

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

LEIDING GEVEN AAN ONDERWIJSVERNIEUWING

De casus van het M-decreet

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen
van de graad van Master of Science in de
pedagogische wetenschappen

Door

Marie Kestemont
Kaat Mennens

promotor: Prof. Dr. Geert Kelchtermans
m.m.v.: Karen Vermeir

2018

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

LEIDING GEVEN AAN ONDERWIJSVERNIEUWING

De casus van het M-decreet

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen
van de graad van Master of Science in de
pedagogische wetenschappen

Door

Marie Kestemont
Kaat Mennens

promotor: Prof. Dr. Geert Kelchtermans
m.m.v.: Karen Vermeir

2018

Samenvatting

In september 2015 trad het M-decreet in werking. Het M-decreet zorgt voor een belangrijke verandering in het Vlaamse onderwijslandschap. Het biedt immers een kader om leerlingen met specifieke noden les te laten volgen in het regulier onderwijs. Bij decretale bepalingen in het onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid krijgen scholen de opdracht om deze veranderingen door te voeren binnen hun eigen organisatie. Eerder onderzoek toont aan dat er, bij het implementeren van die veranderingen binnen de eigen school, meer en minder gebeurt dan oorspronkelijk voor ogen gehouden werd door de beleidsmakers. In deze masterproef grijpen we deze decretale verandering aan om inzicht te verwerven in de feitelijke implementatieprocessen binnen de school.

Vanuit de theorieën rond onderwijsvernieuwing, betekenisgeving, micropolitiek en leiderschap willen we een holistisch beeld scheppen van de rol van de schoolleider binnen de feitelijke implementatieprocessen. We beantwoorden daarbij de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Hoe wordt het M-decreet feitelijk geïmplementeerd door scholen die deelnemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs?
- 2) Welke specifieke leiderschapspraktijken stellen (formele en informele) schoolleiders om het M-decreet te implementeren in de school?
- 3) Wat is de rol van de schoolleider en zijn leiderschapspraktijken in de feitelijke implementatieprocessen?

Om hier een antwoord op te bieden voerden we een kwalitatief-interpretatieve analyse uit op interviews die afgenomen werden in Vlaamse basisscholen en secundaire scholen.

Uit die analyse concluderen we dat er bij de implementatie van een onderwijsvernieuwing als het M-decreet een slingerbeweging ontstaat tussen de schoolleider en het schoolteam. Een beleidsteam van zorgfiguren en leerkrachten kan daarbij als mediator optreden. Binnen die slingerbeweging vindt er een proces van wederzijdse aanpassing plaats, waarin de concrete vertaling van de vernieuwing aangepast wordt aan de context en de praktijk van de betrokken onderwijsprofessionals. De schoolleider probeert hierbij een sturende en ondersteunende rol op te nemen.

Woord van dank

Een jaar, zeven maanden en tien dagen om precies te zijn. Dat is de tijdsperiode waarin we deze masterproef, die voor u ligt, schreven. Het kostte ons bloed, zweet en tranen, maar we beleefden ook veel plezier om hieraan te werken. Het was een ongelooflijk leerrijke periode, die ons niet alleen nieuwe inzichten en vaardigheden bracht, maar ook het doorzettingsvermogen om te blijven werken en niet op te geven. We hadden dit niet kunnen bereiken zonder een aantal belangrijke personen. Graag zouden we hen hier dan ook in de bloemetjes willen zetten.

Dank u professor Geert Kelchtermans en Karen Vermeir voor alle goede raad en feedback, maar vooral voor jullie geduld en tijd. Dankzij jullie ondersteuning konden we onze bevindingen naar een hoger niveau tillen. Hierbij aansluitend ook dank u Karen en Sarah, omdat we af en toe jullie bureau mochten binnenstormen voor eerste-hulp-bij-thesis-problemen.

Dank u Karen, Julie en Tessa dat we jullie onderzoeksdata mochten gebruiken. Zonder deze data hadden we nooit het verhaal van zoveel respondenten kunnen vertellen. Ook bedankt aan de respondenten om hun verhalen toegankelijk te maken voor de wetenschap.

Dank u aan de onderzoekers en studenten die deelnamen aan de masterproefseminaries en die meegedacht hebben over struikelblokken die we tegenkwamen tijdens ons onderzoek. Jullie inzichten waren verfrissend en hielpen ons steeds verder op weg.

Dank u mama en papa, Louise en Donaat, Henrieke, Jolien en Margot, om ons aan te moedigen als het niet meer ging, voor de film- en spelletjesavonden waarmee jullie hielpen onze gedachten te verzetten en voor de dessertjes en het lekkere eten die de pijn hielpen te verzachten.

Dank u aan onze vrienden voor de steun, de leuke momenten van ontspanning en om altijd geïnteresseerd te luisteren wanneer jullie vroegen hoe het ging met onze masterproef. Ook bedankt voor alle lieve berichten met aanmoediging tijdens de afgelopen maanden. Een speciale dank gaat uit naar Donaat, Emma, Eva, Jolien, Katrijn, Liesbeth, Lina en Simone voor het nalezen van onze masterproef.

Tot slot willen we ook elkaar bedanken. Het was een ongelooflijke weg die startte met een voorzichtig berichtje op Facebook. Doorheen deze periode groeide niet alleen een mooie vriendschap, maar daagden we elkaar uit, waardoor we veel van elkaar leerden. Bedankt voor alle uren waarop we samen gezwoegd hebben en onvergetelijke pauzes namen, samen liedjes zongen en diepe citaten aanbrachten om onze gemoedstoestand te beschrijven. Daarom is het niet meer dan gepast om dit dankwoord af te sluiten met een van die citaten.

Ik ben blij dat gij in mijn team zit

(Guido Pallemans, Het Eiland, 2004)

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Deze masterproef is het resultaat van de samenwerking tussen twee studenten en werd ondersteund door onze promotor professor Geert Kelchtermans en dagelijks begeleider Karen Vermeir. In wat volgt, lichten we onze eigen inbreng toe.

Het onderwerp voor de masterproef kregen we toegewezen via loting. In een eerste verkennend gesprek werden de richtingen waarin deze masterproef kon uitgaan, uiteengezet. Ook reikten professor Kelchtermans en Karen Vermeir ons een aantal wetenschappelijke artikels aan, waarmee we de verkennende literatuurstudie konden starten. Na het opstellen van een eerste versie van onze onderzoeksinteresse, selecteerden we in samenspraak met Karen Vermeir de perspectieven van waaruit we ons onderzoek zouden voeren. Ons baserend op die perspectieven, voerden we zelf een literatuurstudie uit om onze onderzoeksinteresse en conceptueel kader op te bouwen.

Voor onze masterproef werden ons 50 interviews ter beschikking gesteld die werden afgenomen door Karen Vermeir, Julie Vanstraelen en Tessa De Brouwer. De interviews waren allemaal afgenomen en op enkele na getranscribeerd. Onze bijdrage aan de dataset beperkte zich dus tot het transcriberen van de laatste interviews en het nakijken van een aantal interviewtranscripten. Voor het analyseren van de data stelden we zelf een procedure op. Deze legden we voor aan Karen Vermeir en professor Kelchtermans, waarna we aan de slag gingen met de analyses. Marie Kestemont analyseerde de 25 interviews van het basisonderwijs en Kaat Mennens de 25 interviews van het secundair onderwijs. Deze analyses brachten we in een volgende stap samen. In het opmaken van de overkoepelende analyse konden we als ‘buitenstaander’ fungeren voor de analyse van de andere student. Zo werkten we onduidelijkheden en tegenstellingen weg en bleven we elk ‘advocaat’ van een onderwijsniveau. Hierdoor konden we elkaar aanzetten om de analyses uit te diepen en tot een hoger niveau te tillen.

Voor het schrijven van de masterproeftekst stelden we voor elk onderdeel een skelet van de tekst op. We besproken daarbij wat we onder elk deel verstonden. Daarna schreven we allebei een onderdeel uit. Vervolgens gaven we elkaar feedback en herwerkten we de tekst tot we er tevreden over waren. Pas dan stuurden we deze door naar onze promotor en onze dagelijks begeleider voor feedback. We kwamen daarbij ook samen met hen om die feedback en de volgende stappen van onze masterproef te bespreken.

Onze masterproef is langer dan de richtlijn voorschrijft. We beschikken over een uitgebreid conceptueel kader en beschrijving van de resultaten. Het conceptueel kader speelt immers een belangrijke sturende rol doorheen het onderzoeksproces bij kwalitatief-interpretatief onderzoek (Kelchtermans, 1994). Bovendien is onze data talig, en vraagt de weergave daarvan meer ruimte voor rapportering. We streefden ernaar om de tekst beknopt te houden, en voldoende elementen, beschrijvingen en beslissingen weer te geven om de betrouwbaarheid en validiteit te verzekeren (Ballet, 2007). De tekst die voor u ligt, is dus de informatie die wij betekenisvol achten voor de lezers en de kwaliteit van het onderzoek.

Inhoudsopgave

Samenvatting	i
Woord van dank	iii
Toelichting van aanpak en eigen inbreng	v
Lijst met tabellen	xi
Lijst met figuren	xi
Inleiding	1
Hoofdstuk 1 Onderzoeksinteresse	3
1 Probleemstelling	3
2 M-decreet	4
Hoofdstuk 2 Conceptueel kader	6
1 Onderwijsvernieuwing	6
1.1 Het proces van onderwijsvernieuwing	6
1.2 Onderwijsvernieuwing vindt steeds plaats in een context	7
1.3 Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling	8
2 Betekenisgeving	8
2.1 Het persoonlijk interpretatiekader	8
2.2 Schoolcultuur	11
2.3 De rol van het persoonlijk interpretatiekader en de schoolcultuur bij onderwijsvernieuwing	11
3 Micropolitiek	12
3.1 Vijf soorten belangen	13
3.2 Micropolitieke acties en strategieën	15
3.3 Micropolitieke geletterdheid	15
4 Schoolleiderschap	16
4.1 De rol van de formele schoolleider	16
4.2 Leiderschapspraktijken	18
4.3 Leiderschapsstijlen	19
4.4 Onderscheid tussen leiderschapspraktijken en micropolitiek handelen	20

5	Naar de onderzoeksvragen	21
Hoofdstuk 3 Methodologie.....		23
1	Kwalitatief interpretatief onderzoek.....	23
2	Onderzoeksprocedure	24
2.1	Onderzoeksonderwerp en conceptueel kader	24
2.2	Meervoudige gevalstudie.....	24
2.3	Onderzoeksgroep.....	25
2.4	Data verzameling.....	27
2.5	Data-analyse	28
2.6	Methodologische kwaliteit	30
2.7	Rol van de onderzoeker	33
3	Besluit.....	33
Hoofdstuk 4 Resultaten		34
1	De feitelijke implementatiepraktijken van scholen die deelnemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs	34
1.1	Formalisering van de zorg	34
1.2	Het inschrijvingsbeleid.....	36
1.3	Uitgebreide ‘brede basiszorg’.....	38
1.4	De werking binnen de klas: differentiëren en UDL (Universal Design for Learning).....	39
1.5	Conclusie.....	41
2	De specifieke leiderschapspraktijken gericht op de implementatie van het M-decreet.....	43
2.1	De visie van de school en de onderwijsvernieuwing.....	43
2.2	Verantwoordelijkheid, autonomie en ruimte	48
2.3	Formele en informele communicatie	51
2.4	Het coördineren van middelen.....	57
2.5	Conclusie.....	60
3	De rol van de schoolleider en zijn leiderschapspraktijken in de feitelijke implementatieprocessen	62
3.1	Het binnenbrengen van de onderwijsvernieuwing	62
3.2	Een draagvlak voor de vernieuwing	63

3.3	Verandering in het handelen en het denken van de leden van het schoolteam.....	66
3.4	De invloed van context en schoolvisie op de onderwijsvernieuwing.....	68
3.5	Conclusie.....	69
Hoofdstuk 5 Discussie.....		72
1	Een terugblik	72
2	Discussie van de onderzoeksresultaten	73
3	Kritische reflectie en suggesties voor vervolgonderzoek	74
Referentielijst		77
Bijlagen		i
	Bijlage 1: Interviewleidraad	i
	Bijlage 2: Codeboom.....	vii

Lijst met tabellen

Tabel 1 <i>De Basisscholen Kort Voorgesteld</i>	26
Tabel 2: <i>De Secundaire Scholen Kort Voorgesteld</i>	27

Lijst met figuren

<i>Figuur 1</i> . Een conceptueel kader van schoolleiderschap: algemeen overzicht.	18
<i>Figuur 2</i> . Een model voor leiding geven aan onderwijsvernieuwing.....	71
<i>Figuur 3</i> . Een model voor leiding geven aan onderwijsvernieuwing.....	73

Inleiding

Onderwijsvernieuwingen zijn een onderdeel van de dagelijkse werking van een school. Er zijn immers uiteenlopende bronnen waarmee scholen in contact komen die oproepen tot kleinere of grotere veranderingen in hun specifieke werking. Dat gaat bijvoorbeeld over een moeilijke situatie met een leerling die een nieuwe aanpak vraagt, of over een decreet dat een verregaande impact heeft op de manier waarop alle scholen werken. In deze masterproef gaan we in op de processen die plaatsvinden in de school naar aanleiding van die laatste oproep tot vernieuwing: een decretale verandering.

In september 2015 trad het M-decreet in werking. Met dit decreet wil de Vlaamse overheid een antwoord bieden op de doelstellingen van de Verenigde Naties om in heel de wereld onderwijs meer toegankelijk te maken voor leerlingen met specifieke noden (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015). Eerder onderzoek ging reeds in op het feit dat onderwijsvernieuwingen meer en minder teweegbrengen dan beleidsmakers voor ogen hebben (Kelchtermans, 2007b). In deze masterproef willen we het inzicht in de feitelijke implementatieprocessen vergroten vanuit de rol van de schoolleider. De schoolleider heeft immers de structurele positie om de onderwijsvernieuwing een bepaalde vorm te geven in de school (Coburn, 2001, 2005).

In het **eerste hoofdstuk** wordt deze onderzoeksinteresse verder uitgewerkt en wordt toelichting gegeven bij de wettelijke veranderingen van het M-decreet.

In het **tweede hoofdstuk** wordt het conceptueel kader uiteengezet. Dit vormt het perspectief van waaruit dit onderzoek is benaderd. Hierbij wordt ingegaan op bestaande theorieën omtrent onderwijsvernieuwing, het betekenisgevingsperspectief, het micropolitieke perspectief en schoolleiderschap. Vanuit de onderzoeksinteresse en het conceptueel kader worden de onderzoeksvragen aangebracht en toegelicht.

In het **derde hoofdstuk** wordt ingegaan op de methodologie en de methodologische kwaliteit. Deze masterproef gaat uit van de persoonlijke ervaring van de individuen en de interactieprocessen om de werkelijkheid te begrijpen. Het onderzoek werd dus vanuit een kwalitatief-interpretatieve hoek gevoerd.

In het **vierde hoofdstuk** wordt een overzicht geboden van de onderzoeksresultaten. Het hoofdstuk wordt gestructureerd aan de hand van de drie onderzoeksvragen. Tot slot worden de bevindingen samengevat in een model voor leiding geven aan onderwijsvernieuwing.

In het **vijfde en laatste hoofdstuk** wordt kritisch gereflecteerd op de voorafgaande hoofdstukken en worden er suggesties voor verder onderzoek aangebracht.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksinteresse

1 Probleemstelling

In september 2015 trad het M-decreet in werking. Met dit decreet beoogt de overheid een inclusiever onderwijssysteem te creëren. Dat wil men bereiken door meer leerlingen, die vroeger een plaats kregen in het buitengewoon onderwijs, een plaats te geven in het reguliere onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015). Daarenboven zal het ook moeilijker worden om leerlingen van het regulier onderwijs door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015). Een dergelijke vernieuwing brengt grote uitdagingen met zich mee en vereist in elk geval dat leerkrachten nieuwe expertise ontwikkelen. Naar aanleiding van de aankondiging van het M-decreet bleek in de media immers dat leerkrachten grote zorgen hebben over de beschikbare deskundigheid en middelen binnen hun eigen school, om de verschillende noden in de klas te ondersteunen (Borgers, 2014).

Om scholen te ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet subsidieert de Vlaamse overheid prioritaire nascholingstrajecten. Een van deze nascholingen is “Zoektocht Inclusief Onderwijs”. Zoektocht Inclusief Onderwijs wordt georganiseerd door twee onderwijskoepels in samenwerking met KU Leuven en Hogeschool¹. Het doel van dit nascholingstraject is om de deelnemende scholen te laten kennismaken met inclusie en hoe die vorm kan krijgen in hun eigen lespraktijk.

Vanuit de visie dat onderwijsvernieuwingen steeds zowel meer als minder teweegbrengen dan de beleidsmakers voor ogen hebben (Kelchtermans 2007b), willen we met dit onderzoek kijken hoe het M-decreet feitelijk in de praktijk wordt gebracht door scholen die deelnemen aan het prioritair nascholingsprogramma Zoektocht Inclusief Onderwijs. Daarbij focussen we op de rol van de schoolleider in het implementatieproces. De schoolleider heeft namelijk de structurele positie om bij onderwijsvernieuwingen keuzes te maken over hoe deze feitelijk geïmplementeerd worden (Kelchtermans & Piot, 2010).

Samengevat heeft dit onderzoek een dubbele interesse. Enerzijds willen we bestuderen hoe het M-decreet feitelijk geïmplementeerd wordt in scholen die deelnemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs. Anderzijds willen we inzicht verwerven in de acties van de schoolleider die ontstaan naar aanleiding van een onderwijsvernieuwing en de processen die daardoor plaatsvinden in de school.

Vooraleer we het conceptueel kader schetsen, geven we een overzicht van wat het M-decreet precies inhoudt en de veranderingen die deze vernieuwing met zich meebrengt.

¹ De namen van het nascholingstraject en de betrokkenen zijn geanonimiseerd.

2 *M-decreet*

Het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, kortweg het M-decreet, vormt de aanleiding tot dit onderzoek en de vernieuwingscontext waarin dit onderzoek gevoerd wordt.

Het M-decreet is gericht op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en trad op 1 september 2015 in werking. Dit decreet is het antwoord van de Vlaamse Gemeenschap op het VN-verdrag dat stelt dat personen met een beperking het recht hebben om op een volwaardige manier deel te nemen aan de maatschappij en dus ook aan het onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015). Het decreet wil een referentiekader bieden aan scholen en centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) voor het ondersteunen van leerlingen met specifieke noden (Onderwijs Vlaanderen, 2014), met als doel meer leerlingen in het reguliere onderwijs te laten schoollopen en het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs te laten slinken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015).

Het M-decreet wil scholen stimuleren om te focussen op wat een specifieke leerling nodig heeft om te leren, zonder er meteen een (medisch) label op te kleven. Wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft, wordt er van scholen verwacht dat ze handelingsgericht werken. Dat impliceert dat scholen leerproblemen bekijken als een afstemmingsprobleem tussen het onderwijsaanbod en de onderwijsleerbehoeften van de leerling. De kern van dat handelingsgericht werken houdt in dat scholen in eerste instantie het onderwijsaanbod moeten proberen bij te sturen om een antwoord te bieden op de noden van de leerling (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.). Daarnaast moet de school in samenspraak met het CLB en de ouders redelijke maatregelen doorvoeren indien dit voor de leerling in kwestie wenselijk is. Zo kunnen de school- en de klascontext beter afgestemd worden op de noden van de leerling (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d., 2015). Wat een redelijke maatregel precies is, moet de school voor elke leerling apart afwegen. Bij deze afweging kan men onder andere rekening houden met de kostprijs van de aanpassing, de impact op school- en klasorganisatie, de gevolgen voor de leerling zelf, de omgeving en andere leerlingen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.). Pas na een gesprek met de school, het CLB en de ouders waaruit blijkt dat de nodige maatregelen niet mogelijk zijn voor de school, kan een inschrijving ontbonden worden. De doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs gebeurt enkel door het CLB en enkel nadat alle mogelijke redelijke maatregelen genomen werden en onvoldoende bleken in een gewone school (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015).

Deze redelijke maatregelen krijgen vorm in het zorgcontinuüm dat uit drie fases bestaat (Onderwijs Vlaanderen, 2014). De eerste fase beslaat de **brede basiszorg**. In deze fase wordt geprobeerd problemen te voorkomen door alle leerlingen te stimuleren en te ondersteunen. Dit kan de school realiseren door middel van een krachtige leeromgeving en door leerlingen systematisch op te volgen. Eigen aan de brede basiszorg is dat deze aangeboden wordt aan alle leerlingen in de klas (Onderwijs Vlaanderen, 2014). In

de tweede fase, de **verhoogde zorg**, wordt er van de school verwacht dat er extra maatregelen genomen worden, die afgestemd zijn op de specifieke behoeften van één bepaalde leerling. Voorbeelden hiervan zijn technische hulpmiddelen (compenserend), variatie in het onderwijsleerproces (differentiërend) en het vrijstellen van doelen en deze in de mate van het mogelijke vervangen door gelijkwaardige doelen (dispenserend). In de derde fase, de **uitbreiding van zorg**, worden de maatregelen uit de tweede fase verdergezet en worden tegelijkertijd, door het CLB, diagnoses gesteld die de betrokkenen ondersteunen en helpen bij de afstemming van het onderwijs op de zorgnoden van de leerling. Vanaf deze fase gaan scholen de ‘handelingsgerichte diagnostiek’ opstarten. Dat houdt in dat scholen op basis van een bepaalde diagnose hun handelen met betrekking tot een bepaalde leerling gaan vormgeven en bijsturen (Onderwijs Vlaanderen, 2014).

Hoofdstuk 2 Conceptueel kader

In wat volgt expliciteren we het conceptueel kader, dat de theoretische bril vormt van waaruit we onze onderzoeksinteresse benaderen. Eerst wordt ingegaan op de bestaande theorieën omtrent onderwijsvernieuwing (1). Hierbij staan we stil bij de verschillende fases die schoolteams doorlopen, de rol van de onderwijscontext bij onderwijsvernieuwingen en de inherente nood aan professionalisering van het schoolteam. Om inzicht te krijgen in de feitelijke implementatieprocessen hanteren we drie complementaire theoretische kaders. Een eerste kader – het betekenisgevingsperspectief (2) – gaat in op de mediërende rol van interpretatieprocessen bij het implementeren van onderwijsvernieuwingen. Micropolitiek (3) biedt een tweede, aanvullend perspectief en kan aantonen hoe de eigen doelen- en belangenagenda de interpretatie en de acties van de onderwijsprofessionals beïnvloedt. Tot slot wordt er ingegaan op schoolleiderschap (4) en de rol van de schoolleider bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen.

1 Onderwijsvernieuwing

Kelchtermans (2017) omschrijft onderwijsvernieuwing als “het doelgericht veranderen van onderwijsleerpraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en/of de opvoeding van de betrokken leerlingen te verbeteren” (slide 3). Onderwijsvernieuwingen kunnen verschillende vormen aannemen, gaande van een verandering in pedagogisch-didactische methodiek tot een structurele verandering in de werkcondities. Een onderwijsvernieuwing kan daarenboven door verschillende bronnen geïnitieerd worden. Onder meer schoolleiders, leerkrachten, ouders, leerlingen en inrichtende machten kunnen aanleiding geven tot onderwijsvernieuwing (Ballet, 2007; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006). Wanneer men als school beslist of gedwongen wordt om in te gaan op dergelijke oproep tot vernieuwing, is het wenselijk dat die ook effectief een verbetering is voor de betrokkenen (Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2007b). Wat precies ‘beter’ is, is afhankelijk van de doelen die men met de vernieuwing voor ogen heeft en de waardekeuzes die men daarbij maakt. Daarover kunnen meningsverschillen bestaan, waarbij zowel de voorstanders als de tegenstanders over valabele argumenten beschikken (Kelchtermans, 2007b). Onderwijsvernieuwing is dus nooit een zwart-witkeuze tussen een ‘goede’ en een ‘slechte’ praktijk.

1.1 Het proces van onderwijsvernieuwing

Onderwijsvernieuwing is een complexe aangelegenheid die verschillende fases doorloopt (Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2007b). De eerste fase van onderwijsvernieuwing, ook wel de **adoptiefase** genoemd, houdt de beslissing in om te beginnen aan en zich in te zetten voor een bepaalde vernieuwing (Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2007b).

Zodra er beslist wordt om een vernieuwing door te voeren, wordt er overgegaan naar de **implementatiefase**. In deze fase krijgen de vernieuwingsdoelen een concrete vorm en worden ze in de praktijk gebracht. Dit proces van implementatie dient voortdurend geëvalueerd en, indien nodig, bijgestuurd te worden (Kelchtermans, 2007b).

De laatste fase in het vernieuwingsproces is de fase van **institutionalisering**. De onderwijsvernieuwing stopt in deze fase vernieuwend te zijn en wordt als normaal aanzien binnen de school (Kelchtermans, 2007b). Vernieuwingen die deze fase halen zijn doorgaans duurzaam (Giles & Hargreaves, 2006; Kelchtermans, 2007b).

Aangezien onderwijsvernieuwing een proces doorloopt, duurt het enige tijd alvorens de effecten ervan duidelijk kunnen worden. Wanneer een vernieuwing deze tijd niet krijgt, kan dit resulteren in een verhoogde resultaatsdruk voor het schoolteam. Als deze druk op korte termijn te groot wordt, bestaat de kans dat scholen reageren met schijnvernieuwingen, die ook wel ‘**window dressing**’ genoemd worden (Kelchtermans, 2007b). Het gaat dan om regelingen die bedoeld zijn om de buitenwereld te doen geloven dat de school de vernieuwing heeft ingevoerd (Kelchtermans, 2007b). Een doorlichting door de inspectie kan bijvoorbeeld een factor zijn die de resultaatsdruk verhoogt in een school en kan op die manier ‘window dressing’ in de hand werken (De Wolf & Janssens, 2007).

1.2 Onderwijsvernieuwing vindt steeds plaats in een context

In de eerdergenoemde ‘implementatiefase’ vertalen schoolteams de vernieuwing naar hun eigen context. Om die vertaalslag – en de bijhorende implementatie – te laten slagen, moet er rekening gehouden worden met de specifieke school- en klaspraktijk (Kelchtermans, 2007b). Deze context bestaat zowel uit tijdsaspecten als ruimtelijke aspecten.

Met de **ruimtelijke aspecten** wordt verwezen naar de concrete situaties in een concrete school. Hierbij gaat het zowel om de materiële omgeving (o.m. infrastructuur, financiële ruimtes, geografische inplanting) als om de sociale omgeving (o.m. het schoolteam en de schoolpopulatie in termen van ouderen en leerlingkenmerken), waaruit de school bestaat (Kelchtermans, 2007b).

De **tijdsaspecten** slaan dan op ervaringen uit het verleden en verwachtingen voor de toekomst die het handelen in het heden meebepalen. Dit is enerzijds van toepassing op het individuele niveau: de professionele en persoonlijke biografie. Deze geschiedenis bepaalt hoe leden van het schoolteam naar bepaalde praktijken kijken, hun motivatie, hun concrete inzet en de praktijk in het nu. Anderzijds is het van toepassing op het niveau van de school als organisatie of de ‘biografie van de school’. Dat is bijvoorbeeld de vernieuwingsgeschiedenis van de school die deel uitmaakt van de schoolcultuur en die wordt doorgegeven in verhalen (Kelchtermans, 2007b).

Tijdens de eerder aangehaalde implementatiefase ontstaan er dus altijd verschillende varianten in de vormgeving van dezelfde vernieuwingsdoelen en -inhouden. Sommige daarvan kunnen – bijvoorbeeld

vanuit het oogpunt van de overheid – meer wenselijk zijn dan andere (Kelchtermans, 2007b; van den Berg & Vandenberghe, 1981).

1.3 Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling

Bij het invoeren van een onderwijsvernieuwing zal binnen een school haast altijd de nood ontstaan om de eigen deskundigheid te vergroten. Onderwijsvernieuwing geeft dan aanleiding tot professionele ontwikkeling van de betrokken onderwijsprofessionals. Professionele ontwikkeling vertaalt zich in kwalitatieve veranderingen in het handelen en het denken van de onderwijsprofessional (Kelchtermans, 2001). Wanneer schoolteams geconfronteerd worden met een onderwijsvernieuwing die ingrijpt op de manier waarop onderwijsprofessionals over hun werk denken, hun werk beleven of hun werk vormgeven, kan dit bovendien gevoelens van onzekerheid teweegbrengen (Ballet, 2007).

2 Betekenisgeving

Zoals reeds aangehaald, kunnen tijdens de implementatiefase verschillende versies van dezelfde vernieuwing ontstaan. Men spreekt dan van configuraties (Vermeir, Kelchtermans, & März 2017). Een implementatieproces hangt immers grotendeels af van hoe de inhoud van de vernieuwing geïnterpreteerd worden en de betekenis die de onderwijsprofessionals geven aan die inhoud (Fullan, 1982; Hopkins, 2001; van den Berg, 2002; Vandenberghe, 2004).

De betekenisgevingstheorie (Fullan, 1982) benadrukt het belang en de mediërende rol van interpretatieprocessen bij het implementeren van onderwijsvernieuwingen. Individuen en groepen geven betekenis aan hun omgeving. Deze betekenisgeving heeft dan een invloed op hun acties (Coburn, 2001, 2005, 2006; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). **Individuele betekenisgeving**, aan de ene kant, verwijst naar het proces waarbij individuen betekenis geven aan hun omgeving. **Collectieve betekenisgeving** aan de andere kant verwijst naar het proces waarin een groep mensen samen betekenis negotieert en geeft (März & Kelchtermans, 2013).

2.1 Het persoonlijk interpretatiekader

Betekenisgevingsprocessen resulteren in min of meer stabiele kaders. Voor persoonlijke opvattingen en overtuigingen is dat het persoonlijk interpretatiekader. Het persoonlijk interpretatiekader is “een narratief biografisch geheel van kennis en overtuigingen over zichzelf als onderwijsprofessional en het professioneel handelen dat niet alleen beschrijvend-verklarend, maar ook normatief-evaluerend functioneert” (p.107), en wordt opgebouwd doorheen de loopbaan van onderwijsprofessionals (Kelchtermans, 1994). Het fungeert dus “als een soort bril waardoor leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen” (Kelchtermans, 2000, p. 70). Het persoonlijk interpretatiekader is zowel het resultaat van, als een voorwaarde voor betekenisgeving. Het persoonlijk

interpretatiekader is dus niet statisch en kan veranderen. Wanneer er zo een verandering plaatsvindt kan men spreken van professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 2001).

Binnen dit persoonlijk interpretatiekader kunnen twee samenhangende domeinen onderscheiden worden, namelijk het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2005, 2009).

2.1.1 Professioneel zelfverstaan

Een eerste domein binnen het persoonlijk interpretatiekader is het professioneel zelfverstaan. Het professioneel zelfverstaan omvat de opvattingen die de onderwijsprofessional over zichzelf heeft (Kelchtermans, 2000, 2005, 2009) en bestaat uit vijf samenhangende componenten, namelijk: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief (Kelchtermans, 2005, 2009).

Het **zelfbeeld** is de descriptieve component en verwijst naar de manier waarop onderwijsprofessionals zichzelf typeren. Dit beeld is zowel gebaseerd op zelfperceptie als op wat anderen terugkoppelen aan de onderwijsprofessional, zoals opmerkingen van collega's. Het zelfbeeld wordt dus sterk beïnvloed door hoe iemand door anderen gepercipieerd wordt (Kelchtermans, 2005, 2009).

Het **zelfwaardegevoel** is de evaluatieve component en sluit nauw aan bij het zelfbeeld. Deze component heeft betrekking op de appreciaties die een onderwijsprofessional heeft voor zijn² eigenlijke werkprestaties. Ook hier speelt de feedback van anderen een grote rol. Deze feedback wordt echter iets meer gefilterd en geïnterpreteerd (Kelchtermans, 2005, 2009). Zo stelt Nias (1985) dat mensen meer waarde hechten aan feedback van mensen die tot een bepaalde referentiegroep behoren dan aan die van een andere groep. Voor vele onderwijsprofessionals zijn de leerlingen vaak de belangrijkste bron van feedback aangezien zij ook vaak de reden zijn voor hun beroepsuitoefening (Kelchtermans 2005, 2009; Nias 1985). Deze zelfevaluatie is zeer kwetsbaar, fluctueert in tijd en moet voortdurend hernieuwd worden (Kelchtermans, 2005, 2009).

Taakopvatting is de normatieve component van het professioneel zelfverstaan. Deze taakopvatting is de idee van de onderwijsprofessional over wat zijn takenpakket, verantwoordelijkheden en professioneel programma inhouden om de job goed te kunnen uitvoeren. De taakopvatting omvat de idee over wat goed onderwijs inhoudt en welke morele verplichtingen en verantwoordelijkheden men heeft ten opzichte van de leerlingen of de school. De taakopvatting is met andere woorden gekoppeld aan de persoonlijke normen en waarden van de onderwijsprofessional, wat maakt dat ze normatief geladen is. De taakopvatting toont aan dat het vormgeven van onderwijs geen neutraal gegeven is, maar altijd waardegeladen keuzes en morele overwegingen omvat (Fenstermacher, 1990; Hargreaves, 1995;

²Om niet steeds naar twee geslachten te verwijzen, gebruiken we standaard de mannelijke vorm in deze masterproef. Uiteraard geldt steeds hetzelfde voor vrouwelijke schoolleiders en andere onderwijsprofessionals.

Kelchtermans, 2005, 2009). Als deze opvattingen in vraag worden gesteld, voelen onderwijsprofessionals dat aan alsof zij zelf in vraag worden gesteld (Kelchtermans, 2005, 2009).

Beroepsmotivatie is de conatieve component en verwijst naar de motieven en drijfveren achter de keuze om in het onderwijs aan het werk te gaan, te blijven of het onderwijs juist op te geven voor een andere job. Deze motieven kunnen ontwikkelen doorheen de tijd. Uiteraard hangt deze beroepsmotivatie nauw samen met de taakopvattingen en werkomstandigheden van de onderwijsprofessional (Kelchtermans, 2005, 2009).

Toekomstperspectief is het tijdselement binnen het professioneel zelfverstaan en heeft betrekking op de verwachtingen naar de toekomst toe als onderwijsprofessional. Deze notie van historiciteit verwijst expliciet naar het dynamisch karakter van het zelfverstaan. Ze toont het voortdurende interactieve proces van betekenisgeving en constructie. De onderwijsprofessional moet altijd gezien worden als een persoon op een specifiek punt in zijn leven met een bepaald verleden en een bepaalde toekomst (Kelchtermans, 2005, 2009).

2.1.2 *Subjectieve onderwijstheorie*

Naast het professioneel zelfverstaan maakt ook de subjectieve onderwijstheorie deel uit van het persoonlijk interpretatiekader. Kelchtermans (o.a. 2005, 2009) gebruikt het concept ‘subjectieve onderwijstheorie’ om te verwijzen naar “het persoonlijk systeem van kennis en opvattingen over onderwijzen” (Kelchtermans, 2000, p. 70). Dit systeem wordt door onderwijsprofessionals gebruikt bij de uitvoering van hun job. Het omvat dus hun professionele en praktische knowhow waarop ze hun beslissingen baseren (Kelchtermans, 2009; van den Berg, 2002). Kelchtermans (2009) bekijkt kennis enerzijds en opvattingen anderzijds als de twee uiteinden van een continuüm. Deze concepten zijn dus eerder verweven met elkaar dan dat er een harde grens tussen zou bestaan. Kennis heeft dan betrekking op de formele inzichten die verworven zijn in de lerarenopleiding, bijscholingen, lezingen etc. Opvattingen, aan de andere kant van het continuüm, verwijzen dan weer naar persoonsgebonden overtuigingen die doorheen praktijkervaringen worden opgebouwd (Kelchtermans, 2009).

De inhoud van een subjectieve onderwijstheorie is persoonsgebonden omdat die grotendeels gebaseerd is op persoonlijke ervaringen. Formele kennis die hierin verweven zit, is altijd kennis waarvan de onderwijsprofessional ervaren heeft dat ze voor hem ‘werkt’. Voor de onderwijsprofessional zelf is het niet belangrijk of dat ook geldt voor omstandigheden buiten zijn eigen situatie. Aangezien deze subjectieve onderwijstheorie gebaseerd is op persoonlijke ervaringen, is het mogelijk dat deze theorie onvolledig, eenzijdig of zelfs verkeerdt is (Kelchtermans, 2009; van den Berg, 2002). Zelfs als een subjectieve onderwijstheorie wetenschappelijk onderbouwd is, is het gebruiken van deze subjectieve onderwijstheorie nooit het louter toepassen van regels. De onderwijsprofessional moet altijd in een concrete situatie beoordelen welke bepaalde regel of techniek het beste zal werken. Het gaat dus om een

proces van beoordelen en delibereren, van interpreteren van een situatie voor men overgaat tot actie (Kelchtermans, 2009).

Hier wordt de link tussen het professioneel zelfverstaan (vooral de component taakopvatting) en de subjectieve onderwijstheorie duidelijk. Het professioneel zelfverstaan omvat namelijk het persoonlijk programma van normen en doelen en de subjectieve onderwijstheorie bestaat uit de kennis over hoe die normen en doelen bereikt kunnen worden. Het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie zijn dus twee met elkaar verweven domeinen in het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2009).

2.2 Schoolcultuur

Het proces van betekenisgeving vindt niet louter individueel plaats, maar ontstaat ook in relatie tot de anderen in de (school)organisatie (Ballet et al., 2011; Coburn, 2001). Collectieve betekenisgeving is het proces waarbij meer collectieve opvattingen, waarden en normen geconstrueerd en onderhandeld worden. Net als individuele betekenisgeving, resulteert collectieve betekenisgeving in een min of meer stabiel kader. Op collectief niveau is dat de schoolcultuur. De schoolcultuur bestaat uit “de gedeelde opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als schoolteam aan wil werken” (Kelchtermans, 2007b, p.661). Ze fungeert als een referentiekader voor het hele team (Ballet et al., 2011) en geeft richting aan hun acties (März & Kelchtermans, 2013). Net als het persoonlijk interpretatiekader, beïnvloedt de schoolcultuur de collectieve betekenisgeving en kan ze op haar beurt beïnvloed worden door de collectieve betekenisgeving. März en Kelchtermans (2013) stellen dat een schoolcultuur niet altijd één geheel is. De normatieve visie op goed onderwijs is namelijk sterk persoonlijk. Dankzij de typische organisatie van een school moet die niet noodzakelijk door het hele schoolteam gedeeld worden. Scholen worden namelijk gekarakteriseerd door hun losse organisatie (‘loosely coupled systems’). Weick (1976) omschrijft een schoolteam als actoren die wel verbonden zijn met elkaar; maar die allen een eigen identiteit en een zekere eigenheid behouden. Leerkrachten zitten alleen in hun eigen klas en hebben daar de vrijheid om hun eigen visie op het leraarschap uit te voeren. Hierdoor worden scholen gekenmerkt door veel discussie over deze ideeën en doelen (Kelchtermans & Ballet, 2002b). Wanneer er in kleine groepen van onderwijsprofessionals binnen dezelfde school anders gedacht wordt, kan er ook een subcultuur ontstaan. Verschillende subculturen kunnen met elkaar en/of met de overkoepelende schoolcultuur conflicteren (März & Kelchtermans, 2013).

2.3 De rol van het persoonlijk interpretatiekader en de schoolcultuur bij onderwijsvernieuwing

Onderwijsvernieuwingen zijn gebeurtenissen bij uitstek waarbij het persoonlijk interpretatiekader bevraagd en uitgedaagd wordt. Zo kunnen opvattingen bevestigd, verder uitgewerkt of juist tegengesproken worden, waardoor men deze in vraag gaat stellen. Onderwijsvernieuwingen kunnen,

bijvoorbeeld op vlak van de normatieve ideeën over onderwijs, verschillen van de opvattingen binnen het persoonlijk interpretatiekader of deze zelfs tegenspreken. De actoren in de school kunnen dan het gevoel krijgen dat hun persoonlijke, professionele en morele integriteit in vraag wordt gesteld (Ballet & Kelchtermans, 2008; Kelchtermans, 2005, 2009; März & Kelchtermans, 2013). Dat kan een groot effect hebben op o.m. het professioneel zelfwaardegevoel en op de jobsatisfactie, wat op zijn beurt tot grotere gevolgen kan leiden, zoals weerstand, conflict en zelfs burn-out (o.m. Achinstein & Ogawa, 2006; Ballet & Kelchtermans, 2008; Hargreaves, 1995; Kelchtermans, 2005, 2009). Dat verklaart onder meer waarom de reacties op onderwijsvernieuwing vaak emotioneel geladen zijn (März & Kelchtermans, 2013).

Daarnaast kunnen onderwijsprofessionals ook principiële weerstand (principled resistance) vertonen. Dat houdt in dat ze al dan niet openlijk de onderwijsvernieuwing afkeuren omdat het hun professionele principes ondermijnt of tegenspreekt. De onderwijsprofessional probeert in dat geval vast te houden aan zijn eigen, normatieve idee over wat goed onderwijs inhoudt (Achinstein & Ogawa, 2006).

Ook met de schoolcultuur moet rekening gehouden worden bij onderwijsvernieuwing. Deze vormt namelijk een kader voor onderwijsprofessionals waaraan ze hun eigen opvattingen, kennis en praktijk kunnen testen. Doordat de cultuur gedeeld wordt, kan die als een collectieve filter werken die zo de lezing en interpretatie van een onderwijsvernieuwing beïnvloedt (Coburn, 2001; Kelchtermans, 2007b; März & Kelchtermans, 2013).

Het is op basis van deze collectieve en individuele lezing dat de vernieuwing ‘vertaald’ wordt naar concrete acties om de vernieuwing haar concrete vorm te geven (Kelchtermans, 2007b). De implementatie heeft echter ook een invloed op de context en op het persoonlijk interpretatiekader van de onderwijsprofessionals en de schoolcultuur. Er kan dus gesproken worden van een continue interactie en wederzijdse beïnvloeding tussen de onderwijsvernieuwing, het implementatieproces, de context en de betekenisgevingsprocessen (Ballet & Kelchtermans, 2008; Kelchtermans, 2005, 2009; März & Kelchtermans, 2013).

3 *Micropolitiek*

Het eerdergenoemde betekenisgevingsperspectief maakt duidelijk dat er geen één-op-één relatie is tussen wat het beleid voorschrijft bij vernieuwingen en wat feitelijk in scholen gebeurt (Kelchtermans, 2004). Het micropolitieke perspectief dat in deze paragraaf uiteengezet wordt, biedt de mogelijkheid om het betekenisgevingsperspectief verder aan te vullen. Het toont namelijk aan hoe de eigen doelen- en belangenagenda de interpretatie en de acties van de schoolactoren beïnvloedt tijdens het implementatieproces (Hoyle, 1986; Kelchtermans, 2004; März & Kelchtermans, 2013). Het micropolitieke perspectief biedt zo de mogelijkheid de eerder beschreven processen van betekenisgeving nog verder uit te diepen (Kelchtermans, 2004). Daarenboven verleent het

micropolitieke perspectief inzicht in processen van macht en invloed, die gerelateerd zijn aan de, soms tegenstrijdige, belangenagenda's van de verschillende onderwijsprofessionals. In wat volgt, geven we een omschrijving van wat het micropolitieke perspectief inhoudt.

Het micropolitieke perspectief stelt dat professionele belangen het gedrag van organisatieleden in belangrijke mate bepalen (Ball, 1987; Blase, 1991; Blase & Anderson, 1995; Hoyle, 1986; Kelchtermans, 2000). Deze belangen krijgen gestalte in en geven gestalte aan wat onderwijsprofessionals 'wenselijk geachte werkcondities' vinden. Dat zijn de condities die een onderwijsprofessional van belang vindt om zijn werk op een goede manier uit te voeren (Kelchtermans, 2000, 2004; Kelchtermans & Ballet, 2002a; Piot & Kelchtermans, 2015). Als die condities veranderen, verdwijnen of afwezig blijken, zal er micropolitieke actie uitgelokt worden om de professionele belangen te realiseren, te vrijwaren of te herstellen. Onderwijsprofessionals worden daarin gedreven door verschillen die ze waarnemen tussen bepaalde groepen en individuen in een school (Kelchtermans, 2004). De micropolitieke actie die ontstaat, is doorgaans bewust en doelgericht. Daarnaast kunnen ook (ogenschijnlijk) neutrale acties micropolitieke betekenis krijgen doordat anderen binnen de school daar micropolitieke betekenis aan geven (Blase, 1991; Kelchtermans, 2000, 2004). Micropolitiek verwijst echter niet alleen naar spanning en conflict tussen de schoolactoren; er kunnen ook samenwerkingsverbanden ontstaan om de gewenste werkcondities te bereiken (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b). Alle actoren in de school, los van hun structurele positie, kunnen betrokken zijn in deze micropolitieke dynamieken (Kelchtermans, 2004). De manier waarop formele macht, die steeds gelinkt is aan formele posities, verdeeld is in een school, is niet noodzakelijk dezelfde als de manier waarop informele macht verdeeld is (Corbett, 1991). Toch hebben de actoren in leidinggevende posities een micropolitiek voordeel. Deze hebben namelijk structureel de mogelijkheid om bepaalde informatie te verspreiden of om te beslissen over beloningen en sancties. Ze hebben daarenboven een invloed op het prestige, de werkcondities en dus de tevredenheid van de andere schoolactoren (Kelchtermans, 2004). Door hun formele posities zullen de schoolleiders ook het vaakst micropolitieke activiteiten stellen (Kelchtermans, 2004). Echter, omdat micropolitiek een fenomeen is dat ontstaat in de sociale interactie tussen organisatieleden en dus niet formeel bepaald is (Caruso, 2013; Kelchtermans, 2004), is het ook een grote gelijkmaker. De vaardigheid om micropolitieke handelingen te stellen, kan anders verdeeld zijn in de school dan de structurele posities doen vermoeden (Kelchtermans, 2004).

3.1 Vijf soorten belangen

Kelchtermans onderscheidt vijf categorieën van professionele belangen: materiële belangen, organisatorische belangen, sociaal-professionele belangen, cultureel-ideologische belangen en zelfbelangen (Kelchtermans, 2000, 2004, 2007a; Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b; Piot & Kelchtermans, 2015).

De eerste categorie omvat de micropolitieke acties om **materiële belangen** te vrijwaren, te realiseren of te herstellen. Onderwijsprofessionals hebben een eigen idee over wat ze precies nodig hebben op vlak van infrastructuur, financiën en materiaal om wat zij als ‘goed onderwijs’ zien uit te voeren (Kelchtermans, 2000, 2007a). Niet alleen zichtbare infrastructuur, maar ook de verdeling van de tijd die onderwijsprofessionals krijgen is hier van belang. Dat kan gaan om het aantal uren waarin een leerkracht een bepaald vak moet geven of de tijd die beschikbaar gesteld wordt om tijdens de schooluren in overleg te treden met de collega’s gedurende de implementatie van vernieuwingen. Door de symbolische waarde van tijd en middelen kan deze verdeling de (micropolitieke) machtsverhoudingen in de school weerspiegelen (Kelchtermans, 2000, 2007a; Kelchtermans & Ballet, 2002b).

De tweede categorie spitst zich toe op de **organisatorische belangen**. Scholen kennen in Vlaanderen een grote autonomie in hoe ze hun school structureren en organiseren (zie o.m. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006). In het negotiëren over en opstellen van bepaalde procedures, posities, rollen, contracten en formele taakdescripties kunnen er micropolitieke dynamieken plaatsvinden (Kelchtermans, 2000, 2004; Kelchtermans & Ballet, 2002b).

Een derde categorie betreft de **sociaal-professionele belangen**. Deze belangen hebben betrekking op de kwaliteit van professionele relaties tussen de verschillende schoolactoren, maar ook de kwaliteit van de relatie met ouders en externe instanties (Kelchtermans, 2004; Kelchtermans & Ballet, 2002b). Deze zijn micropolitiek relevant, omdat ze een bron van erkenning, motivatie en jobsatisfactie zijn (Kelchtermans, 2000, 2004). De micropolitieke belangen slaan hier dus op het willen behouden, realiseren en vrijwaren van goede relaties met anderen (Kelchtermans, 2004). Bepaalde micropolitieke strategieën, bijvoorbeeld humor of roddelen, zijn specifiek gericht op deze relaties en op het heersende beeld van de verschillende onderwijsprofessionals binnen een school (Kelchtermans, 2004, 2007a).

De vierde categorie beslaat de **cultureel-ideologische belangen**. Daarmee wordt verwezen naar de al dan niet geëxpliciteerde waarden en doelen die in de school heersen. “Het gaat om de min of meer collectief gedeelde opvatting over wat ‘goed onderwijs’ inhoudt en die dus normatief is voor het gedrag van de teamleden.” (Kelchtermans, 2004, p. 170). Deze normen zijn in grote mate stabiel, maar dienen om effectief te zijn steeds opnieuw bekrachtigd of veranderd te worden in de alledaagse betekenisconstructie in de school (Kelchtermans, 2004, 2007a).

De laatste categorie is die van de **zelfbelangen**. Wie de onderwijsprofessional is als persoon en zijn normatieve opvattingen over goed onderwijs geven gestalte aan een belangrijk aspect van zijn beroep (Kelchtermans, 2004). Onderwijsprofessionals geven vorm aan het leerproces van de leerlingen. Daarom is het voor hen en voor de leerlingen relevant wie ze zijn (Kelchtermans, 2007a; Kelchtermans & Ballet, 2002b). Zelfbelangen verwijzen naar wat onderwijsprofessionals van belang achten om de onderwijsprofessional te zijn die ze willen zijn en om zich te ontplooien in hun professionele identiteit (Kelchtermans, 2004). Deze professionele identiteit krijgt vorm in het professioneel zelfverstaan van de

onderwijsprofessional (Kelchtermans, 2004) (zie 2.1.1). Wanneer het professioneel zelfverstaan in het gedrang komt, zal er micropolitieke actie uitgelokt worden zodat het in stand gehouden kan worden en actoren kunnen blijven handelen volgens hun professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2004, 2007a).

3.2 Micropolitieke acties en strategieën

Blase (1988, in Kelchtermans & Ballet, 2002b) situeerde een aantal micropolitieke strategieën en acties op een continuüm, waarbij hij reactieve strategieën aan de ene kant positioneert en proactieve strategieën aan de andere kant. Reactieve strategieën zijn gericht op het beschermen van een bepaalde situatie tegen veranderingen of externe invloeden. Proactieve strategieën worden gebruikt om de situatie zelf te veranderen en bepaalde voorwaarden te beïnvloeden. Categorieën die op deze as geplaatst worden zijn: berusten, conformeren, vleien, diplomatie, passieve-agressie en confrontatie (Kelchtermans & Ballet, 2002b).

Deze categorieën kunnen niet als iets ‘vast’ beschouwd worden. Immers, micropolitieke actie is eerder cyclisch of iteratief. Kelchtermans en Ballet (2002b) halen aan dat “actions to restore lost working conditions are, for example, reactive in goal and direction of action, but they imply proactive strategies that aim at changing the situation” (p. 117). Met andere woorden, een bepaald soort actie kan gepaard gaan met een andere soort strategie (Kelchtermans & Ballet, 2002b). Micropolitieke actie kan dus verschillende vormen aannemen, bijvoorbeeld: ruziën, praten, vragen, roddelen, jezelf neutraal houden, niets zeggen, extra taken opnemen, studiematerialen veranderen, humor gebruiken etc. (Kelchtermans & Ballet, 2002b).

Bij een onderwijsvernieuwing dreigen de eerdergenoemde belangen in het gedrang te komen, waardoor er doorgaans (onbedoelde) geïntensifieerde micropolitieke actie wordt uitgelokt (Blase & Björk, 2010; Caruso, 2013). Daardoor worden de micropolitieke processen die anders ook aanhoudend spelen, extra zichtbaar (Blase, 2005; Lindle, 1999). Onderwijsvernieuwingen die van hogerop opgelegd worden aan scholen krijgen enerzijds te maken met de interne politieke drijfveer om te behouden en te beschermen hoe de school voor de vernieuwing werkte (Blase & Björk, 2010), anderzijds is het ook mogelijk dat de vernieuwing door anderen gebruikt wordt om belangen die nu niet gerealiseerd worden, wel te realiseren (Blase, 2005; Lindle, 1999).

3.3 Micropolitieke geletterdheid

Om met de micropolitieke realiteit om te gaan, ontwikkelen de verschillende onderwijsprofessionals een zekere ‘geletterdheid’. De onderwijsprofessionals leren situaties op een micropolitieke manier te lezen en bewegen zichzelf hier micropolitiek in voort (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b). Micropolitieke geletterdheid bestaat uit drie aspecten: het kennisaspect, het instrumentele aspect en het belevingsaspect (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002a).

Het **kennisaspect** betreft de kennis die nodig is om micropolitiek te zien, te interpreteren en te begrijpen (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b). Het **instrumentele of operationele aspect** brengt het actierepertoire (de strategieën) waarover een bepaalde actor beschikt en hoe effectief deze zijn, samen. In hoeverre deze strategieën effectief zijn, is contextafhankelijk. Strategieën die op een bepaalde plaats erg doeltreffend zijn, hoeven dat in een andere context niet te zijn. Het operationele aspect verwijst dus naar in hoeverre en in welke situatie de onderwijsprofessional de situatie effectief kan beïnvloeden (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b). Het laatste element, het **belevingsaspect**, verwijst naar de mate waarin de actor tevreden is over zijn of haar micropolitieke geletterdheid. De confrontatie met micropolitiek en de nood om hier op een juiste manier op te reageren kan intense emoties teweegbrengen, bijvoorbeeld onzekerheid, machteloosheid of woede, maar ook vreugde en tevredenheid (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b).

Het ontwikkelen van deze micropolitieke geletterdheid is sterk afhankelijk van de situaties waarin de onderwijsprofessional terecht komt en de interacties die daarin plaatsvinden (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Los daarvan is het ontwikkelen van micropolitieke geletterdheid sterk verbonden met het ontwikkelen van een gevoel van professionele identiteit, die in relatie met de anderen opgebouwd en gevrijwaard wordt (Kelchtermans & Ballet, 2002a).

4 *Schoolleiderschap*

In het voorgaande werd gefocust op de betekenisgeving en de micropolitieke dynamieken bij onderwijsvernieuwing. Bij het implementeren van een onderwijsvernieuwing die van bovenaf werd opgesteld, speelt de schoolleider een cruciale rol (Blase & Björk, 2010). Ze kunnen vernieuwingen faciliteren door o.m. leerkrachten bepaalde macht te geven en input toe te laten, of ze kunnen hier juist tegenin gaan door de interactie tussen onderwijsprofessionals te vermijden en te controleren (Blase & Björk, 2010). De schoolleider kan daarenboven beïnvloeden welke informatie onderwijsprofessionals krijgen en kan zo ook de feitelijke implementatiepraktijk beïnvloeden (Coburn, 2005). Schoolleiderschap is echter breder dan iets dat enkel belichaamd wordt door de schoolleider (Kelchtermans & Piot, 2013). In wat volgt geven we een overzicht van wat schoolleiderschap is en waarom het in deze masterproef van belang is.

4.1 De rol van de formele schoolleider

De formele schoolleiders bekleden een positie die verbonden is aan het besturen van de organisatie van de school (Kelchtermans & Piot, 2010). Deze actoren hebben met andere woorden het formele mandaat gekregen om leiderschap uit te oefenen. De schoolleider is dan de persoon die binnen de school over de meeste formele macht beschikt, en de schoolleiding zijn de actoren die samen (formeel) de leiding opnemen.

Kelchtermans en Piot (2010) vergelijken de rol van een schoolleider met die van een poortwachter. Het is de taak van de schoolleider om de noodzakelijke condities te creëren zodat de school goed kan functioneren. Om die noodzakelijke condities te creëren, spreken Kelchtermans en Piot (2010) over een dubbele taak: schoolleiderschap enerzijds en management anderzijds. **Schoolleiderschap** wordt omschreven als: “het proces van sociale beïnvloeding, uitgevoerd door één of meerdere organisatieleden. Het omvat activiteiten gericht op het bereiken van wenselijk en noodzakelijk geachte organisatiedoelen” (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 88). Dat houdt in dat de actoren in de school ondersteund en geïnspireerd worden om de visie van de school te bereiken (März, 2014). Deze visie wordt doorgaans opgesteld door de schoolleider en toont aan wat de school van belang acht om ‘goed onderwijs’ te bieden (Kelchtermans & Piot, 2010). **Management**, daarentegen, verwijst naar het “efficiënt en effectief behouden van de organisatie” (Kelchtermans & Piot, 2010, p.88). Binnen dit management krijgt ook de administratie vorm, wat “verwijst naar de onderwijsondersteunende diensten in een school” (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 88). In het verdere verloop van deze masterproef zullen ‘(school)leiderschap’ en ‘leiderschapstaken’ gebruikt worden als koepeltermen voor beide onderdelen.

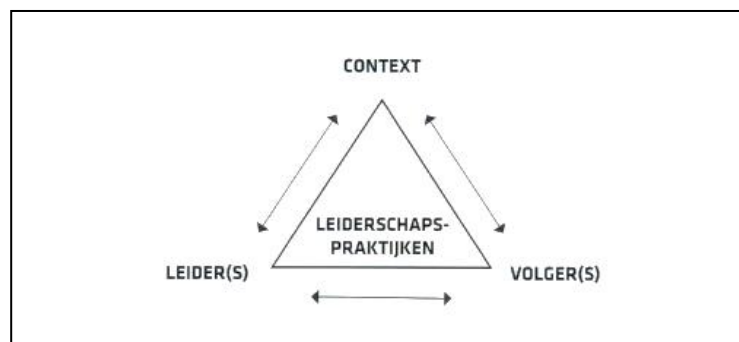
Wanneer onderwijsvernieuwingen door een bron buiten de school geïnitieerd worden, is de schoolleider doorgaans een van de eerste kanalen waarlangs deze binnenkomen (Coburn, 2001, 2005; Olayiwola & Alabi, 2015). Om de school goed te laten functioneren en de school met andere woorden te ‘managen’, is het van belang dat de schoolleider daarbij een buffer is tegen ‘onnodige’ of ‘ongewenste’ veranderingen (Kelchtermans & Piot, 2010). Wanneer de schoolleider een vernieuwing wil (of moet) doorvoeren om beoogde organisatiedoelen te bereiken, is het aan hem om die informatie over te brengen aan de andere actoren (Coburn, 2001, 2005). Daarin heeft de schoolleider de rol om te selecteren welke informatie hij deelt en wie die informatie krijgt. Daarenboven heeft de schoolleider ook een invloed op de interactieprocessen die mogelijk zijn tussen onderwijsprofessionals en dus op de collectieve en individuele betekenis die aan de vernieuwing gegeven wordt (Coburn, 2001). De schoolleider manoeuvreert daarbij tussen de verschillende professionele belangen die spelen in de school, maar wordt ook geconfronteerd met belangen en invloeden die spelen buiten de school. Het is dus belangrijk dat de schoolleider over een grote micropolitieke geletterdheid beschikt om hier zoveel mogelijk evenwicht in te vinden (Anderson, 2016; Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Piot, 2010; Lindle, 1999). Daarenboven heeft de schoolleider een belangrijke invloed op de micropolitieke processen die over het algemeen heersen in de school (Olayiwola & Alabi, 2015). Als de schoolleider micropolitiek geletterd is, kunnen de micropolitieke processen naar zijn hand gezet worden om zo stappen te zetten naar het schoolproject dat hij voor ogen heeft. Daarnaast moet de schoolleider ook contraproductieve micropolitieke situaties kunnen herkennen en deze afremmen (Kelchtermans, 2000).

4.2 Leiderschapspraktijken

Naast de positie van de leider die gelinkt is aan het formele mandaat, is er ook sprake van leiderschapspraktijken. Deze verwijzen naar “concrete handelingen waardoor respectievelijk concrete leiderschapstaken opgenomen of uitgevoerd worden, zoals het opmaken van een lesrooster, het voeren van een functioneringsgesprek met een leerkracht, of het deelnemen aan een vergadering van een college van directeurs” (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 89). Leiderschapspraktijken zijn met andere woorden de operationalisering van leiderschapstaken. We maken hier expliciet een onderscheid tussen formele en informele schoolleiders, aangezien het te eng is om te stellen dat enkel formele leiders leiderschapspraktijken bewerkstelligen. Zo kunnen ook andere leden van de school een informeel mandaat verkrijgen om leiderschapspraktijken te stellen (bijvoorbeeld iemand die als voorzitter aangeduid wordt van een tijdelijke werkgroep).

Daarnaast kan er bij een concrete leiderschapspraktijk een onderscheid gemaakt worden tussen de leider(s) enerzijds en de volger(s) anderzijds (zie *Figuur 1*). Dit onderscheid is van belang “omdat **een leider**, door zijn/haar mandaat, steeds de eindverantwoordelijke is voor het uitvoeren van een bepaalde taak. Deze formele verantwoordelijkheid speelt een rol in de sociale beïnvloedingsprocessen die de basis vormen voor leiderschap” (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 103). **De volgers** zijn dan de organisatieleden die geen formele eindverantwoordelijkheid dragen (Kelchtermans & Piot, 2010). Omdat de volgers ook een invloed hebben op de vormgeving en uitvoering van een leiderschapstaak en tegelijk zelf beïnvloed worden door hoe de leider deze vormgeeft en uitvoert, spreken Kelchtermans en Piot (2010, 2013) van een wisselende “locus van invloed” (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 104). Wie de rol van leider opneemt en wie die van volger, hangt steeds af van de concrete context en van de concrete praktijk (Kelchtermans & Piot, 2010).

De context verwijst naar de structurele en de culturele eigenschappen van de school waarin de schoolactoren werken (Kelchtermans & Piot, 2010). De structurele eigenschappen zijn doorgaans stabiel en verwijzen o.m. naar bepaalde formele posities, werkvormen, procedures, infrastructuur en bestuursstructuren en organen (Kelchtermans & Piot, 2010, 2013).



Figuur 1. Een conceptueel kader van schoolleiderschap: algemeen overzicht (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 99).

Culturele eigenschappen, daarentegen, zijn minder grijpbaar. De schoolcultuur ontstaat, zoals eerder reeds aangehaald, op basis van de betekenisgeving en interpretatiekaders van de individuele schoolleden die collectief overheersen. Het zijn de onbewuste, onderliggende normatieve ideeën die de school leiden

in bepaalde beslissingen en die bepalen hoe de werkelijkheid wordt waargenomen (Kelchtermans & Piot, 2010).

De context heeft een invloed op de mogelijke leiderschapspraktijken in de zin dat de context in zekere mate bepaalt wat kan en wat niet. Anderzijds hebben de leiderschapspraktijken ook een invloed op de context. De structuren en culturen kunnen enkel het handelen bepalen zolang ze erkend en in stand gehouden worden door de betrokken actoren. Er bestaat dus een wisselwerking tussen de context en de handelende actoren (Kelchtermans & Piot, 2010, 2013).

4.3 Leiderschapsstijlen

Kelchtermans en Piot (2010) onderscheiden op basis van hun literatuurstudie drie leiderschapsstijlen: instructioneel leiderschap, transactioneel leiderschap en transformatief leiderschap.

De eerste stijl, **instructioneel leiderschap**, is gericht op het realiseren van “effectief onderwijs en het behalen van hoge of betere leerresultaten bij leerlingen” (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 90). De focus ligt hierbij vooral op het primaire onderwijsproces en het concrete lesgedrag van de leerkrachten. Het is dan de rol van de leider om de condities te creëren die nodig zijn om leerkrachten op een zodanige manier te laten werken dat leerlingen bepaalde leerresultaten kunnen halen. Leiderschapspraktijken die hier een invloed op hebben, zijn: het definiëren van de schoolmissie, het managen van het onderwijsleerproces en het curriculum en de bevordering van het schoolklimaat (Kelchtermans & Piot, 2010).

Transactioneel leiderschap heeft als doel om bepaalde organisatiedoelstellingen te bereiken. Een transactionele leider focust hierbij op de extrinsieke motivatie. De onderwijsprofessionals in de school worden dus aangemoedigd om te doen wat de schoolleider “wenselijk en noodzakelijk acht door middel van beloningen” (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 90). Transactioneel leiderschap heeft een sterk top-down karakter. Leaders gaan zelf uitstippelen over welke doelen het gaat en welke taken daaraan verbonden zijn. In ruil voor een beloning worden de taken vervolgens uitgevoerd door de volgers (Kelchtermans & Piot, 2010).

De derde stijl, **transformatief leiderschap** heeft net als transactioneel leiderschap het doel om organisatiedoelstellingen te bereiken. Echter, in tegenstelling tot transactioneel leiderschap focust de transformatieve leider zich op de intrinsieke motivatie. Om de leden van het schoolteam te verenigen rond dezelfde doelen zal een transformatieve leider zich inzetten “op het engagement en de capaciteiten van de leden van de organisatie” (Kelchtermans & Piot, 2010, p. 91). Hierbij stimuleert de schoolleider de leden van het schoolteam om voorbij hun eigen belangen te kijken en te handelen in functie van de doelen van de organisatie. Succesvol transformatief leiderschap kan de samenwerking tussen de leden van het schoolteam vergroten en hun motivatie en doelmatigheidsbeleving verhogen (Kelchtermans &

Piot, 2010). Leithwood, Jantzi en Steinbach (1999, in Kelchtermans & Piot, 2010) halen vier groepen van leiderschapspraktijken binnen de transformatieve stijl aan:

- Het bieden van richting (een gedragen visie en doelen ontwikkelen);
- Het ontwikkelen van mensen (individuele ondersteuning van leerkrachten, demonstreren van waarden en praktijken);
- Organiseren (structuur en cultuur creëren die participatie mogelijk maken bij besluitvorming en probleemoplossende vaardigheden bevorderen);
- Het opbouwen van een relatie met de schoolgemeenschap (een productieve relatie met de ouders bewerkstelligen en banden met de bredere omgeving versterken).

4.4 Onderscheid tussen leiderschapspraktijken en micropolitiek handelen

Het is de formele taak van de schoolleider om te handelen in functie van de school, zodat de school als organisatie op een goede manier kan werken. Piot en Kelchtermans (2015) kwamen tot de vaststelling dat schoolleiders in relatie tot de buitenwereld op micropolitiek vlak niet enkel handelen in functie van hun individuele belangen, maar ook in functie van de belangen van de school. Hierbij benoemen ze vier categorieën aan schoolbelangen: materiële, organisatorische, cultuur-ideologische en sociaal-professionele schoolbelangen.

De **materiële schoolbelangen** hebben betrekking tot het omgaan met en zorgen voor voldoende werkingsmiddelen voor de school (tijd en geld). **Organisatorische schoolbelangen** zijn gericht op de samenstelling van het personeel en de kwaliteit van het personeel. **Cultuur-ideologische schoolbelangen** gaan over het ontwikkelen, behouden en uitvoeren van een onderwijsmissie en -identiteit. Tot slot beslaan de **sociaal-professionele schoolbelangen** de kwaliteit van de relaties met actoren buiten de school, waarin problemen gedeeld kunnen worden en er samen naar antwoorden gezocht kan worden (Piot & Kelchtermans, 2015).

Eerder definieerden we micropolitiek als de bepaling van het gedrag van actoren door de belangen die ze nastreven. Op die manier zou dus gesteld kunnen worden dat schoolleiders altijd micropolitiek gedrag stellen, ofwel in functie van hun eigen belangen, ofwel in functie van het belang van de school als organisatie. Hierdoor zou de analytische meerwaarde van het micropolitiek perspectief naast leiderschap verloren gaan. Hoyle (1986) en Kelchtermans en Piot (2010) maken een onderscheid tussen leiderschapsprocessen en andere beïnvloedingsprocessen, zoals micropolitiek. Hoyle (1986) beschrijft deze concepten als uiteinden van een continuüm, maar hij haalt geen sluitend verschil aan. Volgens Hoyle (1986) kunnen deze handelingen niet los van elkaar worden gezien en interageren ze. Een actie kan volgens hem ook steeds vanuit de twee posities bekeken worden. Kelchtermans en Piot (2010) maken een duidelijker onderscheid. Ze stellen dat leiderschapsprocessen specifiek gericht zijn op het voltooien van leiderschapstaken met als doel het behouden of verbeteren van de organisatie

(Kelchtermans & Piot, 2010). Leiderschapspraktijken zijn dus gericht op het realiseren van de doelstellingen van de school als organisatie en richten zich dus op het sturen van gedrag, interacties en procedures in functie van die doelenagenda. Bepaalde praktijken kunnen echter de facto een micropolitiek karakter krijgen wanneer ze specifiek gericht zijn op het uitoefenen van macht om wenselijke werkcondities te realiseren, vrijwaren of herstellen, dan wel om weerstand te overwinnen of organisatieleden in het gelid te houden in functie van de doelenagenda.

5 Naar de onderzoeksvragen

In het voorgaande werd duidelijk dat onderwijsvernieuwing, waarvan het M-decreet een voorbeeld is, een proces beslaat dat verschillende fases doorloopt (Kelchtermans, 2007b). Door processen van individuele en collectieve betekenisgeving bij het vertalen van de onderwijsvernieuwing naar de eigen praktijk (Kelchtermans, 2005, 2007b, 2009; März & Kelchtermans, 2013), kan de feitelijke implementatiepraktijk verschillen van wat de initiator, bijvoorbeeld de overheid, voor ogen heeft met de onderwijsvernieuwing (Kelchtermans, 2007a). Omwille van zijn structurele positie in de organisatie speelt de schoolleider bij onderwijsvernieuwing een belangrijke rol (Coburn, 2005). Hij neemt namelijk de positie in van poortwachter (Kelchtermans & Piot, 2010) en kan grotendeels beslissen welke informatie de school binnenkomt en wie daar toegang tot krijgt (Coburn, 2005). Op die manier heeft de schoolleider de kans om vernieuwingen strategisch in te zetten om bepaalde organisatiedoelen te bereiken (Coburn, 2005). De structurele macht van de schoolleider impliceert echter niet dat hij zomaar vrij spel krijgt. Samenhangend met individuele en collectieve betekenisgeving speelt ook micropolitiek een rol. Micropolitiek verklaart het handelen van de verschillende actoren in de school vanuit hun professionele belangen en de daaraan verbonden wenselijk geachte werkcondities (Kelchtermans, 2004). Deze processen van informele invloed kunnen verschillen van de structurele autoriteit in de school (Corbett, 1991).

Vanuit deze bril stellen we volgende beschrijvende onderzoeksvragen:

1. Hoe wordt het M-decreet feitelijk geïmplementeerd door scholen die deelnemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs?
2. Welke leiderschapspraktijken stellen (formele en informele) schoolleiders om het M-decreet binnen te brengen in de school?

Met deze vragen willen we enerzijds een beeld scheppen van de feitelijke implementatiepraktijk van het M-decreet, alsook van de invloed van de individuele en collectieve betekenisgeving aan het M-decreet en Zoektocht Inclusief Onderwijs op de daaruit voortvloeiende leiderschapspraktijken. Daarnaast stellen we ook één verklarende onderzoeksvraag op:

3. Wat is de rol van de schoolleider en zijn leiderschapspraktijken in de feitelijke implementatieprocessen?

Met deze onderzoeksvraag willen we de inzichten van de beschrijvende onderzoeksvragen met elkaar in verband brengen en de feitelijke implementatiepraktijk verdiepend analyseren. Met de term 'implementatieprocessen', verwijzen we naar het samenspel van praktijken, actoren, leiderschap en micropolitiek die een rol spelen bij de implementatie van de vernieuwing.

Hoofdstuk 3 Methodologie

In het vorige hoofdstuk werd de conceptuele kader, van waaruit de data geanalyseerd wordt, beschreven. In wat volgt, expliciteren we de methodologie en de methodologische kwaliteit van deze masterproef. Deze masterproef kadert in de kwalitatief-interpretatieve stroming, die uitgaat van de persoonlijke ervaring van individuen en interactieprocessen om de werkelijkheid te begrijpen. In het eerste deel wordt ingegaan op deze kwalitatief-interpretatieve stroming (1). Vervolgens wordt een beeld geschetst van de onderzoeksprocedure (2).

1 Kwalitatief interpretatief onderzoek

Met ons onderzoek willen we een beeld krijgen van de feitelijke implementatieprocessen met betrekking tot het M-decreet. Zoals besproken in het conceptueel kader worden deze implementatieprocessen beïnvloed door de betekenisgeving en de beleving van de leden van het schoolteam. Het onderzoeken van die beleving kan ons inzicht bieden in de implementatiepraktijken en de leiderschapspraktijken die, naar aanleiding van het M-decreet, tot stand komen in de school.

Dergelijke vraagstelling vraagt om een **kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering**. We maken namelijk een bepaald fenomeen (feitelijke implementatieprocessen) inzichtelijk door bloot te leggen hoe dit gedrag betekenisvol was voor de betrokkenen (Denzin & Lincoln, 1998). Die individuele en collectieve betekenisgeving wordt binnen de kwalitatief-interpretatieve stroming beschouwd als een constructief proces dat verloopt doorheen sociale interacties. Door met elkaar te interageren, wordt er namelijk een sociale werkelijkheid geproduceerd waar actoren individueel en collectief betekenis aan geven (Kelchtermans, 1994; Merriam, 1998; Wester, 1987). Dat gebeurt niet in een vacuüm, maar in een voortdurende interactie met de context (Smeyers, 1999). In kwalitatief-interpretatief onderzoek staat het begrijpen van die interactieprocessen centraal:

Qualitative data, with their emphasis on people's 'lived experiences', are fundamentally well suited for locating the meaning people place on the events, processes, and structures of their lives [...] and for connecting those meanings to the social world around them. (Miles & Huberman, 1994, p. 10)

Om de sociale werkelijkheid te reconstrueren en te doorgronden, is het dus van belang om de betekenisgeving van het implementatieproces door de betrokkenen als uitgangspunt te nemen (Guba & Lincoln, 1988, 1998; Merriam, 1998). Menselijk gedrag kan immers niet begrepen worden zonder de betekenis en doelen die de actoren aan hun activiteiten geven, mee te nemen (Guba & Lincoln, 1988; Smeyers, 1999). Om dit te reconstrueren, wordt er een bepaalde inleving gevraagd om de situatie te bekijken zoals de respondenten dat doen. De onderzoeker moet zich proberen in te leven in de onderzoekssubjecten om hun betekenissen en realiteit te begrijpen (Wester, 1987). Dit betekenisgevingsproces doorgronden we vanuit de kwalitatieve data die verzameld werd. Om dit

grondig uit te voeren, gebeurt dit in een stapsgewijs proces van beschrijven, analyseren en conceptualiseren. Daarin wordt de ervaring van de respondent eerst geparafraseerd (beschrijven), om vervolgens deze beschrijvingen met elkaar in relatie te brengen (analyseren) en tot slot deze relaties op een conceptueel niveau te doorgronden (conceptualiseren) (Clement, 1995; Miles & Huberman, 1994, Savin-Baden & Major, 2013). Deze niveaus hanteren we ook in onze onderzoeksvragen. De eerste twee onderzoeksvragen vragen om een beschrijving van de feitelijke implementatiepraktijken en de leiderschapspraktijken. In de derde, begrijpende onderzoeksvraag gaan we na welke rol de schoolleider en de leiderschapspraktijken spelen in de feitelijke implementatieprocessen. We voegen in een laatste onderdeel deze drie onderzoeksvragen samen in een model voor leiding geven aan onderwijsvernieuwing.

2 *Onderzoeksprocedure*

In dit onderdeel wordt ingegaan op de gevolgde onderzoeksprocedure. Eerst komt het onderzoeksonderwerp en het conceptueel kader (2.1) aan bod, vervolgd door de keuze voor een meervoudige gevalstudie (2.2), de onderzoeksgroep (2.3) en de data-verzameling (2.4). Daarna komt ook de data-analyse (2.5), de methodologische kwaliteit (2.6) en de rol van de onderzoeker (2.7) aan bod.

2.1 *Onderzoeksonderwerp en conceptueel kader*

Het onderzoeksproces begon bij het afbakenen van het onderzoeksonderwerp. Dat is belangrijk omdat het alle verdere stappen van het onderzoek mee vormgeeft, bijvoorbeeld welke data gebruikt zal worden en hoe deze geanalyseerd en geïnterpreteerd zal worden (Savin-baden & Major, 2013). Om het onderzoeksonderwerp uit te diepen, voerden we een eerste literatuurstudie uit. Vanuit deze literatuurstudie werd de probleemstelling opgesteld. Deze literatuurstudie vormde ook de aanzet voor het conceptueel kader. Het conceptueel kader bestaat uit een aantal globale begrippen die richting geven en als algemene oriëntatie dienen, zogenaamde ‘sensitizing concepts’. Het conceptueel kader biedt een bril om naar de data te kijken en bepaalt dus mee het verdere onderzoeksverloop (Savin-baden & Major, 2013).

Vanuit het onderzoeksonderwerp, de literatuurstudie en het conceptueel kader stelden we vervolgens de onderzoeksvragen op.

2.2 *Meervoudige gevalstudie*

Binnen de kwalitatief-interpretatieve stroming hebben we een meervoudige gevalstudie opgezet. Een gevalstudie is een diepgaande analyse van een fenomeen en de context waarin dit fenomeen plaatsvindt (in dit geval de rol van de schoolleider bij de implementatieprocessen van een onderwijsvernieuwing). Het heeft als doel om zowel de verschillende interagerende factoren, te identificeren als hun onderlinge

interactie te bekijken. Hierbij is elke school een analyse-eenheid, ook wel gevalstudie genoemd. We brengen deze gevalstudies samen en vergelijken hen onderling in een overkoepelende meervoudige gevalstudie, om te begrijpen welke factoren in de individuele gevalstudies een bepaalde situatie of een bepaald proces maken tot wat het is (Miles & Huberman, 1994).

Door de inzichten uit verschillende scholen te combineren, kunnen we deze immers preciseren en beter valideren (Miles & Huberman, 1994). Dat geeft een holistisch beeld van de complexiteit van de interactie tussen leiderschapspraktijken, betekenisgeving en feitelijke implementatieprocessen.

2.3 Onderzoeksgroep

De data bestaat uit interviews afgenomen in tien scholen, die deelnamen aan het prioritaire nascholingsprogramma ‘Zoektocht Inclusief Onderwijs’: waarvan vijf basisscholen en vijf secundaire scholen.

In elke school werden vijf leden van het kernteam geïnterviewd. Een kernteam bestaat doorgaans uit vijf leden, maar sommige scholen beschikten over grotere kernteams. Zoektocht Inclusief Onderwijs geeft hierbij de richtlijn om in dat team directie, zorgfiguren en leerkrachten samen te brengen. Ook externen, zoals een CLB-medewerker of een pedagogisch begeleider konden hier deel van uitmaken. De scholen volgden allemaal de richtlijnen van Zoektocht Inclusief Onderwijs in het vormen van dat kernteam, waardoor de kernteams grotendeels op dezelfde manier ingevuld werden. De data-afname gebeurde tijdens de maanden april, mei en juni van het schooljaar 2015-2016, het eerste jaar waarin het M-decreet en Zoektocht Inclusief Onderwijs uitgevoerd werden.

Bij de selectie van de onderzoeksgroep werden dus twee criteria gesteld. Ten eerste werd er enkel gekozen voor scholen die deelnamen aan het prioritaire nascholingsprogramma ‘Zoektocht Inclusief Onderwijs’. Deze keuze werd gemaakt vanuit de veronderstelling dat deze scholen “bewuster en actiever met de implementatie van het M-decreet bezig waren” (De Brouwer & Vanstraelen, 2017, p. 27) dan scholen die dit niet doen. Er werd dus aan ‘purposeful sampling’ gedaan. Dat houdt in dat er gekozen wordt voor een specifieke casus, omdat er verwacht wordt dat die casus informatief zal zijn ten aanzien van de onderzoeksinteresse (De Brouwer & Vanstraelen, 2017; Merriam, 1998).

Ten tweede kozen we om enkel de reeds afgenomen interviews met het kernteam te gebruiken voor analyse en geen extra interviews af te nemen. Gelijkaardig aan de selectie van de scholen, gaan we ervan uit dat de leden van het kernteam het meest bezig zijn met de onderwijsvernieuwing en dat zij het meeste inzicht hebben in het vernieuwingsproces en wat er nog staat te gebeuren in de school (Merriam, 1998).

De namen van het nascholingstraject, de scholen en de respondenten werden geanonimiseerd. De basisscholen kregen een naam die eindigt op ‘-bos’, de scholen voor secundair onderwijs kregen een naam die eindigt op ‘-berg’. De respondenten die bij dezelfde school horen, hebben een schuilnaam die

start met dezelfde letter als de naam van de school. Zo maakt ‘Fien’ bijvoorbeeld deel uit van basisschool ‘Fonkelbos’. In Tabel 1 en Tabel 2 wordt een overzicht geboden van de onderzoeksgroep.

Tabel 1 *De Basisscholen Kort Voorgesteld*

School	Fonkelbos	Huppelbos	Kriebelbos	Sprookjesbos	Toverbos
<i>Leerlingen</i>	300	200	300	250	100
<i>Leerkrachten</i>	15	30	40	20	10
<i>Omgeving</i>	Landelijk	Stedelijk	Landelijk	Grootstedelijk	Grootstedelijk
<i>Leerlingpubliek</i>	Divers leerlingpubliek qua gezinsgrootte en SES. Enkele leerlingen met specifieke zorgnoden.	1/4 leerlingen van allochtone afkomst. 1/3 van de leerlingen heeft een zorgnood.	Mix van Vlaamse, Waalse en Nederlandse leerlingen brengt talige en culturele verschillen met zich mee.	Meerderheid van de leerlingen is anderstalig. Veel kansarmoede. Veel leerlingen met een taal- en leerachterstand.	Alle leerlingen behoren tot een specifieke religieuze groep. Bijna alle leerlingen zijn anderstalig. Grote diversiteit op sociaal en cognitief vlak.
<i>Schoolleider</i>	Fien 7 jaar directeur. Heeft voordien lesgegeven in een methodeschool.	Hilde 2 jaar directeur. Was voordien leerkracht met beleidstaken.	Kor 15 jaar directeur. Was voordien leerkracht.	Sabine 1 jaar directeur. Was voordien GOK-leerkracht en zorgcoördinator.	Theo 15 jaar directeur met lesopdrachten. Was voordien directeur op een andere school.
<i>Geïnterviewden</i>	Directeur (Fien) Zorgcoördinator (Fleur) Overkoepelend zorgcoördinator schoolgemeenschap (Fabienne) Kleuterleerkracht (Fenna) Leerkracht (Femke)	Directeur (Hilde) Zorgcoördinator (Herlinde) Leerkracht bovenbouw (Harold) Halftijdse zorgleerkracht onderbouw (Heide) Kleuter- en zorgleerkracht (Hanne)	Directeur (Kor) Kleuterleerkracht (Kathleen) Kleuter- en zorgleerkracht (Karla) Kleuterleerkracht op andere vestiging (Kim) Leerkracht bovenbouw (Kristel)	Directeur (Sabine) Zorgcoördinator (Sari) Zorgleerkracht 2e graad (Sien) Zorgleerkracht kleuterklas (Sarah) Zorgleerkracht kleuterklas (Suzanne)	Directeur met lesopdracht (Theo) Zorgleerkracht (Tara) Taakleerkracht (Truus) Klasleerkracht lager onderwijs (Tina) Klasleerkracht en pedagogisch coördinator (Tim)

Tabel 2: De Secundaire Scholen Kort Voorgesteld

School	Droomberg	Glinsterberg	Lichtberg	Parelberg	Wensberg
<i>Richtingen</i>	Deeltijds beroepssecundair onderwijs	TSO, KSO en BSO. A en B-stroom in de eerste graad	ASO, TSO en BSO. A en B-stroom in de eerste graad	TSO en BSO. A en B-stroom in de eerste graad	A en B-stroom, eerste graad
<i>Leerlingen</i>	300	900	550	200	400
<i>Leerkrachten</i>	35	150	100	50	60
<i>Omgeving</i>	Grootstedelijk	Grootstedelijk	Stedelijk	Landelijk	Stedelijk
<i>Leerlingpubliek</i>	Leerlingen die hun plek niet vonden in het reguliere traject. Veel leerlingen met motivatieprobleem. Ook leerlingen uit het buitengewoon onderwijs.	Divers leerlingpubliek. 1/3 leerlingen heeft een zorgnood.	Lange geschiedenis met een leerlingpubliek dat extra zorg nodig heeft.	Diverse instroom van leerlingen, ook leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs.	Divers leerlingpubliek (SES, 1/2 met GOK-indicatoren). Ook leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs.
<i>Schoolleider(s)</i>	Danny 5 jaar directeur. Was daarvoor coördinator. Daphne 7 jaar Vestigingscoördinator. Vervulde voordien andere beleidsfuncties.	Greet 2 jaar adjunct-directeur. Was voordien 3 jaar coördinator GM. Gitte 1 jaar vestigingscoördinator. Was daarvoor leerkracht en halftijds coördinator.	Luc 2 jaar adjunct-directeur. Gaf daarvoor opleidingen in bedrijven.	Patricia 2 jaar directeur. Gaf daarvoor les in een andere school.	Wendy 5 jaar directeur van de middenschool. Was daarvoor adjunct-directeur. Witse 15 jaar technisch directeur. Was daarvoor leerkracht en zorgcoördinator.
<i>Geïnterviewden</i>	Algemene directeur (Danny) Vestigingscoördinator (Daphne) Leerlingbegeleider (Daan) Trajectbegeleider (Dorien) Leerkracht (Dora)	Adjunct-directeur (Greet) Leerlingbegeleider GB (Gwen) Leerkracht GB (Gaëlle) Vestigingscoördinator GM (Gitte) Leerkracht GM (Griet)	Adjunct-directeur (Luc) Zorgcoördinator (Leen) Leerkracht (Lies) Leerkracht met GOK-uren (Lars) Leerkracht met GOK-uren (Lotte)	Directeur (Patricia) Leerkrachten ³ (Paola en Peggy) Leerkracht (Paulien) Leerlingbegeleider en leerkracht (Petra)	Algemene directeur (Wendy) Technisch directeur (Witse) Zorgcoach (Wanda) Zorgcoördinator en leerkracht (Ward) Opvoeder (William)

2.4 Data verzameling

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen kregen we interviews die in het kader van de doctoraatsstudie van Karen Vermeir en de masterproef van De Brouwer en Vanstraelen (2017) werden afgenomen. In wat volgt, gaan we kort in op de kenmerken van deze interviews.

De interviews zijn **semi-gestructureerd**. Dat betekent dat er een interviewleidraad was die de interviewer volgde. De interviewer heeft daarbij de vrijheid om in te gaan op elementen die de respondent aanhaalt tijdens het interview. Op die manier kan er een diepgaand inzicht verworven worden in de onderliggende opvattingen van de respondent (Merriam, 1998). Er werden twee verschillende leidraden opgesteld: een voor de interviews met de schoolleiders en een voor de interviews met de

³ Geen lid van het kernteam van Zoektocht Inclusief Onderwijs

andere kernteamleden (zie bijlage 1). Doordat dezelfde elementen bij elke respondent bevestigd werden, is het mogelijk de informatie uit de interviews met elkaar te vergelijken.

2.5 Data-analyse

Na de initiële oriëntatie in de verkregen data, werd een strategie bepaald om de interviews te analyseren. Om tot valide conclusies te komen, is dit een essentiële stap. In wat volgt, gaan we in op de beslissingen die rond de transcripten (2.5.1), het coderen (2.5.2) en het verticaal en horizontaal analyseren (2.5.3) genomen werden.

2.5.1 *Transcriptie van de interviews*

Het transcriberen van de meeste interviews gebeurde voor de start van onze masterproef door Karen Vermeir; De Brouwer en Vanstraelen (2017) en enkele andere studenten van de KU Leuven. Bij de aanvang van onze masterproef moesten nog vijf interviews getranscribeerd worden. Deze transcribeerden we net zoals de andere interviews ‘**verbatim**’. Ook non-verbaal gedrag, bijvoorbeeld stiltes, opvallend zacht of hard spreken, spanning, blijdschap, verdriet... werden in de mate van het mogelijke aangegeven bij deze transcripties. Emoties kunnen op die manier meegenomen worden in de analyse. Dat is van belang aangezien deze een bijkomende betekenis geven aan het verhaal en de beleving van de respondent (Kelchtermans, 1994). Daarnaast werd er een korte schriftelijke vragenlijst ingevuld. Deze informatie staat steeds bovenaan het interviewtranscript. Om de betrouwbaarheid van de transcripten te vergroten, werden deze een tweede keer doorgenomen terwijl de audio-opname werd beluisterd. Er werden met andere woorden ‘audiochecks’ uitgevoerd (Kvale, 1996).

2.5.2 *Coderen van de interviews*

Na het transcriberen van de interviews, volgt het coderen. Coderen is het samennemen van gehelen van tekst, die een bepaalde betekenis dragen, en hier één of meerdere label(s) aan geven (Miles & Huberman, 1994). Doorgaans kwam dit erop neer dat de antwoorden van de respondent zoveel mogelijk samengehouden werden, zolang dit over hetzelfde thema ging. Op die manier vermeden we dat de data in te kleine fragmenten werd opgesplitst. Het groter geheel van de tekst bepaalt immers mee de betekenis van bepaalde uitspraken (Miles & Huberman, 1994)

Voor het coderen maakten we gebruik van een codeboom (zie bijlage 2). De codeboom bestaat uit twee delen: een descriptief en een interpretatief luik. De **descriptieve codes** geven in één term beschrijvend weer welke thema's in een bepaald fragment aan bod komen (Kelchtermans, 1994). Voorbeelden van de thema's die hierbij gebruikt werden, zijn: het zorgcontinuüm, de visie van de school en de ervaring met het nascholingstraject ‘Zoektocht Inclusief Onderwijs’.

De **interpretatieve codes** gebruikten we om het fragment interpretatief te coderen in termen van ons conceptueel kader. De begrippen uit dat kader fungeerden als ‘sensitizing concepts’. Deze concepten

gaven ons dus een bepaalde bril om naar de transcripten te kijken en gaven ons de mogelijkheid om vanuit die specifieke perspectieven, de feitelijke implementatieprocessen en de leiderschapspraktijken te verdiepen (Kelchtermans, 1999; Strauss & Corbin, 1998). Zowel de descriptieve als de interpretatieve codes houden een interpretatie van de tekstfragmenten in (Kelchtermans, 1999).

Telkens na het coderen van één interviewtranscript, werd de informatie samengebracht in een ‘**conceptually clustered matrix**’. Dat is een matrix die opgebouwd is rond het conceptueel kader (Miles & Huberman, 1994). Zo’n matrix maakten we voor elke school, en bestond steeds uit de codeboom in de uiterst linkse kolom, met bovenaan de namen van de leden van het kernteam. In elk vak werd dan een synthese gemaakt van de tekstfragmenten die een specifieke code kregen, onderbouwd met relevante citaten.

2.5.3 *Verticale en horizontale analyse*

Door de data te analyseren, willen we patronen van betekenisvol handelen die in de scholen spelen met betrekking tot de feitelijke implementatieprocessen en leiderschapspraktijken blootleggen. Het doel van deze masterproef is om conceptueel inzicht te krijgen in de feitelijke implementatieprocessen (Strauss & Corbin, 1998). Hiervoor voerden we verticale en horizontale analyses uit.

De **verticale analyse** beschouwde, zoals reeds aangehaald, de school als analyse-eenheid (Miles & Huberman, 1994). De verschillende scholen werden daarbij apart onderzocht en er werd op systematische wijze gekeken naar de feitelijke implementatieprocessen in elke school. Zoals in het conceptueel kader duidelijk werd, wordt er vanuit het mandaat van de schoolleider verwacht dat hij, meer dan de andere leden van het schoolteam, leiderschapspraktijken zal stellen (Kelchtermans & Piot, 2010). Daarom vertrekken we in deze masterproef vanuit het interview van de schoolleider. Op basis daarvan maakten we een eerste synthesesetext waarin onze interpretaties van de feitelijke implementatieprocessen werden uiteengezet. Hierbij maakten we een **rijke beschrijving** (Ballet, 2007; Merriam, 1998). Een rijke beschrijving is een interpretatieve weergave van het analyseproces. In een rijke beschrijving worden de bevindingen weergegeven en vervolgens onderbouwd met ‘rijke’ data die de beleving van de respondenten weergeeft, zoals citaten (Kelchtermans, 1999; Sparkes, 1994). Het zijn beschrijvingen die over een sterke argumentatieve kracht beschikken om de lezer te overtuigen van de beschreven interpretaties (Kelchtermans, 1999).

In de volgende stap van de verticale analyse werd de synthesesetext van het interview met de schoolleider getoetst en verfijnd aan de hand van de interviews met de andere leden van het kernteam. De sociale werkelijkheid krijgt immers vorm in de interactie met de andere leden van de school (Kelchtermans, 1994). Daarenboven is het mogelijk dat ‘lid zijn van het kernteam’ ook een mandaat tot leiderschap met zich meebrengt. De matrix die eerder vernoemd werd, diende hierbij als hulpmiddel. Door de informatie die gelinkt was aan specifieke codes naast elkaar te kunnen bekijken, konden we zien hoe de

kernteamleden deze feitelijke implementatieprocessen ervaren en welke andere processen of randvoorwaarden er speelden. Hierbij gebruikten we de techniek van de ‘**voortdurend vergelijkende analyse**’. De hypothesen worden daarbij steeds gefalsifieerd, verdiept en verfijnd door toetsing aan de data (Strauss & Corbin, 1998). We gebruiken hier bewust het woord ‘falsifiëren’ om aan te geven dat we niet alleen bevestiging zochten, maar ook bewust op zoek gingen naar die passages die onze hypothesen tegenspraken. We grepen daarbij regelmatig terug naar de interviewtranscripten.

De feitelijke implementatieprocessen die beschreven werden in de syntheseteksten doorheen de verticale analyse waren het startpunt van de **horizontale analyse**. Een horizontale analyse biedt de mogelijkheid om de specifieke context van de aparte scholen te overstijgen en op die manier globale inzichten en patronen weer te geven (Kelchtermans, 1999; Miles & Huberman, 1994). Bij de horizontale analyse werden de verticale analyses met elkaar vergeleken om tot overkoepelende bevindingen te komen. Gelijkaardig aan de verticale analyse gingen we hier systematisch te werk vanuit de voortdurende vergelijkende methode (Strauss & Corbin, 1998). Het resultaat van deze horizontale analyse was tweeledig. In de eerste fase gaf het ons de kans om conclusies te trekken voor de twee onderwijsniveaus apart, namelijk basisonderwijs en secundair onderwijs. In de tweede fase van de horizontale analyse toetsten we deze bevindingen ten aanzien van elkaar, om ook te kijken welke processen overeind bleven voor beide onderwijsniveaus en welke zaken eerder specifiek waren voor een bepaald onderwijsniveau. Doordat de bevindingen steeds getoetst werden aan meerdere data werden de hypothesen meer uitgediept en meer genuanceerd (Strauss & Corbin, 1998). Dit resulteerde in hoofdstuk 4, waar we het resultaat van dit analyseproces over de onderwijsniveaus heen behandelen.

2.6 Methodologische kwaliteit

In het voorgaande schetsten we een beeld van onze concrete onderzoekscyclus. De keuzes die we maakten, stonden steeds in het teken van het uitvoeren van een methodologisch kwaliteitsvol onderzoek. Het blootleggen van deze keuzes maakt dit onderzoek ‘intersubjectief navolgbaar’, waardoor andere onderzoekers of lezers kunnen nagaan in hoeverre de onderzoeksresultaten op een kwaliteitsvolle manier tot stand gekomen zijn (Kelchtermans, 1999). Bij de methodologische kwaliteit van een onderzoek wordt klassiek een onderscheid gemaakt tussen de betrouwbaarheid (2.6.1) en de validiteit (2.6.2) van onderzoek.

2.6.1 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek gaat over de mate waarin een andere onderzoeker tot gelijkaardige resultaten zal komen, mits herhaling van de eerder beschreven onderzoekscyclus (Kelchtermans, 1994; Merriam, 1998). Door een uitvoerige uiteenzetting van het conceptueel kader, de onderzoeksvragen en een explicitering van de methodologische keuzes, waarborgen we dit. Andere onderzoekers of lezers van deze masterproef kunnen zelf een oordeel vellen over de betrouwbaarheid

van de resultaten. Dat wordt ook **externe betrouwbaarheid** genoemd, aangezien niet-betrokken onderzoekers hierdoor dezelfde onderzoekscyclus kunnen doorlopen, of het onderzoek zelf kunnen beoordelen op betrouwbaarheid (Ballet, 2007). We moeten echter de kanttekening maken dat kwalitatief onderzoek de subjectieve werkelijkheid onderzoekt en deze steeds aan verandering onderhevig is. Dat maakt het moeilijk om dit onderzoek te repliceren met een andere steekproef (Merriam, 1998).

Naast de externe betrouwbaarheid is ook de **interne betrouwbaarheid** een belangrijk aandachtspunt. Dat is de mate waarin de gebruikte onderzoeksmethoden consistent zijn (Kelchtermans, 1994). Dat bleek niet alleen na, maar ook tijdens ons onderzoek van cruciaal belang. Deze masterproef is namelijk het werk van twee onderzoekers. Gezien de gedeelde onderzoeksopzet en het doel om deze onderzoeksresultaten in de laatste fase van de analyse in relatie tot elkaar te brengen, was het van belang dat er systematisch werd omgegaan met de data. Dit bevorderden we door gezamenlijk een duidelijke analyse-strategie uit te werken. Daarbij stelden we een codeboom op met een omschrijving bij elke code. Aangezien kwalitatief onderzoek vaak vraagt om de concepten aan te passen aan de data (en niet vice versa) (Merriam, 1998), werden deze omschrijvingen op een ruime manier aangewend. Daarnaast analyseerden we beiden een eerste interview, onafhankelijk van elkaar. Zo testten we of we op dezelfde manier omsprongen met de strategie, de codeboom en de conceptuele bril.

Binnen kwalitatief-interpretatief onderzoek wordt ook gesproken over **argumentatieve betrouwbaarheid** (Ballet, 2007; Kelchtermans, 1994). Argumentatieve betrouwbaarheid benadrukt de systematiek waarmee resultaten geproduceerd en gerapporteerd worden. Die argumentatieve betrouwbaarheid was, in lijn met de interne consistentie van het onderzoek, essentieel. Enkel door het conceptueel kader te expliciteren, duidelijke onderzoeksvragen af te bakenen en onderbouwde methodologische keuzes te maken, was het mogelijk om de finale analyse systematisch tot een betrouwbaar einde te brengen.

Ook het **principe van triangulatie** kreeg een belangrijke plek in ons onderzoek. Dat principe verwijst naar het gebruiken van verschillende methoden, onderzoekers en technieken om naar hetzelfde probleem te kijken. Door hier gebruik van te maken, kunnen de tekorten van de individuele methoden, onderzoekers en technieken worden opgeheven (Kelchtermans, 1994; Miles & Huberman, 1994). Op vlak van betrouwbaarheid van het onderzoek, kreeg triangulatie in deze masterproef vorm in de notie van 'kritische vriend'. We benaderden elkaar vanuit een waarderende houding en namen tegelijk ook afstand om feedback te geven en kritische vragen te stellen. De andere onderzoeker fungeerde dus als een toetssteen, wat voor meer gefundeerde hypothesen zorgde (Kelchtermans & Vanassche, 2014). Doordat elke onderzoeker verdiept was in een deel van de data, kon de andere onderzoeker kritische vragen stellen bij de conclusies van een onderzoeker. Dat zorgde ervoor dat het geheel diepgaander en helderder werd.

2.6.2 Validiteit

Naast betrouwbaarheid is validiteit een belangrijke voorwaarde voor kwaliteitsvol onderzoek. De validiteit van kwalitatief onderzoek bestaat uit de mate waarin de resultaten een weergave zijn van datgene dat men beoogde te onderzoeken (Kelchtermans, 1999). Het gaat dus om de vraag of we de feitelijke implementatieprocessen en de belangenagenda's die daarbij spelen correct kunnen weergeven op basis van de interviewtranscripten. De mate waarin semigestructureerde interviews een valide weergave kunnen bieden van de ervaring en de opvattingen van de respondent, werd reeds beargumenteerd (zie 2.3). Net zoals bij betrouwbaarheid, wordt er bij validiteit een onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit.

Interne validiteit gaat na in hoeverre de onderzoeksresultaten een weergave zijn van de 'sociale werkelijkheid' (Ballet 2007; Kelchtermans, 1994; Merriam, 1998). Het gaat over de mate waarin dit onderzoek een correcte weergave is van de ervaring en beleving van de respondenten. Om zo dicht mogelijk bij die beleving te blijven, werd er via de voortdurend vergelijkende methode steeds teruggerepen naar de interviewtranscripten om hypothesen te falsifiëren (Strauss & Corbin, 1998). Daarnaast hebben we in het resultatenhoofdstuk het antwoord op de onderzoeksvraag waar nodig geïllustreerd met citaten uit diezelfde transcripten, om zo mede tot een rijke beschrijving te komen (zie 2.5.3). Deze citaten werden zo weinig mogelijk veranderd om trouw te blijven aan de woorden van de respondent. Zo werd de interne validiteit bevorderd.

Ook het **triangulatieprincipe** dat we hierboven aanhaalden in verband met de betrouwbaarheid, speelt een belangrijke rol bij de interne validiteit. Door verschillende respondenten binnen dezelfde school te interviewen, konden de geobserveerde feitelijke implementatieprocessen in het ene interview afgezet worden tegen de informatie in andere interviews uit eenzelfde school (Kelchtermans, 1994). Zo kon er een holistisch beeld geschetst worden van de feitelijke implementatieprocessen en de rol van de schoolleider en het kernteam hierin. Door daarnaast de hypothesen af te toetsen bij elkaar als kritische vriend, werd er als het ware een tweede mening over de hypothese geveld, wat de interne validiteit ten goede komt (Kelchtermans & Vanassche, 2014).

Externe validiteit verwijst naar de mate waarin onderzoeksresultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar de populatie die onderzocht werd. Door de analyse door te zetten tot het formuleren van conceptuele inzichten die de lokale context overstijgen, is het mogelijk om generaliserende uitspraken te maken die de concrete gevallen overstijgen (Kelchtermans, 1994). Door bovendien voldoende aandacht te geven aan contextfactoren en deze te expliciteren, kunnen lezers zelf verbanden leggen met de eigen school. Door kritisch te reflecteren over de eigen en de beschreven context, kunnen dan valide vergelijkingen gemaakt worden (Kelchtermans, 1994; Merriam, 1998).

2.7 Rol van de onderzoeker

De relatie tussen de onderzoeker en de respondenten heeft een grote invloed op het onderzoeksproces (Ghesquiére & Staessens, 1999). De onderzoeksdata komen immers tot stand in het interview, in de **relatie tussen de onderzoeker en de respondent**. Om de kwaliteit van de data te waarborgen, creëerden De Brouwer en Vanstraelen (2017) een veilige omgeving waarin duidelijkheid geschept werd over de verwachtingen. Daarnaast was er aandacht voor non-verbale communicatie en luisterden ze actief en geïnteresseerd. Er werd ook geparafraseerd tijdens de interviews, zodat de onderzoekers tijdens het interview al een aantal interpretaties verbaal konden afoetsen bij de respondent.

Doordat we in deze masterproef gebruik maken van data die al was afgenomen door andere onderzoekers, hadden we geen directe relatie met de respondenten. Toch brengt het lezen, coderen en analyseren van de interviewtranscripten een bepaalde relatie ten aanzien van de data en de respondenten met zich mee. Ook het lezen van transcripten kan emoties ten aanzien van de beschreven gebeurtenissen of ten aanzien van de respondenten oproepen. Het is wenselijk, noch mogelijk om die subjectiviteit weg te laten. De onderzoeker is immers het belangrijkste onderzoeksinstrument en de **subjectiviteit van de onderzoeker** heeft een invloed op wat de onderzoeker te weten komt (Kelchtermans, 1994, 1999; Sparkes, 1994). Een zekere vertrouwdheid met elkaars leefwereld is immers een mogelijkheidsvoorwaarde van kwalitatief-interpretatief onderzoek. Door zich in te leven in de leefwereld van de respondent kan er een beeld ontstaan van de betekenisgeving van de respondent (Kelchtermans, 1999; Wester, 1987).

De 'bril' waarmee we de data benaderden werd grotendeels geëxpliciteerd in het conceptueel kader. Ook eerdere ervaringen, waaronder onze opleiding pedagogische wetenschappen, hebben een belangrijke weerslag op onze 'bril'. Om deze subjectiviteit te controleren en er vat op te krijgen, werden gevoelens, intuïties en gedachten bijgehouden in een **onderzoekslogboek**. Op die manier konden onze eigen interpretaties in vraag gesteld worden en konden we hier steeds kritisch op reflecteren (Kelchtermans, 1994, 1999; Merriam, 1998). Door de onderzoekerssubjectiviteit te controleren, wordt tevens de betrouwbaarheid van het onderzoek bevorderd (Kelchtermans, 1994).

3 *Besluit*

In dit hoofdstuk werd de gebruikte methodologie voor en de methodologische kwaliteit van dit onderzoek besproken. Eerst werd de keuze voor kwalitatief-interpretatief onderzoek beargumenteerd. Vervolgens gingen we in op het onderzoeksproces. Tot slot kwam de methodologische kwaliteit van ons onderzoek aan bod.

Hoofdstuk 4 Resultaten

Dit hoofdstuk bevat een overzicht van de onderzoeksresultaten aan de hand van de drie onderzoeksvragen. In het eerste deel worden de feitelijke implementatiepraktijk van de ondervraagde scholen gepresenteerd. Het tweede deel zoomt in op de leiderschapspraktijken van de schoolleiders. In het derde onderdeel worden de implementatieprocessen in relatie gebracht met de leiderschapspraktijken. Tot slot worden deze bevindingen samengebracht in een model voor leiding geven aan onderwijsvernieuwing.

1 De feitelijke implementatiepraktijken van scholen die deelnemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs

De eerste onderzoeksvraag peilt naar de feitelijke implementatiepraktijk van het M-decreet bij scholen die deelnemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs. Hierin worden vier thema's onderscheiden: formalisering van de zorg (1.1), het inschrijvingsbeleid (1.2), een uitgebreide brede basiszorg (1.3) en de werking binnen de klas: differentiëren en UDL (1.4). Met behulp van de concepten uit het conceptueel kader worden een aantal elementen geïdentificeerd die de feitelijke implementatiepraktijken mee beïnvloeden. In de conclusie worden deze elementen samengebracht.

1.1 Formalisering van de zorg

Een eerste feitelijke implementatiepraktijk die alle scholen delen is een evaluatie of herziening van hun zorgbeleid. In de scholen die nog geen formeel zorgbeleid hadden, resulteert het M-decreet in een **formalisering**. In de scholen die reeds over een geformaliseerd zorgbeleid beschikten, resulteert het M-decreet in een evaluatie en herwerking daarvan. Bij die herwerking hervormen zij hun zorgbeleid via de terminologie en het kader dat het M-decreet biedt.

De formalisering van de zorg verwijst naar twee aspecten. Een eerste aspect is het formeel vormgeven en vastleggen van de procedures in het zorgbeleid. De formalisering resulteert dus in een duidelijk uitgewerkt zorgbeleid dat voor heel de school geldt. Het tweede aspect verwijst naar het registreren van de geboden zorg aan de leerlingen.

De formalisering komt voort vanuit de eis van het M-decreet om een zorgcontinuüm op te stellen. Het M-decreet biedt daarmee een kader om op een eenduidige manier over zorg te communiceren binnen het team. De ondervraagde scholen willen dit in een systeem gieten dat makkelijk hanteerbaar is, zodat alle leerkrachten hun dossiers op een gelijkaardige manier kunnen opstellen, bijhouden en doorgeven aan andere leerkrachten, zonder dat er informatie verloren gaat.

De registratie van zorg gebeurt voor elke leerling die meer zorg nodig heeft dan 'brede basiszorg'. Indien dan een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs wenselijk blijkt, beschikt de school al over een overzicht van de getroffen maatregelen en waarom die niet werkten.

Afhankelijk van de vorm dat het zorgbeleid van de school voor het M-decreet had, is deze formalisering al dan niet een grote aanpassing. Scholen die al een duidelijke zorgprocedure en zorgregistratie kennen en hieraan enkel kleine aanpassingen maken binnen het M-decreet, hebben hier minder moeite mee. Ons onderzoek bevestigt dus de belangrijke rol van de **context** van de school bij hoe de scholen deze formalisering ervaren. Binnen die context spelen zowel het leerlingenpubliek (cfr. de sociale omgeving van de school; Kelchtermans, 2007b) en de geschiedenis van het zorgbeleid en de zorgprocedures binnen de school (cfr. tijdsaspect; Kelchtermans, 2007b) een rol.

In *Wensberg*, bijvoorbeeld, staat het team al redelijk ver in de formalisering en registratie van de zorg. Ze houden al jaren de zorg bij in het online leerlingvolgsysteem. Het M-decreet zorgt ervoor dat ze dit systeem herstructureren in een nieuw sjabloon. Zo creëren ze een duidelijker overzicht van de geboden zorg. Ze verwerken daar, naar aanleiding van Zoektocht Inclusief Onderwijs, ook de zeven pijlers van handelingsgericht werken in. Bovendien betrekken ze nu ook positieve kenmerken van de leerling in dat sjabloon, zodat ze een totaalbeeld konden krijgen van de leerling en de maatregelen beter kunnen afstemmen zijn noden. Door de nieuwe structuur is er een duidelijker zicht op de zorg, waardoor er betere zorg geboden kan worden aan de leerlingen. Doordat de formalisering meer duidelijkheid creëert, wordt ook meer **opvolging en zorgcontinuïteit** mogelijk.

“Er is een leerling waar dat het met kerstmis echt hopeloos was, dat we zeiden van: ‘ja we gaan hier een doorverwijzing moeten doen’. Maar door elke keer dat sjabloon open te doen bij klassenraden en toch die kleine puntjes aan te passen, was het de laatste klassenraad al een pak beter. Dus die positieve ervaringen... Ik denk dat het eerder een beetje ontstaan is uit ‘we moeten een stok achter de deur hebben’, maar dat we nu merken dat het eigenlijk veel meer is, dat het een veel groter hulpmiddel is” (William, opvoeder; Wensberg)

De scholen die voor het M-decreet een andere organisatie hadden van zorg, bijvoorbeeld scholen die meer informele zorg boden, zijn nog zoekende in wat ze moeten registreren. Om het zekere voor het onzekere te nemen wordt er in sommige scholen te veel en/of zonder duidelijke richting geregistreerd. Wanneer dat gebeurt, is het voor de betrokken schoolteams vaak onduidelijk of de registratie wel een goede zaak is voor de leerlingen. Dan wordt de registratie sterk gepercipieerd als **planlast**. De scholen willen er zo voor zorgen dat ze zeker in orde zijn. De tijd die dan geïnvesteerd wordt in het bijhouden van dossiers bekijken zij echter vooral als tijd die niet kan worden besteed aan zorg. De manier waarop het schoolteam betekenis geeft aan de feitelijke implementatiepraktijk, beïnvloedt dus ook hoe die feitelijke implementatiepraktijk gerealiseerd wordt. Net zoals Coburn (2006) stelt, maakt de betekenisgeving aan de vernieuwing bepaalde implementatiepraktijken mogelijk en andere niet.

Wanneer het registreren van zorg ervaren wordt als een last en betekenis krijgt als iets dat moet, blijkt het een last te worden. Fien bijvoorbeeld, de directeur van *Fonkelbos*, geeft aan dat het voor haar en voor de leerkrachten niet duidelijk is welke zaken ze moeten registreren. Om een grotere leerachterstand te vermijden, en een eventuele doorverwijzing vlot te laten verlopen, registreren ze zoveel mogelijk. Hierdoor is er echter geen duidelijke richting in de registratie. Het schoolteam ziet dan weinig nut van de registratie voor de leerling en ervaart het als tijdverlies.

“Het is eigenlijk niet zo duidelijk wat dat er verwacht wordt en dat geeft voor mij als directeur stress [...] bij leerkrachten ook. Allez, van drie vierde à vier vijfde van de kinderen, bij wijze van spreken, volstaan twee rapportjes per jaar, met een aantal toetsen en werkjes die ze maken. Maar voor die specifieke groep moet dat eigenlijk wel goed zijn. Alles moet dan goed zijn: de melding moet dan goed zijn en de opvolging moet goed zijn. Dat moet allemaal op papier staan, dus als je elke dag twee uur zorg aan zo’n kind geeft en iedere dag iets op papier zet, ja... Je bent een kwartier bezig hé. Van de twee uur dat je bezig bent gaat er al een kwartier af. Één achtste tijdverlies.” (Fien, directeur; Fonkelbos)

1.2 Het inschrijvingsbeleid

Een tweede feitelijke implementatiepraktijk heeft betrekking op het inschrijvingsbeleid van de school. Leerlingen met een verslag van het CLB voor het buitengewoon onderwijs kunnen door het M-decreet onder ontbindbare voorwaarden ingeschreven worden in een school voor gewoon onderwijs. Binnen een termijn van maximum 60 dagen moet de school de inschrijving ontbinden (als de aanpassingen niet redelijk blijken) of de inschrijving definitief maken. In het laatste geval vervalt het verslag voor buitengewoon onderwijs.

Die kennis, alsook de idee dat de leerlingen met zo’n verslag zich in grote getallen zouden aanmelden, hebben ervoor gezorgd dat een aantal van de ondervraagde scholen voor **secundair onderwijs** hun inschrijvingsbeleid hebben herzien. *Glinsterberg* is daar een voorbeeld van. Deze school maakte een nieuw document om de inschrijving van leerlingen in goede banen te leiden. Daarin zitten een aantal indicatievragen, waardoor leerlingen met specifieke noden automatisch een **uitgebreidere inschrijving** krijgen. Op die manier wil *Glinsterberg* de noden van een leerling expliciet in kaart brengen en vanaf het begin van zijn schoolloopbaan duidelijk afspreken welke ondersteuning mogelijk is. Dat wordt allemaal geregistreerd in het zorgdossier waar de school reeds voor de invoering van het M-decreet mee werkte. Op die manier kunnen alle betrokkenen op school zien welke ondersteuning een leerling nodig heeft. Greet, de adjunct-directeur, geeft aan dat deze procedure gebaseerd is op een document dat door het CLB werd ontwikkeld. Deze procedure is al twee jaar in werking in de bovenbouw en al één jaar in de middenschool.

Daarnaast loopt de **periode van ontbindbare inschrijving** in *Glinsterberg* tot de herfst- of kerstvakantie. Deze periode heeft de school nodig om te verkennen of het team de leerling kan

ondersteunen. Bovendien moet de leerling dan niet nog een keer langs het CLB gaan om naar het buitengewoon onderwijs te mogen. De meningen over die lange periode zijn verdeeld in het team. Zo vindt leerlingbegeleider Gwen dat leerlingen niet zo lang in onzekerheid mogen worden gelaten. Voor Greet daarentegen, is het de manier om binnen de huidige wetgeving leerlingen zo snel mogelijk op de juiste plaats te krijgen. Door de periode van inschrijving onder ontbindbare voorwaarden zo lang mogelijk te rekken, kan een leerling meteen na de vakantie en zonder extra diagnosticering terugkeren naar het buitengewoon onderwijs.

“Alle signalen waren er dat dat kind, ondanks alle goede zorgen, want we hebben echt wel alles uit de kast gehaald, dat het niet lukte. Doordat wij die inschrijving zo lang getrokken hebben onder ontbindbare voorwaarden was het gewoon: ‘ah het is vakantie geweest, jij mag terug naar het buitengewoon onderwijs’. Maar als je die ontbindbare voorwaarden opheft, vervalt het verslag en dan moet alles alles alles opnieuw.” (Greet, adjunct-directeur; Glinsterberg)

Naar aanleiding van het M-decreet zet men in het secundair onderwijs dus meer in op duidelijke afspraken tussen de leerling, zijn ouders en de school bij de inschrijving. Bovendien vinden scholen het belangrijk om een beeld te hebben van de problematieken, zodat ze hier snel op kunnen inspelen. De scholen geven aan dat ze op die manier een leerachterstand voor de leerling willen vermijden. In het **basisonderwijs** zijn de ondervraagde scholen minder bezig met afspraken rond zorg bij inschrijving. Wel vragen een aantal respondenten zich af in hoeverre ze de zorggeschiedenis van leerlingen kunnen opvragen bij de inschrijving, met het oog op de privacywetgeving.

We verklaren dit **verschil** grotendeels door de verschillende contextkenmerken van de onderwijsniveaus. Het grootste deel van de leerlingen start in een basisschool op driejarige leeftijd. Veel ondersteuningsnoden zijn op dat moment nog niet zichtbaar of opgemerkt. Daarnaast moeten ouders een acceptatieproces doorlopen wanneer blijkt dat hun kind specifieke onderwijsnoden heeft, alvorens ze achter de beslissing kunnen staan om (als het echt nodig blijkt) de overstap naar het buitengewoon onderwijs te maken. Hierdoor verwijzen de ondervraagde basisscholen zelden leerlingen door naar het buitengewoon onderwijs. Pas als een leerling cognitief stagneert, het welbevinden daalt en/of de veiligheid van deze leerling of van andere leerlingen in het gedrang komt, wordt er nagedacht over de mogelijkheid om door te verwijzen.

Wanneer leerlingen in het secundair onderwijs terechtkomen, hebben ze al minstens zeven jaar schoolgelopen. Voor leerlingen met specifieke onderwijsnoden zijn dat zeven jaar waarin ervaring werd opgebouwd rond hun noden en de gepaste ondersteuning daarvoor. De scholen secundair onderwijs starten daarom liever niet met een tabula rasa. Dat speelt immers in het nadeel van de leerling. Om een beeld te krijgen van de zorgnoden van een leerling, baseren ze zich op informatie uit de BaSO-fiche, indien de leerling en ouders hiervoor toestemming hebben gegeven. Sommige scholen contacteren ook de basisschool van de leerlingen om te weten welke maatregelen zij namen en wat werkte voor een

bepaalde leerling. Naast zelf een beeld te vormen van de zorg die leerlingen nodig hebben, willen de scholen secundair onderwijs ook de leerling een zo duidelijk mogelijk beeld geven van de mogelijkheden op hun school. Dat doen ze niet alleen op vlak van zorg, maar ook op vlak van interesses of ambities die een leerling heeft. Dat laatste speelt vooral een rol wanneer leerlingen zich in de bovenbouw inschrijven in de school. Door hier al bij de inschrijving aandacht aan te besteden, proberen de scholen extra doorverwijzingen te vermijden.

1.3 Uitgebreide ‘brede basiszorg’

In beide onderwijsniveaus willen een aantal scholen meer inzetten op het uitbreiden van de ‘brede basiszorg’. Zij maken die keuze om met de middelen waarover ze beschikken de best mogelijke zorg aan te bieden. Enkele scholen veranderen daarvoor de rol van de zorgcoördinator. Ze geven de zorgcoördinator dan een meer klasondersteunende rol, bijvoorbeeld in de vorm van teamteaching of door de leerkracht theoretische achtergrond over bepaalde noden aan te reiken. Zo hopen de scholen het differentiëren voor de leerkrachten te vergemakkelijken. Die nieuwe rol komt in de plaats van een zorgsysteem waarbij de zorgcoördinator individuele leerlingen uit de klas haalt om deze bij te werken.

Ook de rol van de klasleerkracht kan daarbij veranderen. Om de zorgfiguren meer ruimte te geven om hun taak anders in te vullen, wordt de taakverdeling op vlak van zorg in sommige scholen veranderd. De klasleerkracht krijgt daarbij meer verantwoordelijkheden binnen de klas, wat in een uitgebreide ‘brede basiszorg’ resulteert. In *Wensberg* ontstaat die implementatiepraktijk vanuit de idee dat het minder arbeidsintensief is om maatregelen te bieden aan iedereen dan aan een deel van de leerlingen apart. De scholen willen hiermee zowel een betere zorg bieden als de werkdruk verlagen.

Het uitbreiden van de brede basiszorg brengt ook een bepaalde **normatieve boodschap** met zich mee ten aanzien van het schoolteam. Enerzijds is zorg niet langer voorbehouden voor de leerlingen met een diagnose en anderzijds wordt enkel wat onder ‘verhoogde zorg’, ‘uitbreiding van zorg’ en ‘IAC’ valt, aangeboden door de zorgleerkracht. Dat zorgt voor een verbreding van de eigen taakopvatting als leerkracht. Bij de zorg voor leerlingen die meer nodig hebben dan de brede basiszorg, is het bovendien mogelijk dat de zorgleerkracht daarvoor komt ondersteunen binnen de klas. Dat is niet vanzelfsprekend voor alle leden van het schoolteam. Ondersteuning van de zorgcoördinator in de klas vraagt namelijk om anders naar de eigen klaspraktijk te kijken en hier een andere onderwijsprofessional in toe te laten. Dat kan weerstand en onzekerheid met zich meebrengen, maar ook een verandering in de eigen onderwijsvisie en de handelingen binnen de klas. Zo kan dit tot professionele ontwikkeling leiden (Ballet, 2007; Kelchtermans, 2001). In *Fonkelbos* wordt de zorgcoördinator bijvoorbeeld steeds meer in de klassen ingezet om de leerkracht te ondersteunen bij het differentiëren, in plaats van leerlingen uit de klas te halen om deze bij te werken. Hierdoor krijgt ze steeds meer toegang tot de klaspraktijk, ook van leerkrachten waarbij dit voordien moeilijker was. Door de samenwerking te ervaren, kunnen leerkrachten inzien dat de zorgcoördinator hen niet beoordeelt maar hen ondersteunt.

“Het is toch altijd hun klasgroep die ze soms een keer moeten afstaan of een vreemde die ze in de klas moeten laten, terwijl dat je niet echt een vreemde bent [...] Ik denk dat de mentaliteit van x aantal jaren geleden: de klasdeur toe, elk je eigen [eilandje].... Het is al heel veel verbeterd want meestal staan de klasdeuren hier open, komt iedereen hier in en uit. Maar bij de zorg sta je effectief soms met twee in de klas.” (Fleur, zorgcoördinator; Fonkelbos)

Daarnaast zijn ook andere (financiële) middelen nodig om de zorg vorm te geven zoals ze zouden willen. Ons onderzoek bevestigt dus wat Kelchtermans (2007b) stelt: niet alleen de sociale omgeving, (zoals bij de formalisering van de zorg (1.1) en het inschrijvingsbeleid (1.2) bleek), maar ook de **materiële omgeving** (infrastructuur en financiële mogelijkheden) bepaalt mee de vorm van de feitelijke implementatiepraktijk (Kelchtermans, 2007b). Zo geeft Luc, de adjunct-directeur van *Lichtberg* aan dat de school over onvoldoende zorguren beschikt om de zorg te bieden die ze beogen. Met een kleine toename in leerlingenaantal, zouden ze extra financiering krijgen en wordt dit probleem opgelost. Daarom zet Luc extra in op het aantrekken van nieuwe leerlingen. Hij wil daarbij zowel sterke als zwakke leerlingen aantrekken door zich als ‘competentiegerichte’ school te profileren. In de tussentijd is het verdelen van het werk tussen de andere zorgfiguren in de school, zoals de tutoren en de opvoeders, een oplossing om te vermijden dat er niet te veel werkdruk ontstaat voor individuele teamleden. Dat resulteert in een uitgebreide brede basiszorg.

“Dus jullie hebben maar één zorgcoördinator?”⁴ Inderdaad. Vandaar dat wij verplicht waren van hier een oplossing voor te zoeken. Meer [maatregelen] nog naar die brede zorg te brengen. [...] Wat op zich niet slecht is, maar ik vrees dat we op de duur onze tutoren zodanig gaan overbevragen dat zij ook geen kwaliteitsvol werk meer kunnen leveren. En ook een stuk ondersteuning, want de tutor werkt in de breedte, en we hebben eigenlijk te weinig mensen die in de diepte kunnen werken.” (Luc, adjunct-directeur; Lichtberg)

1.4 De werking binnen de klas: differentiëren en UDL (Universal Design for Learning)

Een laatste thema dat naar voren kwam als feitelijke implementatiepraktijk is de inzet op meer differentiatie. Men kan immers niet verwachten dat alle leerlingen geboeid kunnen blijven, noch zich maximaal kunnen ontwikkelen, als de klaspraktijk afgestemd is op een ‘gemiddelde’ leerling. Enkele scholen zien als oplossing hiervoor dat leerkrachten hun vertrouwde handleidingen en methoden loslaten, zodat deze hen niet tegenhouden om te differentiëren.

De sessies van Zoektocht Inclusief Onderwijs die volgens de scholen **concrete handvatten** aanboden, hadden vooral betrekking op de eigen klaspraktijk en hoe daarbinnen gedifferentieerd of met UDL gewerkt kan worden. Een deel van de ondervraagde scholen zien de gesuggereerde werkvormen als iets positiefs, omdat zij al langer een trend opmerken van leerlingen met specifieke noden of een lange geschiedenis kennen van leerlingen met specifieke noden. De vernieuwing biedt hen immers

⁴ De vetgedrukte woorden in de citaten geven de stem van de interviewer weer.

ondersteuning om op andere manier te gaan lesgeven, zodat ze een antwoord kunnen bieden op die noden. De analyse van de ondervraagde scholen bevestigt dat diegenen die betekenis geven aan het M-decreet als een vernieuwing die congruent is aan hun eigen opvattingen, meer open staan voor dit soort concrete suggesties voor de klaspraktijk (Coburn, 2001; März & Kelchtermans, 2013). Zo geeft Danny in *Droomberg* betekenis aan het M-decreet als een kader dat het team kan ondersteunen in de moeilijkheden die het al ervoer. Het M-decreet wordt daarmee een onderwijsvernieuwing die een nieuwe manier van kijken naar de zogenaamde ‘probleemleerlingen’ mogelijk maakt en tegelijk handvatten biedt om die leerlingen te ondersteunen via differentiatie. Danny gebruikt Zoektocht Inclusief Onderwijs dan ook om een breder draagvlak voor differentiatie in de school te creëren en dus de collectieve betekenisgeving hierover in het team te sturen.

“Dankzij dat M-decreet is er daar nu enorm veel aandacht aan gegeven. Er is nu ook veel meer [ondersteuning] op de markt om eigenlijk de mensen wat sterker te maken als je zo’n jongeren in de klas zou hebben. We hebben ze al altijd gehad bij ons in de klas, maar ja, mensen wisten niet goed wat dat ze ermee moesten aanvangen en soms liep dat al een keer zwaar verkeerd. [...] Wanneer vroeger zo iemand [op onze school] kwam, keek iedereen van, ja, ‘wat voor een kwiet is dat?’ En niemand wist ‘wat voor probleem zit daarachter?’. Het zal een speciale zijn, hij komt van het BuSO. Maar nu weten we onmiddellijk: ah, het is iemand die dat probleem heeft, oké, ja en dan gaan we dat op die manier aanpakken.” (Danny, algemeen directeur; Droomberg)

De basisscholen die al vóór het M-decreet bezig waren met differentiatie als een manier om met hun divers leerlingpubliek om te gaan, hebben de intentie om hier in de toekomst verder op in te zetten. Zij willen een duidelijker zicht op het verschil tussen de eindtermen van de Vlaamse overheid en de leerplandoelstellingen die op basis hiervan opgesteld zijn door de onderwijskoepels en daarbij vaak ambitieuzer zijn. Zo hopen de scholen een duidelijker onderscheid te kunnen maken tussen wat strikt genomen nodig is om een leerling op het einde van de basisschool te kunnen diplomeren en wat eigenlijk ‘extra leerstof’ is. Op die manier zouden leerlingen met leerachterstanden niet onnodig belast moeten worden met leerstof die niet strikt noodzakelijk is voor het diploma. De **eerdere ervaring** met differentiatie beïnvloedt dus ook de feitelijke implementatiepraktijk (Kelchtermans, 2007b). *Huppelbos* en *Sprookjesbos* zetten naar aanleiding van het M-decreet bijvoorbeeld in op het verduidelijken van de leerstof voor elk leerjaar aan alle leerkrachten. Op die manier hopen ze leerkrachten te ondersteunen bij het opstellen van alternatieve leerlijnen voor zowel leerlingen met een leerachterstand als voor leerlingen met een voorsprong. In *Huppelbos* vertelt directeur Hilde dat dat kan bijdragen tot meer samenwerking met andere klassen over de verschillende leerjaren heen.

Het is niet altijd mogelijk om te differentiëren vanwege de ruimtelijke context van de school. Differentiatie en UDL vragen om een specifieke organisatie van de school en een bepaalde infrastructuur. In scholen waar de schoolleider sterk overtuigd is van differentiatie en UDL als een goede praktijk, wordt daarvoor binnen de bestaande middelen ruimte gemaakt. Zo heeft Danny uit *Droomberg*

een muur laten weghalen tussen twee klassen om met differentiatie te kunnen starten. Dat is dringend, aangezien Danny wil zorgen dat jongeren zoveel mogelijk uitgedaagd worden op hun niveau om uitval en ongekwalificeerde uitstroom te voorkomen. Danny initieert met andere woorden de **infrastructurele verandering** die volgens hem nodig is om de werking van de school te verbeteren.

“De infrastructuur moet het toelaten natuurlijk hé. Hier heb ik [...] een heel groot gat laten maken tussen twee klaslokalen en nu eindelijk, binnen een week of binnen twee weken, komen ze daar van die hele grote vouwdeuren in plaatsen, [...] zodoende dat er echt enorm gedifferentieerd kan lesgegeven worden. [...] Jongeren haken hier soms af omdat ze in een groep zitten waar ofwel zij te zwak zijn en ze beschaamd zijn omdat ze niet meekunnen en daarna komen ze niet meer. Of, ze kunnen het zo goed, bijvoorbeeld diegenen die uit het vijfde of zesde technische komen, en die worden onvoldoende getriggerd. Die zeggen: ‘Goh, wat zit ik hier eigenlijk te doen?’ En die komen dan ook niet meer. Het is juist de bedoeling om zo veel mogelijk jongeren aanwezig te hebben hé” (Danny, algemeen directeur; Droomberg)

Dat houdt niet in dat alle scholen of onderwijsprofessionals het M-decreet congruent vinden met hun visie op vlak van onderwijs. De leerkrachten die eerder onzeker zijn over zichzelf als leerkracht hebben het moeilijker om hun klaspraktijk te veranderen in functie van het M-decreet, zeker wanneer hun oude aanpak in hun ervaring steeds werkte. Dat illustreert hoe het professioneel zelfverstaan van een leerkracht de subjectieve onderwijstheorie beïnvloedt. Door een bepaald beeld van zichzelf te hebben als leerkracht en dat als norm te nemen voor goed leraarschap, worden bepaalde handelingen en technieken mogelijk of juist onmogelijk. Wanneer een leerkracht bovendien de ervaring heeft dat de gebruikte handelingen en technieken effectief zijn, zal het nut om dat te veranderen in vraag gesteld worden (Kelchtermans, 2009; van den Berg, 2002).

1.5 Conclusie

Om een antwoord te bieden op de eerste onderzoeksvraag (‘Hoe wordt het M-decreet feitelijk geïmplementeerd door scholen die deelnemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs?’) werd in dit eerste onderdeel een overzicht geboden van de feitelijke implementatiepraktijken. Bij elke praktijk werden een aantal elementen benoemd die hier een invloed op uitoefenen. Deze conclusie brengt deze elementen samen.

De invloed van de **context** kwam bij elke feitelijke implementatiepraktijk aan bod. Zowel de sociale omgeving van de school (bv. het leerlingpubliek), de geschiedenis van de school en de materiële omgeving (bv. infrastructurale mogelijkheden) hebben een belangrijke invloed op de uiteindelijke vorm van de feitelijke implementatiepraktijk. Diezelfde context beïnvloedt ook de **individuele betekenisgeving**, het tweede element dat de feitelijke implementatiepraktijken beïnvloedt. De normatieve opvattingen over goed onderwijs (taakopvatting), het zelfbeeld van de leerkrachten en de subjectieve onderwijstheorie spelen hierin een sleutelrol. Wanneer de onderwijsprofessionals niet zien

wat de vernieuwing beter maakt, ze zichzelf niet zien als een differentiërende leerkracht en het niet hun taak vinden om een antwoord aan het M-decreet te bieden, bijvoorbeeld via doorgedreven differentiatie of samenwerking met andere leerkrachten, zal dit eventueel weerstand uitlokken. Positief gesteld zal congruentie met de taakopvatting, het zelfbeeld en de subjectieve onderwijstheorie zorgen dat de vernieuwing en de vertaling ervan wel toegepast wordt in de praktijk (März & Kelchtermans, 2013).

Niet alleen de individuele betekenisgeving, maar ook de **collectieve betekenisgeving** speelt een belangrijke rol. De manier waarop het hele team samen tegenover de vernieuwing staat en de mate waarin de vernieuwing congrueert met de gedeelde opvattingen in de schoolcultuur beïnvloeden de uiteindelijke feitelijke implementatiepraktijk. De schoolleider kan hierin een belangrijke rol spelen door de normatieve boodschap van de vernieuwing te verbinden aan de beoogde organisatiedoelen. Wanneer hiertussen congruentie bestaat, wordt door de schoolleider actie ondernomen om die doelen te bereiken.

Niet alleen wordt de feitelijke implementatiepraktijk beïnvloed door de betekenisgevingsprocessen die ontstaan in het team, maar de feitelijke implementatiepraktijk heeft op zijn beurt ook een invloed op de betekenisgevingsprocessen in de school. Door betekenis te geven aan de vernieuwing, wordt deze al ingepast in bestaande kennis en opvattingen. Betekenisgeving kan op die manier voor verandering in het persoonlijk interpretatiekader zorgen (Kelchtermans, 1994; Ketelaar, Beijaard, Boshuizen, & Den Brok, 2012). Daarnaast kan een verandering in bepaalde procedures het ook mogelijk maken om anders te handelen en bijgevolg anders te denken. Op dat moment is er sprake van **professionele ontwikkeling** (Kelchtermans, 2001).

Hieruit kan men besluiten dat de wisselwerking tussen de onderwijsvernieuwing, de context, de individuele betekenisgeving, de collectieve betekenisgeving en de professionele ontwikkeling resulteert in feitelijke implementatiepraktijken. Bovendien wordt duidelijk dat deze praktijken niet als iets 'vast' kunnen gezien worden en steeds aan verandering onderhevig zijn in deze fase van het vernieuwingsproces.

2 De specifieke leiderschapspraktijken gericht op de implementatie van het M-decreet

De tweede onderzoeksvraag gaat na welke leiderschapspraktijken er gesteld werden door de schoolleiders om het M-decreet binnen te brengen in de school. De praktijken zijn in vier thema's geclusterd: De visie van de school en de onderwijsvernieuwing (2.1), verantwoordelijkheid, autonomie en ruimte (2.2), formele en informele communicatie (2.3), en het coördineren van middelen (2.4).

2.1 De visie van de school en de onderwijsvernieuwing

Zoals in het conceptueel kader uiteengezet werd, maakt onderwijsvernieuwing het mogelijk om bepaalde visies binnen de school te herdefiniëren. Alle scholen die ondervraagd werden, geven aan dat het M-decreet in lijn ligt met hun eerdere visie op zorg. Toch zorgt de vernieuwing ervoor dat de scholen nadenken over hun opvattingen en hun visie die ze uitdragen op vlak van hun zorgbeleid.

Binnen dit thema wordt een onderscheid gemaakt tussen drie manieren waarop schoolleiders omgaan met de schoolvisie naar aanleiding van de onderwijsvernieuwing: het modelleren van de visie (2.1.1), een visie-oefening naar aanleiding van de vernieuwing (2.1.2) en het M-decreet als aanleiding om de visie op zorg te expliciteren (2.1.3). De leiderschapspraktijken die hieronder beschreven worden, staan niet los van elkaar. De verschillende schoolleiders beperkten zich hier niet tot één manier om een draagvlak te creëren binnen hun school. Hier worden deze onderscheiden om de verschillende nadrukken duidelijk te maken.

2.1.1 Het modelleren van de visie

De reactie van de schoolleider op het M-decreet beïnvloedt in een aantal scholen de reactie van het schoolteam. Door zelf op een bepaalde manier te handelen en acties binnen de school op een bepaalde manier te benoemen, kan de schoolleider de betekenisgeving in het schoolteam in een bepaalde richting sturen (Coburn, 2006). Zo geeft het kernteam in *Fonkelbos* aan dat het enthousiasme van directeur Fien ten aanzien van zorg en het M-decreet, de teamleden heeft beïnvloed. De directeur is namelijk zeer betrokken bij de zorg aan leerlingen met specifieke noden. Zij zoekt zelf actief mee naar manieren om deze leerlingen met zorgnoden te ondersteunen en zit daarom ook regelmatig met de zorgcoördinator samen om deze leerlingen te bespreken. Omdat de directeur zelf zoveel bezig is met de zorgnoden van individuele leerlingen, toont ze aan het hele schoolteam hoeveel belang er binnen de school wordt gehecht aan zorg en aan het M-decreet.

De casus van *Parelberg* maakt duidelijk waarom dit zo belangrijk kan zijn. Het zorgbeleid is daar naar aanleiding van het M-decreet formeel zo georganiseerd dat Patricia, de directeur, bij problemen een extra klassenraad organiseert. De andere onderwijsprofessionals moeten problemen melden in het leerlingvolgsysteem zodat deze bij Patricia terecht komen. Uit de interviews met het kernteam blijkt

echter dat er niet altijd een extra klassenraad georganiseerd wordt wanneer het nodig is. Daardoor begonnen een aantal probleemsituaties te escaleren. Er heerst frustratie bij de leerkrachten die niet goed weten hoe ze het best kunnen omgaan met de groeiende problemen en nood hebben aan het extra formeel overleg.

“Het is een groepsgebeuren en dat mis ik soms. Ik heb ook in het BuSO gestaan, dus ik ken de werking daar wel, en daar werd regelmatig overleg gepleegd, hier niet. Als tijdens een overleg diegenen die de grootste problemen hebben met die leerling er niet zijn, dan kan je geen overleg doen [...] Of je legt uw ei daar en dat is het, maar uw ei wordt niet gekookt of opgegeten, of... Er wordt niets mee gedaan, dat wordt rot na een tijd. [...] Dat vind ik frustrerend” (Paola⁵, leerkracht; Parelberg)

Anderzijds is Patricia nog maar twee jaar directeur in Parelberg. Voordat zij directeur was, was er minder regelmatig formeel overleg over zorg. Er zijn ook leerkrachten die gebruik maken van het feit dat Patricia de zorg niet voldoende kan opvolgen om het zorgbeleid verder te zetten zoals het voor de komst van Patricia en het M-decreet was. Extra overleg zorgt er immers voor dat ze vaker op school moeten zijn en dat schaadt hun materiële belangen. Hoe minder eenduidig de schoolleider dus is bij het invoeren van vernieuwing, hoe meer ruimte er kan ontstaan voor micropolitieke actie. Dat bevestigt dat onderwijsvernieuwing de wenselijk geachte werkcondities in het gedrang kan brengen (Blase & Björk, 2010; Caruso, 2013). Als reactie daarop kan micropolitieke actie diezelfde werkcondities proberen vrijwaren, herstellen of realiseren (Blase, 1991; Kelchtermans, 2004).

2.1.2 Een visie-oefening naar aanleiding van de vernieuwing

De normatieve opvatting over zorg die het M-decreet met zich meebrengt, zet scholen aan tot het expliciteren van hun visie. Zoektocht Inclusief Onderwijs bood een aantal scholen een dankbare plaats om die visie-oefening met heel het team te doen. Deze visie-oefening heeft tot doel om met het hele team te reflecteren over het zorgbeleid en de vertaling van het M-decreet naar hun concrete school. Op die manier kunnen de schoolleiders het hele team op één lijn krijgen en krijgen ze een beeld van de visie die in het team leeft. In navolging van Coburn (2005) is het dus niet zozeer de leiderschapspraktijk zelf (deelname aan Zoektocht Inclusief Onderwijs) die de betekenisgeving van leerkrachten beïnvloedt, maar met name de interactie die daarin kan plaatsvinden. De leerkrachten komen op die manier immers in aanraking met nieuwe manieren om het M-decreet te bekijken, wat ervoor kan zorgen dat ze meer open staan om nieuwe praktijken uit te proberen (Coburn, 2005).

Zo vertelt Daphne, de vestigingscoördinator in *Droomberg*, dat haar school de sessies met het hele schoolteam aangreep om de leden van hun team met elkaar in discussie te laten treden. Ze maakten hiervoor zelf een specifieke groepsindeling waarbij tegenstanders omringd werden met voorstanders.

⁵ Paola is geen lid van het kernteam

Zo konden teamleden met een andere opvatting met elkaar discussiëren en een nieuw beeld van de vernieuwing krijgen. De vormgeving van de sessie zorgde er echter voor dat de discussie het louter strategische aspect oversteeg, waarbij tegenstanders overtuigd zouden moeten worden van het M-decreet. Door de teamleden na te laten denken over hun identiteit als school en de manier waarop ze omgaan met zorg, vond er ook een visie-oefening plaats.

“Die sessies met het volledige team waren eigenlijk ook wel interessant. [...] In mijn groep hadden we dan ook een aantal methodieken gekregen om praktisch aan de slag te gaan met weerstand. [We moesten nadenken over] ‘wie zijn wij als centrum’, ‘hoe gaan wij om met de zorg’, ‘probeer dat een keer voor te stellen in een collage’. Dat was eigenlijk wel goed en op vlak van teambuilding was dat eigenlijk wel interessant. Dat was tof.” (Daphne, vestigingscoördinator; Droomborg)

2.1.3 Het M-decreet als aanleiding om de visie op zorg te expliciteren

Bij de leiderschapspraktijken die in de ondervraagde scholen de zorgvisie van de school expliciteren, delen we in op een continuüm met twee uitersten. Bij het ene uiterste wordt de visie in functie van het M-decreet geëxpliciteerd om ze te veranderen. Bij het andere uiterste wordt de visie in functie van het M-decreet geëxpliciteerd om ze te behouden.

Een eerste uiterste is het expliciteren van de zorg met als doel de zorg te veranderen. Het M-decreet biedt een **wettelijk kader** dat schoolleiders kunnen gebruiken om het schoolteam anders naar hun zorgbeleid te laten kijken. Schoolleiders roepen het M-decreet dan in om een bepaalde visie op zorg te rechtvaardigen. Ze beroepen zich op de legitimiteit van hun eigen visie doordat deze een plaats krijgt of ze deze zelf een plaats geven in de normatieve boodschap van het M-decreet. Zo willen ze de betekenisgeving aan zorg in het schoolteam te sturen. Omdat er een meer dwingende oproep achter schuilt, worden de schoolteams als het ware verplicht om deze over te nemen. Als ze dat niet doen, riskeren ze immers hun sociale erkenning als ‘goede leerkracht’ te verliezen. De emoties die daarmee gepaard gaan, kunnen een belangrijke rol spelen in de reactie van leerkrachten op de feitelijke implementatiepraktijk (März & Kelchtermans, 2013). Zo gebruikt Kor, de directeur van *Kriebelbos*, het M-decreet om de leerkrachten die de visie van de school op zorg niet delen, alsnog te overtuigen. Hij gebruikt bijvoorbeeld het zorgcontinuüm om leerkrachten te overtuigen meer aan binnenklasdifferentiatie te doen. Hij wil naar een systeem waar leerlingen niet de klas uit moeten voor extra ondersteuning. Hiervoor zullen de leerkrachten de zorgcoördinator in de klas moeten toelaten. Dat betekent dat leerkrachten hun klas steeds minder als hun eigen territorium kunnen beschouwen. Aangezien dit botst met het persoonlijk interpretatiekader van sommige leerkrachten, kan het M-decreet een krachtig instrument zijn om ook hen alsnog te overtuigen en tot professionele ontwikkeling te brengen.

Ook nieuw aangestelde schoolleiders gebruiken deze leiderschapspraktijk om een draagvlak te creëren voor hun visie op zorg. In de bovenbouw van *Glinsterberg* vindt adjunct-directeur Greet dat er nog te weinig naar oplossingen wordt gezocht wanneer zich een moeilijke situatie voordoet met een leerling met specifieke noden. Ze beroept zich op het wettelijk karakter van het M-decreet om het schoolteam aan te zetten om extra te investeren in zorg en zo meer leerlingen op school te houden en te ondersteunen.

“Ik ben blij met regels, dat maakt het leven gewoon gemakkelijker. En ik denk dat dat M-decreet daar ook voor gezorgd heeft dat [...] vooral het gevraagd en het gezaag naar ‘die moet weg, die moet weg’. [...] Je moet daar geen tijd meer aan besteden om dat altijd opnieuw uit te leggen. Nu kan je zeggen: ‘mannen, het is zo. Die heeft daar recht op’.” (Greet, adjunct-directeur; Glinsterberg)

De ondervraagde schoolleiders volgen hun team zoveel mogelijk op om die veranderingen te faciliteren. Toch werkt het wettelijk kader niet voor iedereen om anders tegen zorg aan te kijken. Leerkrachten beschikken in deze scholen namelijk nog over een grote autonomie in hun eigen klas. Dit maakt het mogelijk dat niet alle leerkrachten de afgesproken maatregelen volgen met betrekking tot een leerling. Ze hechten daarbij veel belang aan die autonomie en hun eigen oordeel. Dat nuanceert wat hier eerder gesteld werd: de sociale erkenning is niet alleen afhankelijk van het beeld dat anderen hebben van een goede leerkracht, het oordeel van de leerkracht zelf speelt ook een belangrijke rol.

Maatschappelijke druk ten aanzien van de visie van het M-decreet maakt het moeilijk om hier tegenin te gaan. De weerstand tegen het M-decreet wordt daarom bepaald door de manier waarop die normatieve boodschap vorm krijgt in de klaspraktijk en de rol die de leerkracht daarin speelt. De leerkrachten beroepen zich daarbij op datgene dat zij van belang achten om hun leerlingen te ondersteunen in het onderwijsleerproces. Principiële weerstand zoals Achinstein en Ogawa (2006) beschrijven, komt bij het M-decreet dus eerder tot stand tegen de concrete vertalingen van het M-decreet dan tegen het normatieve idee waarop het M-decreet stoelt (namelijk dat alle kinderen recht hebben op een volwaardige deelname aan de maatschappij). Een aantal van de ondervraagde leerkrachten geeft bijvoorbeeld aan dat wanneer een maatregel ingaat tegen hun eigen oordeel ten aanzien van een leerling, ze minder geneigd zijn om deze door te voeren. Gaëlle, een leerkracht in *Glinsterberg*, geeft bijvoorbeeld aan dat ze twijfels heeft bij de maatregelen en ondersteuning die leerlingen kunnen krijgen via het M-decreet. In haar eigen ervaring was het onderwijs zonder die ondersteuning immers ook goed. Ze wil wel voor deze vernieuwing openstaan, maar ze wil tegelijkertijd nog altijd erkend worden in haar professionaliteit en oordeel als leerkracht. Daarbij wil ze zelf nog altijd het eindoordeel hebben om een maatregel al dan niet toe te passen in haar eigen klas.

“Als ik dan nu zie hoe dat we leerlingen gaan pampieren [...] heb ik soms wel mijn twijfels [...] Maar dat zal de toekomst moeten uitwijzen. Ik ben wel bereid om eraan mee te werken, om te kijken of het inderdaad werkt. [...] Omdat ik denk dat ik zelf nog wel kan bepalen hoever dat ik daarin ga in mijn klaspraktijk. Ik zie mijn leerlingen heel anders dan iemand van het CLB

bijvoorbeeld. Over iemand die bij mij slechte cijfers haalt, kan ik vaak zeggen of die in de klas wel goed zijn best doet. [...] Dus je voelt dat een beetje in je eigen klaspraktijk. [...] Hier is het bijvoorbeeld ook zo dat een ouder op school kan komen en kan zeggen: 'Mijn kind heeft [...] dyslexie, dus u moet dat, dat en dat doen'. Dat is niet de bedoeling. Die kan vragen: zou het mogelijk zijn om dat, dat en dat te doen? En dan kan ik kijken van: dát zie ik zitten, maar dat punt niet. Dus je overlegt eigenlijk een beetje samen van wat moet er gebeuren en eigenlijk heb [...] ik nog altijd beslissingsrecht van wat er kan.' (Gaëlle, leerkracht; Glinsterberg bovenbouw)

Het bovenstaande voorbeeld illustreert het belang dat leerkrachten hechten aan overleg en de erkenning van hun **professionaliteit** bij het vertalen van de vernieuwing naar concrete klaspraktijken. De samenwerking in een aantal scholen om eenduidige maatregelen te nemen ten aanzien van een leerling, blijkt mede door diezelfde reden moeilijk voor sommige leerkrachten. De schoolleiders die hun zorgbeleid al formaliseerden en daarbij eenduidige afspraken maakten met het team, botsen daarop. Een aantal leerkrachten blijven, los van het overleg, hun eigen oordeel volgen. Wanneer hierdoor problemen ontstaan, worden leerkrachten aangesproken door de directie. Een aantal van de zorgfiguren die achter de versterkte samenwerking voor zorg staan, vinden het jammer dat een deel van de leerkrachten hier tegenin gaat. In de scholen waarin de directie die leerkrachten niet aanspreekt, spreken de zorgfiguren hun collega's ook niet aan. De zorgfiguren willen daar geen leiderschapsrol in opnemen om hun sociaal-professionele belangen, die belangrijk zijn om hun rol uit te kunnen voeren, niet in het gedrang te brengen. Zorgfiguren willen immers een veilige persoon blijven waarop leerkrachten beroep kunnen doen bij vragen rond zorg. Dan krijgt diezelfde zorgfiguur makkelijker toegang tot de klas van de leerkracht en wordt hun advies sneller aanvaard.

“Dan komt dat in de cel van: ja, dat is iemand die haar eigen ding wil doen en die [zegt:] ‘zo moet mijn les gebeuren en niet anders’. En dat botst dan af en toe [...] En die worden daar ook [door de directie] op aangesproken hé, zeker en vast [...] En dan gaat dat soms een paar weken goed en dan is dat weer ineens... Ja dat moet je zo regelmatig wel terug herhalen” (William, opvoeder; Wensberg)

In scholen waar de schoolleider geen verandering wil maken aan de visie op zorg, wordt het wettelijk kader van het M-decreet en Zoektocht Inclusief Onderwijs ingezet om de **huidige visie op zorg te bevestigen**. Ze communiceren het M-decreet dan naar hun team als een explicitering en formalisering van wat al plaatsvond in de school. Als gevolg brengt het M-decreet weinig veranderingen in de gedeelde opvattingen met zich mee en neemt de weerstand tegenover het M-decreet en de daaraan verbonden feitelijke implementatiepraktijken af. Wanneer de feitelijke implementatiepraktijken in het verlengde liggen van de eigen visie op zorg, ontstaat er dus minder weerstand (Achinstein & Ogawa, 2006; Hargreaves, 1995; März & Kelchtermans, 2013).

Fien, de directeur van *Fonkelbos*, geeft bijvoorbeeld aan dat de visie achter het M-decreet nauw aansluit bij haar eigen overtuigingen. Door deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs werd die visie, die zij al jaren impliciet in de school aan het aanbrengen was, geëxpliciteerd aan het hele schoolteam.

2.2 Verantwoordelijkheid, autonomie en ruimte

Een tweede leiderschapspraktijk is het bieden van verantwoordelijkheid, autonomie en ruimte aan het team. Door hierop in te spelen en er een evenwicht in te zoeken, proberen de schoolleiders de betekenisgevingsprocessen in de school te beïnvloeden.

Door **verantwoordelijkheid** te bieden aan (een aantal leden van) het schoolteam, geven de schoolleiders hun teamleden een rol in het implementeren van de onderwijsvernieuwing. Ze willen daarmee betrokkenheid creëren ten aanzien van deze vernieuwing. Het bieden van verantwoordelijkheid kan individuele leden van het schoolteam aanzetten om boven hun eigen praktijk en belangen uit te stijgen en mee de beoogde organisatiedoelen te realiseren (Kelchtermans & Piot, 2010). De verantwoordelijkheid ten aanzien van het verspreiden van de vernieuwing krijgt bijvoorbeeld vorm in het kernteam.

Zoektocht Inclusief Onderwijs werd aangegrepen om het M-decreet binnen te brengen en vorm te geven in de school. Door deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs en een kernteam te vormen, staan de schoolleiders er namelijk niet alleen voor om de vernieuwing te realiseren. Fonkelbos, Huppelbos, Lichtberg en Parelberg willen hun zorgbeleid op het M-decreet afstemmen, maar de directeur of zorgcoördinator gaf aan dit niet alleen te willen of kunnen trekken. Fien, de directeur van *Fonkelbos*, geeft bijvoorbeeld aan dat de visie achter het M-decreet nauw aansluit bij haar overtuigingen. Tegelijk ervaart ze een gebrek aan expertise om de vernieuwing in haar eentje binnen te brengen. Door deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs werd die visie, die zij al jaren in de school probeerde aan te brengen, geëxpliciteerd aan het hele schoolteam. Aangezien het hele schoolteam nu op de hoogte is van het M-decreet kunnen ze samen instaan voor het uitwerken en uitdragen van het zorgbeleid.

Het kernteam kan daarbij fungeren als een brug tussen het schoolteam en het directieteam. Daarbij kunnen ze zowel informatie van het beleidsniveau doorgeven aan het schoolteam als informatie van het schoolteam doorgeven aan de directie. Op die manier kan de feitelijke implementatiepraktijk mee vorm krijgen via de input van het schoolteam. Bovendien geven een aantal schoolleiders aan dat het voor de rest van het schoolteam minder bedreigend kan zijn om aanzetten tot bepaalde praktijken aan te nemen van hun ‘gelijke’ collega’s dan van hun directie. Daphne, vestigingscoördinator in *Droomberg*, vertelt dat via het kernteam de druk om te veranderen van binnenuit komt. Het betrekken van het schoolteam in het verspreiden van de vernieuwing zou tot een sneller en groter draagvlak leiden.

“[...] de druk komt eigenlijk al van binnenuit. Niet van het directieteam, maar van het kernteam op zich: ‘ja maar heb jij dat al een keer geprobeerd?’, ‘ah neen, ah ik ga een keer proberen’,

'anders kom je bij mij een keer kijken, ik pak dat op die manier aan'. Dat is veel minder bedreigend dan dat wij moeten zeggen in een functioneringsgesprek van 'ja dat kan niet hé, die les is echt niet oké. We hebben die tips al gegeven, ik zie dat je die tips eigenlijk niet opvolgt, probeer dat en ik ga komen kijken'. Dat is anders, dat is al meer bedreigend. Als een collega dat zegt komt dat minder bedreigend over.' (Daphne, vestigingscoördinator; Droomberg)

Niet alle leden van het kernteam voelen zich comfortabel bij deze dubbele rol. Ze vinden het belangrijk en interessant om bij te dragen aan het schoolbeleid. Wanneer er echter moeilijkere beslissingen genomen moeten worden, kan hun deelname aan het kernteam een weerslag hebben op hun positie in het team en dus hun sociaal-professionele belangen in het gedrang brengen (Kelchtermans, 2000). Als het mee ondersteunen van de doelen van de school de eigen belangen in het gedrang brengt, kunnen kernteamleden afstand proberen te nemen van hun dubbele rol om hun individuele belangen te vrijwaren. Het kernteam is dus geen objectief orgaan en geeft zelf betekenis aan de veranderingen en boodschappen in het schoolbeleid en het schoolteam. De leden houden daarbij rekening met de invloed daarvan op hun eigen wenselijk geachte werkcondities. Dat suggereert dat bepaalde wenselijk geachte werkcondities als belangrijker beschouwd worden dan andere. William uit *Wensberg* vraagt bijvoorbeeld om die reden aan zijn directie om belangrijke beslissingen naar het team uit te dragen als een beslissing van de directie in plaats van een beslissing van het kernteam. Op die manier kan hij bijdragen aan de doelen van de school en tegelijk zijn eigen belangen vrijwaren.

"Allez, als er iets gezegd moet worden zal ik het zeker doen, maar ik wil zeker en vast niet aanzien worden van: 'allez, ze hebben daar op het kernteam dat beslist en wij moeten maar doen'. [...] Als er grote beslissingen zijn, wordt dat dan wel gecommuniceerd. En dan zeg ik ook altijd wel: ik wil dat dat een beslissing is dat ook wel de directie heeft genomen, dat ik er niet op afgerekend word. Ik wil niet dat ze mij gaan zien van: 'allez daar, hij mag bij de directie, het kernteam'. Ik voel dat zeker en vast niet zo aan hoor, maar af en toe wordt er al wel zo eens lacherig gezegd: 'ja, dat is toch...'" (William, opvoeder; Wensberg)

Schoolleiders moeten hier dus permanent een evenwicht bewaren tussen het nastreven van de beoogde organisatiedoelen en het rekening houden met de individuele belangen van de leden van het schoolteam.

Door daarnaast tijdens het implementatieproces ook **autonomie** te geven aan het team, krijgt het schoolteam tijd om de vernieuwing op eigen initiatief en tempo in te voeren. Dat is belangrijk wanneer de vernieuwing persoonlijke opvattingen in het gedrang brengt. Door het schoolteam hiervoor tijd te geven, kunnen ze op hun eigen tempo de oproep tot verandering vormgeven in hun praktijk (Ballet, Kelchtermans, Martens, & Roels, 2006) en kan hun betekenisgeving ten aanzien van de vernieuwing evolueren. Zoals in de conclusie van onderzoeksvraag één aan bod kwam (zie 1.5), kan het evolueren van die betekenisgeving en het tijd geven voor die betekenisgeving tot professionele ontwikkeling leiden (Ketelaar et al., 2012). De schoolleiders in de ondervraagde scholen proberen daarbij nog steeds de betekenisgeving te sturen. In *Wensberg* bieden ze die autonomie door vernieuwingspraktijken eerst

vrijwillig beschikbaar te stellen. De leerkrachten die meer openstaan voor vernieuwing zullen dan op vrijwillige basis starten met de feitelijke implementatiepraktijk. Voor de meer afwachtende of behoudsgezinde teamleden kan via die eerste vernieuwers een beeld gecreëerd worden van de voordelen die gepaard gaan met de feitelijke implementatiepraktijk. Op die manier kunnen steeds meer mensen in het team de feitelijke implementatiepraktijk uitproberen. Als dan de feitelijke implementatiepraktijk het volgende schooljaar verplicht wordt ingevoerd, is de weerstand waarschijnlijk kleiner. Het is met andere woorden mogelijk om een draagvlak te creëren voor de nakende vernieuwing zonder die vernieuwing meteen op te leggen.

“Als ik zeg: ‘het moet’, of ik zeg: ‘het mag’, dat is een groot verschil. Bijvoorbeeld [...] we stappen volgend jaar over naar een digitale agenda, omdat dat eigenlijk voor leerlingen met zorg ook bijzonder belangrijk is, dat zij niet alles hoeven op te schrijven, maar dat ze thuis op de computer kunnen kijken wat ze eigenlijk moeten doen. Wij hebben dat eigenlijk al twee jaar lang opengesteld voor de leerkrachten, dat ze dat kunnen gebruiken, maar niet verplicht gebruiken. Door het feit dat er een aantal gemotiveerde leerkrachten zijn die dat er de voordelen van inzien en dat vertellen binnen het leraarslokaal, verspreidt zich dat. Als ik nu zeg [zonder die periode van vrijwilligheid]: ‘vanaf 1 september, nu moet iedereen dat gaan doen’, denk ik dat de weerstand veel groter is.” (Witse, technisch directeur; Wensberg)

Ook tijdens het implementatieproces van de onderwijsvernieuwing wordt de weerstand uitvoerig opgevolgd in de ondervraagde scholen. Wanneer leerkrachten weerstand ontwikkelen, proberen schoolleiders de druk om te vernieuwen weg te nemen en hen **ruimte** te bieden. Op die manier willen zij hun team voldoende tijd geven om de vernieuwing een plaats te geven in hun praktijk. In aanvulling op Kelchtermans (2007b) kunnen we stellen dat het bieden van tijd bij onderwijsvernieuwing niet alleen van belang is in de relatie tussen de overheid en de school, maar ook in de relatie tussen de schoolleider en het schoolteam. Zo werd in *Lichtberg* duidelijk dat Lies, een lid van het kernteam, weerstand begon te ontwikkelen tijdens het traject van Zoektocht Inclusief Onderwijs. Lies ervoer een hoge werkdruk en door het gebrek aan concrete handvatten in Zoektocht Inclusief Onderwijs om die werkdruk te verminderen, bouwde ze weerstand op ten aanzien van het M-decreet. Om te zorgen dat die weerstand kon afnemen, belastte de directie Lies met minder verantwoordelijkheden en taken rond Zoektocht Inclusief Onderwijs en het M-decreet. Ze kreeg hiertoe wel nog de kans als ze dat wenste.

“We hebben Lies niet overbelast met alles en nog wat. Altijd erbij moeten zijn en moeten, moeten, moeten. Gewoon ook vrijheid gegeven in ‘als je wil, kan je’ en dat helpt heel veel” (Leen, zorgcoördinator; Lichtberg)

Ook binnen het schoolteam begon er meer weerstand te ontstaan naar aanleiding van Zoektocht Inclusief Onderwijs omdat er weinig zaken aan bod kwamen die de school nuttig vond. De materiële belangen kwamen op die manier in het gedrang door tijdverlies (o.m. Kelchtermans, 2000). Om extra weerstand te vermijden heeft het kernteam gekozen om één van de sessies op vrijwillige basis te laten doorgaan.

“De belasting van Zoektocht Inclusief Onderwijs was te hoog voor de school om alle leerkrachten eigenlijk op te eisen. We hebben de laatste sessie gedaan in de namiddag onder de proefwerken. Dat is eigenlijk een goed moment, maar ja sommige leerkrachten hebben toch veel verbeterwerk, veel dit, veel dat. [...] Om weerstand te vermijden hebben we gezegd inschrijven op vrije basis” (Leen, zorgcoördinator; Lichtberg)

2.3 Formele en informele communicatie

De derde geïdentificeerde leiderschapspraktijk is het gebruik van formele en informele communicatie. Communicatie blijkt essentieel om het vernieuwingsproces te sturen. In lijn met de bevindingen van Coburn (2005), die stelt dat betekenisgeving plaatsvindt in interactie met collega's, zorgt het beïnvloeden van de (mogelijkheden en voorwaarden voor) communicatie voor een zekere sturing van de betekenisgevingsprocessen in de school. Ons onderzoek toont aan dat de schoolleiders zich hier bewust van zijn en hier bij de implementatie van de vernieuwing op proberen in te spelen. De schoolleiders gebruiken daarbij zowel formele communicatiekanalen (zoals personeelsvergaderingen of klassenraden) als informele communicatiekanalen (zoals de gesprekken in de leraarskamer) om informatie en vernieuwingen te verspreiden. Ze gebruiken diezelfde communicatiekanalen om een beeld te krijgen van wat in het team leeft, zodat ze het beleid daar beter op kunnen afstemmen.

2.3.1 Formele communicatie

Formele communicatie over het M-decreet vindt op drie manieren plaats in de ondervraagde scholen: door de schoolleiders zelf (a), via de sessies van Zoektocht Inclusief Onderwijs (b) en via het kernteam van Zoektocht Inclusief Onderwijs (c).

a. Formele communicatie door de schoolleider zelf

De schoolleiders informeerden zelf hun team op verschillende manieren en op uiteenlopende tijdstippen. Vanuit een communicatie-theoretisch perspectief stuurt de zender (schoolleider) tijdens deze communicatie een boodschap (de vernieuwing) naar de ontvanger (het schoolteam) (Kelchtermans & Ballet, 2009). Op basis van de interviews werden een aantal factoren geïdentificeerd die een invloed hebben op de manier waarop het schoolteam betekenis geeft aan die boodschap.

Daarbij speelt de hoeveelheid aan **informatie** (de inhoud van de boodschap) die schoolleiders kunnen geven een rol bij de manier waarop de boodschap ontvangen wordt. In *Droomberg* begon Danny informatie met zijn team te delen vanaf het moment dat het M-decreet publiek was aangekondigd. Het voordeel daarvan was dat het team goed op de hoogte was van de ontwikkelingen met betrekking tot het M-decreet. Het was echter nadelig dat er nog niet veel informatie beschikbaar was. Er deden via de media immers veel uiteenlopende speculaties de ronde, waardoor het team heel onzeker werd over het M-decreet.

Niet alleen de manier waarop de schoolleider over de vernieuwing *kan* praten maar ook de manier waarop de schoolleider over de vernieuwing *wil* praten, beïnvloedt hoe de boodschap ontvangen wordt. De manier waarop er over de vernieuwing gesproken wordt, schept immers een bepaald kader waarin de vernieuwing vorm kan krijgen (Coburn, 2006). Zo wordt in *Lichtberg* door Luc, de adjunct-directeur, bewust zo weinig mogelijk gebruik gemaakt van het woord ‘M-decreet’ in de communicatie over het zorgbeleid of de veranderingen daarin naar aanleiding van het M-decreet. Luc vindt namelijk dat dat woord een te negatieve bijklank heeft gekregen, waardoor een veelvuldig gebruik ervan weerstand zou uitlokken. Aangezien hij vindt dat zijn eigen visie voor Lichtberg de inhoud van het M-decreet zelfs overstijgt, vindt hij het ook niet nodig om het M-decreet aan te halen om die visie te realiseren op school.

De **context** waarin de communicatie plaatsvindt, bepaalt *of* er gecommuniceerd wordt. In *Glinsterberg* was er, bijvoorbeeld, net bij de aankondiging van het M-decreet een fusie tussen twee scholen bezig. Deze was nog niet volledig afgerond en personeelsvergaderingen vonden nog niet gezamenlijk plaats. Naar aanleiding van het M-decreet organiseerde de schoolleiding in de bovenbouw een formele briefing. De schoolleider die op dat moment nog aan het hoofd van de middenschool stond, deed dat niet. Daarenboven waren de sessies van Zoektocht Inclusief Onderwijs onvoldoende afgestemd op de verwachtingen van de deelnemende teamleden van de middenschool. Daardoor wisten ze na afloop van de sessies nog steeds niet goed wat ze konden verwachten van het M-decreet. Greet, de adjunct-directeur, vertelt in haar interview dat het zorgbeleid in de middenschool volgend schooljaar pas wordt aangepast. Op die manier krijgt Gitte, de nieuwe vestigingscoördinator, de tijd om zich in te werken.

“Ik weet dat vorig jaar op de bovenbouw van Glinsterberg die personeelsleden allemaal geïnformeerd zijn geweest over het M-decreet. [...] Omdat de directeur die hier vroeger was haar laatste jaar eigenlijk in ging, was zij nog even directeur. Maar op papier waren dat Gerda en Greet. Dus onze personeelsvergaderingen waren vorig jaar nog gescheiden. [...] ik had het wel leuk gevonden als wij op die vergadering al bij waren geweest, zodat onze leerkrachten geïnformeerd waren. Want nu dit jaar doen wij onze pedagogische studiedagen enzo samen, maar zij gaan niets meer geven over het M-decreet, want die leerkrachten zijn al allemaal gebriefd. Maar ik zit hier wel met een kleiner team van 25 man, dat van niets weet.” (Gitte, vestigingscoördinator; Glinsterberg middenschool)

Tot slot bepalen ook de context op individueel niveau (bij de ontvangers) *of* en *hoe* de formele boodschap van de schoolleider over het M-decreet ontvangen wordt. In de ondervraagde scholen blijkt immers dat informatie en communicatie over een vernieuwing meer weerstand kunnen uitlokken wanneer individuele onderwijsprofessionals veel werkdruk ervaren. Zo begeleidde Kathleen, een leerkracht van *Kriebelbos*, een stagiaire op het moment dat de vernieuwing werd aangekondigd. Toen de schoolleiding haar op dat moment vroeg om verantwoordelijkheid op te nemen en deel te nemen aan het kernteam voor Zoektocht Inclusief Onderwijs, wilde ze dit initieel niet. Ze was immers bezorgd dat een extra

engagement te veel aandacht ging vragen en ze daardoor de begeleiding van de stagiaire en haar ander werk onvoldoende zou kunnen uitvoeren.

b. Formele communicatie via Zoektocht Inclusief Onderwijs

Naast de formele communicatie die de schoolleiders zelf doen, zetten ze ook Zoektocht Inclusief Onderwijs in om op een bepaalde manier te communiceren over het M-decreet in hun team. Op die manier kunnen ze het hele team op dezelfde manier informeren. Bovendien zijn de schoolleiders ervan overtuigd dat de begeleiders van Zoektocht Inclusief Onderwijs vanuit hun **expertrol** duidelijkere informatie kunnen geven rond het M-decreet. Ook hopen enkele schoolleiders tegelijkertijd dat de aanwezigheid van ‘experts’ met betrekking tot het M-decreet de oproep tot vernieuwing een dwingende kracht kan geven. Daardoor hopen ze minder weerstand te creëren tegenover de feitelijke implementatiepraktijk dan wanneer dit louter op initiatief van de schoolleider zou zijn. Door een externe in te schakelen wordt het namelijk duidelijk dat de schoolleider dit niet noodzakelijk voor zichzelf wil doorvoeren maar dat het M-decreet en de normatieve visie ervan, wettelijk verplicht zijn (zie eerder 2.1.3). Via het betrekken van de experts, proberen schoolleiders dus een draagvlak te creëren voor de vernieuwing waar het hele schoolteam in volgt zonder dat zij, als schoolleider, hierop worden afgerekend.

In *Kriebelbos* hoopt de schoolleider via Zoektocht Inclusief Onderwijs de weerstand in het team ten aanzien van de huidige visie op zorg te verminderen. Wanneer de vernieuwing door een externe wordt aangebracht, wordt immers duidelijk dat Kor, de schoolleider, dit niet verzint. Hoewel het M-decreet in lijn ligt met het huidige zorgbeleid, staan een aantal leerkrachten toch niet achter dat beleid. Door de deelname aan Zoektocht Inclusief Onderwijs hopen de schoolleider en enkele kernteamleden dat die kleine groep nu ook achter de schoolvisie wil staan.

“Dus we waren wel blij met het M-decreet, dat we in dat project [Zoektocht Inclusief Onderwijs] mochten stappen omdat het dan misschien door een buitenstaander werd verteld en het dan ook een beetje zou overkomen.” (Karla, klas- en zorgleerkracht; Kriebelbos)

c. Formele communicatie door het kernteam

Het kernteam heeft in sommige scholen ook de formele rol om de informatie uit Zoektocht Inclusief Onderwijs te verspreiden in het schoolteam. Daarvoor kunnen ze naar aanleiding van Zoektocht Inclusief Onderwijs extra vormingsmomenten te organiseren. Ze staan dus mee in voor de **professionele ontwikkeling** van het schoolteam in functie van de implementatie van het M-decreet. Echter, op het moment van de interviews vervulden ze die rol in de praktijk nog niet. De sessies die de scholen al volgden, bleken immers eerder afgestemd op scholen die over een minder uitgewerkt zorgbeleid beschikten. Dat maakt dat de verkregen informatie niet nuttig werd bevonden om door te geven aan de rest van het schoolteam. In *Lichtberg* was het bijvoorbeeld de bedoeling dat het kernteam de informatie

uit de sessies, die enkel voor henzelf werden georganiseerd, zouden doorgeven aan het gehele team. Door het tekort aan informatie dat Zoektocht Inclusief Onderwijs hen kon bieden, gebeurde dat niet.

“Eigenlijk is er niet naar het complete team feedback geweest omdat wij eerst die begeleiding door wilden maken en afwerken. Dan zouden we zien wat we daarvan zouden filteren en [wat] er [daarvan] naar de collega’s moest gaan. Maar dat is ons eigenlijk toch wel tegengevallen. We hadden wel voorzien van dat terug te koppelen naar het korps met ‘flipping-the-classroom’ en weet ik veel wat. En we gingen iemand dat laten uitleggen aan een groepje en dat [zou dan] op de personeelsvergadering [komen]. Maar uiteindelijk is dat er niet van gekomen omdat er heel weinig uit de bus kwam” (Lies, leerkracht; Lichtberg)

2.3.2 Informele communicatie

Ook informele communicatiekanalen worden ingezet door de schoolleiders om de veranderingen van het M-decreet een plaats te geven in hun school. De schoolleiders zijn zich ervan bewust dat hun formele positie als leidinggevende de informatie, reacties en onzekerheden die hen bereiken, beïnvloedt. Ze hebben immers de formele bevoegdheid over de verdeling van middelen in de school (Kelchtermans & Piot, 2010). Desondanks hechten een aantal schoolleiders veel belang aan dat wat in de informele gesprekken gezegd wordt, omdat dit de implementatie van hun schoolvisie kan maken of breken. Ze zetten hierop in via hun eigen informele netwerken en via het kernteam van de school.

a. Informele communicatie door de schoolleider

In de ondervraagde scholen geven de schoolleiders aan dat wanneer ze onzekerheid of negatieve houdingen ten aanzien van de onderwijsvernieuwing opmerken, ze hierover in interactie treden met die specifieke onderwijsprofessionals. Dan proberen ze in **dialog** het probleem te bespreken en via extra informatie geruststelling te bieden. In sommige scholen proberen de schoolleiders dan tot een constructieve oplossing te komen die ze kunnen meenemen in de vormgeving van de vernieuwing. Een deel van de schoolleiders probeert zich daarvoor toegankelijk te positioneren binnen het team. Zo hopen ze het schoolteam het gevoel te geven dat ze met problemen of onzekerheden bij hen terecht kunnen. In Wensberg hechten Wendy en Witse hier veel belang aan: ze hopen op die manier een groter draagvlak te creëren voor het schoolbeleid. Zo kunnen ze ook toetsen of het schoolbeleid realistisch is voor het team, want het is aan het schoolteam om dat beleid uit te voeren. Indien Wendy en Witse niet bereikbaar zijn voor (de individuele leden van) hun team, kan de school niet optimaal functioneren.

“Ik vind het belangrijk dat wij als directie bereikbaar zijn. Niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leerkrachten. Vandaar dat mijn strategie, mijn deur staat ook altijd open en ik houd er ook aan om ’s middags altijd mee te eten in het leraarslokaal. Ik vind dat heel belangrijk eigenlijk dat we dat naar personeel toe ook doen, dat die [weten] dat wij bereikbaar zijn” (Witse, technisch directeur; Wensberg)

b. Informele communicatie door het kernteam

Bij de **samenstelling van het kernteam** werd rekening gehouden met de informele sociale netwerken in de school. De schoolleiders maakten hierbij vergelijkbare keuzes door teamleden uit verschillende groepen binnen school, zoals projectgroepen of vakwerkgroepen, te betrekken. Dat maakte het makkelijk voor het kernteam om belangrijke informatie omtrent het M-decreet en Zoektocht Inclusief Onderwijs te verspreiden in het hele team.

Bij de samenstelling werd niet alleen het feit dat er informatie verspreid kon worden in rekening genomen. Het type informatie dat zou moeten worden verspreid was hiervoor ook belangrijk. De schoolleiders moesten daarbij kiezen tussen het betrekken van voor- of tegenstanders van het M-decreet. De meeste scholen hebben ervoor gekozen enkel voorstanders in het kernteam te betrekken met als doel de onderwijsvernieuwing op een positieve manier over te dragen aan het schoolteam. *Kriebelbos* en *Toverbos* betrokken wel tegenstanders in hun kernteam. De schoolleiders zijn zich er dus van bewust dat de samenstelling van het kernteam een grote invloed heeft op de omgang met weerstand in het schoolteam en de manier van informatieverspreiding.

Het kernteam fungeert dus als een **drager van de vernieuwing**. Sommige schoolleiders probeerden via het kernteam de interactie en communicatie binnen de school te beïnvloeden en zo de betekenisgeving aan het M-decreet te sturen (Coburn, 2005). In de scholen met een team van voorstanders gebeurt dat door een positieve boodschap rond de vernieuwing te verspreiden. In de scholen die ook tegenstanders betrekken, proberen de schoolleiders aan de leerkrachten te tonen dat onzekerheid ten aanzien van de vernieuwing niet negatief hoeft te zijn. Het kernteam kan op die manier (soms onbewust) de verwachtingen van de schoolleider ten aanzien van het schoolteam modelleren. In *Wensberg* bestond het kernteam al vóór Zoektocht Inclusief Onderwijs. Dit team vormt een brug tussen het schoolteam en de directie, waarbij het niet altijd formeel de opdracht krijgt om informeel bepaalde boodschappen te verspreiden. De leden hebben echter geen zwijgplicht. Bovendien rekent de directie er op dat zo bepaalde informatie in het schoolteam terechtkomt en zo de betekenisgeving in een bepaalde richting wordt gestuurd. De schoolleiders van *Wensberg* maken op die manier strategisch gebruik van de sociale relaties in het team. Zo hopen ze dat er een draagvlak voor de vernieuwing kan beginnen ontstaan vooraleer er formeel over gecommuniceerd wordt.

“Dat is eigenlijk ook een beetje strategie dat daarachter zit: van kijk eens, we bespreken dat met dat kernteam, het kernteam heeft natuurlijk geen zwijgplicht, hoeft daar niet over te zwijgen dan, en vertelt dat al verder in het leraarslokaal, informeel. Mensen informeren informeel. Niet dat wij dan bewust die opdracht geven, maar [wanneer er wordt gevraagd] ‘wat is er besproken binnen het kernteam?’ dan komt dat aan bod. Puur strategisch gezien, begint dan eigenlijk al de overtuiging om met mensen daarmee aan de slag te gaan” (Witse, technisch directeur; Wensberg)

Er is wel een **risico** voor de schoolleider verbonden aan het inzetten van informele communicatie op deze manier. Deze kan immers niet met zekerheid voorspellen hoe de leden van het kernteam zelf betekenis zullen geven aan Zoektocht Inclusief Onderwijs. Zo bouwden leden van het kernteam in een aantal scholen weerstand op tegenover het M-decreet naar aanleiding van Zoektocht Inclusief Onderwijs. Zij vervulden hun rol als boodschappers van de voordelen van de vernieuwing dus niet en verspreidden eerder negatieve gevoelens ten aanzien van het M-decreet. Zo was het in *Glinsterberg* de bedoeling dat de leden van het kernteam zelf informatie zouden verspreiden over het M-decreet. Daarnaast is door de recente fusie de schoolleiding zelf ook nog niet bezig om actief in te zetten op de betekenisgeving in de middenschool. Greet, de adjunct-directeur, geeft aan eerst te willen inzetten op het zorgbeleid in de bovenbouw en Gitte, de nieuwe vestigingscoördinator, zich te laten inwerken. Door een gebrek aan afstemming tussen de verwachtingen van het kernteam ten aanzien van Zoektocht Inclusief Onderwijs en de inhoud van de sessies, koppelt het echter voornamelijk negatieve reacties terug aan het schoolteam. In de middenschool heeft dat een effect op wat er in het schoolteam leeft over het M-decreet en hoe de teamleden er betekenis aan geven. Zij spreken niet veel over het M-decreet en als ze erover spreken, is het eerder negatief.

“[Over dat het M-decreet niet leeft in de middenschool] misschien ook wel omdat ik de vergaderingen [van Zoektocht Inclusief Onderwijs] volg en als ze dan nadien vragen hoe het was, dat ik nooit echt enthousiast ben teruggekomen van een vergadering. Misschien dat ik ook mijn stempel daar dan wat te veel in druk omdat ik daar absoluut geen voorstander van ben. Maar ik denk wel dat ze mij volgen omdat uiteindelijk, iedereen ervaart hetzelfde in de B-stroom hé, hoe moeilijk dat het is, je ziet het niveau [dalen]. [...] Ik denk dat iedereen er heel afwachtend nog tegenover staat, maar dan eerder negatief dan positief” (Griet, leerkracht; *Glinsterberg* middenschool)

Zoals in het deel over verantwoordelijkheid (2.2) aan bod kwam, is de rol van het kernteam niet beperkt tot het overbrengen van informatie naar het schoolteam. Het brengt de informatie uit het schoolteam ook over naar het directieteam. Het schoolteam moet immers het schoolbeleid uitvoeren, wat niet lukt als er geen rekening wordt gehouden met wat er in het team leeft.

“Een beleid uitstippelen, dat begint eigenlijk van onderuit. De leerkracht in de klas moet dat beleid waarmaken. Wij kunnen als directie wel allerlei beleid vooropstellen, maar de leerkracht in de klas moet het waarmaken. Dus ik vind dat het beleid van onderuit moet vertrekken dan” (Witse, technisch directeur; *Wensberg*)

De schoolleider kan dus naast zijn eigen informele sociale netwerk eveneens de informele netwerken van het kernteam gebruiken. Dat kan hij zowel doen om het beleid van de school aan te passen aan de beleving van het team als om de betekenisgeving van schoolteamleden meer te sturen in de richting van een bepaalde visie op zorg. De schoolleider kan de informele communicatie dus aangrijpen om de individuele en collectieve betekenisgeving te sturen, terwijl hij hier ook rekening mee houdt bij de

vormgeving van de feitelijke implementatiepraktijken. Dat verbreedt de bevindingen uit het onderzoek van Coburn (2005) waarin de schoolleider eerder top-down benaderd wordt bij zijn rol in de betekenisgevingsprocessen. Door in dialoog te treden met het schoolteam, bij weerstand naar de argumenten van collega's te luisteren en daarmee rekening te houden, kan de betekenis die een schoolleider zelf aan de vernieuwing geeft, ook beïnvloed worden door zijn schoolteam. De feitelijke implementatiepraktijken die voortkomen uit de betekenisgeving aan de vernieuwing ontstaan op die manier in de interactie tussen de onderwijsvernieuwing, de schoolleider, het kernteam en het schoolteam.

2.4 Het coördineren van middelen

De schoolleiders dragen de verantwoordelijkheid om de onderwijsvernieuwing te realiseren tot feitelijke implementatiepraktijken. Indien nodig moeten ze daarvoor de middelen die de school ter beschikking heeft anders verdelen en eventueel vergroten. Deze middelen omvatten zowel materiële middelen, zoals infrastructuur, als immateriële middelen, zoals tijd. Onze analyse bevestigt dat de verdeling van infrastructuur en tijd in termen van micropolitiek gevoelige materie is (Kelchtermans, 2000, 2007a; Kelchtermans & Ballet, 2002b). Het blijkt van belang te zijn dat de schoolleiders hierbij op hun micropolitieke geletterdheid kunnen terugvallen om ongewenste micropolitieke dynamieken te vermijden (Kelchtermans, 2000). Het herkennen en correct interpreteren van signalen uit het team zijn cruciale componenten van deze geletterdheid.

2.4.1 *Materiële ondersteuning*

Bij de vormgeving van de feitelijke implementatiepraktijk wordt in de ondervraagde scholen rekening gehouden met de beschikbare middelen (infrastructuur en tijd) in de school. Die middelen maken het mogelijk om de nieuwe praktijken voor het M-decreet uit te voeren. Uit de interviews wordt duidelijk dat de schoolleiders hiervoor de middelen die ze beschikbaar hebben, moeten herverdelen. Op die manier gaan ze efficiënter om met wat ze hebben. Daarnaast zetten schoolleiders ook in op het verkrijgen van extra middelen. Een groot deel van de ondervraagde scholen geeft immers aan dat de middelen waarover ze beschikken onvoldoende zijn om zorg te bieden zoals ze dat zouden willen.

Om dat ondanks de weinige middelen toch mogelijk te maken, zetten een aantal schoolleiders in op het vergroten van de **samenwerking** in het team. Die samenwerking krijgt bijvoorbeeld vorm via teamteaching of via het samen bespreken van de zorg voor een leerling. Daarmee proberen schoolleiders ook de werkdruk te verdelen in het team. Zo staan zowel de zorgfiguren als de klasleerkrachten niet langer alleen voor de klas of in het geven van zorg (zie 1.3). In *Glinsterberg* zet Greet, de adjunct-directeur, ook in op zo'n sterkere samenwerking om de werkdruk te verminderen. Ouders dragen daar ook een belangrijke verantwoordelijkheid voor de zorg. Greet vertelt dat ze door een tekort aan middelen niet voor elke leerling met een potentiële nood aan extra ondersteuning individueel het gesprek kunnen

aangaan met de ouders. Daarom staat in de informatiebrochure voor ouders expliciet dat het mee hun verantwoordelijkheid is om aan te geven wanneer de basiszorg onvoldoende is voor hun kind. Als de school het zelf opmerkt, speelt deze er uiteraard ook op in. Het is dus niet alleen binnen de school, maar ook buiten de school dat er meer samenwerking plaatsvindt.

“Al onze leerlingen en ouders krijgen op het begin van het schooljaar onze basiszorg, dat is een heel uitgebreid document met alles wat wij doen als basiszorg. En dan staat daar ook in van: ‘kijk, als al bovenstaande niet voldoet, verwachten we dat jijzelf of je ouders het initiatief nemen voor een gesprek’. Omdat, als wij naar de letter, elke leerlingen zouden moeten uitnodigen voor een gesprek met ouders in verband met extra zorg, dan is het april en dan zijn we nog niet rond. [...] Nu, als een leerkracht of leerlingbegeleiding vaststelt van ‘oei’, dan doen wij dat wel hé. Dan nemen wij wel een initiatief” (Greet, adjunct-directeur; Glinsterberg)

Het beschikbaar stellen van infrastructuur en lessenroosters om de beoogde doelen mogelijk te maken, blijkt een **dubbele doelstelling** te hebben voor sommige schoolleiders. Enerzijds maken ze het zo mogelijk om de feitelijke implementatiepraktijk die ze voor ogen hebben, uit te voeren. Anderzijds is dit, bekeken vanuit het micropolitiek perspectief, tegelijkertijd een manier om meegaande leerkrachten te belonen door hun wenselijk geachte werkcondities te realiseren. Op die manier kan het ook een machtsoefening zijn om de teamleden in het gelid te houden in functie van de doelenagenda van de school. In *Parelberg* hebben bijvoorbeeld twee leerkrachten zelf gevraagd aan Patricia om volgend schooljaar samen een project te kunnen uitvoeren. Die manier van werken ligt in lijn met de richting die Patricia uit wil met *Parelberg*. Via het beschikbaar stellen van het klaslokaal en de uren die daarvoor nodig zijn, wil ze die praktijken ook aanmoedigen.

*“We zijn dit jaar met dat project algemene vakken begonnen en dus nu hebben ze gezegd van: kijk, we zouden volgend jaar graag samen in één lokaal zitten. [...] **Maar dit jaar kunnen ze nog geen co-teaching doen, dat is eigenlijk een initiatief dat jullie aan het nemen zijn tegen volgend jaar. Ja. En dat idee komt dus eigenlijk van de leerkrachten zelf?** Ja. Ik had wel, dat filmpje, want je kan dat dus nog zien als je bij VRT – programma’s – Koppen en dan ‘de school van de toekomst’ zoekt. Dus ik had dat wel wat gepromoot om allemaal eens te kijken. Want dat is het idee waar dat ik toch wel een beetje naartoe wil” (Patricia, directeur; Parelberg)*

Meer doorgedreven vormen van UDL en differentiatie brengen echter ook een mogelijke inbreuk mee op de wenselijk geachte werkcondities van de leerkrachten. Momenteel beschikken leerkrachten immers over verregaande autonomie en in het secundair onderwijs over vrije halve dagen. Om doorgedreven differentiatie en teamteaching te implementeren, is het echter niet meer mogelijk om met die wenselijk geachte werkcondities rekening te houden. Wendy, de directeur van *Wensberg*, is zich ervan bewust dat dat een ‘gevaarlijk onderwerp’ is en het binnen de huidige organisatie van hun school praktisch onhaalbaar is om alle leerkrachten te laten teamteachen.

“Het enige nadeel [voor teamteaching] zijn de uurroosters. Je gaat op den duur leerkrachten moeten hebben die van maandagochtend om halfnegen tot vrijdagavond om halfvier, zoals in de lagere school moeten aanwezig zijn. We zitten nu met die uurrooster en [wensen van] ‘ik wil dan mijn halve dag en dan een halve dag [vrij]’. Die 22 uur dat gaat moeten doorbroken worden volgens mij, dat gaat niet kunnen blijven duren, maar dat is natuurlijk een heel gevaarlijk onderwerp. Maar ik denk, allez, als we echt willen verder gaan en ons onderwijs een toekomst willen geven, dat we die richting uit moeten.” (Wendy, directeur; Wensberg)

Naast een herverdeling van de bestaande middelen, wordt ook ingezet op het verkrijgen van extra financiële ondersteuning door de overheid. Luc wil zijn team in *Lichtberg* niet overbelasten met zorg. Daarom is hij actief aan het inzetten op het aantrekken van meer leerlingen. Momenteel hebben ze immers net niet genoeg leerlingen voor de aanstelling van een tweede zorgcoördinator.

2.4.2 Ondersteuning via professionalisering

Om de nieuwe handelingen die verbonden zijn aan de feitelijke implementatiepraktijken te kunnen doen, hebben de schoolteams nood aan professionalisering. Uit de analyse van de ondervraagde scholen blijkt dat de weerstand en onzekerheid ten aanzien van het M-decreet afnemen door concrete informatie te krijgen. Om dat mogelijk te maken moeten de schoolleiders wel **tijd** vrijmaken, zodat de leerkrachten zich kunnen bijscholen.

Dat is niet vanzelfsprekend omdat professionaliseringsinitiatieven een investering van tijd vragen. Daar zijn dus middelen voor nodig en de tijdsinvestering mag geen al te grote inbreuk maken op de wenselijk geachte werkcondities van de betrokken teamleden. Zoektocht Inclusief Onderwijs is een voorbeeld van een professionaliseringstraject voor de implementatie van het M-decreet, waar de schoolleiders op inzetten. Een groot deel van de schoolleiders gebruikt algemene vergadermomenten, de pedagogische studiedag van de school en andere momenten waarop het team sowieso aanwezig moet zijn, om de vormingen met heel het schoolteam te plannen. Op die manier probeerden de schoolleiders met de deelname aan Zoektocht Inclusief Onderwijs niet te sterk in te werken op de materiële belangen van de teamleden.

In de scholen waar Zoektocht Inclusief Onderwijs niet tegemoetkwam aan de verwachtingen, werd om diezelfde reden gekozen om een aantal sessies die oorspronkelijk verplicht waren voor het hele team, vrijwillig te maken. In *Parelberg* was, in samenspel met de feitelijke implementatiepraktijk van het M-decreet die al meer aanwezigheid van het schoolteam vroeg, de verplichte aanwezigheid bij Zoektocht Inclusief Onderwijs misgelopen. Het schoolteam schakelde de vakbond in om aan Patricia de boodschap te geven dat ze te vaak op vrije momenten aanwezig moesten zijn. Bovendien werd daar te laat en niet altijd correct over gecommuniceerd. Als gevolg werd Patricia gedwongen om de laatste vorming over UDL vrijwillig te maken.

“[Zoektocht Inclusief Onderwijs] is hier een beetje [...] misgelopen omdat ze [Patricia] al vrij veel woensdagnamiddagen had opgeëist. En de vakbond is daar tussengekomen, en [heeft] gezegd van: ‘ja maar... dat kan niet meer, zoveel’, en dan heeft ze een paar [sessies] facultatief gemaakt” (Peggy, leerkracht; Parelberg)

Uit de ondervraagde scholen bleek dat Zoektocht Inclusief Onderwijs, net zoals de verdeling van middelen, strategisch werd ingezet door sommige schoolleiders. Zij namen immers deel aan Zoektocht Inclusief Onderwijs om een bepaalde visie of feitelijke implementatiepraktijk via experts in het team te brengen. Met andere woorden, ook via professionaliseringsinitiatieven proberen schoolleiders de betekenisgevingsprocessen binnen de school in een bepaalde richting te beïnvloeden.

2.5 Conclusie

In het voorgaande werd een antwoord geboden op de tweede onderzoeksvraag: ‘Welke specifieke leiderschapspraktijken worden gesteld door de schoolleider om het M-decreet te implementeren?’

Er waren vier thema’s waarbinnen leiderschapspraktijken aan bod kwamen: de visie van de school op de onderwijsvernieuwing, verantwoordelijkheid, autonomie en ruimte, formele en informele communicatie en het coördineren van middelen. Daarin werd duidelijk dat de schoolleiders met deze praktijken een invloed proberen uitoefenen op de manier waarop er collectief en individueel betekenis wordt gegeven aan de onderwijsvernieuwing door het schoolteam.

De mate waarin hen dat lukt, hangt samen met drie factoren: micropolitieke geletterdheid, het faciliteren van professionele ontwikkeling en randvoorwaarden die verbonden zijn met de context waarin dit proces plaatsvindt.

2.5.1 Micropolitieke geletterdheid

In de bevroegde scholen reageerde het schoolteam initieel met onzekerheid en vragen rond de haalbaarheid van de onderwijsvernieuwing. Door de onduidelijkheid was het immers niet helder of hun visie door de vernieuwing in het gedrang kwam. Bij discongruenties met het persoonlijk interpretatiekader komt de persoon van de leerkracht immers op het spel staan (Ballet et al., 2006; Kelchtermans, 2004). Bovendien komen met de veranderingen wenselijk geachte werkcondities in het gedrang of ontstaat de mogelijkheid om diezelfde werkcondities te realiseren. Ons onderzoek bevestigt dus dat micropolitieke geletterdheid essentieel is om de vernieuwing een bepaalde vorm te kunnen geven en er tegelijkertijd voor te zorgen dat de school blijft draaien (Kelchtermans, 2000).

2.5.2 Professionele ontwikkeling: tijd, ruimte en ondersteuning

Wanneer de vernieuwing een nieuwe manier van handelen en denken vraagt, blijkt het van belang dat de schoolleider het schoolteam de kans geeft om zich professioneel te ontwikkelen. Wanneer de vernieuwing tegen de opvattingen van de teamleden ingaat, hebben ze immers tijd nodig om hun eigen

ideeën aan te passen. De schoolleiders kunnen dat ondersteunen door hen ruimte te bieden en door wenselijke acties te bekrachtigen. Wanneer leerkrachten niet doen wat van hen verwacht wordt, worden ze hierop aangesproken. De schoolleider kan deze kans tot professionele ontwikkeling echter ook aangrijpen als een manier om de schoolvisie en de betekenisgeving in de school te sturen.

2.5.3 Randvoorwaarden voor beïnvloeden betekenisgeving

Niet alleen de acties van de schoolleider, maar ook een aantal randvoorwaarden beïnvloeden hoe er collectief en individueel wordt betekenis gegeven aan de vernieuwing. Zo bepalen de hoeveelheid informatie die beschikbaar is over de vernieuwing, de context van de school op het moment van aankondiging en de persoonlijke situaties van de teamleden allemaal mee hoe de vernieuwing initieel gepercipieerd wordt.

Naast het beïnvloeden van de betekenisgevingsprocessen, werd ook duidelijk dat de schoolleiders rekening houden met die processen om de vernieuwing een bepaalde vorm te geven. In het derde deel van het resultatenhoofdstuk gaan we hier dieper op in.

3 De rol van de schoolleider en zijn leiderschapspraktijken in de feitelijke implementatieprocessen

In het conceptueel kader zijn we ingegaan op leiderschapspraktijken als een operationalisering van leiderschap- en managementtaken (Kelchtermans & Piot, 2010). Bij het beantwoorden van deze laatste onderzoeksvraag wordt ingezoomd op de leiderschapstaken waaraan de leiderschapspraktijken verbonden zijn en wat hun rol is in de feitelijke implementatieprocessen. Hierbij zullen we ingaan op het binnenbrengen van de vernieuwing (3.1), een draagvlak voor de vernieuwing (3.2), verandering in het handelen en het denken van de individuele leden van het schoolteam (3.3) en de rol van de context en de schoolvisie op de onderwijsvernieuwing (3.4).

3.1 Het binnenbrengen van de onderwijsvernieuwing

In het conceptueel kader werd ingegaan op de rol van de formele schoolleider als **poortwachter**. Wanneer er een onderwijsvernieuwing buiten de school wordt geïnitieerd, is de schoolleider een eerste kanaal waarlangs die vernieuwing de school kan binnenkomen (Coburn, 2001, 2005; Olayiwola & Alabi, 2015). De schoolleider fungeert daarbij eveneens als een buffer om de school te beschermen tegen ongewenste veranderingen (Kelchtermans & Piot, 2010). Ook in de ondervraagde scholen speelt de schoolleider die rol. Zo geeft Kor uit *Kriebelbos* aan dat hij inzet op het institutionaliseren van eerdere vernieuwingen alvorens in te gaan op een nieuwe vernieuwing. Zo probeert hij ervoor te zorgen dat de school niet te veel vernieuwingen tegelijk invoert.

“Je moet soms de handrem durven optrekken en zeggen: ‘how, laten we dat eventjes in de koelkast leggen, want we zijn met die dingen bezig, laten we die eerst [...] tegoei implementeren, laten we zorgen dat iedereen mee op de kar zit voor dat we weer met iets nieuws afkomen. Hoe goed het ook bedoeld is, hoe noodzakelijk het ook is, je moet nu en dan durven zeggen: nee, how stop, efkes wachten.” (Kor, directeur; Kriebelbos)

Bij het stellen van prioriteiten legt Kor de focus enerzijds bij het tegemoet komen aan de negatieve punten die aangegeven zijn door de inspectie en anderzijds bij het M-decreet. Andere oproepen tot vernieuwing probeert hij af te zwakken. In *Droomberg* maakt de schoolleider een gelijkaardige redenering. Daar zet een deel van het team zich eerst nog in op verbeterpunten die aangegeven zijn door de onderwijsinspectie vooraleer ze zich inzetten op binnenklasdifferentiatie. Schoolleiders prioriteren dus veranderingen die opgelegd zijn door wettelijke instanties, zoals de regering en de inspectie, boven veranderingen die door collectieve betekenisgeving tot stand komen. Ze geven dus voorrang aan de vernieuwingen die wettelijke dringendheid dragen.

Naast zijn rol als poortwachter, moet de schoolleider ook de vernieuwing verspreiden binnen het schoolteam (Coburn, 2001, Coburn, 2005). De manier waarop hij dit doet, is daarbij van belang. Uit onderzoeksvraag twee blijkt dat de **communicatie** die **binnen het team** rond de vernieuwing gebeurt,

een invloed heeft op het implementatieproces. Als er tijdig, met voldoende en eenduidige informatie gecommuniceerd wordt, kan dat weerstand in het team tegengaan (zie eerder 2.3).

Tijdens het implementeren van de vernieuwing moeten de schoolleiders de werking van de school ook beschermen en ervoor zorgen dat de school goed kan blijven functioneren (Kelchtermans & Piot, 2010). Uit de analyse blijkt dat vernieuwing meer weerstand uitlokt wanneer een vernieuwing te veel **werkdruk** met zich meebrengt, of wanneer de vernieuwing ingaat tegen de **visie op onderwijs** die in de gehele school of bij individuele teamleden leeft (zie 2.1 en 2.4). De materiële (tijd) en de cultuur-ideologische belangen (als het over de schoolvisie op onderwijs gaat) of de zelfbelangen (als het over de individuele visie op onderwijs gaat) komen immers op dat moment in het gedrang (Kelchtermans, 2000, 2007a). Het is aan de schoolleiders om hier een evenwicht te vinden tussen enerzijds het binnenbrengen van de vernieuwing, en anderzijds het voldoende ruimte te bieden aan het schoolteam om de vernieuwing een plaats te geven. Zo kunnen schoolteams op hun eigen tempo de oproep tot verandering beantwoorden. Daarmee bevestigt ons onderzoek de bevindingen van Ballet et al. (2006). Een uitgebreid kennisaspect en instrumenteel aspect van hun micropolitieke geletterdheid is daarbij essentieel (Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b).

De schoolleiders uit de ondervraagde scholen laten het M-decreet zoveel mogelijk bij de **heersende schoolvisie** aansluiten. De implementatiepraktijken in de verschillende scholen kennen dus specifieke accenten, afhankelijk van de school en de daaraan verbonden schoolvisie. Dat bevestigt wat Coburn (2005) concludeert: schoolleiders neigen net zoals leerkrachten naar accenten bij de vernieuwing die bij hun eigen opvattingen passen. In *Wensberg* staat bijvoorbeeld de leerling als hele persoon centraal, dus wordt die ook helemaal binnengebracht in het zorgdossier van de leerling dat opgesteld werd in kader van het M-decreet. Wanneer het voor de teamleden duidelijk wordt dat het M-decreet in het verlengde ligt van wat ze al doen en bijgevolg weinig verandering vraagt, valt bovendien een groot deel van de weerstand die voortkomt uit onzekerheid weg. De leerkrachten krijgen immers een duidelijker beeld van wat verwacht wordt in hun klaspraktijk. In navolging van Ballet et al. (2006), kan men hier stellen dat formele afspraken en procedures binnen de school een belangrijke rol spelen. Dat wordt geïllustreerd in het voorbeeld van *Parelberg*, waar de afwezigheid van een duidelijke procedure voor onzekerheid zorgde bij een deel van het schoolteam (zie verder 3.2.2). Tegelijkertijd kunnen deze procedures tot een verhoging van de werkdruk leiden. Ons onderzoek voegt daaraan toe dat die werkdruk mee kan ontstaan door de betekenisgeving aan de procedure als oorzaak van werkdruk (zie eerder 1.1).

3.2 Een draagvlak voor de vernieuwing

Om een draagvlak te creëren voor de onderwijsvernieuwing gebruiken de schoolleiders twee soorten leiderschapspraktijken. De eerste soort betreft de leiderschapspraktijken die actief een draagvlak voor de vernieuwing creëren (3.2.1). De tweede soort zijn de leiderschapspraktijken die passief een draagvlak

voor de onderwijsvernieuwing laten ontstaan (3.2.2). Hiermee trachten de schoolleiders de collectieve betekenisgeving in het team in een bepaalde richting te sturen.

3.2.1 Een draagvlak voor de vernieuwing creëren

Bij het actief creëren van een draagvlak, start de schoolleider met het draagvlak te vergroten alvorens de vernieuwing om te zetten naar concrete praktijken. Daarbij kunnen de schoolleiders een visie-oefening met het team uitvoeren. Door bijvoorbeeld het **M-decreet aan de visie van de school te verbinden**, is het makkelijker om de vernieuwing ingang te laten vinden. März & Kelchtermans (2013) geven aan dat discongruentie tussen de vernieuwing en de eigen visie principiële weerstand in de hand werkt. Onze analyse bevestigt dat en nuanceert dat weerstand ook terug kan afnemen wanneer er in samenspraak een verbinding wordt gezocht tussen de eigen visie en de feitelijke implementatiepraktijk.

In *Kriebelbos* heerste er veel onzekerheid door alle (negatieve) media-aandacht voor het M-decreet. Daarom heeft directeur Kor eerst aan zijn team getoond dat hun schoolvisie rond zorg al in lijn lag met het M-decreet. Toen dit duidelijk werd en de weerstand afnam, ontstond er ruimte om in te zetten op het doorvoeren van concrete vernieuwingen. Door de visie-oefening geeft het team collectief betekenis aan de maatregelen als noodzakelijk voor het welzijn van de leerlingen, eerder dan een verplichting door het M-decreet.

Het **kernteam** kan een belangrijke rol spelen in het creëren van dat draagvlak. Om dat mee te faciliteren stelden een aantal schoolleiders de kernteams strategisch samen (zie eerder 2.3.2b). Zo kon het kernteam vanuit een formele taak meewerken aan een draagvlak via het verspreiden van informatie en het bevorderen van professionele ontwikkeling. Het werkte ook informeel mee aan het draagvlak voor de vernieuwing, door in dialoog te gaan en teamleden aan te spreken wanneer ze opvingen dat er weerstand was ten aanzien van de vernieuwing.

Het sturen van de collectieve betekenisgeving gebeurt niet enkel door het M-decreet in te passen in de schoolvisie. De schoolleiders die recent gestart zijn in hun ambt grijpen het M-decreet, en vooral de verplichtingen die daarmee gepaard gaan, aan om **nadrukken in de schoolvisie te verleggen** (zie 2.1). Deze schoolleiders proberen dus de collectieve betekenisgeving aan de vernieuwing op zo'n manier te sturen dat de mogelijkheid ontstaat om een verandering in de schoolcultuur en de schoolvisie te realiseren. Zo is Greet sinds twee jaar adjunct-directeur van *Glinsterberg*. Voordien was ze coördinator in de middenschool, waar een andere zorgcultuur heerste. Daar stelde het team namelijk nooit de vraag of een leerling op school kon blijven. Er was geen systematisch uitgewerkt zorgbeleid, maar het team nam de nodige maatregelen om al hun leerlingen mee te krijgen. In de bovenbouw van *Glinsterberg* is dat systematisch zorgbeleid er wel. Als toch blijkt dat de ondersteuning onvoldoende is, worden leerlingen doorverwezen naar een andere school. De systematiek in de bovenbouw is ook harder nodig, aangezien hier een groter team werkt dat bovendien verdeeld is over verschillende vestigingsplaatsen.

Greet grijpt het M-decreet aan om een visie-oefening te doen in de bovenbouw van de school. Zij tracht daarmee de focus van teamleden te verleggen van de vraag *of* ze een leerling al dan niet op school kunnen ondersteunen naar *hoe* ze de leerling op school kunnen ondersteunen.

3.2.2 Een draagvlak voor de vernieuwing laten ontstaan

In de ondervraagde scholen hechten de schoolleiders veel belang aan gedragenheid van onderwijsvernieuwingen vanuit het team. Daarom werken ze niet alleen zelf actief aan een draagvlak, maar zorgen ze er ook voor dat hun schoolteam zelf een draagvlak kan creëren. Om die gedragenheid vanuit het team te krijgen, doen schoolleiders de vernieuwingen stap voor stap en laten ze ruimte voor discussie en dialoog. Bovendien geven zij aan dat er minstens de illusie nodig is dat het team gehoord wordt in beslissingen om de vernieuwing te doen slagen.

In *Wensberg* wordt bewust ingezet op de sociale netwerken in de school. Het directieteam start daar met de feitelijke implementatiepraktijk zelf en geeft het team vervolgens de ruimte om er een draagvlak rond op te bouwen. Ze maken de **vernieuwing** dus **zichtbaar en tastbaar**. Zo startte Wendy, de directeur, met het opstellen van een sjabloon om de geboden zorg te registreren. Dat werd gepresenteerd aan het team als een dynamisch document en werd ook daadwerkelijk doorheen het schooljaar 2015-2016 aangepast. Dat sjabloon werd doorheen die periode wel al algemeen gebruikt in het team.

Doorheen het schooljaar werd echter duidelijk dat het sjabloon meer doet dan enkel een overzicht bieden van de afspraken rond zorg. Door zorg op een bepaalde manier te structureren, maakt het sjabloon een specifieke manier om naar de zorg te kijken, mogelijk (zie 1.1). Met andere woorden, door een concrete vernieuwing binnen te brengen in de vorm van een artefact (het sjabloon), werd de collectieve betekenisgeving in *Wensberg* in een bepaalde richting gestuurd. Het M-decreet kreeg immers een duidelijk omschreven vorm in het sjabloon. Bovendien creëert het sjabloon routines (er wordt tijdens de klassenraad op een bepaalde manier mee omgegaan). Daardoor introduceert het een gerichte manier om naar de zorg in het team te kijken. Door anders naar zorg te kijken, geven de teamleden anders betekenis aan die zorg. Deze bevindingen bevestigen die van März, Kelchtermans en Vermeir (2017): artefacten zijn niet neutraal zijn en kunnen de betekenisgeving in de school kunnen beïnvloeden.

Indien vernieuwingen **vrijwillig beschikbaar** worden gemaakt (zie 2.1), krijgen schoolteamleden de tijd om deze op hun eigen tempo uit te testen en hier eventueel een draagvlak rond te creëren als de praktijk aanslaat (Ballet et al., 2006). Ook door **medezeggenschap**, of in ieder geval de illusie ervan, krijgt het team de kans om betekenis te geven aan de vernieuwing. De schoolleider van *Huppelbos* laat het schoolteam daarvoor discussiëren over strategisch gekozen thema's. Zo laat hij het schoolteam collectief betekenis geven aan een situatie binnen de school. Hij stuurt de discussie dan op zo'n manier dat de collectieve betekenisgeving resulteert in een nood voor de vernieuwing in de school. Door het team de mogelijkheid te geven om samen betekenis te geven aan de gewenste vernieuwing, krijgen de

teamleden het gevoel zeggenschap te hebben in de vernieuwing. Dat zorgt voor eigenaarschap en gedragenheid.

“Dat is ook de rol die wij als directie innemen binnen de totale school, leerkrachten ervaren geen drempel aan de deur om iets te komen vertellen. Ik denk dat als Zoektocht Inclusief Onderwijs goed wil slagen – dat heeft met openheid en mogelijkheden binnen het beleid te maken – dat directieleden een belangrijk deel daarvan moeten zijn binnen het totale proces van die Zoektocht Inclusief Onderwijs. Maar de leerkrachten moeten ook de veiligheid kunnen krijgen om voldoende te kunnen zeggen” (Witse, technisch directeur; Wensberg)

Echter, niet alleen de directieteams die hier bewust op inzetten lokken een draagvlak voor vernieuwingen uit. Uit de interviews blijkt namelijk ook dat als er **onvoldoende duidelijkheid** is over de richting die de schoolleider uit wil, en er professionele belangen van teamleden op het spel staan, er vanuit het team zelf initiatieven kunnen komen om de vernieuwing vorm te geven in de school. Dan kunnen ze immers zelf de vernieuwing vormgeven op een manier die hun eigen wenselijk geachte werkcondities realiseert, vrijwaart of herstelt. In *Parelberg* heerst er onduidelijkheid over de stappen die gezet moeten worden om het zorgbeleid meer af te stemmen op het M-decreet. Doordat Paola zelf niet meer weet hoe ze met bepaalde situaties moet omgaan in haar klas en er door de directie hierover geen procedures worden vastgelegd, komen haar individuele organisatorische belangen in gevaar (Kelchtermans, 2007a; Piot & Kelchtermans, 2015). Om die wenselijk geachte werkconditie te realiseren, heeft zij met een paar collega's een team opgericht dat het zorg-, orde- en tuchtbeleid herzielt en wil gelijk trekken op schoolniveau. Door hierover een beleid op te stellen op schoolniveau, ontstaat er een duidelijke procedure die in alle lessen toegepast kan worden. Ze kunnen op die manier consequent zijn en samen nadenken over wat goede procedures zijn op vlak van zorg, orde en tucht.

3.3 Verandering in het handelen en het denken van de leden van het schoolteam

Het M-decreet draagt een bepaalde visie op zorg uit. Hierdoor stellen schoolleiders niet alleen hun eigen zorgbeleid in vraag, maar ook de achterliggende visie en dus hun normatieve opvattingen ten aanzien van zorg voor leerlingen met specifieke noden. Voor sommige scholen was het M-decreet zelf de aanleiding daarvoor, bij andere scholen was het Zoektocht Inclusief Onderwijs of het contact met andere scholen dat ervoor zorgde dat ze hun visie in vraag gingen stellen. De onderwijsvernieuwing brengt als het ware een explicitering van zowel de eigen als de gedeelde opvattingen teweeg. Wanneer die explicitering resulteert in een verandering van de eigen opvattingen vindt er **professionele ontwikkeling** plaats (Kelchtermans, 2001).

De schoolleiders proberen hiervoor zelf een invloed uit te oefenen op de collectieve betekenisgeving in het team, via de feitelijke implementatiepraktijken en via formele en informele communicatie over de onderwijsvernieuwing. Ze doen dat niet alleen zelf, maar willen daarvoor ook het **kernteam** inzetten. Wanneer dat lukt, fungeert het kernteam als het ware als een groep van ‘teacher leaders’ die over de

formele macht beschikken om hun collega's aan te zetten tot bepaalde praktijken in functie van de vernieuwing (Lai & Cheung, 2015). Uit het antwoord op de tweede onderzoeksvraag blijkt echter dat de leden van het kernteam zich niet altijd comfortabel voelen bij die rol en in de praktijk vooral informatie verspreiden.

Wanneer die explicitering van de schoolvisie resulteert in een verandering van de gedeelde opvattingen, wordt er gesproken over een **collectief leerproces**. Deze leerprocessen kunnen een invloed hebben op de verdere ontwikkeling van de school (Verbiest, 2003). Zo zet Greet, de adjunct-directeur in *Glinsterberg*, bij vergaderingen sterk in op het niet langer in vraag stellen van de mogelijkheid om de leerling op school te houden. Dat maakt meer tijd en ruimte vrij om oplossingen te zoeken en op een andere manier naar de zorgnoden van leerlingen te kijken. Door hier gezamenlijk een andere visie te hanteren, ontstaat er een algemene bereidheid binnen het schoolteam om bepaalde maatregelen uit te proberen. De gedeelde opvattingen worden hierdoor onderhevig aan verandering. Het is dit collectieve leerproces dat de leerkrachten in *Glinsterberg* meer geneigd maakt om maatregelen uit te voeren in hun klaspraktijk. Op die manier beïnvloedt het collectief leerproces ook de individuele professionele ontwikkeling van de leden van het schoolteam.

“Dat vind ik wel het goede aan het M-decreet, vroeger konden ze nog zeggen: oh die hoort thuis in het BuSO, die moet naar het BuSO, en nu gaat dat niet meer, want hij zit er en hij mag er zitten. En je zal er iets [voor] moeten doen, en dat zorgt ervoor dat leerkrachten [...] zoiets hebben van: ja oké, we zullen het dan proberen (lacht). En ja, lukt het niet, ja dan moet je iets anders proberen.” (Greet, adjunct-directeur; *Glinsterberg*)

De verandering in de gedeelde opvattingen kan ook botsen met de **individuele opvattingen** van de teamleden. Zo stelt Lies, een leerkracht uit *Lichtberg*, het feit dat er steeds meer maatregelen mogelijk zijn voor leerlingen in vraag. Ze kan dit niet rijmen met wat voor haar de betekenis van een diploma secundair onderwijs is. Een botsing met de persoonlijke opvattingen hoeft niet te resulteren in een verandering van de zorg op schoolniveau. Wel kan een dergelijke botsing zorgen voor weerstand tegenover de vraag om bepaalde maatregelen te nemen. Dit is een voorbeeld van principiële weerstand (Achinstein & Ogawa, 2006), zoals in 2.1.3 reeds aan bod kwam.

“Ik vraag mij ook af als wij onderwijs op maat gaan maken, oké, 'jij bent 18, jij bent klaar, jij hebt dat gedaan. Jij bent ook 18, jij hebt dat gedaan... wat kunnen jullie nu eigenlijk? Wat is dat nog waard? Als ik jou een diploma geef van 6TSO en jou een diploma geef van 6TSO en jullie hebben een totaal verschillend parcours gelopen... en ik moet een van de twee aannemen. Wat kunnen jullie dan eigenlijk?’” (Lies, leerkracht; *Lichtberg*)

Naast de collectieve betekenisgeving zetten de schoolleiders dus ook in op het beïnvloeden van de individuele betekenisgeving van de schoolteamleden. Om tot de nodige professionele ontwikkeling te komen, is een verandering in het handelen en het denken van de individuele leden van het schoolteam

immers nodig (Kelchtermans, 2001). Naast de betekenisgevingsprocessen zelf, wordt er ook ingezet op professionele ontwikkeling via praktijkvoorbeelden, nascholing en het promoten van het delen van praktijken met elkaar.

Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs is er in het schoolteam vraag naar het (nog intensiever) **delen van praktijken** met elkaar. In *Kriebelbos* willen de kleuterleerkrachten bijvoorbeeld een feedbackstroom creëren waarmee de leerkrachten lager onderwijs aan hen terugkoppelen hoe effectief de maatregelen voor een bepaalde leerling waren. Zo kunnen ze die maatregelen steeds blijven verbeteren.

3.4 De invloed van context en schoolvisie op de onderwijsvernieuwing

Niet alleen de schoolcultuur, persoonlijke interpretatiekaders en individuele en collectieve betekenisgeving spelen een rol in de manier waarop de onderwijsvernieuwing tot stand komt. Ook de context waarin de school zich bevindt speelt een sleutelrol in de manier waarop de onderwijsvernieuwing vertaald wordt in de school (zie 1.5).

De context van de school beïnvloedt de taakopvatting van de school als instituut. Daarmee verwijzen we naar de doelen die school nastreeft in het aanbieden van onderwijs en ondersteuning aan de leerlingen. Uit de ondervraagde scholen blijkt dat die taakopvatting verschilt afhankelijk van het onderwijsniveau. In de ondervraagde scholen onderscheiden we vier onderwijsniveaus.

Het eerste onderwijsniveau is het **kleuteronderwijs**. Deze werkten in de ondervraagde scholen steeds samen met het lager onderwijs als één school. Toch functioneren ze nog relatief autonoom binnen die samenwerking. Bovendien verschilt de taakopvatting. Waar in het kleuteronderwijs de nadruk vooral ligt op het ontwikkelen in functie van de ontwikkelingsdoelen (Vlaamse Overheid, n.d.), ligt in het **lager onderwijs** (het tweede onderwijsniveau) de nadruk steeds meer op het diplomeren en het maken van een veilige overstap naar het secundair onderwijs. Ze willen daarbij de leerlingen ten volle laten ontwikkelen en de eindtermen laten halen.

Het derde onderwijsniveau dat wordt onderscheiden is de **eerste graad of onderbouw** van het secundair onderwijs. Dit onderscheid wordt gemaakt omdat er twee middenscholen werden bevestigd en zij opvallend anders aankijken tegen de ondersteuning van leerlingen met specifieke noden en hun eigen taak als school dan de scholen die zowel een eerste graad als een bovenbouw aanbieden. Hun doel is om leerlingen aan het einde van de eerste graad een beeld te geven van de richting die ze uitwillen, waarbij ze het belangrijk vinden dat leerlingen tijdens die twee schooljaren verschillende mogelijkheden verkennen. De middenscholen werken wel samen met een bovenbouw en in die samenwerking proberen ze zo zoveel mogelijk de inhoud die ze aan de leerlingen bieden, af te stemmen. Zo krijgen de leerlingen niet alleen een beeld van de richting die ze uitwillen, maar ook de nodige kennis, vaardigheden en attitudes die ze nodig hebben om in de bovenbouw van het secundair onderwijs mee te kunnen.

Het vierde onderwijsniveau bestaat uit de scholen die de **bovenbouw, oftewel de tweede en de derde graad** van het secundair aanbieden. Net als in het lager onderwijs, ligt in de bovenbouw van het secundair onderwijs een sterkere nadruk op het kunnen diplomereren van leerlingen dan in de onderbouw. Er worden dus hogere verwachtingen gesteld aan leerlingen en het is steeds belangrijker dat de leerlingen de eindtermen halen. Het is immers de taak van de school om de leerlingen een diploma aan te bieden waarmee ze op de arbeidsmarkt terechtkunnen of waarmee ze over de mogelijkheid beschikken om verder te studeren.

In navolging van Ballet et al. (2006) kan uit dit onderzoek worden afgeleid dat scholen maatregelen redelijk vinden als deze samenhangen met hun taakopvatting en schoolcultuur. Zo gaat men in de bovenbouw van het secundair onderwijs sterk in tegen de individueel aangepaste curricula (IAC), de derde fase van het zorgcontinuüm. Er is immers nog geen duidelijkheid over het getuigschrift dat leerlingen met zo'n IAC kunnen krijgen en wat hun kansen zijn in het verdere leven. In het buitengewoon onderwijs kunnen leerlingen daarentegen wél een volwaardig diploma krijgen. Omdat dat meer in lijn ligt met de taakopvatting van de scholen, zal die optie eerder gekozen worden door de school. Enkel als ouders een IAC verkiezen boven een overschakeling naar het buitengewoon onderwijs, zullen de ondervraagde scholen hier de nodige maatregelen voor nemen.

“Ik vind dat [IAC] niet altijd de beste oplossing. We gaan met een heel deel gasten zitten die geen getuigschrift of geen diploma hebben en alleen een bewijs van gevolgde vakken. Maar wat doe je daarmee op de arbeidsmarkt... allez ja. Ik heb de indruk dat het idee wel mooi is, maar dat er op voorhand niet genoeg over is gedacht, over hoe dat ze het gaan begeleiden en wat ze gaan doen met die leerlingen als ze afstuderen. Ik denk dat werkgevers nog altijd gaan kiezen voor werknemers met een volwaardig diploma” (Peggy, Leerkracht; Parelberg)

3.5 Conclusie

Om een antwoord te bieden op de derde onderzoeksvraag (‘Wat is de rol van de schoolleider en zijn leiderschapspraktijken in de feitelijke implementatieprocessen?’) werd in het voorgaande een overzicht geboden van de rol van de schoolleider en de leiderschapspraktijken bij de feitelijke implementatiepraktijken.

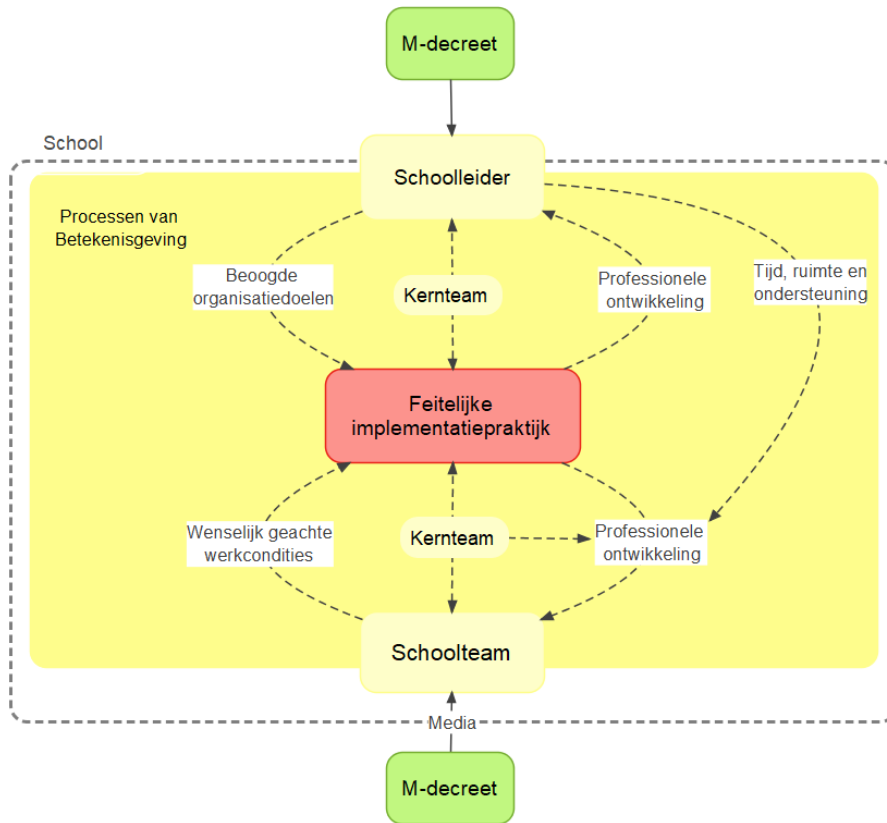
Daarbij suggereert ons onderzoek drie leiderschapstaken tijdens het eerste schooljaar waarin het M-decreet in werking trad: het binnenbrengen van de onderwijsvernieuwing, een draagvlak creëren of laten ontstaan voor de onderwijsvernieuwing en het mogelijk maken van professionele ontwikkeling.

Doorheen dit hoofdstuk werd duidelijk dat de schoolleider via de leiderschapspraktijken een invloed probeert uit te oefenen op de collectieve en individuele betekenisgevingsprocessen in de school. Hij probeert daarmee de beoogde organisatiedoelen te bereiken en tegelijk de dagelijkse werking van de school te behouden. Dit stemt overeen met de dubbele taak van de **schoolleider**, namelijk

schoolleiderschap en management (Kelchtermans & Piot, 2010). Het **kernteam** kan daarin een belangrijke rol spelen. Via Zoektocht Inclusief Onderwijs krijgt dit team het formele mandaat om mee vorm te geven aan de vernieuwing in de school, een draagvlak te creëren en in sommige scholen ook de professionele ontwikkeling van collega's te bevorderen. Zoals reeds in het conceptueel kader werd aangehaald, brengt onderwijsvernieuwing versterkte micropolitieke activiteit met zich mee in de school (Blase & Björk, 2010; Caruso, 2013). Dat heeft onder meer een invloed op het feit dat de leden van het kernteam zich niet altijd comfortabel voelen in die rol. Uit de analyse van de ondervraagde scholen blijkt dat wanneer sociaal-professionele belangen van de kernteamleden in het gedrang komen door hun deelname aan het kernteam, ze deze eigen belangen proberen vrijwaren. Dat impliceert een hiërarchie in de belangen en wenselijk geachte werkcondities van de onderwijsprofessionals. Wanneer het realiseren van een specifiek belang een ander belang in het gedrang brengt, kan de onderwijsprofessional ervoor kiezen om ofwel beide ofwel het meest doorslaggevende individuele belang te vrijwaren.

Ook in het schoolteam blijft **micropolitieke actie** niet uit. De meest duidelijke manier waarop dit tot uiting komt is via weerstand tegen de vernieuwing. Wanneer leiderschapspraktijken van de schoolleider of het kernteam uitblijven, ontstaat er een 'vacuüm' ten aanzien van de vernieuwing in de school. Wanneer de oproep tot vernieuwing dwingend is, en er bovendien professionele belangen in het gedrang komen, kan er vanuit het schoolteam initiatief komen om die belangen te vrijwaren. Ze gebruiken dan het vacuüm om de vernieuwing zelf vorm te geven in de school en hun eigen professionele belangen (of die van het schoolteam) te realiseren, te herstellen of te vrijwaren.

Daarnaast werd aangetoond dat de schoolleider niet eenzijdig invloed uitoefent op de collectieve en individuele betekenisgevingsprocessen. Andersom oefenen deze processen ook invloed uit op de schoolleider. Immers, het kernteam en het schoolteam handelen nog steeds vanuit de schoolcultuur en hun persoonlijk interpretatiekader en kunnen zo ook een invloed uitoefenen op de feitelijke implementatiepraktijk. Hier geeft de schoolleider op zijn beurt betekenis aan. Doorheen het implementatieproces is er, met andere woorden, een **wisselwerking** tussen de context, de persoonlijke interpretatiekaders van het schoolteam, de schoolcultuur, de professionele ontwikkeling van individuele onderwijsprofessionals, de taakopvatting van de school, het collectieve leren in de school en de visie van de schoolleider. Het (voorlopige) resultaat van deze wisselwerking is de feitelijke implementatiepraktijk. Deze praktijken zijn dus aan verandering onderhevig en worden sterk onderhandeld binnen de school. Er vindt dus een proces van wederzijdse aanpassing plaats tussen de school en de onderwijsvernieuwing. Deze bevinding stemt overeen met wat Benz, Lindstrom, Unruh en Waintrup (2004) stellen. Uit hun onderzoek blijkt dat duurzame implementatie van een onderwijsvernieuwing vereist dat er een proces van 'mutuele adaptatie' plaatsvindt. Bij die 'mutuele adaptatie' wordt het initiële ontwerp van de vernieuwing aangepast aan de specifieke school en de context. Daarnaast veranderen de school en het schoolteam door de eisen van de vernieuwing. We stellen dit proces visueel voor in *Figuur 2*.



Figuur 2. Een model voor leiding geven aan onderwijsvernieuwing

Hoofdstuk 5 **Discussie**

In dit vijfde en laatste hoofdstuk wordt teruggeblikt op de voorgaande hoofdstukken en reflecteren we kritisch op ons onderzoek. Eerst wordt er stilgestaan bij de verschillende hoofdstukken (1). Vervolgens worden de resultaten verder uitgediept (2). In het derde deel wordt stilgestaan bij de methodologische beperkingen van het onderzoek en worden er enkele suggesties voor verder onderzoek geformuleerd (3).

1 Een terugblik

Deze masterproef startte met een **probleemstelling**, waarin de context rond de onderzoeksvragen duidelijk wordt. Met deze masterproef wilden we een bijdrage leveren aan de inzichten omtrent het implementatieproces van onderwijsvernieuwing, in dit geval vanuit het perspectief van de schoolleider en schoolleiderschap. Hiervoor werd de casus van de implementatie van het M-decreet gebruikt. Daarbij werd in eerste instantie gekeken naar hoe het M-decreet geïmplementeerd wordt in scholen die deelnemen aan het prioritair nascholingstraject Zoektocht Inclusief Onderwijs. Daarnaast werd er gekeken naar de leiderschapspraktijken die gesteld werden door de schoolleiders om de vernieuwing van het M-decreet binnen te brengen en een plaats te geven in het beleid van de school.

Het tweede hoofdstuk, het **conceptueel kader**, bestond uit vier theoretische perspectieven die samengebracht werden om de feitelijke implementatiepraktijk en de daaraan verbonden leiderschapspraktijken uit te diepen. Bestaande theorieën rond onderwijsvernieuwing, betekenisgeving, micropolitiek en leiderschap werden gecombineerd om een holistisch beeld te scheppen van de feitelijke implementatiepraktijk. Vanuit het conceptueel kader en de probleemstelling werden drie onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe wordt het M-decreet feitelijk geïmplementeerd door scholen die deelnemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs?
2. Welke specifieke leiderschapspraktijken stellen (formele en informele) schoolleiders om het M-decreet te implementeren in de school?
3. Wat is de rol van de schoolleider en zijn leiderschapspraktijken in de feitelijke implementatieprocessen?

In het derde hoofdstuk werd er stilgestaan bij de onderzoeksprocedure en de **methodologische keuzes** die daarbij gemaakt werden. Eerst werd de keuze voor kwalitatief-interpretatief onderzoek beargumenteerd. Vervolgens werd ingegaan op de manier waarop de data verkregen is en hoe deze daarna geanalyseerd werd. Tot slot kwam de methodologische kwaliteit van het onderzoek aan bod.

In het vierde hoofdstuk kwamen de **onderzoeksresultaten** aan bod. In het tweede deel van dit hoofdstuk vatten we deze bevindingen samen en brengen we ze in relatie met ander onderzoek, zodat de bijdrage van deze masterproef duidelijk wordt.

& Daly, 2012; Siciliano, Moolenaar, Daly, & Liou, 2017; Moolenaar & Slegers, 2015) besteedt steeds meer aandacht aan de rol van de sociale netwerken in het duurzaam vernieuwen van het onderwijs. Vervolgonderzoek waarin het perspectief van de sociale netwerktheorie gebruikt wordt in combinatie met schoolleiderschap, kan hier meer duidelijkheid in scheppen.

Het tweede doel waar de schoolleider op inzet, is om zijn team aan te zetten om **uit te stijgen boven hun individuele wenselijk geachte werkcondities** om op die manier mee de beoogde doelen van de organisatie als geheel na te streven, bijvoorbeeld via de deelname aan het kernteam. Een evenwicht bewaren tussen het aanbieden van verantwoordelijkheid op schoolniveau enerzijds en de vrijheid om de vernieuwing vorm te geven in de individuele onderwijspraktijk van elk teamlid anderzijds, blijkt daarbij van belang. Wanneer het nastreven van de organisatiedoelen de eigen wenselijk geachte werkcondities bedreigt, kan er micropolitieke activiteit ontstaan. De manier waarop de schoolleiders hiermee omgaan, kan een belangrijke invloed hebben op de micropolitieke processen in de school (Olayiwola & Alabi, 2015). De **micropolitieke geletterdheid** van de schoolleiders kan dus een belangrijke invloed hebben op het feitelijke implementatieproces van de school (Anderson, 2016; Kelchtermans, 2000; Kelchtermans & Piot, 2010; Lindle, 1999). Anderzijds speelt ook de micropolitieke geletterdheid van de leden van het schoolteam een rol. Hoe zij betekenis geven aan het feitelijk implementatieproces heeft een belangrijke invloed op dat proces. Zo bleek in een aantal scholen dat de schoolleider middelen ter beschikking stelde voor die leerkrachten die meewerkten aan de feitelijke implementatiepraktijken van de school (zie Hoofdstuk 4 - 2.4). Een hypothese die daaruit voortvloeit is dat de schoolleiders inspelen op de wenselijk geachte werkcondities en de symbolische waarde van de verdeling van uurroosters en infrastructuur. Zo geven ze hun team de mogelijkheid om mee te gaan in de vernieuwingen en oefenen ze tegelijk macht uit om de teamleden in de richting van de doelenagenda van de school te bewegen. Vervolgonderzoek is aangewezen om dit verder uit te diepen.

3 Kritische reflectie en suggesties voor vervolgonderzoek

In deze masterproef schetsten we een beeld van de implementatieprocessen en de daaraan verbonden leiderschapspraktijken naar aanleiding van een onderwijsvernieuwing. In wat volgt reflecteren we kritisch op een aantal aspecten van ons onderzoek, van waaruit we suggesties voor vervolgonderzoek geven.

Een eerste kritische noot ten aanzien van de methodologie van ons onderzoek heeft te maken met een eventuele vertekening op vlak van de **steekproef**. De scholen die ondervraagd werden, nemen allemaal deel aan het prioritaire nascholingstraject 'Zoektocht Inclusief Onderwijs'. Ze deden dat op eigen initiatief. Het is dus mogelijk dat we hierdoor enkel een bepaald soort school analyseerden, waardoor een aantal factoren die ook een rol kunnen spelen, onderbelicht bleven. Zo hebben we geen zicht op de implementatieprocessen in een school waar de onderwijsvernieuwing een meer fundamentele omslag vraagt in het zorgbeleid en de visie in de school. Bovendien bestond de steekproef van secundair

onderwijs enkel uit scholen die voornamelijk TSO en BSO richtingen aanbieden. Slechts één school bood twee studierichtingen van ASO aan. Een vergelijkend onderzoek tussen meer theoriegerichte scholen en praktijkgerichte scholen, of tussen scholen met een beknopter zorgbeleid en scholen met een sterker uitgewerkt zorgbeleid, zou nog andere beïnvloedende factoren aan het licht kunnen brengen.

Een tweede kritische noot ten aanzien van onze methodologische keuzes hangt samen met de eerste. Niet alleen bij de scholen zelf, maar ook binnen de scholen werd een gerichte keuze gemaakt in wie geïnterviewd werd. Door enkel leden van het **kernteam** te interviewen, werd een duidelijk beeld geschapen van de vernieuwing en de daaraan verbonden leiderschapspraktijken, aangezien zij het team zijn binnen de school dat actief bezig is met het M-decreet. Door hun betrokkenheid bij de vormgeving van de vernieuwing in de school, zou het logisch zijn dat ze positiever aankijken tegen de vernieuwing (zie o.m. Jonker, März, & Voogt, 2016). Uit de tweede en de derde onderzoeksvraag blijkt echter dat de **sociale netwerken** in het hele schoolteam een belangrijke rol kunnen spelen bij de feitelijke implementatieprocessen in de school. Het perspectief van de rest van het schoolteam ontbreekt. We kunnen dus niet nagaan hoe zij de leiderschapspraktijken, die op die netwerken inspeelden, percipieerden. Om die reden kunnen we niet nagaan hoe de sociale netwerken feitelijk gebruikt werden door het kernteam en hoe de rest van het schoolteam hieraan betekenis gaf. Bovendien is het niet duidelijk hoe de communicatie verliep vanuit het standpunt van de teamleden die geen lid van het kernteam waren. Vervolgonderzoek is nodig, waarbij de ervaring van deze drie actoren binnen de school samengebracht kunnen worden, en de rol van de sociale netwerken via de sociale netwerktheorie (zie als voorbeeld het werk van Moolenaar, 2012) verder uitgediept kan worden.

Een derde en laatste kritische noot ten aanzien van onze methodologische keuzes heeft te maken met de **spreiding in de tijd** van de interviews binnen dezelfde school. De periode van data-afname is in de meeste scholen verspreid over één tot twee weken. Dat creëerde de mogelijkheid om in de scholen een beeld te krijgen van dezelfde gebeurtenissen vanuit verschillende perspectieven. In enkele scholen was die data-afname echter meer verspreid. In scholen waar de interviews gespreid voor en na een sessie van Zoektocht Inclusief Onderwijs plaatsvonden, konden we verschillen in nadruk van bepaalde gebeurtenissen opmerken. In één school was de data-afname over twee maanden gespreid. Dat maakt dat in sommige interviews bepaalde gebeurtenissen besproken worden die op het moment van afname in de vorige interviews nog niet gebeurd waren. Dat benadrukt nogmaals dat de interviews een momentopname zijn van een proces dat steeds evolueert doorheen de tijd. Vanuit die optiek zou het interessant zijn om in vervolgonderzoek na te gaan hoe de rol van de schoolleider in het vernieuwingsproces evolueert doorheen twee of meer meetmomenten. De ondervraagde scholen staan op het moment van de interviews nog vroeg in het implementatieproces, het tweede bevragingsmoment zou dan een jaar later kunnen plaatsvinden om te zien hoe de school verder evolueerde en welke factoren op vlak van leiderschapspraktijken hierbij een rol speelden. Bovendien kan zo'n vervolgbefragung nagaan hoe duurzaam de genomen initiatieven blijken te zijn.

Referentielijst

- Achinstein, B., & Ogawa, R. T. (2006). (In)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63.
- Anderson, K. (2016). Bourdieu's distinction between rules and strategies and secondary principal practice: A review of selected literature. *Educational Management, Administration & Leadership*, 44, 688-705. doi:10.1177/1741143214559229
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organisation*. London, United Kingdom: Methuen.
- Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk: De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004). De ervaring van geïntensifieerde werkcondities. Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school. *Pedagogische Studiën*, 81, 457-472.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 47-67. doi:10.1080/00220270701516463
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen: Samenvatting*. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing. Leuven, Belgium.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., Martens, S., & Roels, J. (2006). Omgaan met veranderende leerlingenpopulaties. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in concentratiescholen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18(1), 57-68.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., Unruh, D., & Waintrup, M. (2004). Sustaining secondary transition programs in local schools. *Remedial and Special Education*, 25, 39-50. doi:10.1177/07419325040250010501
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. London, United Kingdom: Sage Publications.
- Blase, J. (2005). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change* (pp. 264-277). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London, United Kingdom: Cassell.
- Blase, J., & Björk, L. (2010). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second*

- international handbook of educational change* (pp.237-258). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Borgers, S. (2014, December 4). Kinderen met beperking in gewoon onderwijs is praktisch moeilijk. *De Redactie*. Retrieved from <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.2170181>
- Caruso, L. (2013). The micropolitics of educational change experienced by novice public middle school principals. *NASSP Bulletin*, 97, 218-252. doi:10.1177/0192636513483355
- Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs: de spanning tussen autonomie en collegialiteit* (Unpublished doctoral dissertation). Katholieke Universiteit Leuven, Centrum Voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing, Leuven, Belgium.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19, 476-509. doi:10.1177/0895904805276143
- Coburn, C. E. (2006). Framing the Problem of Reading Instruction: Using Frame Analysis to Uncover the Microprocesses of Policy Implementation. *American Educational Research Journal*, 43, 343-379. doi: 10.3102/00028312043003343
- Corbett, H. D. (1991). Community influence and school micropolitics. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. London, United Kingdom: Sage Publications.
- De Brouwer, T. & Vanstraelen, J. (2017). *Het M-decreet ingekaderd?: Een kwalitatieve analyse van implementatiepraktijken* (Unpublished master's thesis). Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven, Belgium.
- De Wolf, I., & Janssens, F. (2007). Effects and Side Effects of Inspections and Accountability in Education: An Overview of Empirical Studies. *Oxford Review of Education*, 33, 379-396. doi:10.1080/03054980701366207
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130–151). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York, NY: Columbia university. Teachers college press.
- Ghesquière, P., & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 192-213). Amsterdam, The Netherlands: Boom.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156. doi:10.1177/0013161X05278189

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D. M. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution* (pp. 89-115). New York, NY: Praeger.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues* (pp. 195-220). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A post-modern perspective. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and perspectives*. (pp. 9–34). New York, NY: Teachers College Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, United Kingdom: Routledge-Falmer.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London, United Kingdom: Hodder and Stoughton.
- Jonker, H. M., März, V., & Voogt, J. M. (2016). Curriculumontwerpteamen in (inter)actie: Onderzoek naar de relatie tussen het netwerk van een ontwerpteam en draagvlak in het bredere docententeam. *Pedagogische Studiën*, 93(4), 241-258.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Belgium: Leuven University Press.
- Kelchtermans, G. (1999). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-153). Amsterdam, The Netherlands: Boom.
- Kelchtermans, G. (2000). Micropolitiek en leren op de werkplek. In J. Imants (Ed.), *Onderwijskundig lexicon III – schoolorganisatie* (pp.69-86). Alphen-aan-den-Rijn, The Netherlands: Samson.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de breedte en de diepte. In G. Kelchtermans (Ed.), *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (pp. 9-34). Leuven, Belgium: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2004). Macrobeleid verstrikt in micropolitiek: een gevalstudie over externe kwaliteitszorg in scholen. In G. Kelchtermans (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs: tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (pp. 159-176). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kelchtermans, G. (2007a). Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*, 22, 471-491. doi:10.1080/02680930701390669
- Kelchtermans, G. (2007b). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18, 660-665.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
doi:10.1080/13540600902875332
- Kelchtermans, G. (2017). *BBC 1: Probleemstelling, historiek en conceptualisering onderwijsvernieuwing* [Powerpoint]. Onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling. Retrieved February 23, 2017, from
https://p.cygnus.cc.kuleuven.be/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_714761_1&content_id=_17601658_1
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002a). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767. doi:10.1016/S0883-0355(03)00069-7
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002b). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120. doi:10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Mechelen, Belgium: Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven, Belgium: Acco.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2013). Living the janus head: conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st century. In M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira, & M. T. Vilaça (Eds.), *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 93–114). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2014). De context: het project “Leren en helpen leren op de werkplek”. In G. Kelchtermans, E. Vanssche & A. Deketelaere (Eds.), *Lessen uit LOEP: Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk* (pp. 49-66). Antwerpen, Belgium: Garant.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28, 273-282. doi:10.1016/j.tate.2011.10.004
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 673–692.
doi:10.1177/1741143214535742
- Lindle, J. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools? *School Leadership & Management*, 19, 171-178.
doi:10.1080/13632439969177

- März, V., & Kelchtermans, K. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24. doi:10.1016/j.tate.2012.08.004
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie. Retrieved from <https://www.nso-cna.nl/wp-content/uploads/2018/03/Rol-professionele-netwerken-bij-duurzaam-vernieuwen-MarzGaikhorst-Mioch-Geijsel-Eindrapport-maart-2018.pdf>
- März, V., Kelchtermans, G., Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform. *Journal of Educational Change*, 18, 439-464. doi:10.1007/s10833-017-9309-9
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: theory, methodology and applications. *American Journal of Education*, 119, 7-39. doi:10.1086/667715
- Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2012). Social networks in education: Exploring the social side of the reform equation. *American Journal of Education*, 119, 1-6. doi:10.1086/667762
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53, 8-39. doi:10.1108/JEA-02-2014-0031
- Nias, J. (1985). Reference groups in primary teaching: Talking, listening and identity. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 105–119). London, United Kingdom: Falmer.
- Olayiwola, S., & Alabi, K. (2015). The micropolitics of school principal's decision making in Nigeria: Principal's perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3, 173-191. doi:10.17583/ijelm.2015.1441
- Onderwijs Vlaanderen (2014). *Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsnoden*. Retrieved May 2, 2017, from <http://codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1024474.html>
- Pallems, G. (Personage) (2004, February 7). Een moeilijke start. In Eelen J. *Het eiland*, Vilvoorde, Belgium: Woestijnvis.
- Piot, L., & Kelchtermans, G. (2015). The micropolitics of distributed leadership: four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 1-18. doi:10.1177/1741143214559224

- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London, United Kingdom: Routledge.
- Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Liou, Y. H. (2017). A cognitive perspective on policy implementation: Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, 77, 889-901. doi:10.1111/puar.12797
- Smeyers, P. (1999). Over de noodzaak van interpretatief onderzoek voor de pedagogische wetenschappen. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief pedagogisch onderzoek* (pp. 27-49). Amsterdam, The Netherlands: Boom.
- Sparkes, A. C. (1994). Life histories and the issue of voice: reflections on an emerging relationship. *Qualitative Studies in Education*, 7(2), 165-183.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431. doi:10.3102/00346543072003387
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice, *Review of Educational Research*, 72, 577-625. doi:10.3102/00346543072004577
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg, The Netherlands: Zwijsen.
- Vandenberghe, R. (2004). Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten. In G. Kelchtermans (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs: tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (pp. 89-117). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Verbiest, E., (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. van Vilsteren (Eds.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. 1-24). Deventer, The Netherlands: Kluwer.
- Vermeir, K., Kelchtermans, G., & März, V. (2017). Implementing artifacts: An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 116-125. doi:10.1016/j.tate.2016.12.006
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2006). *Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen: Onderwijskundig onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming*. Retrieved from <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsvoerend-vermogen-van-vlaamse-basis-en-secundaire-scholen>

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015, February 13). *Het ABC van het M-decreet: maatregelen specifieke onderwijsbehoeften* [Persbericht]. Retrieved from <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-het-m-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (n.d.). *Grote lijnen van het M-decreet*. Retrieved October 27, 2016, from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>.
- Vlaamse Overheid. (n.d.). *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen*. Retrieved on May 4, 2018, from <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen>
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19. doi:10.2307/2391875
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16, 409-421. doi:10.1287/orsc.1050.0133
- Wester, F. (1987). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg, The Netherlands: Coutinho.

Bijlagen

Bijlage 1: Interviewleidraad

Aangezien de interviewleidraden voor de directieleden zeer sterk lijkt op die voor de rest van het kernteam zijn beide hier samengevoegd. Bij de vragen specifiek voor directeurs staat '*[Enkel voor directeur]*' en bij vragen enkel bedoeld voor de rest van het kernteam staat er '*[Niet voor directeur]*'. Tot slot staat alle achtergrondinformatie bedoeld voor de interviewer cursief.

Toelichting en verantwoording

Voor de start van het eigenlijke interview wordt verduidelijkt waarover het interview zal handelen en waarom het interview plaatsvindt. Verder is het belangrijk om de anonimiteit van de respondent en de vertrouwelijkheid van de data te garanderen. De respondent wordt bedankt voor zijn/haar medewerking. Tevens wordt de toestemming van de respondent gevraagd om het gesprek op band op te nemen. De respondent krijgt hier ook de kans om vragen te stellen.

Ik wil u graag van harte bedanken voor uw bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. Ik apprecieer het enorm dat u tijd wil vrijmaken voor dit gesprek.

Dit interview vindt plaats in het kader van mijn doctoraatsonderzoek naar wat het M-decreet betekent voor Vlaamse scholen. Ik begeleid ook enkele studenten die mee data verzamelen en analyseren voor dit project. De eindverantwoordelijke als promotor is prof. Geert Kelchtermans.

Ik vind het belangrijk dat u weet dat het interview helemaal niet het doel heeft om jullie als school of u als directeur te evalueren of te beoordelen. Ik ben enkel geïnteresseerd in uw opvattingen over het M-decreet, wat dit decreet voor jullie school betekent en hoe de deelname aan Zoektocht Inclusief Onderwijs hier een rol in speelt. In die zin zijn er dus geen goede of foute antwoorden op mijn vragen. Als u het goed vindt, zal het interview op band opgenomen worden, zodat ik niet alles moet noteren en me beter kan concentreren op het verloop van het interview. Ook wil ik nog benadrukken dat alles wat u zegt strikt vertrouwelijk behandeld zal worden. Alle gegevens zullen anoniem verwerkt worden en enkel gebruikt worden voor onderzoeksdoeleinden. Dat wil dus zeggen dat uw naam of de naam van andere genoemde personen of scholen nooit vermeld zullen worden in de onderzoeksrapportering. Als u op een bepaald moment toch liever zou hebben dat de opname gestopt wordt, dan mag u dat gewoon zeggen.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voor we van start gaan?

[Start opname]

Naam respondent + datum + plaats inspreken in dictafoon

Bevestigen informed consent: Kan u nog even bevestigen dat u akkoord bent dat ik dit gesprek op band ga opnemen en dat dit gesprek in geanonimiseerde vorm gebruikt mag worden voor onderzoeksdoeleinden?

Achtergrondgegevens respondent

We starten met het in kaart brengen van relevante achtergrondgegevens. Kennis van die gegevens helpt ons namelijk om uitspraken van de respondent beter te begrijpen en in perspectief te kunnen plaatsen.

Als start van dit interview zou ik graag nog enkele achtergrondgegevens verzamelen. Zou u dit formulier willen invullen alstublieft?

[Vragenlijst overhandigen en laten invullen]

Hartelijk bedankt.

Organisatiekenmerken

In dit tweede deel van het interview willen we kenmerken van de school als organisatie in kaart brengen. Kennis van organisatiekenmerken helpt namelijk om implementatiepraktijken beter te kunnen contextualiseren en begrijpen.

Nu zou ik u graag enkele algemene vragen stellen in verband met de specifieke schoolcontext waarin u werkt.

1. Kan je je school kernachtig in enkele trefwoorden omschrijven?
 - a. Hoe zou u het leerlingenpubliek omschrijven?
2. Wat zijn voor jou de belangrijkste uitdagingen waarmee je geconfronteerd wordt bij je job hier op school?
 - a. Waarom is dit voor jou een uitdaging?
 - b. Hoe probeer je hiermee om te gaan?
3. In het M-Decreet gaat het om de principes van inclusief onderwijs. Die visie op inclusie, leeft die sterk bij jullie op school?
 - a. *Indien ja*
 - i. Waaruit blijkt dit?

Welke initiatieven ondernemen jullie al om inclusief te werken?
Hoe tevreden was u over die initiatieven?
 - ii. Was dit ook al zo vóór de invoering van het M-decreet?

Kan je een voorbeeld geven?
4. Als je het globaal zou moeten omschrijven, hoe staat het team in de school tegenover het M-decreet?
 - a. Zijn er ook teamleden die hier anders over denken?
 - b. Hoe staat het kernteam tegenover het M-decreet?

Deelname aan Zoektocht Inclusief Onderwijs

Jullie hebben er als school voor gekozen om deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs.

5. Waarom hebben jullie ervoor gekozen om deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs?

- a. Was er een specifieke aanleiding?
- b. Wie was er betrokken bij de beslissing om deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs?
 - i. Zijn er personen die hier een trekkende rol hebben gehad? Wie?

Met deze vraag willen we nagaan (1) of er bepaalde aanleidingen waren om deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs, (2) welke actoren hier een trekkende rol hebben gespeeld. Ook (3) willen we zicht krijgen op de verwachtingen ten aanzien van Zoektocht Inclusief Onderwijs, zowel vanuit de directeur als vanuit de rest van het team.

6. Hoe werd de beslissing om deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs onthaald door het team?
 - a. Waaruit leid je dit af?
 - b. Waren er ook teamleden die hier anders over dachten?
 - c. [Soort afsluitende vraag]: als je het globaal zou moeten omschrijven, hoe staat het team in de school tegenover het M-decreet?
 - d. **[Niet voor directeur]** Hoe staat het kernteam tegenover Zoektocht Inclusief Onderwijs?
7. **[Enkel voor directeur]** Wie is jullie trajectbegeleider?
 - a. Is dit steeds dezelfde persoon doorheen heel het traject?
8. **[Enkel voor directeur]** Hoe hebben jullie het kernteam samengesteld?
 - a. Waarom zo?
 - b. Wie besliste hoe het kernteam samengesteld zou worden?
 - c. Bent u tevreden met die samenstelling? Waarom wel/niet?
9. **[Niet voor directeur]** Je maakt deel uit van het kernteam. Kan je eens vertellen waarom jij deel uitmaakt van het kernteam?
 - a. Wie heeft beslist dat jij deel uitmaakt van het kernteam?
 - b. Bent u tevreden over de manier waarop het kernteam is samengesteld? Waarom wel/niet? [= proces]
 - c. Bent u tevreden over de uiteindelijke samenstelling van het kernteam? Waarom wel/niet [= product]
 - d. Hoe ervaar je het om deel uit te maken van het kernteam?
 - i. Zijn er zaken die je moeilijk vindt?
 - ii. Zijn er zaken die gemakkelijk lopen?

Met deze vraag willen we de rationale achter de samenstelling van het kernteam scherpstellen. Dit kan ons belangrijke achtergrondinformatie geven om de interviews met de leden van het kernteam te kunnen interpreteren.

Uit gesprekken met begeleiders bleek reeds dat sommige directeurs bewust niet enthousiaste leerkrachten toevoegden aan het kernteam, andere lieten leerkrachten zelf beslissen of kozen ervoor om

trekkers in het kernteam op te nemen. Via deze vraag willen we ook inzicht krijgen in goede vernieuwingsstrategieën: plaats je trekkers best bij elkaar? Of niet? Welke mechanismen zien we dan? Etc.

10. Welke onderzoeksvraag hebben jullie als school geformuleerd?

- a. Hoe is die vraag tot stand gekomen?

Via deze vraag krijgen we opnieuw zicht op de verwachtingen van het team ten aanzien van Zoektocht Inclusief Onderwijs.

11. *[Toon de respondent de figuur met het schematisch overzicht van de verschillende interventies binnen Zoektocht Inclusief Onderwijs]*

Kan u op deze figuur even aanduiden welke interventies reeds hebben plaats gevonden in uw school?

Met deze vraag kunnen we achterhalen waar de school zich bevindt in het traject.

12. Wat is er allemaal veranderd in de school door deel te nemen aan Zoektocht Inclusief Onderwijs?

- a. Wat hield de verandering precies in?
- b. Hoe was het ervoor?
- c. Hoe komt het volgens jou dat die verandering plaats vond? *[Polen naar de 'oorzaak' van de verandering → we gaan na welke inhoud/aanpak/... binnen Zoektocht Inclusief Onderwijs tot die verandering heeft geleid]*
- d. Welke rol speelde het kernteam bij die veranderingen?

We laten de respondent eerst de verschillende veranderingen opsommen, vervolgens gaan we op elke verandering dieper in door de verschillende bijvragen te stellen.

Met deze vraag willen we nagaan welke feitelijke praktijken er plaats vonden in de school ten gevolge van hun deelname aan Zoektocht Inclusief Onderwijs.

Feitelijke implementatiepraktijken na M-decreet

13. Als we nu even afstand nemen van Zoektocht Inclusief Onderwijs, zijn er dan nog zaken veranderd in jullie school ten gevolge van het M-decreet (dus los van Zoektocht Inclusief Onderwijs) ...

- a. ...voor u (als directeur)? Waaruit blijkt dit?
- b. ...voor de (andere) leerkrachten? Waaruit blijkt dit?
- c. ...voor de leerlingen? Waaruit blijkt dit?
- d. ...voor de ouders? Waaruit blijkt dit?
- e. ...voor samenwerking met externen? Waaruit blijkt dit?

14. Zijn er nog zaken veranderd door het M-decreet?

15. *[Indien nog niet spontaan aan bod gekomen:]*

Zij er door het M-decreet nieuwe leerlingen met bijzondere noden ingeschreven zijn in de school?

- a. Merken jullie dat het aantal leerlingen met bijzondere noden hoger ligt, sinds de invoering van het M-decreet?

Persoonlijke opvattingen

In dit vijfde deel willen we met behulp van stellingen persoonlijke opvattingen van de respondent in kaart brengen betreffende het M-decreet en Zoektocht Inclusief Onderwijs.

Oke. Ik denk dat ik me nu een beeld kan vormen van wat het M-decreet en de deelname aan Zoektocht Inclusief Onderwijs voor jullie school betekent heeft. Om af te sluiten zou ik u graag enkele stellingen voorleggen.

[Ik toon het blad met de 6 stellingen.]

Kan u per stelling aangeven in welke mate u hiermee akkoord bent op een schaal van 1 tot 5? Score 1 staat daarbij voor “helemaal niet akkoord” en score 5 staat voor “helemaal akkoord”.

[Ik geef de respondent de tijd om elke stelling te lezen en te beoordelen. Ik geef hem ook een balpen zodat hij zijn/haar scores kan noteren. Vervolgens bespreek ik stelling per stelling. Het vragen van scores laat toe om tot genuanceerde omschrijvingen te komen. De interviewer kan bijvoorbeeld gemakkelijk vragen: waarom geef je score 4? hoe komt het dat je niet kiest voorscore 5?; etc.]

1. Het is eigenlijk niet de taak van leerkrachten in het gewoon onderwijs om hun aanpak zo aan te passen zodat tegemoet gekomen wordt aan de noden van alle leerlingen en zeker van leerlingen met bijzondere zorgnoden.
 - a. Waarom geeft u score X?
 - b. Waarom niet score X-1?
 - c. Waarom niet score X+1?
2. Ouders zijn blij dat kinderen die vroeger in het buitengewoon onderwijs les zouden volgen, nu les krijgen in het gewoon onderwijs.
 - a. Doorvragen: hoe denken ouders van leerlingen uit het gewoon onderwijs? hoe denken ouders van leerlingen met specifieke noden?
 - b. Waarom geeft u score X?
 - c. Waarom niet score X-1?
 - d. Waarom niet score X+1?
3. Kinderen met bijzondere noden zijn gelukkiger als ze les krijgen in het buitengewoon onderwijs.
 - a. Waarom geeft u score X?
 - b. Waarom niet score X-1?
 - c. Waarom niet score X+1?

4. Het recht op redelijke aanpassingen voor leerlingen in het gewoon onderwijs bracht uitdagingen met zich mee in onze school.
 - a. Waarom geeft u score X?
 - b. Waarom niet score X-1?
 - c. Waarom niet score X+1?
5. Het M-decreet sluit naadloos aan bij de traditie rond zorg die we hadden in onze school. Het ligt gewoon in het verlengde van wat we al deden.

Via deze vraag willen we ook op genuanceerde wijze in kaart brengen in welke mate er weerstand was in de school.

- a. Waarom geeft u score X?
 - b. Waarom niet score X-1?
 - c. Waarom niet score X+1?
6. Zoektocht Inclusief Onderwijs helpt onze school om het M-decreet in de praktijk te brengen.
 - a. Waarom geeft u score X?
 - b. Waarom niet score X-1?
 - c. Waarom niet score X+1?

Afsluiten van het interview

De respondent krijgt in dit laatste deel van het interview de kans om vragen te stellen en/of opmerkingen te geven. Vervolgens wordt de respondent bedankt voor zijn/haar medewerking en worden opnieuw de anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens benadrukt.

We zijn toegekomen aan het einde van het interview.

1. Heeft u nog vragen, reacties of opmerkingen bij dit gesprek?
2. Zijn er nog zaken waarvan u vindt dat het belangrijk is om te weten in verband met de uitvoering van het M-decreet en de rol van Zoektocht Inclusief Onderwijs hierbinnen?
 - i. Moest u achteraf nog aan iets denken dat u graag had willen vertellen, kan u me altijd nog contacteren via [emailadres interviewer].
3. Wat vond u van het interview?

Dan zou ik u nogmaals graag hartelijk bedankten voor uw medewerking aan dit onderzoek en u nogmaals verzekeren dat alle gegevens anoniem verwerkt zullen worden.

Bijlage 2: Codeboom

Descriptieve codes

M-decreet

- *Zorgcontium*
 - F0: brede basiszorg
 - F1: verhoogde zorg
 - F2: uitbreiding van zorg
 - F3: IAC
- *Visie (persoonlijk)*
- *Planlast*
- *Weerstand (op de school, van anderen)*
- *Redelijke aanpassingen*
- *Ondersteuning van de overheid*

Zoektocht inclusief onderwijs

- *Ervaringen (eigen ervaring)*
- *Beslissing deelname*
- *Traject*
- *Kernteam*
- *Focus*
- *Motivatie (doorheen traject)*
- *Visie/ervaring van de rest*
- *Van het schoolteam*

Visie van de school

- *Visie van de school*
- *Inschrijvingen*
- *Geschiedenis van de school*
- *Afstemming arbeidsmarkt*
- *Organisatie van zorg*
 - Actoren
 - Zorg-coördinator
 - Opvoeder
 - CLB
 - GON/GOK-begeleiding
- *Professionalisering*
- *Ontwikkeling van de school*
 - Door overheid
 - Door de school

Interpretatieve codes

Onderwijsvernieuwing

- *Fase*
 - Adoptiefase
 - Implementatiefase
 - Institutionaliseringsfase
- *Window Dressing*

Betekenisgeving

- *Individuele Betekenisgeving*
- *Persoonlijk Interpretatiekader*
 - Professioneel Zelfverstaan
 - Zelfbeeld
 - Zelfwaardegevoel
 - Taakopvatting
 - Beroepsmotivatie
 - Toekomstperspectief
 - Subjectieve Onderwijstheorie
- *Collectieve Betekenisgeving*
 - Schoolcultuur
- *Principiële Weerstand*

Micropolitiek

- *Belangen*
 - Materiele
 - Organisatorische
 - Sociaal-Professionele
 - Cultureel-Ideologische
 - Zelfbelangen
- *Acties En Strategieën*
 - Reactief/ Proactief
- *Micropolitieke Geletterdheid*
 - Instrumenteel
 - Kennis
 - Beleving

Schoolleiderschap

- *Als Poortwachter*
 - Of Ze Het Binnenbrengen
 - Hoe Ze Het Binnenbrengen
- *Micropolitiek*
 - Door Schoolleider
 - Door Anderen
- *Leiderschapspraktijken*
 - Door De Schoolleiders
 - Door Anderen
- *Schoolbelangen*
 - Materiële
 - Organisatorische
 - Cultuur-Ideologische
 - Sociaal-Professioneel

