup> Edition)*. Los Angeles: Sage

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>

