

# Differentiatie in het kwadraat

De implementatie van proefprojecten  
gedifferentieerd onderwijs

Samenvatting en adviezen



# Inhoud

<b>Samenvatting en beleidsadviezen</b> .....	<b>1</b>
1. <i>Samenvatting</i> .....	1
1.1. Conceptueel kader.....	1
1.2. Onderzoeksvragen en opzet.....	3
1.3. Welke vormen van differentiatie werden er geïmplementeerd in de proefprojecten? .....	4
1.4. Welke determinanten zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? .....	5
1.5. Wat is de impact van de geïmplementeerde differentiatiepraktijken? .....	16
2. <i>Adviezen</i> .....	21
2.1. Beschouw implementatie als interpretatief onderhandelen door professionals.....	22
2.2. Maak onderwijsvernieuwing tot inzet van een lokaal beleid: de innovatiestuurgroep .....	23
2.3. Leerkracht-leiders: kansen en valkuilen .....	24
2.4. Evidentie en monitoring: bouw en gebruik een lokaal data-dashboard .....	24
2.5. Herken en gebruik de neveneffecten: 'Er gebeurt altijd zowel meer als minder dan gepland' .....	26
2.6. Vermijd lineair denken.....	27
2.7. Werk actief aan cultuuropbouw.....	27
2.8. Streef naar structurele verankering .....	28
2.9. Ondersteuningstrajecten: aandacht voor methodiek, inhoud en relatie .....	29
Literatuur	30



# Samenvatting en beleidsadviezen

## 1. Samenvatting

In het najaar van 2018 werd het Project Differentiatie opgestart als samenwerkingsproject van het Departement Onderwijs en Vorming en de pedagogische begeleidingsdiensten (PBDs) van alle Vlaamse onderwijskoepels en het GO! (Oproep, 2020). Achtergrond voor het project was de modernisering van het secundair onderwijs. Door middel van proefprojecten in de laatste twee jaren van het basisonderwijs en in leerjaar 1B van het secundair onderwijs wilde men komen tot “het identificeren, verder laten ontwikkelen en delen van diverse praktijken van differentiatie om alle leerlingen de eindtermen basisonderwijs te laten bereiken”. Daarbij vertrok men van een “ruime invulling van differentiatie, met aandacht voor remediëring, verdieping en verbreding”.

In totaal namen een veertigtal Vlaamse scholen deel aan het Project Differentiatie, daarbij ondersteund door de pedagogische begeleidingsdiensten. Afgezien van een aantal inhoudelijke ondersteunings- en professionaliseringsinitiatieven beschikte dit project niet over specifieke of bijkomende middelen voor de betrokken PBDs en de scholen.

In september 2020 startte dan het onderzoeksproject *Differentiatie in het Kwadraat – D<sup>2</sup>*, gefinancierd door de Vlaamse overheid. Het onderzoek had tot doel de implementatiepraktijken van die proefprojecten in kaart te brengen en inzichtelijk te maken. De klemtoon lag op het analyseren en verklaren van wat er feitelijk gebeurt in de praktijk en dus niet op het toetsen van een bepaalde vooropgezette definitie of model van differentiatie. Concreet gingen we na hoe differentiatie in verschillende contexten en op verschillende manieren –dus ‘gedifferentieerd’- vorm krijgt. Vandaar de titel: *D<sup>2</sup> oftewel Differentiatie in het kwadraat* (Voor het volledige rapport, zie: Kelchtermans et al., 2022).

### 1.1. Conceptueel kader

Het onderzoek werd opgezet vanuit een innovatie-theoretische benadering waarbij de invoering van differentiatiepraktijken beschouwd wordt als een **onderwijsvernieuwing**.

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

Het is belangrijk om te benadrukken dat in deze omschrijving gesproken wordt van een *proces*, waarbij een *doelgerichte verandering* plaatsvindt. De implementatie van de vernieuwingsdoelen vraagt dus dat de gebruikelijke praktijken onderbroken, opgeschort of zelfs verlaten worden en vervangen door een andere – vernieuwende – aanpak om de beoogde doelen te beter te kunnen bereiken.

Wanneer leden van schoolteams aan de slag gaan met vernieuwingen doen ze dat niet als robots, die mechanisch uitvoeren waartoe ze geprogrammeerd of aangestuurd worden. Ze doen dat wel als onderwijsprofessionals, dit wil zeggen als mensen die betekenisvol handelen. De **centrale rol van betekenisgeving** is sedert het begin van de jaren 80 van de vorige eeuw gemeengoed geworden in het onderzoek en de theorievorming over onderwijsvernieuwing (zie o.m. Fullan, 1982/2016; Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2006-2007; Van den Berg, 2002; Van den Berg & Vandenberghe, 1981).

Betekenisgeving is zowel een individueel als een collectief gebeuren (zie o.m. Coburn, 2001). Op het niveau van het individu gebruiken we het concept van het **persoonlijk interpretatiekader** (Kelchtermans, 2009), namelijk het geheel aan kennis en opvattingen over onderwijs (en over zichzelf) dat fungeert als een bril waardoor de leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen. Het persoonlijk interpretatiekader bestaat uit twee elementen: het professioneel zelfverstaan (geheel van opvattingen over zichzelf als leerkracht) en de subjectieve onderwijstheorie (geheel van kennis en opvattingen over onderwijzen).

Betekenisgeving is ook een sociaal, collectief en interactief gebeuren. Leraren werken immers niet in een sociaal vacuüm, maar altijd in interactie met anderen: de leerlingen, de collega's, directie, ouders, enz. Daarom zijn de interacties in het schoolteam en de opvattingen die daar leven (bv. over welke school men wil zijn en wat er gedaan moet worden om dat te realiseren) minstens even relevant. Die sociale interacties en de gedeelde betekenissen die zo ontstaan, noemt men de **schoolcultuur** (of organisatiecultuur van de school), namelijk: "het onderliggend niveau van opvattingen en uitgangspunten die gedeeld worden door de leden van een organisatie, die onbewust functioneren en op een vanzelfsprekende manier definiëren hoe een organisatie zichzelf en zijn omgeving ziet" (Schein, 1985, p. 6; eigen vertaling).

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

Het erkennen van het fundamenteel normatieve en politieke karakter van onderwijs -en bij uitbreiding- onderwijsvernieuwing is cruciaal om het feitelijk verloop van de implementatieprocessen te begrijpen. Beide komen samen in het concept **interpretatief onderhandelen** (Kelchtermans, 2018; Vermeir & Kelchtermans, 2020b) als sleutelproces in onderwijsvernieuwing. Het vertalen van de externe vernieuwingsagenda naar een schoolinterne vernieuwingsagenda is niet alleen een kwestie van interpretatie (betekenisgeving), maar impliceert altijd ook een micropolitieke dynamiek van keuze, prioritering, enz.. Onderwijsprofessionals zullen de normatieve boodschap over goed onderwijs in de vernieuwing interpreteren en vervolgens vergelijken met hun individuele of gedeelde opvattingen. Afhankelijk van het verschil zal het moeilijker of gemakkelijker zijn om beide met elkaar te verzoenen (bv. compromissen zoeken, bepaalde elementen meer

en andere minder overnemen of gewoon voluit afwijzen en weerstand bieden) (Kelchtermans, 2018; Vermeir & Kelchtermans, 2020b, 2021).

De onvermijdelijke betekenisgeving en onderhandeling leiden er in de praktijk toe dat de implementatie van onderwijsvernieuwingen op uiteenlopende manieren zal gebeuren en tot varianten zal leiden (**configuraties**) (Van den Berg & Vandenberghe, 1981; Vermeir et al., 2017). De factoren die daarbij het feitelijke verloop en het resultaat van de vernieuwing bepalen (de determinanten) hebben niet alleen te maken met de inhoud van de vernieuwing, maar ook met de concrete context van een bepaalde school.

Het volstaat bijgevolg niet om enkel op een lineaire manier naar onderwijsvernieuwing te kijken om na te gaan of de (meetbare) resultaten samenvallen met de beoogde doelen. Om het met een boutade te zeggen: “in onderwijs en opvoeding gebeurt er tegelijkertijd altijd zowel meer als minder dan wat men gepland had” (Kelchtermans, 2009, p. 267). En dat geldt bij uitstek voor onderwijsvernieuwingen. Zodra de implementatiepraktijken vorm krijgen is het altijd mogelijk en zelfs waarschijnlijk dat er onbedoelde neveneffecten optreden (ten goede of ten kwade).

Implementatiepraktijken resulteren niet alleen uit betekenisvol handelen, maar ook uit de **structurele context** van school. In lijn met de institutionele theorie (Scott, 2008) werden in het conceptueel kader ook expliciet drie categorieën van structurelementen meegenomen: *regels*, *routines* en *artefacten*. *Regels* verwijzen naar de brede waaier van formele en informele afspraken, gangbare procedures, verdeling van taken en bevoegdheden (bv. leiderschap en sturing), verdeling van individuen over tijd en ruimte enz. die het functioneren van de school als organisatie ordenen en sturen. *Routines* zijn herhaalde patronen van activiteiten, waarbij meerdere, wederzijds afhankelijke actoren betrokken zijn (Feldman & Pentland, 2003). Differentiatiepraktijken brengen dus onvermijdelijk ook afspraken met zich mee (al dan niet geformaliseerd) en zullen zich gaandeweg ook vertalen in bepaalde ‘manieren van werken’ (patronen) tussen verschillende actoren. Daarenboven hangen differentiatiepraktijken in belangrijke mate af van welbepaalde materialen (bv. leermaterialen; ICT-software; registratie- en evaluatietools) of infrastructuur (flexibele klasinrichting). Zij vormen de categorie van de *artefacten*: doelbewust ontwikkelde hulpmiddelen, materialen of faciliteiten (zie o.m. März, Kelchtermans & Vermeir, 2017; Vermeir & Kelchtermans, 2020a). De concepten regels, routines en artefacten werden in eerste instantie heuristisch gebruikt bij het in kaart brengen en inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken.

## 1.2. Onderzoeksvragen en opzet

De volgende **onderzoeksvragen** waren richtinggevend in dit onderzoeksproject:

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

- Wat waren de onbedoelde neveneffecten?
- Hoe werden de praktijken en hun impact gewaardeerd in de school?

Tussen het indienen van het voorstel voor dit onderzoeksproject (begin februari 2020) en de gunningsbeslissing in mei van datzelfde jaar barstte de coronacrisis en de COVID-19 pandemie in alle hevigheid los. Dit had een belangrijke impact op de werking en de draagkracht van de scholen en beïnvloedde ook de vormgeving van dit onderzoek. Aangezien de scholen andere prioriteiten hadden, waren heel wat project scholen niet bereid om deel te nemen aan het onderzoek. In veel gevallen werd ook de implementatie van de proefprojecten uitgesteld of beperkt. Die omstandigheden noopten tot een aantal aanpassingen van het onderzoeksopzet.

Gezien de klemtoon van het onderzoek op het beschrijven en inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken lag een keuze voor **kwalitatief-interpretatieve methoden** voor de hand. Voor de start van het onderzoek werden er reconstructiegesprekken gehouden met de betrokken PBDs om zicht te krijgen op het verloop en de ondersteuning van het project. Vervolgens werd er gewerkt in twee onderzoeks rondes. In de eerste onderzoeksronde werd een interview afgenomen met een sleutelinformant in elke school. De sleutelinformant was een lid van het schoolteam dat sterk betrokken was bij het project differentiatie en daardoor goed geplaatst om inzicht te bieden op het concrete verloop van het proefproject in de school. De tweede onderzoeksronde had tot doel de resultaten van de eerste onderzoeksronde te valideren (triangulatie). Hiervoor interviewden we een tweede informant die vanuit een andere functie het project had doorgeemaakt.

Doorheen dit onderzoek hebben we sterk ingezet op het **valideren** van de onderzoeksresultaten. Zo vond er zowel in de eerste als de tweede onderzoeksronde een membercheck plaats, waarbij het analyserapport werd voorgelegd aan de respondenten ter goedkeuring of amendering (Guba & Lincoln, 1982; Tracy, 2010). Aanvullend organiseerden we ook een valideringsgesprek met de respondenten uit de PBDs voor de bevindingen in de scholen die zij begeleid hadden.

### **1.3. Welke vormen van differentiatie werden er geïmplementeerd in de proefprojecten?**

De praktijken die zich ontwikkelden in de proefprojecten differentiatie bleken effectief gedifferentieerd en sterk te verschillen tussen (en zelfs binnen) de scholen. Concreet ging het om diverse vormen van zelfstandig werk, groeigericht denken en gedifferentieerd leesonderwijs tot samenwerking tussen onderwijsprofessionals in klasoverschrijdende en schooloverstijgende praktijken.

In de praktijk bleken vooral twee modellen van differentiatie inspirerend en richtinggevend te werken voor de proefprojecten, namelijk het model BinnenKlasDifferentiatie (BKD-model) (Struyven et al., 2019) en het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST-project) (Houtveen et al., 2019). Het BKD-model is gebaseerd op het “model for differentiated instruction”, dat ontwikkeld werd door Tomlinson et al. (2003). Het gaat ervan uit dat in het onderwijs elke leerling als individu centraal moet staan, met zijn of haar eigen unieke kenmerken. Van de leerkrachten wordt dan verwacht dat ze op een positieve, proactieve en planmatige manier omgaan met deze verschillen tussen leerlingen. Het doel van de BKD- aanpak is om zoveel mogelijk rendement te behalen op



het vlak van leerwinst, motivatie en leerefficiëntie. Daarvoor hanteert het model drie belangrijke uitgangspunten:

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

Die uitgangspunten krijgen gestalte in een hele reeks werkvormen en methodieken, die in functie van de concrete situatie in een klas of school aangepast en flexibel toegepast kunnen worden.

Het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST-project) spitst zich toe op het leesonderwijs (aanvankelijk lezen en vloeiend lezen) en streeft naar het stimuleren van de leesvaardigheid en het leesplezier. De 'totaalaanpak' in dit model omvat een reeks precies omschreven leesactiviteiten in drie niveaus, gecombineerd met een strak schema van specifieke toetsen om (de evolutie van) het leesniveau te bepalen. In tegenstelling tot het BKD-model is de LIST-aanpak dus strikter prescriptief en streeft men daar naar een zo getrouw mogelijke implementatie van het vernieuwingsscenario (scripted).

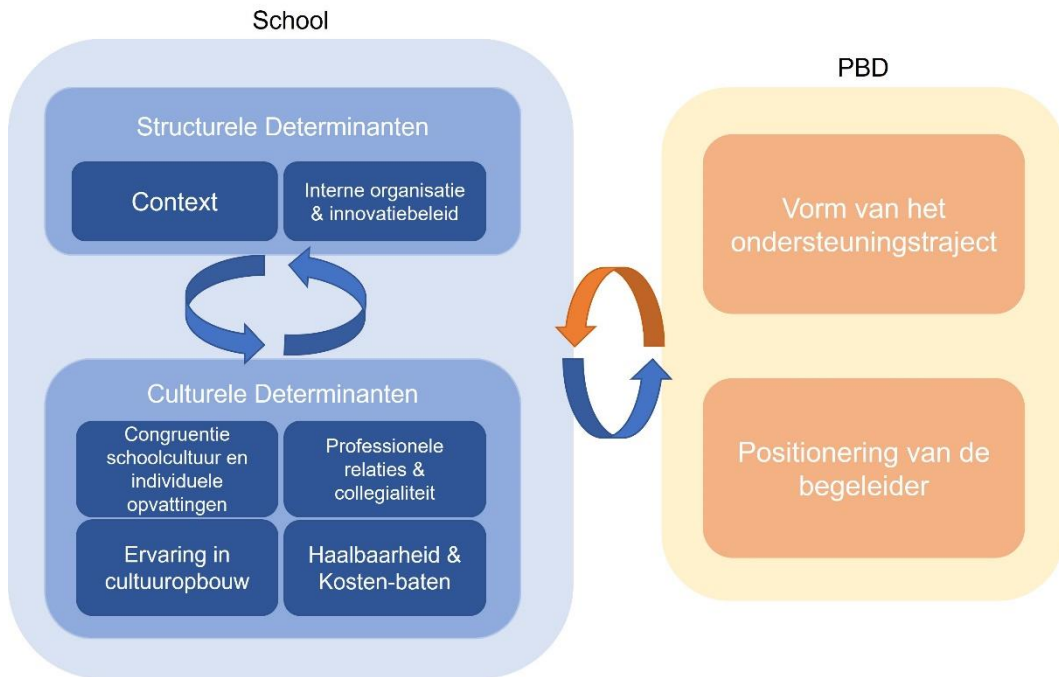
In de feitelijke vormgeving van de proefprojecten bleken deze modellen in eerste instantie een samenhangend denkkader en taal te bieden voor de scholen om over differentiatie te denken en te spreken. Die gemeenschappelijke taal bleek niet enkel van belang voor een eenduidige communicatie tussen begeleiders en leerkrachtenteams, maar evenzeer voor de interacties tussen leden van eenzelfde schoolteam. Ze laat toe doelen en praktijken op een eenduidige manier te benoemen en te verantwoorden. Daarenboven was die gemeenschappelijke taal een cruciale voorwaarde om de verschillende participanten toe te laten ervaringen te delen, te bevragen en van elkaar te leren.

Naast een functioneel communicatiemiddel (semantisch, syntactisch) heeft die gemeenschappelijke taal ook zelf een *performatieve functie*: ze grijpt in op de werkelijkheid, ze "doet" iets, "roept iets in het leven". Door het spreken over een proefproject ontstaat er een ervaring van verbondenheid en samenhang: de ervaring van samen op een wederkerige of onderling afhankelijke manier betrokken te zijn bij een agenda, met welbepaalde doelen en dus waardengebonden keuzes. Door de implementatiepraktijken expliciet als zodanig te benoemen, worden ze ook herkend en erkend binnen het schoolteam.

#### **1.4. Welke determinanten zijn bepalend voor de geïmplementeerde differentiatiepraktijken?**

Het implementeren van een onderwijsvernieuwing is heel wat ingewikkelder dan het louter uitvoeren van een reeks taken of het navolgen van voorschriften. De feitelijke, concrete manier waarop vernieuwingen vorm krijgen in de praktijk wordt door een hele reeks factoren bepaald. In wat volgt geven we een overzicht van deze determinanten zoals we die vastgesteld hebben in de differentiatiepraktijken.

Zoals in Figuur 1 blijkt, onderscheiden we twee soorten determinanten: schoolinterne determinanten en schoolexterne determinanten (meer in het bijzonder de geboden ondersteuning door de PBD).



Figuur 1. Overzicht van de gevonden determinanten.

#### 1.4.1. Schoolinterne determinanten

Bij de schoolinterne determinanten maken we een onderscheid tussen structurele en culturele determinanten. Structurele determinanten hebben betrekking op regels, afspraken, bevoegdheidsverdelingen, taakverdelingen, procedures, enz. De culturele determinanten zijn geworteld in individuele of collectieve betekenisgeving. De concrete praktijken in onderwijs worden immers in belangrijke mate bepaald door het betekenisvol handelen van mensen, nl. de manier waarop men situaties waarneemt, er betekenis aan geeft, ze beoordeelt op hun waarde of wenselijkheid en vervolgens beslist om er op een gepaste manier mee om te gaan.

##### Structurele determinanten

Bij de structurele determinanten onderscheidten we ten eerste de *context*, namelijk een reeks feitelijke gegevens, die niet of nauwelijks te beïnvloeden zijn en die samen de beginsituatie uitmaken waarin de vernieuwing van start moet gaan. Concreet hangen deze determinanten samen met het eenvoudige feit dat elke school gekarakteriseerd wordt door de aanwezigheid van een leerkrachtenteam, een leerlingenpopulatie en een welbepaalde materiële infrastructuur. De kenmerken van leerkrachtenteam, leerlingenpopulatie en de aanwezige infrastructuur creëren zowel mogelijkheden als beperkingen voor de implementatie van een vernieuwing. Tenslotte is ook de aard van de beoogde vernieuwing -haar vorm en inhoud- een bepalende structurele determinant voor het implementatieverloop. Zo heeft bijvoorbeeld de mate waarin de vernieuwing ruimte laat

voor flexibiliteit en aanpassing aan de concrete situatie van de school een belangrijke invloed (zie bijvoorbeeld het verschil in 'scripted' karakter van de verschillende differentiatie modellen) (zie o.m. März, Gaikhorst et al., 2017; Vermeir & Kelchtermans, 2020a, 2020b).



Terwijl bij de contextdeterminanten de klemtoon eerder ligt op hun gegevenheid (aan- of afwezigheid, mate van stabiliteit, enz.), heeft de tweede categorie van structurele determinanten een hoger artefactgehalte. Het betreft hier immers de producten van menselijke activiteit en interventie. Concreet gaat het hier enerzijds om de interne organisatie van de school en anderzijds om het lokaal gevoerde innovatiebeleid, namelijk de specifieke beleidsmaatregelen of -strategieën waarmee de implementatie wordt nagestreefd.



Een centrale kwestie daarin is de verdeling van de taken en verantwoordelijkheden tussen de leden van het schoolteam (directie en leerkrachten). Wat de rol van de formele schoolleiders (directie) betreft bevestigen onze bevindingen een aantal belangrijke

inzichten uit de onderzoeksliteratuur (zie o.m. März, Gaikhorst et al., 2017). De directie dient enerzijds de vernieuwing mogelijk te maken doorte zorgen voor voldoende draagvlak te bouwen en de nodige middelen (materiaal, tijd) te voorzien. Maar anderzijds dient ze er tegelijkertijd over te waken dat de school als organisatie vlot blijft draaien, dat de kernprocessen soepel blijven lopen. Met andere woorden, het komt erop aan zowel leiderschap als management te tonen (Kelchtermans & Piot, 2010), zowel verandering te stimuleren als de noodzakelijke stabiliteit te voorzien (März et al., 2016). Die dubbele, zelfs enigszins paradoxale dynamiek zien we ook weerspiegeld in twee aspecten van het leiderschap die in onze data heel expliciet naar voren kwamen. Op de eerste plaats de houding van de directeur als *'betrokken afstandelijk'*: duidelijk aangeven dat de vernieuwing in de lijn ligt met de schoolvisie, maar tegelijkertijd ruimte en vertrouwen geven aan de professionaliteit van het leerkrachtenteam voor de concrete uitrol. Een tweede belangrijke leiderschapskwaliteit is het *strategisch integreren* van de vernieuwingsagenda met andere doelenagenda's in de school. Integrerend leiderschap impliceert dat de leidinggevendenden verschillende kwesties of agenda's met elkaar weet te verbinden: inzien hoe verschillende elementen samenhangen en hoe door aan een bepaalde kwestie te werken er tegelijkertijd ook vooruitgang geboekt kan worden voor andere beleidsdoelen. Op die manier vermijdt men dat de verschillende beleidskwesties in een school los van elkaar blijven bestaan en ook als afzonderlijke doelen nagestreefd worden (cumulatief of additief). De integratie zorgt ervoor dat het schoolteam niet alleen overzicht houdt, maar ook het gevoel heeft dat de agenda haalbaar en werkbaar blijft. We herkennen hier de analyse van Meirsschaut et al. (2020) over de noodzakelijke balans tussen steunen en sturen om veranderingsprocessen voor leerkrachten niet alleen effectief, maar ook werkbaar te laten zijn.

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

Tot slot bleken ook de *structuren van de interne kwaliteitszorg, de interne afstemming van de verschillende lokale beleidsniveaus en -agenda's en de structurele inbedding (opschaling) van de vernieuwing* medebepalend voor het implementatieproces (zie o.m. ook März, Gaikhorst et al, 2017; Meirsschaut et al., 2020; Merchie et al., 2016; 2018).

Een thematiek die als een rode draad hier doorheen loopt zijn de vormen van monitoring in de school, namelijk de processen en strategieën om overzicht te houden over het verloop van de implementatie en daarbij ook tussentijds (formatief) de resultaten te evalueren in functie van het al dan niet bijsturen van de vernieuwing. In essentie komt het *monitoren* dus neer op het verzamelen van data die geldige informatie opleveren over verloop en effecten van de vernieuwing. Bij het ontwerpen en uitrollen van een implementatietraject is het belangrijk om parallel eraan ook een traject van gerichte én geldige dataverzameling op te zetten. Zorgvuldig nadenken over welk soort informatie (data) men wil verzamelen

om op een valide manier (bijv. via triangulatie van verschillende bronnen) zicht te krijgen op het verloop en de resultaten van de implementatie, terwijl men tegelijkertijd alert blijft voor de haalbaarheid en functionaliteit van die dataverzameling is een essentiële, maar niet evidente opdracht voor een succesvol implementatiebeleid (März, Gaikhorst et al., 2017; Merchie et al., 2016, 2018). Onze bevindingen laten zien dat scholen in dat opzicht nog zeer sterk van elkaar verschillen, niet alleen in hun feitelijke praktijk maar ook in de expertise die nodig is om dat goed te kunnen doen. De ondersteuning door de pedagogische begeleiding op dit punt is zowel relevant als noodzakelijk.

- Culturele determinanten

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



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

leerkrachten voor de implementatie positief te beïnvloeden. Maar het omgekeerde gold evenzeer: bij een negatieve balans bleef het draagvlak beperkt en daardoor ook de implementatie.

De laatste culturele determinant omvat de *professionele relaties en de collegialiteit* tussen de teamleden. De kwaliteit van die relaties had o.m. een grote invloed op de mogelijkheid en bereidheid tot het uitwisselen van ervaringen, het draagvlak voor de vernieuwing, maar bijvoorbeeld ook de ruimte voor effectieve coaching of ondersteuning van collega's door de leerkracht-leider (zie bijv. Datnow & Park, 2019). Gelijkaardige bevindingen over de faciliterende, maar ook inhiberende rol van collegiale relaties zijn te lezen bij de reeds genoemde studie van Meirsschaut et al. (2020), maar bijvoorbeeld ook bij het werk van März et al. (2017b) over de determinanten van duurzame onderwijsvernieuwing. In hun analyse beklemtonen zij zeer sterk het interactieve karakter van implementatieprocessen en dus de noodzaak om de verschillende relaties en netwerken binnen (en buiten) de school mee in rekening te brengen. Het gaat met andere woorden niet alleen om de individuele onderwijsprofessionals, maar ook over de wijze waarop ze zowel structureel met elkaar gerelateerd zijn in zowel schoolinterne als schooloverstijgende netwerken.

#### 1.4.2. Determinanten in de ondersteuningspraktijken door de PBD

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



Figuur 2. Overzicht determinanten vorm ondersteuningstraject.

In onze analyse van deze schoolexterne determinanten hebben we een onderscheid gemaakt tussen de vorm en inhoud van het ondersteuningstraject enerzijds en de manier

waarop de begeleiders zich positioneren dan wel gepositioneerd worden in die trajecten anderzijds.

- Vorm van het ondersteuningstraject

Wat betreft de vorm van het ondersteuningstraject bleken er een vijftal elementen een duidelijke invloed te hebben op het implementatieproces. Op de eerste plaats bleek de keuze voor een traject met meerdere ondersteuningsmomenten van belang. Een procesgerichte aanpak doet meer recht aan het proceskarakter van de implementatie. Door ook de inhoud van deze momenten voldoende flexibel te hanteren kon het aanbod nog preciezer afgestemd worden op de noden van het schoolteam (zie bijv. ook Vermeir & Kelchtermans, 2020b).

Ten tweede bleek het belangrijk om inhoudelijk niet alleen praktijkgerichte input te voorzien, maar die zorgvuldig in evenwicht te brengen met voldoende theoretische inzichten. Met andere woorden, de inhoud van de ondersteuning diende de balans te zoeken tussen de 'hoe?'-vragen en de 'waarom zo?'-verantwoording. Het zoeken naar deze balans vormt een blijvende uitdaging tijdens het proces (zie bijv. ook Kelchtermans & Ballet, 2009; Merchie et al, 2018).

Het adagium 'teach as you preach' is een derde determinant (zie bijv. Kelchtermans, 2009; Merchie et al., 2018; Sims et al., 2021). Wanneer de begeleiders de principes die ze bepleiten ook zelf toepassen in hun begeleidingspraktijk komt dat hun geloofwaardigheid en dus de impact van het ondersteuningstraject ten goede.

Naast een goed gebalanceerde input door de ondersteuners, bleek ten vierde ook de mogelijkheid tot het uitwisselen van ervaringen tussen deelnemers erg belangrijk. Die uitwisseling kan inspirerend en motiverend werken. Belangrijk is dat er voldoende aandacht is voor het implementatieproces dat eraan voorafging (inclusief de ondervonden moeilijkheden) en de concrete context van de school. Dat helpt de andere deelnemers inschatten in welke mate de gedeelde praktijkervaringen ook relevant en overdraagbaar zijn naar de eigen school- of klassituatie (Kelchtermans & Ballet, 2009; Vermeir & Kelchtermans, 2020b).

Tot slot -en helemaal in de geest van de differentiatiegedachte- was het van belang dat het ondersteuningstraject voldoende ruimte bood om aan te sluiten bij de school- of klasspecifieke vragen van de deelnemers.

- Positionering van de begeleider

Het onderscheid tussen de vorm van het begeleidingstraject en de opstelling van de begeleiders is analytisch weliswaar relevant om een overzicht te krijgen van de verschillende determinerende factoren en processen, maar neemt niet weg dat beide in de implementatiepraktijk onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.



Figuur 3. Overzicht determinanten positionering begeleider.

Wat de positionering van de begeleider betreft onderscheiden we ook een vijftal determinanten. Op de eerste plaats is het relevant dat de begeleider *op een authentieke manier enthousiast en persoonlijk geëngageerd is m.b.t. de projectdoelen* en op die manier aanstekelijk werkt op de motivatie en het draagvlak voor het vernieuwingsproject bij de deelnemers. Ten tweede is een voldoende mate van *beschikbaarheid van de begeleider* belangrijk, zodat er snel en adequaat ingespeeld kan worden op concrete vragen en noden. Daarbij werkt ten derde een *niet-evaluerende en ondersteunende begeleidershouding* eveneens positief op het implementatieproces. Ten vierde verwachten de scholen dat de begeleiders ook *relevante expertise* kunnen inbrengen, bijvoorbeeld over de inhoud van de vernieuwing, algemene kennis over het verloop van implementatieprocessen, ruimere kennis van de onderwijscontext (bv. kennis van de leerplannen, inzicht in het specifieke leerlingenpubliek). Maar even belangrijk is het efficiënt kunnen doorverwijzen naar andere experts voor vragen die buiten de eigen expertise vallen. Ten vijfde blijkt het vinden van de juiste *balans tussen bevestigen (borgen) enerzijds en uitdagen* anderzijds cruciaal (zie o.m. ook Meirsschaut et al., 2020). En tot slot blijkt ook de *begeleidingsgeschiedenis* een relevante determinant. Positieve ervaringen met de PBD of de begeleider uit het verleden blijken een open en positieve houding ten aanzien van de ondersteuning bij de start te bevorderen. Omgekeerd blijken negatieve ervaringen in het verleden de waardering van de begeleiding aanvankelijk negatief te kleuren.

De manier waarop de vorm- en inhoud van het begeleidingstraject betekenis krijgen en dus een rol gaan spelen als determinant van de implementatie hangt nauw samen met de interactieve dynamiek van betekenisgeving tussen ondersteuners en teamleden. Dat laatste wordt weerspiegeld in onze keuze voor de term 'positionering' (Harré & Van Langenhove, 1999; Luttenberg et al., 2013; Vanassche & Kelchtermans, 2015): door de manier waarop iemand zichzelf positioneert, positioneert hij automatisch ook de anderen. Wanneer de schoolteamleden zich opstellen als vragende partij voor precieze instructies en praktijksuggesties dwingen ze daardoor de begeleider als het ware in de rol van extern expert, die hen concrete richtlijnen en handelingsalternatieven moet aanreiken. In dat geval wordt het veel moeilijker voor die begeleider om de teamleden te stimuleren om op basis



van een analyse van de eigen situatie zelf tot een weloverwogen, beargumenteerde keuze te komen voor een bepaalde aanpak. Die houding zou immers gemakkelijk afgedaan kunnen worden als “niet aansluiten bij/geen antwoord geven op onze concrete noden”.

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

#### 1.4.3. *Besluit determinanten*

- Determinanten: talrijk, divers, gerelateerd en meerduldig

Implementatiepraktijken van vernieuwingen kunnen sterk verschillen tussen en zelfs binnen scholen. Maar ook de determinanten van dat proces zijn erg divers. Daarenboven is gebleken dat die determinanten onderling samenhangen, elkaar beïnvloeden en ook in de loop van het proces een verschillend aandeel en gewicht kunnen krijgen. De invloed van de determinanten is met andere woorden niet lineair, noch enkelvoudig.

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

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

Tenslotte dient erop gewezen te worden dat een determinant op zichzelf haast nooit als eenduidig positief of negatief kan worden beschouwd. Dezelfde factoren kunnen zowel bevorderend als remmend werken op de implementatie. De meeste determinanten blijken

met andere woorden een medaille met twee kanten. Dat blijkt verder ook uit het feit dat we veelvuldig onze toevlucht moesten nemen tot *niet-lineaire metaforen* om de dynamiek van de determinanten te beschrijven: balans, evenwicht, afstemming, onderhandeling, enz.

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

- Betekenisgeving en professionele praktijk: expertise, engagement en onderhandeling

De determinanten moeten niet beschouwd worden als objectieve feiten of factoren, maar hun impact is altijd in belangrijke mate gemedieerd door individuele en collectieve betekenisgeving (zie o.m. Coburn, 2001; Fullan, 2016; Van den Berg, 2002; März et al., 2013).

In die zin is het pragmatische onderscheid tussen structurele en culturele factoren uiteindelijk niet strikt houdbaar. De invloed van de structurele factoren verloopt immers via de processen van betekenisgeving. Met andere woorden, voor het begrijpen van het verloop van vernieuwingsprocessen blijft de centrale kwestie altijd: welke betekenis heeft deze gebeurtenis, dit materiaal, deze procedure voor de betrokkenen?

Dat laatste wordt nog geïntensifieerd doordat de bij de implementatie betrokken actoren zichzelf zien als *professionals*. Die professionaliteit wordt niet alleen gekenmerkt door een vorm van specifieke, relevante *expertise* (kennis, vaardigheden...), maar ook door een vorm van *engagement*. Ze werken immers vanuit een persoonlijke betrokkenheid bij het leren en de ontwikkeling van de leerlingen, waarvoor ze zichzelf verantwoordelijk voelen. Vanuit die expertise en dat engagement zullen zij de vernieuwingsdoelen interpreteren en op hun wenselijkheid beoordelen (Kelchtermans, 2018). Die betekenisgeving zal uiteindelijk hun handelen bepalen. In dat proces van interpretatie of betekenisgeving spelen de opvattingen van individuele onderwijsprofessionals een rol (het persoonlijk interpretatiekader), maar ook de gedeelde opvattingen (waarden, normen) binnen de organisatie (= de school/organisatiecultuur).

Daarenboven is gebleken dat de individuele en collectieve betekenisgeving geen neutraal of louter technisch gebeuren is. Ze wordt ten eerste gekleurd door de eigen normatieve opvattingen van de betrokken onderwijsprofessionals over de wenselijkheid van de vernieuwingsdoelen (bijvoorbeeld in relatie tot de gedeelde opvattingen over 'goed onderwijs' in de organisatiecultuur). Daarnaast spelen ook micropolitieke afwegingen over eigenaarschap, bevoegdheid, controle en invloed een rol (bijvoorbeeld een inschatting van de mogelijke negatieve consequenties of sancties). Daarom moet die betekenisgeving gezien worden als een vorm van *onderhandelen*, waarbij men de oproep tot verandering in de vernieuwing probeert te beïnvloeden of te herdefiniëren zodat ze zo goed mogelijk overeenkomt met de eigen opvattingen over wat mogelijk, noodzakelijk, wenselijk, haalbaar, ... is. De implementatie van een onderwijsvernieuwing gaat met andere woorden onvermijdelijk samen met processen van *interpretatief onderhandelen*. In dat proces wordt

de oorspronkelijke vernieuwingsagenda -opgevat als een 'to-do-lijst' in het verlengde van de vooropgestelde innovatiedoelen- geherformuleerd tot een interne agenda (Vermeir & Kelchtermans, 2020b).

Het is opmerkelijk dat deze normatieve en politieke dimensie in zowel implementatieprocessen als professionele ontwikkeling zo goed als helemaal ontbreekt in de recente literatuurreviews (März, Gaikhorst et al., 2017; Meirsschaut et al., 2020; Merchie et al., 2018; Sims et al., 2021), terwijl er in ouder onderzoek ook al duidelijk empirische evidentie te vinden is voor de resultaten van ons onderzoek (Ball et al., 2012; Blase & Björk, 2009; Kelchtermans, 2007b; Van den Berg, 2002; Verbiest, 2011).

- Sleutelfactoren in ondersteuningspraktijken

Het onderzoek biedt belangrijke empirische bevestiging voor resultaten uit recent onderzoek over begeleidingspraktijken en meer bepaald de sleutelfactoren die de betekenis en impact ervan bepalen en verklaren (Vermeir & Kelchtermans, 2021).

Ten eerste wordt de sleutelfactor *congruentie* duidelijk geïllustreerd in dit onderzoek. Het werd namelijk duidelijk hoe elke partij (bv. de school, de begeleider, de PBD, de scholencluster) een eigen agenda nastreeft bij de begeleidingspraktijken: elke partij wil via de begeleidingspraktijken een reeks doelen en wenselijk geachte praktijken realiseren. De mate waarin de begeleider erin slaagt om een gedeelde agenda te onderhandelen (met voldoende congruentie tussen de agenda van de verschillende partijen), bleek in sterke mate de betekenis en de impact van de begeleiding te bepalen (Vermeir & Kelchtermans, 2021; zie ook Borko, 2004; Finnigan et al., 2009; Honig, 2009; Honig & Ikemoto, 2008; Merchie et al., 2016; Woulfin, 2016). Relevant in dit opzicht bleek bijvoorbeeld het verkrijgen van een balans tussen theoretische en praktijkgerichte input, (aanzetten tot) oplossingen formuleren voor implementatiedrempels, uitwisseling zinvol laten zijn voor elke deelnemer, aansluiting vinden bij de school- of klaspraktijk, enz. (zie ook Merchie et al., 2016, 2018; Sims et al., 2021).

Ook de *legitimiteit* van de begeleiders, een tweede sleutelfactor, blijkt een belangrijke rol te spelen (Vermeir & Kelchtermans, 2021). De gepercipieerde competentie van de begeleider (bv. o.b.v. de toegeschreven expertise) bepaalde mee hoe wenselijk en gepast de begeleidingspraktijken werden gepercipieerd door de deelnemers. De mate waarin men als begeleider sociale erkenning krijgt van de deelnemers, bepaalt mede wat er mogelijk gerealiseerd kan worden door de begeleiders in de scholen die ze ondersteunen (Honig & Ikemoto, 2008; Park & Datnow, 2008; Woulfin, 2015).

In de dynamiek van zelfpositionering en gepositioneerd worden van de begeleiders zien we een derde sleutelfactor namelijk de *loyaliteit*. Wanneer het ondersteuningstraject van de PBD en de agenda van de proefprojecten in de school voldoende in elkaars verlengde liggen kan de begeleider zich loyaal engageren tegenover beide. Die loyaliteit toont zich bijvoorbeeld in oprecht enthousiasme, betrokkenheid en beschikbaarheid, en een ondersteunende, niet-evaluerende houding. Ze maakt de optimale balans tussen uitdagen en ondersteunen mogelijk en laat toe om met gepaste autoriteit expertise in te brengen (zie ook Meirsschaut et al., 2020). Omgekeerd hebben loyaliteitsconflicten -bijvoorbeeld in het geval dat de externe en interne vernieuwingsagenda's niet of moeilijk te verzoenen zijn- een negatieve invloed op de impact van de pedagogisch begeleiders (zie ook Ballet & Kelchtermans, 2008; Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009).

Tot slot bieden de inzichten uit dit onderzoek ook een illustratie van de sleutelfactor *urgentie* (Vermeir & Kelchtermans, 2021). Indien het schoolteam het proefproject ervaart als onvoldoende als urgent/dringend in vergelijking met andere projecten en uitdagingen, zal de school onvoldoende tijd en energie kunnen of willen investeren in de implementatie van het proefproject. Dit kwam bijvoorbeeld tot uiting in het vroegtijdig stopzetten van sommige scholen van hun deelname aan het Project Differentiatie (Finnigan et al., 2009). Het (tijdelijk) stopzetten van andere lopende initiatieven of het duidelijk prioriteren van het proefproject door de directie bleek die mate van urgentie positief te kunnen beïnvloeden.

- De leerkracht-leiders: de dualiteit van handeling en structuur in actie

Tot slot komen we nog terug op het samenspel van betekenisvol handelen enerzijds en structurele elementen in de schoolorganisatie anderzijds. Het fenomeen van de leerkracht-leiders is ook hiervan een duidelijke illustratie. Leerkracht-leiders hebben we omschreven als teamleden die naast hun verantwoordelijkheden als lesgever ook – al dan niet tijdelijk of deeltijds – een formele opdracht krijgen binnen de school, waarbij ze o.m. collega's moeten ondersteunen of aansturen. Met het installeren van de leerkracht-leider wordt er dus een nieuwe structuur gecreëerd. Degenen die in de praktijk deze positie innemen komen als leerkracht-leiders echter onvermijdelijk in een soort dubbelrol terecht. Ze zijn nog collega-leerkracht, maar hebben tegelijkertijd een formele leiderschapstaak. Het fenomeen is niet nieuw en al uitvoerig bestudeerd in internationaal onderzoek (zie o.m. Wenner & Campbell, 2017). Vanuit het oogpunt van gedeeld leiderschap en organisatie-ontwikkeling is het creëren van deze formele functie (structuur) plausibel en rationeel. Tegelijkertijd leert vroeger onderzoek in Vlaanderen (Struyve & Kelchtermans, 2013) dat de feitelijke rol en impact van leerkracht-leiders in belangrijke mate afhangt van de manier waarop de functie gepercipieerd wordt en betekenis krijgt in de feitelijke sociale interacties binnen een school. De resultaten van ons onderzoek over de 'kartrekkers' binnen het LIST-project bevestigen en preciseren de bevindingen uit die vroegere studie. Het instellen van een structuur zoals de leerkracht-leiders maakt enerzijds bepaalde handelingen mogelijk. Bijvoorbeeld planmatig werken aan de implementatie van een vernieuwing, het effectief voorzien van ondersteuning voor individuele leerkrachten tijdens de implementatie, garanderen dat het hele implementatieproces wordt gemonitord en de organisatie dus overzicht blijft houden, zodat er snel en doelgericht ingegrepen kan worden. Maar het instellen van de structuur op zichzelf biedt geen garantie dat de beoogde doelen ervan ook bereikt worden. Die worden immers altijd weer gemiddeld door de perceptie (bijvoorbeeld erkenning, waardering, legitimiteit, ...) van de structuur (en in dit geval dus van de persoon die de structurele positie 'bekleedt') door de andere betrokkenen.

### **1.5. Wat is de impact van de geïmplementeerde differentiatiepraktijken ?**

Als laatste luik in de analyse van de onderzoeksresultaten stellen we de vraag naar de impact van de proefprojecten en de waardering ervan in de ogen van de betrokkenen.

#### *1.5.1. Bedoelde impact*

De evaluatie van een onderwijsvernieuwing wordt vaak gedaan vanuit een lineaire logica. Men had bepaalde doelstellingen die men via vernieuwingspraktijken wilde realiseren en gaat vervolgens na of die doelen ook bereikt zijn. We kunnen dan spreken van *bedoelde*

*impact of effect*. Wanneer men de doelen als bereikt beschouwt, zal dat als een positief resultaat gewaardeerd worden. Onderwijsvernieuwingen hebben echter een proceskarakter en ze strekken zich uit over een langere periode van adoptie en implementatie. Daarnaast blijkt dat het feitelijk verloop van die implementatiepraktijken bepaald wordt door een veelheid van determinanten. Daarom is het minstens even relevant om bij de evaluatie ook expliciet de *onbedoelde effecten of neveneffecten* in kaart te brengen.

Het bedoelde of onbedoelde karakter van de impact zegt op zich niets over de wenselijkheid ervan. Beide kunnen zowel positief als negatief zijn. De waardering ervan hangt dus af van de normatieve positie die men inneemt.

Op basis van de onderzoeksgegevens kunnen we een onderscheid maken tussen de gepercipieerde impact op de leerlingen, de leerkrachten en de school als organisatie.

### Leerlingen

Een eerste bedoelde impact op het niveau van de leerlingen, is een impact op de *leerresultaten*. Zo steeg bij heel wat leerlingen in scholen die aan de slag gingen met gedifferentieerd leesonderwijs de leesvaardigheid en het leesplezier. Daarnaast vormde ook *meer inclusief onderwijs* een belangrijk bedoeld effect. Leerlingen met bijzondere noden blijven door de gedifferentieerde instructie meer geïntegreerd in de klasgroep omdat ze niet langer uit de klas gehaald worden voor individuele begeleiding. Door bovendien met verschillende leertrajecten te werken op verschillende niveaus, werden de verschillen tussen leerlingen minder geïnterpreteerd in termen van sterk/zwak.

Er waren ook positieve resultaten voor de *zelfstandigheid en de zelfsturing* van leerlingen. Ze werden zelfstandiger, konden hun werk beter organiseren in de tijd en hun taken beter plannen. Dit hing ook rechtstreeks samen met de betere leesresultaten van leerlingen, waardoor ze gemakkelijker en functioneler konden omgaan met de schriftelijke instructies voor het zelfstandig werk.

Tot slot merkte men ook een *verhoogd welbevinden* bij de leerlingen. Leerlingen vonden het motiverend om hun leerproces in eigen handen te kunnen nemen en bijvoorbeeld zelf te kiezen aan welke taak ze werken, of op welk niveau. Daarnaast was het ook positief voor het *zelfwaardegevoel* van de leerlingen om erkenning te krijgen voor de leerstofonderdelen waar ze sterk in zijn, om minder sociale druk te ervaren door in kleine groep te werken of om niet meer de volledige instructie te moeten volgen als ze daar geen nood aan hadden en sneller zelfstandig aan de slag konden.

### Leerkrachten

Bij de leerkrachten werd de belangrijkste bedoelde impact gerapporteerd op het vlak van de *subjectieve onderwijstheorie* (het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over hoe men best zijn beroepstaken in de praktijk kan brengen). Er vond een verrijking/verdieping van hun inzichten in de didactiek van differentiatie plaats. Daarnaast verkregen de leerkrachten *meer inzicht in hun leerlingen\_zelf* als resultaat van het bewustere en doelgerichtere verzamelen van data over de leerlingen en hun respectievelijke voorkeuren, noden en eigenheden.

Parallel aan de impact op de subjectieve onderwijstheorie hadden de proefprojecten ook een impact op het *professioneel zelfverstaan* van de leerkrachten. Het proefproject zorgde ervoor dat differentiatie een meer prominente plek kreeg in hun taakopvatting (de normatieve component van hun professioneel zelfverstaan) en op die manier hun klaspraktijk ging beïnvloeden.

### School als organisatie

Op het niveau van de scholen situeerde de belangrijkste impact zich in de *schoolcultuur*. Het werken aan de implementatie van differentiatiepraktijken zorgt ervoor dat de uitgangspunten en de doelen van die vernieuwing onderdeel gingen uitmaken van de breder gedeelde waarden en normen over goed onderwijs en hoe men dat als school kan realiseren. Daarenboven groeide in veel scholen het besef dat differentiatie niet enkel een opdracht is voor bepaalde leerjaren, maar als principe eigenlijk centraal moet staan in de pedagogisch-didactische aanpak in de hele school.

#### 1.5.2. Onbedoelde neveneffecten

- Curriculumreflectie

Differentiatiepraktijken vereisen een bewuster inzicht in en omgaan met de centrale curriculumkwesties: welke leerinhouden?, op welke wijze aangebracht?, wanneer?, voor wie?... Als neveneffect van de proefprojecten stelden we vast dat respondenten op een meer expliciete wijze gingen reflecteren op de curriculuminhoud en -opbouw (in plaats van gewoon de handleiding te volgen). Daardoor werden leerkrachten niet alleen kritischer over hun eigen didactisch handelen, maar ook over de handleidingen die ze gebruiken.

- Klasmanagement

Het invoeren van differentiatiepraktijken had -onbedoeld, maar niet verrassend- ook een duidelijke impact op het klasmanagement. Zo bleken de zelfstandige leesmomenen in het kader van LIST te zorgen voor een collectief rustpunt in de schooldag. Daardoor werd gemakkelijker om bijvoorbeeld een rustige start van de dag te realiseren of om leerlingen rustig te krijgen na de speeltijd.

Ook het implementeren van zelfstandig werk had een impact op het klasmanagement. Omdat het zelfstandig werk enerzijds vereiste dat er grondiger werd nagedacht over de regels om het dagverloop te organiseren, waren die regels ook duidelijker voor de leerlingen. Die leerlingen wisten dus beter wat er van hen verwacht werd én konden ook zelfstandig bezig zijn (zonder bijvoorbeeld te moeten wachten op antwoorden op vragen of preciezere instructies).

Aangezien de leerkrachten minder actief hoefden bezig te zijn met klasmanagement, kregen ze meer ruimte om waar nodig individuele leerlingen specifiek en gericht te ondersteunen.

- Noden en voorkeuren bij de leerlingen

In het verlengde daarvan wijzen leerkrachten ook op een mogelijk negatief neveneffect van het zelfstandig werk, namelijk dat de eerder introverte of stille kinderen over het hoofd gezien dreigen te worden en daardoor uiteindelijk te weinig vooruitgang konden boeken. Daarenboven leerden de leerkrachten dat de werkvormen bij differentiatie niet voor alle leerlingen positief of motiverend werken. Sommige leerlingen geven de voorkeur aan instructie en aansturing, ook al kunnen ze in principe de oefeningen zelfstandig verwerken.

- Werkdruk

Een onbedoeld en zelfs paradoxaal effect van zelfstandig werk heeft te maken met de ervaren werkdruk bij de leerkrachten. Enerzijds ervaren leerkrachten minder werkdruk, door de invoering van zelfcorrectiesystemen door de leerlingen. Anderzijds ervaren leerkrachten soms net meer werkdruk, bijvoorbeeld wanneer het zelfstandig werk op maat van elke leerling door de leerkracht zelf wordt gemaakt, maar die leerkracht daarenboven ook zelf wil beslissen op welk niveau elke leerling oefeningen moeten maken en daarenboven alle oefeningen ook nog zelf wil nakijken.

- Zelfverstaan van de leerkrachten

Ook wat het professioneel zelfverstaan betreft, registreerden we een aantal onbedoelde neveneffecten bij de leerkrachten. Ten eerste bleken de positieve resultaten bij de leerlingen ook de beroepsmotivatie van leerkrachten te verhogen. Ten tweede zorgt de ervaring van een meer efficiënte besteding van de schooltijd (zowel door henzelf als door de leerlingen) voor een grotere doelmatigheidservaring, die uiteindelijk leidt tot een positiever zelfwaardegevoel.

Tot slot bleek ook de kans voor ervaringsuitwisseling met collega's uit andere scholen een paradoxaal effect te kunnen hebben. Wanneer leerkrachten bij herhaling merkten dat zij weinig of niets bijleerden uit die uitwisseling (bijv. omdat in hun school de implementatie van differentiatiepraktijken al verder gevorderd was), versterkte dat enerzijds hun zelfwaardegevoel ('wij zijn goed bezig'), maar leidde er anderzijds toe dat hun motivatie om aan die bijeenkomsten deel te nemen verminderde omdat ze qua professionalisering uiteindelijk op hun honger bleven zitten.

- Collegialiteit en samenwerking

Die verankering in de schoolcultuur werkt verbindend en stimulerend voor de collegialiteit binnen het schoolteam (gedeelde verantwoordelijkheid, 'sense of belonging'). Een en ander vertaalde zich soms structureel in de interne organisatie van de school. Bijvoorbeeld in de vorm van het ontstaan van een samenwerking tussen leerkrachten binnen een graad of tussen klassen van hetzelfde jaar, waardoor er formaties van co-teaching ontstonden.

- Zichtbaarheid en publieke erkenning

Naast het uitwisselen van ervaringen blijkt ook het kunnen tonen van de eigen implementatiepraktijken sterk motiverend te werken voor leerkrachten. Bijvoorbeeld als een school gevraagd werd om als gastheer op te treden voor bezoeken van collega's uit andere scholen werd dat door de ontvangende scholen ervaren als een publieke erkenning en waardering voor hun inspanningen, voor de gerealiseerde praktijken én een bevestiging van hun professionaliteit. Die effecten waren niet alleen emotioneel of motivationeel van belang. Ze versterkten daarnaast ook de collegiale cohesie in het team en intensifieerden het vertrouwen in het eigen professionele oordeelsvermogen.

- De grenzen van gedifferentieerde instructie

Tenslotte stelden we ook vast dat de ervaring met differentiatiepraktijken niet alleen leidde tot meer inzicht in het belang en de mogelijkheden van het differentiatieprincipe, maar ook in de beperking en de grenzen ervan. Als onbedoeld neveneffect van de proefprojecten groeide in sommige scholen het besef dat differentiatie niet voldoende is of dat zelfsturing te hoog gegrepen is voor bepaalde leerlingen. De ervaring met het implementeren van differentiatie in de klaspraktijk mondde in sommige scholen dan ook uit in een meer bewuste herwaardering van de waarde van externe differentiatie voor bepaalde leerlingen, namelijk doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs.

### 1.5.3. *Waardering*

De waardering ten aanzien van de deelname aan een ondersteuningstraject kan ingedeeld worden in twee categorieën: deelnemers met een uitgesproken positieve startwaardering en deelnemers met een terughoudende of negatieve startwaardering.

- Positieve startwaardering

Een aantal betrokkenen stappen in het project met een uitgesproken positieve verwachting en waardering. Daarvoor zijn verschillende redenen aan te wijzen:

- een overeenkomst tussen de doelen en rationale van het project met de individuele of collectieve opvattingen;
- de perceptie dat het project de belofte inhoudt van een concreet en effectief antwoord op een als dwingend ervaren professionele uitdaging;
- het vooruitzicht van professionele groeikansen en/of van bevestiging voor de waarde van de bestaande eigen praktijk;
- de overtuiging dat de eigen leerlingen beter zouden worden van de vernieuwing;
- inspraak in de beslissing tot deelname en de feitelijke vormgeving van de projectdoelen in de eigen praktijk.

#### *Terughoudende of negatieve startwaardering:*

Soms was de inzet of de mogelijke meerwaarde van het project niet meteen duidelijk voor de betrokkenen, ze startten dan eerder met een terughoudende of negatieve waardering aan het project. Meer specifiek was er dan sprake van:

- vrees voor toegenomen werkdruk;
- twijfel aan de meerwaarde of praktische haalbaarheid van het project;



- leerkracht-leiders maakten soms voorbehoud t.a.v. bepaalde aspecten van hun taak (eerder dan de inhoud van het project op zich).

#### Evolutie van de waardering doorheen het project

Doorheen het verloop van het project kregen de deelnemers ook nieuwe informatie waardoor hun waardering bevestigd werd of evolueerde. Voornamelijk de ervaring van doelmatigheid bleek hierbij van belang. Dat houdt in dat men vaststelde dat het proefproject inderdaad antwoorden bood op de ervaren problemen én men daarbij zelf het verschil kon maken. Het uitblijven van die verhoopte resultaten is daarom ook de voornaamste reden voor een negatieve evolutie van de waardering.

Toch betekent dit niet dat het implementatieproces als het ware 'overgeleverd' is aan de oncontroleerbare dynamieken van ervaring en betekenisgeving en men dus enkel kan hopen dat er (voldoende) positieve ervaringen plaatsvinden. Zorgvuldig en alert management van het implementatieproces kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat potentiële negatieve ervaringen voorkomen of succesvol gecounterd worden.

#### 1.5.4. *Impact en waardering als niet-lineaire fenomenen*

Het overzicht van de verstrengeling en het samenspel van zowel de bedoelde impact als de onbedoelde neveneffecten maakt duidelijk dat de evaluatie van onderwijsvernieuwing een bijzonder complexe aangelegenheid is. Preciezer geformuleerd: dat een lineaire, enkelvoudige conceptualisering van de impact of effecten van onderwijsvernieuwing niet *ecologisch valide* kan zijn. Ze doet met andere woorden geen recht aan de complexiteit van de dynamieken. De relatie tussen intentie, interventie en resultaat is per definitie niet lineair, maar *cyclisch of zelfs arabesk*: er worden lijnen uitgezet, maar die vertakken zich gaandeweg tijdens het proces, wijken af of krullen cyclisch terug. Inzicht krijgen in het verloop van implementatieprocessen vraagt met andere woorden om voortdurende, veelzijdige *monitoring* van wat er concreet gebeurt en wat de impact is van die feitelijke dynamieken. Met andere woorden, om implementatieprocessen adequaat te kunnen opvolgen, beoordelen en eventueel gericht bij te sturen is het nodig om parallel in te zetten op een strategie voor het gericht en weloverwogen verzamelen van data (zie ook o.m. März, Gaikhorst et al., 2017; Merchie et al., 2016,2018; Meirsschaut et al., 2020).

## 2. Adviezen

Onderwijsvernieuwingen zijn complexe processen. Terwijl de doelen van een onderwijsvernieuwing in algemene termen geformuleerd kunnen worden, is de implementatie ervan per definitie *gecontextualiseerd*. Een oproep tot vernieuwing (bv. "gebruik gedifferentieerde instructie om meer leerlingen de eindtermen basisonderwijs te laten halen") zal door de betrokken onderwijsprofessionals altijd geïnterpreteerd en vertaald worden naar de specifieke context van de eigen school of klas. De concrete vormgeving van vernieuwingsideeën zal met andere woorden variëren tussen klassen of scholen (configuraties). Zelfs vernieuwingen met een hoog "scripted" karakter (zoals bv. LIST) ontsnappen hier niet aan.

Die noodzaak van contextualisering dient in het achterhoofd gehouden te worden bij de meer algemene adviezen die we hierna formuleren op basis van de inzichten uit het onderzoek. De adviezen richten zich tot iedereen die zich beroepshalve met onderwijsvernieuwing bezig houdt: teamleden in scholen, nascholers en externe begeleiders, beleidsverantwoordelijken en onderzoekers. Afhankelijk van hun feitelijke positie in het onderwijsveld zullen bepaalde adviezen meer direct of indirect voor hen van toepassing zijn.

### **2.1. Beschouw implementatie als interpretatief onderhandelen door professionals**

De implementatie van vernieuwingen is geen automatisch of routinewerk van robots, maar gebeurt door onderwijsprofessionals. Zij zullen hun handelen baseren op de betekenis die ze geven aan een bepaalde vernieuwingsoproep. Zicht krijgen op en inzicht krijgen in die processen van *interpretatie* zijn de voorwaarde om vernieuwingen op een passende manier aan te kunnen sturen.

Daarenboven is die interpretatie nooit neutraal. Onderwijsprofessionals werken immers met expertise en engagement aan het onderwijs voor de toekomstige generaties. Ze doen dat vanuit een welbepaalde overtuiging over goed onderwijs én met een gevoel van verantwoordelijkheid. Tegen die achtergrond impliceert elke vernieuwingsoproep een lastige boodschap: “de manier waarop je tot nog toe (een bepaald deel van) je professionele taken uitvoerde is niet langer goed of wenselijk.” Elke onderwijsvernieuwing beweert immers een verbetering te zijn en daarmee stelt zich automatisch de vraag naar de norm: wat is beter?, wat is goed onderwijs? Onmiddellijk gekoppeld aan die normatieve kwestie is de politieke vraag wie de macht heeft (krijgt) om te beslissen wat “goed” is. Of wie belang heeft bij de vernieuwing? Met andere woorden, er staat altijd iets op het spel voor de betrokkenen.

Precies omwille van dat normatieve en politieke karakter is het belangrijk om over de adoptie en implementatie van onderwijsvernieuwingen te denken als processen van *onderhandelen*. Niet in de platte zin van de koehandel (“voor wat, hoort wat”), maar wel in de zin van het vinden van een gemeenschappelijke agenda. In de letterlijke zin van het gerundium: agenda van het Latijn ‘agere’, namelijk de dingen die gedaan moeten worden,. Een agenda is dus niet alleen een inventaris van to do’s, maar impliceert ook dat men onderschrijft dat er gehandeld moet worden. Met andere woorden: een agenda organiseert het handelen én engageert de betrokkenen tot de inspanning om die dingen ook te doen of na te streven. Het draagvlak voor een vernieuwingsagenda berust dus in belangrijke mate op die processen van *interpretatief onderhandelen*: de betekenisgeving is niet vrijblijvend. De gedachte dat het implementeren van onderwijsvernieuwing een kwestie is van uitvoeren (en daarvoor over de nodige middelen en expertise beschikken), liefst zo nauw mogelijk aansluitend bij wat de initiatiefnemers als wenselijk/beter beschouwen, doet eenvoudigweg geen recht aan de specifieke en complexe dynamiek van onderwijsvernieuwingen.

## 2.2. Maak onderwijsvernieuwing tot inzet van een lokaal beleid: de innovatiestuurgroep

De implementatie van onderwijsvernieuwing vraagt om doelgericht en gecoördineerd handelen door verschillende, onderling afhankelijke individuen in een welbepaalde context en over een langere tijd. Met andere woorden: succesvolle onderwijsvernieuwing vraagt om een vorm van lokaal beleid. Met beleid bedoelen we een samenhangend geheel van regels, afspraken, structuren, procedures en interventies om wenselijk geachte organisatiedoelen -hier: het succesvol implementeren van een onderwijsvernieuwing- te bereiken. Beleid impliceert dus een vorm van *gerichte sturing naar de vooropgezette doelen*, waarbij men tegelijkertijd *de samenhang en afstemming* bewaakt (zie bv. ook Honig & Hatch, 2004; März, Gaikhorst et al., 2017; Mehta & Fine, 2015; Meirsschaut et al., 2020).

Het weloverwogen creëren van ondersteunende structuren kan zo'n beleid beter mogelijk maken. Daarom pleiten we voor het installeren van een specifieke structuur die instaat voor die sturing en samenhang, en die we daarom gemakshalve aanduiden als *de innovatiestuurgroep* (Hopkins, 2001, p.124; Struyven et al., 2019, p. 133). Zo'n beleidsgroep wordt voor de duur van een innovatieproces in de school geïnstalleerd en is verantwoordelijk voor het bepalen van de specifieke focus van de vernieuwing, via een proces van overleg met alle betrokkenen om tot een maximaal draagvlak voor de vernieuwingsagenda te komen. Daarnaast staat de stuurgroep in voor het coördineren, doelgericht aansturen en ondersteunen van het implementatieproces in de dagelijkse praktijk.

Zeker wanneer de beoogde onderwijsvernieuwingen de strikte grenzen van de klas overschrijden en de school als organisatie raken, is zo'n stuurgroep essentieel. De samenstelling ervan kan verschillen. Het is vooral belangrijk dat de groep voldoende groot is om de vernieuwingsinspanningen te blijven overzien, zonder zo groot te worden dat hij niet meer werkbaar is. In elk geval zal de formele schoolleiding (directie) er deel van uitmaken en allicht ook de teamleden die als "leerkracht-leider" (zie verder) de vernieuwing coördineren. Belangrijker dan de samenstelling is het takenpakket en dus ook het mandaat van de stuurgroep. In het verlengde van onze bevindingen kunnen we dat takenpakket omschrijven als het *opvolgen (monitoren), aansturen en ondersteunen van het implementatieproces*.

De innovatiestuurgroep speelt ook een sleutelrol in het interpretatief onderhandelen tussen verschillende groepen en op verschillende niveaus: tussen individuele leerkrachten (bv. collega's van de parallelklassen, collega's die samenwerken in team-teaching of in de occasionele samenwerking van een leerkracht en de zorgcoördinator); tussen leerkracht-leiders en collega's, tussen directie en schoolteam, tussen schoolteam en externe ondersteuners, enz. Voor de innovatiestuurgroep is het enerzijds van belang zich bewust te zijn van die onderhandelingsdynamiek, maar anderzijds het interpretatief onderhandelen ook te expliciteren en te laten uitmonden in duidelijke agenda's met doelen, afspraken (bijv. over prioriteiten en urgentie).

Op die manier kan de innovatiestuurgroep in haar functioneren gestalte geven aan een derde weg die het midden houdt tussen bottom-up en top-down en de voordelen van beide strategieën integreren. Onze bevindingen maakten immers duidelijk dat beide strategieën een constructieve plaats kunnen hebben in het innovatiebeleid van de school. Men heeft oor voor de interpretatie, maar ook de bekommernissen of weerstand van de leerkrachten

en integreert die in de concrete werkafspraken over het implementatieproces. Maar tegelijkertijd maakt het bestaan van de innovatiestuurgroep op zich al duidelijk dat er weliswaar ruimte is voor overleg en afstemming, maar dat het globale vernieuwingsdoel zelf niet ter discussie staat.

### **2.3. Leerkracht-leiders: kansen en valkuilen**

De implementatie van onderwijsvernieuwing brengt haast onvermijdelijk bijkomende inspanningen met zich mee en dus is het van belang om voldoende en gepaste 'menskracht' te voorzien. De figuur van de 'leerkracht-leider' biedt hier interessante mogelijkheden (Wenner & Campbel, 2017). Leerkracht-leiders zijn leden van een schoolteam die -meestal tijdelijk en deeltijds- een formele opdracht krijgen in het ondersteunen van hun collega's bij het implementeren van de vernieuwing. Ze blijven collega-leerkrachten, maar hebben tegelijkertijd een duidelijke leiderschapstaak. Onze bevindingen tonen aan dat de leerkracht-leiders een positieve impact kunnen hebben op het implementatieproces, mits rekening gehouden wordt met een aantal voorwaarden:

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

### **2.4. Evidentie en monitoring: bouw en gebruik een lokaal data-dashboard**

Om implementatieprocessen adequaat te kunnen ontwerpen, aansturen, ondersteunen of bijsturen is het cruciaal om over voldoende en relevante informatie te beschikken over het proces. Parallel aan het uitrollen van de implementatie is het daarom wenselijk om ook een strategie van dataverzameling te implementeren.

Die relevante informatie kunnen we aanduiden als gegevens of data. Daarbij is het echter van cruciaal belang om goed te beseffen dat die data níét samenvallen met de werkelijkheid. Data zijn dus *geobjectiverde werkelijkheid*. De sociale realiteit wordt op een bepaalde manier stilgezet en 'gevat', 'gedocumenteerd', 'vastgelegd' in een vorm die werkbaar is voor de vraag die men wil beantwoorden (zie bijv. Altrichter et al., 2008, p. 96). Data zijn constructies, het resultaat van betekenisgeving door de betrokken actoren. De keuze voor een bepaald type informatie over de (vernieuwings)praktijk waarvoor men verantwoordelijkheid draagt, is geen objectieve, maar een subjectieve beslissing en dus gekoppeld aan de interpretatie en het oordeel van de betrokkenen.

Het ontwerpen van een werkbaar, haalbaar en toch relevant, valide en betrouwbaar scenario om het implementatieproces en de resultaten te documenteren vraagt om deskundigheid en creativiteit (bijv. om bestaande data meervoudig te gebruiken). Als men "data-informed" of "data-based" wil werken zal zorgvuldig afgewogen moeten worden welke instrumenten men zal hanteren, welke informatie die wel en niet opleverende, enz. Omdat elk instrument en elke vorm van dataverzameling per definitie beperkt is en slechts een bepaald aspect van of een bepaalde invalshoek op het fenomeen kan vatten, is het aangewezen om het *principe van triangulatie* te hanteren (Yin, 2018). Door verschillende soorten data (cijfers, statistische analyse, observaties, interviews...), verkregen uit verschillende bronnen (toetsen, vragenlijsten, observatie-instrumenten, interviewleidraden) op herhaalde tijdstippen én bij verschillende soorten respondenten (perspectieven: bv. schoolleiding, leerkrachten, ouders, leerlingen, enz.) te combineren vergroot de kans dat de beperkingen van elke afzonderlijke databron gecompenseerd en misschien zelfs opgeheven kunnen worden door de andere (zie bijv. Merchie et al., 2016, 2018 voor een overzicht van mogelijke instrumenten en afwegingen).

Op die manier bereikt men een zo groot mogelijke *ecologische validiteit* (Cicourel, 1982, p.15), namelijk een dataverzameling die maximaal recht doet aan het fenomeen dat men wil bestuderen. Bij de implementatie van onderwijsvernieuwing gaat het dan niet alleen om kwantitatieve testresultaten of meetbare leerwinst van de leerlingen, maar bijvoorbeeld ook over de (evoluerende) opvattingen van de betrokken leerkrachten, het identificeren van bepaalde problemen of noden (bijv. specifieke expertise), het documenteren van de onbedoelde neveneffecten, enz.

Beslissen over welke data op welke manier wanneer en door wie verzameld moeten worden is dus geen eenvoudige opdracht. Het dient weloverwogen te gebeuren. In die afweging moeten de vragen van *haalbaarheid én functionaliteit* (waarvoor moeten ze precies dienen?) in elk geval meegenomen worden. Met andere woorden, het bepalen welke gegevens men gaat verzamelen over het implementatieproces is een essentieel onderdeel van de beleidsagenda van de innovatiestuurgroep. Naast de inhoudelijke afweging van relevantie en hanteerbaarheid, is het ook van groot belang dat de lokale verantwoordelijken van de innovatiestuurgroep zoveel mogelijk zelf beschikken over eigenaarschap en auteurschap van de dataverzameling en -analyse en daarvoor niet afhankelijk zijn van externe experts. Dat hoeft niet te betekenen dat ze zelf altijd alle data dienen te verzamelen, maar wel dat ze de strategieën voor data-verzameling en -analyse kunnen ontwerpen en managen (afwegen en beslissen welke data, wanneer en door wie verzameld worden en met welke specifieke bedoeling). Daarenboven kunnen ze hiervoor ook samenwerking zoeken met externen, zoals pedagogisch begeleiders, CLB-medewerkers, enz.

Eerder dan het opvolgen of monitoren op basis van data op te vatten als het afwerken van een checklist, kan men het metaforisch beter vatten met het beeld van een *dashboard*: een overzicht waarop via verschillende instrumenten, verschillende informatie beschikbaar gesteld wordt, die men vervolgens in samenhang moet interpreteren om een passend besluit of conclusie te trekken. Daarnaast is het cruciaal dat de innovatiestuurgroep ook de andere teamleden correct informeert over de keuzes en het belang van de dataverzameling, de precieze agenda waarvoor ze wel (en niet) gebruikt zullen worden.

Onze analyse heeft duidelijk gemaakt dat implementatieprocessen door een veelheid van factoren bepaald worden. Ons overzicht van de determinanten kan dus gebruikt worden om het verloop van de implementatie in *kaart* te brengen (*zicht te krijgen op*) en te verklaren (*inzicht verwerven in*). Het overzicht van de determinanten laat toe om een systematisch antwoord te bieden op de vragen: *'hoe werken ze [de determinanten] momenteel bij ons'*? De determinanten kunnen dus helpen bij de diagnose: de stand zaken op een bepaald moment.

Met het woord "momenteel" wijzen we op een gevolg van het proceskarakter van een vernieuwing: ze verloopt in de tijd. Dat wil zeggen dat naarmate de implementatie vordert ook de realiteit in de school verandert. Die veranderde realiteit (bv. doordat een andere manier van werken is ingevoerd) vormt dan op haar beurt weer een element van de contextdeterminanten, die de verdere ontwikkeling kunnen beïnvloeden.

Daarenboven hebben we duidelijk gemaakt dat de richting van de determinantinvloed niet altijd vastligt en evenmin of het effect dat ze hebben positief dan wel negatief zal zijn. Dit kan slecht nieuws lijken omdat het geen garantie op succes biedt. Het goede nieuws is echter dat zowat elke determinant dus gebruikt kan worden als aangrijpingspunt voor een interventie of om het proces te beïnvloeden. Die beslissing veronderstelt evenwel een goed gebruik van de complementaire informatie uit het "dashboard" en vereist onvermijdelijk ook een onderbouwd (beargumenteerd) oordeel over de situatie.

## **2.5. Herken en gebruik de neveneffecten: 'Er gebeurt altijd zowel meer als minder dan gepland'**

In onze definitie van onderwijsvernieuwing erkennen we het intentionele en doelgerichte karakter van onderwijsvernieuwing waarbij men ernaar streeft vooropgestelde (verbeterings-)doelen te bereiken. Hoe belangrijk en legitiem dat ook is, toch geldt ook voor onderwijsvernieuwing dat er altijd zowel meer als minder gebeurt dan men gepland had (Kelchtermans, 2009). Bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen is er altijd sprake van onbedoelde neveneffecten. Die neveneffecten kunnen positief of negatief zijn voor de beoogde vernieuwingsdoelen. Ze kunnen als het ware een extra-bonus vormen voor de vernieuwingsinspanningen. Ze kunnen evenzeer nieuwe problemen of moeilijkheden meebrengen. Ze kunnen ook een onvermoed aangrijpingspunt bieden om het implementatieproces verder doelgericht te sturen. Een essentiële voorwaarde is daarbij natuurlijk dat men de neveneffecten herkent en erkent. De alertheid voor en het in kaart brengen van de neveneffecten is eveneens een expliciete taak voor de innovatiestuurgroep.

## 2.6. Vermijd lineair denken

Dit zesde advies sluit naadloos aan bij het vorige, maar is nog fundamenteler en verstrekkender. In het discours -het denken en spreken- over onderwijsvernieuwing, maar ook over onderwijskwesties in het algemeen domineert vaak een sterke lineaire logica. De relatie tussen middelen en doelen wordt gezien als een lijn die van het ene naar het andere leidt. Zelfs wanneer men oog heeft voor allerlei tussenliggende factoren of determinanten wordt hun invloed gezien als lineair (zie bijv. Merchie, 2016, 2018). De instrumentele ambitie van beleidsverantwoordelijken om ervoor te zorgen dat "het werkt" is begrijpelijk en zelfs in belangrijke mate legitiem. Maar tegelijkertijd betekent die lineariteit een gevaarlijke misvatting. Ze reduceert en simplificeert de processen en maakt daardoor zichzelf blind om de dynamieken in hun complexiteit te zien. En die zelfblindheid kan alleen maar tot frustratie leiden omdat de verhoopte eenduidige resultaten uitblijven of niet aangetoond kunnen worden.

De bevindingen in ons onderzoek maken duidelijk dat die lineariteit geen recht doet aan de dynamiek van implementatieprocessen. Denk bijvoorbeeld aan de verschillende betekenisgeving door verschillende actoren, de fenomenen van configuraties en, onbedoelde neveneffecten, enz. Zeker in de context van een innovatiestuurgroep verdient het sterke aanbeveling om als basisfiguur voor het denken de lijn radicaal in te ruilen voor *de arabesk*: het verloop van vernieuwingsprocessen is grillig, gaat allerlei kanten op, krult terug of versnelt vooruit. Net daarom hebben we voortdurend gesproken over *zicht krijgen op en inzicht krijgen* als basistaken tijdens het implementatieproces. Dat vraagt volgehouden aandacht, een breed en complementair dashboard, zonder het doel uit het oog te verliezen, maar met de openheid dat de onvoorziene ontwikkelingen ook betekenisvol zijn en aanknopingspunten kunnen bieden om verder te komen. Om de impact van implementatieprocessen op een ecologisch valide manier te beoordelen dient men eerst inzicht te hebben in de "werkzaamheid" ervan.

Concreet vereist dat een drievoudige beweging: in kaart brengen en documenteren wat er gebeurt (*descriptief*), onderbouwd (gedocumenteerd; kritisch getoetst) aantonen waarom de zaken op die manier lopen (*verklarend*) en tenslotte een uitspraak doen over de wenselijkheid (*beoordelend*). Deze beweging is trouwens analoog aan de idee van "goede praktijkvoorbeelden" als tegenhanger van de "voorbeelden van goede praktijk" dat we elders ontwikkeld hebben (Kelchtermans & Ballet, 2009; Kelchtermans, 2015).

## 2.7. Werk actief aan cultuuropbouw

In de bespreking van de culturele determinanten is duidelijk geworden dat de implementatie van een onderwijsvernieuwing in sterke mate bepaald wordt door de individuele en collectieve betekenisgeving en in het bijzonder de normatieve elementen als (individuele) taakopvatting en gedeelde waarden en normen in de schoolcultuur.

Die betekenisgeving werkt in de eerste plaats via de taal en in die zin is het ontwikkelen van een *gemeenschappelijke taal* een sleutelproces voor het succesvol implementeren van een vernieuwing. Die taal kan o.m. geboden worden door bepaalde vernieuwingsmodellen (zoals bijvoorbeeld het BDK-model of het LIST-model) of theoretische inzichten uit onderwijsonderzoek. Maar -net zoals we hierboven schreven over de noodzaak van triangulatie in dataverzameling- geldt ook voor de gebruikte modellen of theoretische kaders dat ze per definitie beperkt zijn. Ook hier zal nagegaan moeten worden wat er wel

en wat er niet in het blikveld valt van een model of theorie. Dit is een bijkomende reden voor het goed balanceren van theoretische inzichten én praktijkervaringen in de ondersteuningstrajecten. Die trajecten dienen zich dan ook niet enkel te richten op het bevorderen van bepaalde concrete praktijken. Ook het ontwikkelen en zich toe-eigenen van die gemeenschappelijke taal door de betrokkenen moet een belangrijk doel vormen. Alleen op die manier wordt het mogelijk om met een gedeelde woordenschat te denken en te spreken over de vernieuwingsdoelen en praktijken, en dus ook om ervaringen te kunnen delen en eruit te leren. Daarenboven gaat die gemeenschappelijke taal functioneren als een kader, waarbinnen de verschillende afzonderlijke activiteiten en ervaringen betekenisvol samenhangen. Dat weerspiegelt zich vaak in de naam die binnen de school geldt voor het vernieuwingsproject: "het LIST-project", "ons differentiatieproject", enz. Wanneer die naam ontbreekt (bv. doordat het werken aan het vernieuwingsproject helemaal geïntegreerd is in de reguliere werking en ondersteuning), bleek het voor leerkrachten vaak moeilijk om hun inspanningen en ervaringen i.v.m. het proefproject te herkennen en naar waarde te schatten).

Ook in het mechanisme van de "authority of experience" is het beschikken over een gedeeld vocabulaire om over ervaringen te spreken een cruciale voorwaarde om ervaringen hun betekenis -en daarmee samenhangend- hun gezag te laten krijgen. Het bouwen van draagvlak voor de vernieuwingsdoelen, bijvoorbeeld op basis van concrete ervaringen, kan met andere woorden niet zonder de gemeenschappelijke taal. Tenslotte spreekt het voor zich dat ook de interpretatieve onderhandelingsdynamiek op die gemeenschappelijke taal berust.

Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal over de onderwijsvernieuwing is met andere woorden een belangrijke taak voor de ondersteuners binnen de school (bijv. de innovatiestuurgroep) én buiten de school (bijv. pedagogisch begeleiders, ondersteuningstrajecten) en dat zowel tijdens de adoptie- als tijdens de implementatiefase.

## **2.8. Streef naar structurele verankering**

De analyse van de determinanten maakte duidelijk dat implementatiepraktijken maar adequaat begrepen kunnen worden wanneer men het samenspel erkent tussen enerzijds het betekenisvol handelen van de betrokken actoren (onderwijsprofessionals) en anderzijds de structurele werkcondities in de school als organisatie. Voor de innovatiestuurgroep vertaalt zich dit in de dubbele gerichtheid op het streven naar draagvlak en blijvend engagement van het schoolteam enerzijds en het verankeren van de inspanningen in functionele structuren anderzijds.

Een eerste type structuren zijn *regels*, bijvoorbeeld expliciete afspraken over de concrete organisatie van activiteiten, de verdeling van taken en verantwoordelijkheden van de verschillende betrokkenen (denk bijvoorbeeld aan het expliciete mandaat van de leerkracht-leiders).

Ten tweede biedt het concept van de *organisatorische routines* een interessante leidraad. Met Feldman & Pentland (2003, p.96) omschrijven we routines als "een herhaald en herkenbaar patroon van onderling afhankelijke handelingen, waarin meerdere actoren betrokken zijn" (eigen vertaling). De routines verwijzen dus naar nieuwe "manieren van werken" die geïnstalleerd worden, zich herhalen en op die manier als het ware stollen tot een vast patroon dat deel uitmaakt van het functioneren van de klas of school. Voorbeelden



hiervan zijn de herhaalde procedures van dataverzameling bij LIST of het vaste "leesmoment" in de hele school. Maar ook nieuwe vormen van overleg die formeel en systematisch ingepland en gehouden worden (met verslaggeving en opvolging) of systematische contacten (bv. klasbezoeken). Ook het bestaan en de werking van de innovatiestuurgroep is een voorbeeld van een nieuwe organisatorische routine.

Tenslotte is er ook de ruime categorie van de *artefacten*, namelijk de veelheid van "dingen" die ontworpen zijn en gebruikt worden in de nieuwe manier van werken (didactische materialen zoals het planbord of de boekencollectie; verslagen van overleg; observatiewijzers voor klasbezoeken, maar bv. ook architecturale elementen als flexibele wanden, het 'inrichten' van de gang als werkruimte, enz.). Door hun materialiteit geven ze letterlijk en figuurlijk gestalte aan de vernieuwingsdoelen.

Afsluitend herinneren we hier opnieuw aan feit dat al deze structurele elementen een bepaald invloed kunnen hebben, maar dat de aard en de wenselijkheid ervan niet vastliggen noch automatisch gegarandeerd zijn. Daarenboven is bij de analyse van de determinanten heel duidelijk geworden dat de invloed van de structuren in belangrijke mate 'cultureel' is en dus verloopt door de processen van betekenisgeving. Of nog: in het monitoren, aansturen en ondersteunen van de implementatiepraktijken zal de innovatiestuurgroep alert moeten blijven voor het samenspel van handeling en structuur (zie o.m. März et al., 2013).

## **2.9. Ondersteuningstrajecten: aandacht voor methodiek, inhoud en relatie**

Het invoeren van een onderwijsvernieuwing vraagt bijna altijd om een vorm van professioneel leren, "capacity building" en dus ondersteuning en begeleiding. Die kan komen van buiten de school, maar evenzeer georganiseerd worden binnen de school. Het fenomeen van de "leerkracht-leiders" biedt hier interessante mogelijkheden, zoals gebleken is uit onze voorbeelden (en wordt ondersteund door internationaal onderzoek) (Wenner & Campbell, 2017). Net als bij alle structurele ingrepen zal de impact ervan op het implementatieproces echter niet zonder meer voorspelbaar zijn, maar gemedieerd worden door de betekenisgeving van de andere actoren in het schoolteam. Met andere woorden, ook in de verschillende vormen van interne en externe ondersteuning zal men expliciet aandacht moeten hebben voor of rekening houden met het element "interpretatief onderhandelen".

Dat neemt niet weg dat onze bevindingen over relevante kenmerken van ondersteuningstrajecten en -relaties een belangrijke houvast kunnen bieden voor het ontwerpen van een aanbod door de externe begeleiders én voor de manier waarop ze zich in hun relatie met de scholen positioneren.

## Literatuur

- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85(1), 32-48.
- Blase, J. & Björk, L. (2009). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. In A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 237-258). Springer.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Cicourel, A.V. (1982). Interviews, surveys, and the problem of ecological validity. *The American Sociologist*. 17(1), 11-20.
- Coburn, C.E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- Datnow, A. & Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose. Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.
- Doyle, W. & Ponder, G. (1977-1978). The Practicality Ethic in Teacher Decision-Making. *Interchange*, 8(3), 1-12. Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48, 94-118. <https://dx.doi.org/doi:10.2307/3556620>
- Finnigan, K. S., Bitter, C., & O'Day, J. (2009). Improving low-performing schools through external assistance: Lessons from Chicago and California. *Education Policy Analysis Archives*, 17(7), 1-27. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/9>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Theory*, 30(4), 233-252. <https://www.jstor.org/stable/30219846><https://www.jstor.org/stable/30219846>
- Harré, R. & van Langenhove, L. (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Honig, M. I. (2009). "External" organizations and the politics of urban educational leadership: The case of new small autonomous schools initiatives. *Peabody Journal of Education*, 84, 394-413. <https://doi.org/10.1080/01619560902973613>.
- Honig, M., & Hatch, T. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.

- Honig, M. I., & Ikemoto, G. S. (2008). Adaptive assistance for learning improvement efforts: The case of the institute for learning. *Peabody Journal of Education*, 83, 328–363. <https://doi.org/10.1080/01619560802222327>.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge Falmer.
- Houtveen, T., Brokamp, S. & Kunst, J. J. (2019) *Doelgericht werken aan opbrengsten. Systematisch werken aan verbetering van het onderwijs bij aanvankelijk en voortgezet lezen* (herziene versie). Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/doelgericht-werken-aan-opbrengsten-herziene-versie>
- Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18(6), 660-665.
- Kelchtermans, G. (2007b). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2015). Learning from 'good examples of practice'. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21, 361-365. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.969103>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L., (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp.215-232). Springer.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek. Acco.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden tot geëngageerde onderwijsprofessionals. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39,7–22.
- 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).
- Luttenberg, J., Imants, J. & Van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 19, 293-310.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie. <https://www.nso-cna.nl/kenniscentrum/inspiratiebronnen/vanactienaarinteractie/Gaik>
- März, V., Kelchtermans, G. & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "Black Box of Institutionalization". *American Journal of Education*, 122, 303-336.
- März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- März, V., Kelchtermans, G. & Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform. Routines, institutional pressures, and legitimacy in student data systems. *Journal of Educational Change*, 18, 439–464.

- Mehta, J., & Fine, S. (2015). Bringing values back in: How purposes shape practices in coherent school designs. *Journal of Educational Change*, 16(4), 483-510.
- Meirsschaut, M., Hostyn, I., & Naert, L. (2020). Wijze@werkbare scholen. *Schoolontwikkeling in Vlaanderen onderzoeken en versterken. Deel 1. Beschrijvend onderzoek 'werkbaarheid in scholen in verandering'*. Onderzoek & Ontwikkelingsopdracht, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. Arteveldehogeschool. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12540>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? [Mapping the impact of teachers' professionalisation]*. Departement Onderwijs en Vorming, Ghent University. <https://biblio.ugent.be/publication/7105261/file/7105283>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2018) Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33, 143-168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Munby, H. & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach. Messages from a physics method class. *Journal of Teacher Education*, 4, 86-95.
- Park, V., & Datnow, A. (2008). Collaborative assistance in a highly prescribed school reform model: The case of success for all. *Peabody Journal of Education*, 83, 400–422. <https://doi.org/10.1080/01619560802222376>
- Schein, E.H. (1985). *Organisational culture and leadership*. Jossey Bass.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics>
- 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: Ieders leer-kracht realiseren*. Acco.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). Opleidersprofessionaliteit: De relatie tussen de positionering van lerarenopleiders en hun opleidingspraktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (1), 65-76.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577–625.
- Van den Berg R., & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Zwijssen
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Garant.
- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2020a). Gewoon een kamishibai?! Implementatiepraktijken als het resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen. *Pedagogische Studiën*, 97, 24-41.

- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2020b). Onderwijsvernieuwing als interpretatief onderhandelen. Een studie van het M-decreet bij secundaire scholen. *Pedagogische Studiën*, *97*, 108-124.
- Vermeir, K. & Kelchtermans, G. (2021). Unpacking the support practices of educational advisors: congruency, loyalty, legitimacy, and urgency. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09428-0>.
- Vermeir, K., Kelchtermans, G. & März, V. (2017). Implementing artifacts. An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 116-125.
- Wenner, J.A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, *87*, 134-171.
- Woulfin, S. (2015). Catalysts of change. An examination of coaches' leadership practices in framing a reading reform 2015. *Journal of School Leadership*, *25*, 526–557. <https://doi.org/10.1177/105268461502500309>.
- Woulfin, S. (2016). Duet or duel? A portrait of two logics of reading instruction in an urban school district. *American Journal of Education*, *122*, 337–365. <https://doi.org/10.1086/685848>.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods (6<sup>th</sup> Edition)*. Sage