

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

K. Vermeir en G. Kelchtermans

Samenvatting

Onderwijsvernieuwingen worden vaak ondersteund door artefacten: doelbewust ontwikkelde instrumenten om vernieuwingsdoelen te realiseren. Soms vormen die artefacten op zichzelf de vernieuwing. Deze studie rapporteert over een enkelvoudige gevalsstudie van de implementatiepraktijken in een kleuterschool na de adoptie van één educatief artefact: de kamishibai. Dit is een klein houten theateertje dat wordt gebruikt als hulpmiddel bij het vertellen van verhalen. Doorheen het implementatieproces wordt duidelijk dat het didactisch gebruik van de kamishibai een veel bredere en meer gevarieerde betekenis kan krijgen. Verder bouwend op inzichten uit het betekenisgevingsperspectief tonen we hoe die betekenissen – en zo ook de gepercipieerde inzetbaarheid – van het artefact evolueerden doorheen de tijd. Als resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen kreeg de kamishibai eerst louter betekenis vanuit een intrinsieke pedagogische agenda, maar ontwikkelde zich vervolgens o.m. tot een politiek instrument om tegemoet te komen aan de druk vanuit de scholengemeenschap en tot een strategisch hulpmiddel voor taalstimuleringsonderwijs. Aansluitend bij voorgaand onderzoek over de rol van artefacten in schoolontwikkeling, maakt deze studie inzichtelijk dat feitelijke implementatiepraktijken niet alleen het resultaat zijn van de rationale achter het artefact (met welk doel is het ontworpen?), maar ook van de betekenisvolle onderhandeling tussen de gebruikers, hun belangenagenda en de eisen van de organisatorische context.

Kernwoorden: Onderwijsvernieuwing, implementatie, artefacten, kwalitatief onderzoek

Inleiding

Innovaties zijn aan de orde vandaag de dag in het onderwijs. Beleidsmakers op nationaal, maar ook lokaal niveau blijven aansturen op het vernieuwen van het onderwijs. Daarnaast is er haast voortdurend sprake van kleine of grotere ‘bottom up’-initiatieven door (groepen van) leraren om hun praktijk te vernieuwen. Vanuit pedagogisch en onderwijskundig perspectief gaat het bij vernieuwingen echter niet om neutrale veranderingen, maar worden ze altijd gemotiveerd door het streven naar verbetering. Onderwijsvernieuwing omschrijven we dan ook als “het proces van het doelgericht veranderen van onderwijsleerpraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en/of de opvoeding van de betrokken leerlingen/studenten te verbeteren” (Kelchtermans, 2018a, p.9).

Het begrijpen en inzichtelijk maken van de implementatiepraktijken waardoor een vernieuwing concreet gestalte krijgt in scholen blijft evenwel een complexe en grotendeels onvoorspelbare uitdaging. Dit hangt in belangrijke mate samen met het feit dat vernieuwingsideeën steeds vertaald worden naar (en aangepast worden aan) de concrete klas- of schoolcontext waar de vernieuwing in de praktijk wordt gebracht. Met andere woorden, de betekenis die een vernieuwing krijgt voor de betrokkenen blijft essentieel om de feitelijke implementatie ervan – als resultaat van die vertaalprocessen – te begrijpen (Fullan, 2007; van den Berg, 2002).

Onderwijsvernieuwingen komen vaak binnen in scholen in de vorm van artefacten: objecten, (administratieve) procedures, didactische materialen, etc. In een vorig onderzoek analyseerden we de implementatie van een administratief artefact, namelijk de BaSO-fiche: een document voor het overdragen van

relevante informatie over de ontwikkeling van een leerling, wanneer die de overgang maakt van de basisschool naar het secundair onderwijs (März, Kelchtermans, & Vermeir, 2017; Vermeir, Kelchtermans, & März, 2017). In dit artikel verschuiven we onze onderzoeksinteresse van een administratief beleidsartefact naar een uitgesproken educatief artefact: de kamishibai.

De kamishibai heeft de vorm van een klein theatertje – een soort poppenkastje – en wordt gebruikt om prenten te tonen en daar rond verhalen te vertellen aan een publiek (zie Figuur 1; Paatela-Nieminen, 2008). De kamishibai is oorspronkelijk ontstaan in Japan als een vorm van straattheater. In de late jaren 20, begin jaren 30 van de vorige eeuw verkeerde Japan in een recessie en heerste er veel werkloosheid. Om hun families te onderhouden gingen kamishibai-vertellers de straat op met een vertelkastje, dat meestal gemonteerd was op een fiets. Ze vertelden elke dag episodes uit vervolgh verhalen. Met hun verhalen probeerden ze zoveel mogelijk publiek te lokken (voornamelijk kinderen), aan wie ze snoep verkochten. Aangezien de kamishibaivertellers in de eerste plaats zoveel mogelijk snoep wilden verkopen, kozen ze hun verhalen op basis van hun populariteit bij het publiek. De straatkamishibai was erg populair in Japan, vooral bij de armen. Het is pas in de jaren 50 dat de straatkamishibai in de vergeethoek raakte, omwille van de opkomst van de televisie (Orbaugh, 2012; Paatela-Nieminen, 2008). Terwijl er vanuit educatieve hoek vaak kritiek kwam op de straatkamishibai (bv. omwille van het gebrek aan morele en educatieve waarde), zagen sommigen er educatief potentieel in. Zo werd de kamishibai ook gebruikt om bij de arme bevolking boodschappen te verspreiden over het christendom of onderwijs te promoten. Anderen probeerden met de kamishibai lesgevers en ouders uit de middenklasse en hogere klasse te bereiken (Paatela-Nieminen, 2008). Veel van die ouders bleven de kamishibai echter zien als een immorele, onhygiënische vorm van amusement voor de lagere klasse. Sommigen betwijfelden daarom of de kamishibai werkelijk een deel van de algemene Japanse cultuur



Figuur 1

De kamishibai. Overgenomen uit "Hoe vertel je een kamishibai?" van Art Basics for Children, z.j., (http://www.abc-web.be/wp-content/uploads/2014/11/abc_kami_cahier1.pdf). Copyright Art Basics for Children.

zou zijn geworden zonder het bestaan van de 'propagandakamishibai'. Omwille van de grote overtuigingskracht die van kamishibai's uitgaat, koos de Japanse regering er namelijk voor om de kamishibai in te zetten als medium voor propagandaverspreiding tijdens de Vijftienjarige Oorlog (1931-1945). Via kamishibaiverhalen wilde men burgers motiveren om te blijven vechten (Orbaugh, 2012; Paatela-Nieminen, 2008). De performance bij de propaganda-kamishibai werd op voorhand vastgelegd en sterk aangestuurd. Het script van het verhaal werd steeds op de achterzijde van de platen gedrukt en diende trouw gevolgd te worden door de verteller, wat in schril contrast stond met het creatieve en spontane karakter van de straatkamishibai (Orbaugh, 2012). Men trachtte de uitvoering ook te sturen via handleidingen, waarin beschreven stond welk gedrag de vertellers moesten stellen. Zo moesten ze zich achter het kastje opstellen om de aandacht niet af te leiden van de prenten. Dit terwijl straatvertellers naast het vertelkastje stonden en deel uitmaakten van de show. Er werd bij de propagandakamishibai ook niet meer met episodes gewerkt: elke reeks prenten vormde een verhaal op zich. Tot slot richtte de propagandakamishibai zich niet tot kinderen, maar tot volwassenen (Orbaugh, 2012). Momenteel wordt de kamishibai nog steeds gebruikt in

Japan als educatief instrument (in scholen en bibliotheken). De kamishibai heeft zijn weg ondertussen ook gevonden naar andere landen en wordt ook in Vlaamse kleuterscholen gebruikt als hulpmiddel bij het vertellen van verhalen.

Onze exploratieve gevalstudie beoogt een diepteanalyse van de concrete implementatiepraktijken van de kamishibai in een kleuterschool. We hebben daarbij niet alleen oog voor de sociale betekenisgeving als determinant van die praktijken, maar verkennen ook de rol die de materialiteit van het artefact daarin speelt. Net als bij vorig onderzoek sluiten we daarmee ook aan bij de zogenaamde 'socio-material' perspectieven op schoolontwikkeling (zie o.m. Fenwick, Edwards, & Sawchuk, 2011; März et al., 2017).

2. Conceptueel kader

Hieronder wordt toegelicht vanuit welke theoretische bril de implementatie van de kamishibai werd bestudeerd in dit onderzoek. Afsluitend worden de onderzoeksvragen geformuleerd.

2.1 Betekenisvolle implementatiepraktijken

Aansluitend bij onze definitie van onderwijsvernieuwing, leggen we de klemtoon op de praktijken waardoor de vernieuwing concreet wordt geïmplementeerd. Dit veronderstelt aandacht voor de betekenisgeving (interpretatie) van de vernieuwing en vertaling ervan naar de concrete schoolcontext (Fullan, 2007; van den Berg, 2002; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005).

Betekenisgeving kan opgevat worden als zowel een individueel en een collectief proces. Voor het conceptualiseren van individuele betekenisgevingsprocessen gebruikten we de notie *persoonlijk interpretatiekader*: "een geheel van kennis en opvattingen over onderwijs (en over zichzelf binnen dat onderwijs), dat fungeert als een lens waardoor ze onderwijssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen" (Kelchtermans, 2018a, p.10). Dit kader is niet alleen een belangrijke determinant van betekenisgeving en interpretatie, maar vormt zelf ook het

resultaat van betekenisvolle interacties (ervaringen) van de betrokken actoren met hun beroepscontext doorheen de tijd. Kelchtermans (2009) onderscheidt binnen het persoonlijk interpretatiekader twee onderling verweven domeinen: het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie. Het *professioneel zelfverstaan* verwijst naar de opvattingen die leerkrachten hebben over zichzelf in het beroep. De *subjectieve onderwijstheorie* verwijst naar het geheel van kennis en opvattingen over onderwijzen. Het gaat om de professionele know-how van de leerkracht, waar hij een beroep op doet bij het beoordelen van situaties en het nemen van beslissingen (Hoe moet ik deze situatie best aanpakken en waarom zo?).

Betekenisgeving is echter geen louter individueel proces, maar gebeurt ook collectief, in interactie met anderen (Coburn, 2001; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). Het resulteert op schoolniveau o.m. in de zogenaamde *schoolcultuur*: het geheel van min of meer gedeelde opvattingen over goed onderwijs en hoe die het best gerealiseerd kunnen worden in de onderwijspraktijk. Dit collectieve betekenisstelsel van waarden en normen fungeert als een richtsnoer voor het dagelijkse functioneren van de school als organisatie (zie o.m. Schein, 2004). Het persoonlijk interpretatiekader en de schoolcultuur vormen dus respectievelijk individuele en collectieve interpretatieve filters bij de betekenisgeving en vertaling van onderwijsvernieuwingen in implementatiepraktijken (Kelchtermans, 2018a).

2.2 Interpretatieve onderhandeling als kernproces

Als pedagogisch-onderwijskundig proces is die individuele en collectieve betekenisgeving evenwel niet neutraal. Meer nog: de impliciete aanspraak van een vernieuwing op 'verbetering' impliceert automatisch dat de betrokkenen bij een implementatie bepaalde waardenkeuzes maken, waarbij ze feitelijk de meerwaarde van bepaalde praktijken (al dan niet) erkennen. Het betekent echter ook dat het oordeel over de wenselijkheid van de verandering (of de wijze waarop ze gerealiseerd moet worden) niet vanzelfsprekend gelijk is voor alle leden van het schoolteam en dat er

daarrond dus verschillen van mening kunnen ontstaan. Net daarom moet de vertaling van vernieuwingsideeën in concrete implementatiepraktijken beschouwd worden als het resultaat van *interpretatieve onderhandelingsprocessen* (Kelchtermans, 2018b; Vermeir et al., 2017).

De term ‘interpretatief’ verwijst naar de dynamiek van betekenisgeving. De oproep tot vernieuwing (zoals die bijvoorbeeld bevat zit in artefacten) wordt door de betrokkenen geconfronteerd met, geduid en beoordeeld vanuit het eigen persoonlijk interpretatiekader en de schoolcultuur op hun school. Men vergelijkt de vernieuwingsoproep bijvoorbeeld met de gangbare praktijken, schat in welke investering van tijd en energie de implementatie zou vragen, overweegt verschillende vormen van implementatie (of net weerstand tegen implementatie), enz.

De term ‘onderhandelen’ beklemtoont dat dit interpretatieproces geen neutrale aanleggenheid is van correcte informatie, van het louter kunnen of willen toepassen en uitvoeren van een voorschrift. Elke oproep tot onderwijsvernieuwing bevat onvermijdelijk de normatieve boodschap dat de gangbare praktijk niet langer de meest wenselijke is en dat de vernieuwing een verbetering impliceert. De vernieuwingsoproep impliceert dus een beoordeling, een evaluatie van de gangbare praktijk en de betrokkenen moeten stelling kiezen tegenover dat oordeel. Onder-schrijft men het oordeel en de oproep of biedt men weerstand, wijst men het af? Doyle en Ponder (1977) toonden lang geleden al aan dat in die afweging een ‘practicality ethic’ meespeelt: de oproep tot verandering wordt beoordeeld in termen van instrumentaliteit (in welke zin is deze alternatieve aanpak een verbetering of een oplossing voor een probleem?), congruentie (in welke mate is er overeenstemming tussen de waarden en normen in de vernieuwing enerzijds en de eigen normatieve opvattingen en praktijken anderzijds?) en kostprijs (hoeveel tijd of energie kost het om de vernieuwing te implementeren?; en bij uitbreiding: wat is de prijs van het weigeren?). Daarmee is meteen duidelijk dat het normatieve in de vernieuwingsboodschap

meteen ook een micropolitieke dimensie heeft: het gaat over macht, sturing, invloed, controle (zie o.m. Blase & Björk, 2009; Kelchtermans & Vanassche, 2017). De term ‘onderhandelen’ geeft meteen die micropolitieke betekenis weer. In het geval van onze studie is de vernieuwing of de vernieuwingsoproep echter gematerialiseerd in een artefact. Metaforisch gezien kan het artefact bijgevolg beschouwd worden als een (materiele) ‘actor’, waarmee de (menselijke) actor in onderhandeling treedt (Vermeir et al., 2017).

2.3 Onderzoeksvragen

Ons onderzoek richtte zich dus op de implementatiepraktijken van een educatief artefact. Die praktijken worden beschouwd als het resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen tussen de actoren in hun organisatorische context enerzijds en het artefact anderzijds. Door de implementatiepraktijken te documenteren en te analyseren over een langere periode wilden we ook verder bijdragen aan het inzichtelijk maken van het *proceskarakter* van onderwijsvernieuwing. Meer specifiek formuleerden we volgende onderzoeksvragen:

- Vanuit welke interpretatieve onderhandelingsprocessen kunnen de implementatiepraktijken van de kamishibai inzichtelijk gemaakt worden?
 - Wat is de rol van individuele en collectieve processen van betekenisgeving?
 - Wat is de rol van de organisatorische werkcondities?
- Welke elementen zijn constitutief voor het proces van interpretatief onderhandelen?

3. Methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd een *kwalitatief-interpretatief onderzoek* uitgevoerd. Die onderzoekbenadering stelt ons namelijk in staat om – in overeenstemming met ons conceptueel kader – enerzijds zicht te krijgen op hoe schoolteamleden betekenis geven aan de kamishibai, en hoe die betekenisgeving hun handelen mee vorm geeft. Anderzijds maakt die benadering het mogelijk om zicht te krijgen op de context

waarbinnen die betekenisgevingsprocessen zich afspelen en welke structuren die betekenisgeving mee beïnvloeden (Marshall & Rossman, 2006).

We voerden een *enkelvoudige gevalsstudie* uit van de implementatie van de kamishibai in de kleuterafdeling van één basisschool (De Toverfluit). De keuze voor die gevalsstudie berustte deels op *theoretische steekproeftrekking* (Patton, 2002; Yin, 2018). We zochten een casus die toeliet om inzicht te krijgen in interpretatieve onderhandelingsprocessen bij de implementatie van artefacten enerzijds en de contextfactoren die implementatieprocessen bepalen anderzijds. Omdat de adoptie van de kamishibai op het moment van de dataverzameling reeds zes jaar geleden was, bood deze casus verder een interessante mogelijkheid om het verloop van de interpretatieve onderhandelingsprocessen doorheen de tijd te reconstrueren. Dit was een meerwaarde in vergelijking met de eerder kortere implementatiegeschiedenis in ons vorige onderzoek over artefacten (März et al., 2017; Vermeir et al., 2017). Er werd doelbewust gekozen voor een enkelvoudige

gevvalsstudie omdat dit optimale kansen biedt om een implementatiecasus in de diepte te bestuderen (Yin, 2018).

3.1 Dataverzameling

De data werden verzameld binnen de kleuterafdeling van een Vlaamse basisschool: De Toverfluit.

De leerlingenpopulatie bestond gedurende lange tijd haast louter uit autochtone kinderen. De laatste jaren was hun instroom echter veranderd: het aantal allochtone anderstalige leerlingen nam sterk toe, wat o.m. leidde tot meer expliciete inspanningen in de school rond taalstimulering bij anderstalige leerlingen. Op het moment van de dataverzameling sprak 40-50% van hun leerlingen thuis geen Nederlands, waardoor hun schoolpopulatie meer vergelijkbaar werd met de andere scholen uit hun scholengemeenschap, die al langer te maken hadden met een meertalig leerlingenpubliek.

We verzamelden data bij drie respondenten (zie Tabel 1). Tara en Tilly zijn allebei kleuteronderwijzeressen. Tara was de sleutelrespondent aangezien zij de kamishibai had

Tabel 1
Overzicht respondenten

Respondent	Functie	Leeftijd	Onderwijservaring	Diploma('s)
Tara	Klasleerkracht (2,5-jarigen + 1 ^{ste} kleuterklas)	42 jaar	> 20 jaar 12 jaar: klasleerkracht 5-jarigen Laatste vijf jaar: klasleerkracht allerkleinsten	Leerkracht kleuteronderwijs
Tilly	Klasleerkracht (3 ^{de} kleuterklas)	40 jaar	> 15 jaar Verschillende functies (zorg, turnen, klasleerkracht) Laatste vier jaar: klasleerkracht 3 ^{de} kleuterklas	Leerkracht kleuteronderwijs
Tessa	Zorgleerkracht en taalcoach (kleuterafdeling)	46 jaar	> 25 jaar Ervaring als klasleerkracht, bij verschillende leeftijdsgroepen Laatste vier jaar: zorgleerkracht/taalcoach	Orthopedagoog Leerkracht kleuteronderwijs

Noot. Alle namen zijn pseudoniemen.

binnengebracht in de school. De derde respondent was de zorgleerkracht van de kleuterafdeling (Tessa). Haar perspectief bood ons meer inzicht in het schoolbeleid rond de kamishibai. Door respondenten te bevragen met verschillende functies binnen het implementatieproces, realiseerden we *meerstemmigheid* (multivocality; Tracy, 2010) en verhoogden we de geloofwaardigheid van de studie (Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010). Daarenboven konden we voor deze studie gebruik maken van de ervaringen van externe schoolbegeleiders voor achtergrondinformatie over deze school.

De dataverzameling bestond telkens uit een tweeluik: een observatie van een vertelmoment met de kamishibai, gevolgd door de afname van een semi-gestructureerd interview.¹ De inhoud van de *semi-gestructureerde interviews* (Kvale, 1996) focuste op het hoe en waarom van de introductie van de kamishibai in de school. Er werd eveneens bevraagd hoe de kamishibai werd gebruikt in de school en hoe dit gebruik eventueel geëvolueerd was over de jaren heen. Alle interviews vonden plaats in de periode april-mei 2015 en duurden gemiddeld één uur (met 47 minuten als minimumduur en 68 minuten als maximumduur). De interviews met de leerkrachten werden voorafgegaan door een *observatie* van een vertelmoment met de kamishibai. Op die manier had de onderzoeker ook data over het feitelijk gebruik van de kamishibai in de praktijk (Patton, 2002), wat een concreet beeld opleverde over de praktijk waarover de leerkrachten in het interview vertelden. Tijdens de observaties maakte de onderzoeker veldnotities die een gedetailleerde, niet beoordeelende beschrijving gaven van dit vertelmoment (Marshall & Rossman, 2006). De drie respondenten werden voorafgaand aan de dataverzameling geïnformeerd over het doel van het onderzoek, het verloop van de dataverzameling en de verwerking van de verzamelde data. Voor de aanvang van het interview werd die informatie herhaald en kreeg de respondent de kans om vragen te stellen. Alle respondenten gaven hun akkoord om mee te werken aan dit onderzoek (informed consent).

Aanvullend bestudeerden we ook relevante *beleidsdocumenten* van de school die gerelateerd waren aan de kamishibai: enerzijds de groeilijn die het team ontwikkeld had voor de kamishibai en anderzijds een document met een overzicht van verschillende toepassingsmogelijkheden van de kamishibai.

We kozen voor diepte-interviews die het volledige implementatieproces reconstrueerden (over een periode van 6 jaar), met schoolteamleden die een verschillende, complementaire rol hebben gespeeld in het implementatieproces van de kamishibai. Op die manier vormden de drie interviews de basis voor een 'thick description' van het implementatieproces. De aanvulling met observaties, documentanalyses en informatie van betrokken externe ondersteuners zorgde voor datatriangulatie, wat een rijk en genuanceerd beeld gaf van het implementatieproces en de validiteit en betrouwbaarheid van de studie verhoogde (Yin, 2018).

3.2 Data-analyse

De veldnotities van de observaties werden uitgeschreven tot vignetten met beschrijvingen van de vertelpraktijken met de kamishibai. De interviews – vastgelegd met *audio-opnames* – werden *verbatim getranscribeerd* (Kvale, 1996). Vervolgens werden de transcripties *geaudiocheckt*: audio-opnames werden herbeluisterd om de transcripties te vervolledigen of te corrigeren waar nodig (Tracy, 2010). Dit verhoogde de nauwkeurigheid van de transcriptie en droeg bij tot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Marshall & Rossman, 2006).

Vervolgens werden de transcripten *gecodeerd*. Hiervoor deelden we de transcriptie op in betekenisvolle segmenten en gaven we elk segment een of meerdere codes die de inhoud van dat segment omschreven (Charmaz, 2014). Bij het coderen van de interviewdata maakten we ook verwijzingen naar elementen uit de observaties. In eerste instantie werd er *descriptief gecodeerd*: de inhoud van fragmenten werd bondig samengevat in beschrijvende codes (bv. voordelen gebruik kamishibai, implementatiedrempel). In een tweede codeerfase werd er *interpretatief (of theoretisch) gecodeerd*, waarbij begrippen uit

het conceptueel kader werden toegekend als codes aan fragmenten (bv. interpretatief onderhandelen, persoonlijk interpretatiekader, schoolcultuur; Miles & Huberman, 1994). Doorheen dit interpretatief coderen werden – indien de concepten uit het conceptueel kader ontoereikend waren – ook nieuwe conceptuele codes ontwikkeld (bv. onderhandelingsruimte).

Het analyseproces van de data verliep getrapd. Eerst werden er analyses per respondent uitgevoerd (*within case analysis*; Miles & Huberman, 1994). Die stap resulteerde in een synthetiserend respondentrapport met de resultaten van de analyse, aangevuld met onderbouwende citaten. De volgende stap bestond uit een analyse over de respondenten heen (*cross-case analysis*; Miles & Huberman, 1994), resulterend in een schoolrapport met overkoepelende conclusies. Doorheen het hele analyseproces pasten we het principe van *voortdurende vergelijking* toe, waarbij we steeds herhalend op een systematische manier zochten naar gelijkenissen en verschillen binnen en tussen respondenten en tussen de data en de theorie (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

4. Resultaten

In wat volgt presenteren we de resultaten van de analyse van de implementatie van de kamishibai binnen de kleuterafdeling van De Toverfluit. Het resultaatengedeelte start met een beschrijvende reconstructie van het implementatieverloop van de kamishibai (4.1), gevolgd door een meer analytische, interpretatieve duiding ervan (4.2).

4.1 Reconstructie van het implementatieproces: stapsgewijs onderhandelen en herdefiniëren

De analyse van de data reveleerde hoe de betekenis van het artefact evolueerde in de tijd en hoe die herdefiniëringen leidden tot veranderingen in de implementatiepraktijken rond de kamishibai doorheen de tijd. Meer bepaald werden er gaandeweg betekenislagen aan het artefact toegevoegd. Hierna bespreken we die verschuivingen meer systematisch.

Aantrekkelijk instrument om te variëren in vertelmethodieken

Aanvankelijk werd de kamishibai door één leerkracht (Tara) gebruikt die het artefact toevallig ontdekte via een televisieprogramma op de Vlaamse kinderzender Ketnet. Tara definieerde de kamishibai onmiddellijk als een aantrekkelijk didactisch instrument om meer variatie te creëren in haar didactiek rond verhalen vertellen. De invoering van de kamishibai was dus een voorbeeld van een zelf-geïnitieerde vernieuwing, ingevoerd door een van de leerkrachten om haar klaspraktijk te verbeteren.

Instrument met verschillende educatieve en didactische voordelen

Na Tara's adoptie van de kamishibai in haar klas en het eerste gebruik ervan als vertelinstrument, zag en ontwikkelde ze verschillende bijkomende pedagogische en didactische voordelen. Ze merkte bijvoorbeeld een voortdurende hoge betrokkenheid/focus bij de kinderen. Dit weet ze onder meer aan de continue visuele input voor de kinderen, de prenten bleven namelijk het hele verhaal zichtbaar: “*De eerste keer, dat was echt... ja, magisch is misschien cru, maar de kinderen werden echt gezogen naar het beeld. En ik dacht: eigenlijk heeft dat ook wat het effect van tv: dat blijft stilstaan en iedereen kijkt naar hetzelfde. Want als je met een boek vertelt, hoe je ook je best doet, dat beweegt toch altijd, maar de kamishibai blijft stil staan. En dan focussen ze daarop.*” (Tara). Hoe leerlingen reageerden op de kamishibai beïnvloedde dus mee hoe Tara de kamishibai interpreteerde. Ook de leerlingen hadden zo (indirect) dus een stem in de implementatie van de kamishibai.

Daarnaast merkte Tara ook voordelen op het vlak van klasmanagement: de kinderen werden er rustig van en ze kon als leerkracht gemakkelijk ingrijpen bij akkefietjes omdat ze letterlijk haar handen vrij had. “*Er wordt ruzie gemaakt, je ziet nog een snottebel... Je kan opstaan, je kan kinderen nog depanneren. En toch kan de rest blijven kijken. Eh, want als je uw boek neerlegt om iemand zijn snottebel te gaan afvegen, dan is de aandacht weg.*” (Tara).

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

Naarmate ook Tara's collega's kennis maakten met de kamishibai, erkenden en onderschreven zij het bredere potentieel van de kamishibai als didactisch instrument. Net als Tara ervoeren zij congruentie tussen het gebruik van de kamishibai als vertel-instrument en hun persoonlijk interpretatiekader. Het gebruik van de kamishibai kreeg zo ook bij hen legitimiteit. Desondanks bleken niet alle teamleden over te gaan tot de implementatie van de kamishibai of bleef het gebruik ervan erg beperkt: *“Toen gebeurde dat eigenlijk heel onregelmatig. Dat was twee keer per jaar dat ik eens een verhaaltje vertelde met de kamishibai. Dat was nog niet zo systematisch als nu.”* (Tilly).

De beperkte implementatie van de kamishibai kon verklaard worden vanuit het gegeven dat de teamleden geen dringende nood ervoeren om dit artefact te implementeren. Bovendien ervoeren ze verschillende drempels die de implementatie bemoeilijkten. Enerzijds voelden ze zich onzeker. Ze waren niet vertrouwd met de kamishibai en dat vormde een soort ‘drempel van het nieuwe’: *“Een beetje die onzekerheid, gaat mij dat lukken, gaat mij dat niet lukken?”* (Tessa).

Anderzijds waren er ook materiële drempels. Zo was de hoeveelheid bruikbare pre-

ten erg beperkt en was er slechts één exemplaar van een kamishibai in de school aanwezig – die van Tara. *“Als we geen kamishibai in de klas hebben en als we dat iedere keer moeten gaan halen (...) dat werkt niet. Dat is altijd gedoe, want iedereen wil op het einde van de dag een verhaal vertellen.”* (Tara).

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

Politiek instrument

Omwille van het grote aantal anderstalige leerlingen in de scholen van de scholengemeenschap (De Toverfluit vormde op dat moment nog een uitzondering) werd op het niveau van de scholengemeenschap besloten dat alle kleuterafdelingen moesten deelnemen aan ‘het taaltraject’. Dit was een meerjarig ondersteuningsarrangement, gericht op de professionalisering van schoolteams op het vlak van taalontwikkeling bij anderstalige kinderen. Aansluitend bij de deelname aan het taaltraject nam de scholengemeenschap ook een aantal maatregelen en eiste ze onder meer dat elke school concrete acties zou formuleren om intern de taalstimulering van de leerlingen te versterken. Die oproep vanuit de scholengemeenschap werd beluisterd en onderhandeld door het schoolteam.

Als antwoord op dit nieuwe beleid werd nog een betekenislaag aan de kamishibai toegevoegd. Het team besloot namelijk dat ze het gebruik van de kamishibai – een instrument waarvan ze allen de meerwaarde inzagen – konden opnemen als actie rond taal-

stimulering. “*Dat taaltraject, het flankerend onderwijsbeleid van hier (...) Dus moesten we daar in de school toch een oplossing of een plan voor bedenken (...) En toen denk ik wel dat ik op een personeelsvergadering een verhaal met de kamishibai verteld heb (...) van ja, dit is een goed idee.*” (Tara). Tilly beaamde dit: “*Ondertussen deed iedereen dat eigenlijk al, dus dat was niet zo van ‘het moet’. Het was eigenlijk al een gegeven en we hadden zoiets van ‘eigenlijk kunnen we dat dan even goed mee opnemen in ons taalactieplan’.*”

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

Bovendien zag het team congruentie tussen het gebruik van de kamishibai en hun eigen talenbeleid op schoolniveau, waar ze focusten op luisteren en spreken. De kamishibai kon zo een rol vervullen binnen het realiseren van hun reeds bestaande actiepunten (i.e., een bestaande agenda van het schoolteam) en kreeg hierdoor extra legitimiteit: “*Binnen ons taalbeleid (...) vonden we dat altijd heel belangrijk: luisteren en spreken. En wij vonden dan dat de kamishibai zeker een actie was die we daar in moesten hebben.*” (Tessa).

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

legitimiteit binnen de scholengemeenschap konden behouden, met een minimale verhoging van de werkdruk). Er was vanaf dan dus niet enkel sprake van inhoudelijk gebruik van de kamishibai, maar ook van strategisch gebruik.

Het strategisch gebruik van de kamishibai (als instrument om loyaliteit en legitimiteit te realiseren) had bovendien ook een impact op het inhoudelijk gebruik. Ten eerste was er sprake van een *toenemend gebruik* van de kamishibai in de klassen. Enerzijds omdat het schoolteam bij het formuleren van hun taalstimulerende actie een minimale frequentie van gebruik van de kamishibai had vastgelegd (i.e., twee keer per maand). Anderzijds omdat het strategisch gebruik van de kamishibai legitimeerde dat er meer middelen geïnvesteerd werden in de kamishibai, wat ervoor zorgde dat de ervaren materiële drempels bij het implementeren van de kamishibai werden weggewerkt. Zo riepen de leerkrachten de druk van de scholengemeenschap in om bij hun eigen directie de aankoop van een kamishibai per klas te legitimeren (wat neerkwam op een kost van €30 à €40 per kamishibai). Een deel van de beschikbare middelen werd vanaf dan ook geïnvesteerd in kamishibaiprenten. “*Met Sinterklaas hebben we al jaren een budget om kinderboekjes aan te kopen en dat ging dan nu onmiddellijk naar die kamishibaiprenten.*” (Tara). Het aanbod van kamishibaiprenten op de markt werd tevens groter en goedkoper. Daarnaast investeerde de zorgleerkracht tijd in het maken van kamishibaiprenten door afbeeldingen uit prentenboeken op het juiste formaat te kopiëren. Het gebrek aan beschikbare prenten werd zo voor een groot stuk weggewerkt, waardoor het gebruik van de kamishibai verder toenam.

Ten tweede resulteerde het strategisch gebruik van de kamishibai in een *formalisering* van de vertelpraktijken met de kamishibai. Zo werd er niet enkel een minimale frequentie vastgelegd voor het gebruik van de kamishibai, er werd ook een groeilijn ontwikkeld rond het gebruik van de kamishibai: “*Ik heb met de leerkrachten van de eerste kleuterklas besproken: ‘Wat gebruiken jullie?’ We moeten daar misschien een groeilijn in hebben, dat ze niet drie jaar het-*

zelfde doen met die kamishibai.” (Tessa). Het concrete gebruik van een artefact resulteerde dus ook in het creëren van andere artefacten, waarrond zich vervolgens nieuwe organisatorische routines ontwikkelden: repetitieve, herkenbare patronen van onderling afhankelijke acties, waarbij verschillende actoren betrokken zijn (Feldman & Pentland, 2003). Die ontwikkeling naar meer formalisering, meer onderlinge samenhang tussen verschillende artefacten en regels en meer organisatorische routines versterkte de implementatie van de vernieuwende vertelpraktijken en maakte ze uiteindelijk ook duurzamer (Feldman & Pentland, 2003; März et al., 2017). Met andere woorden, doordat bepaalde praktijken gingen fungeren als organisatorische routines verwierven ze legitimiteit, droegen ze bij tot de voorspelbaarheid van de dagelijkse praktijk en kregen ze een bepaalde vorm van institutionalisering, waardoor gaandeweg hun innovatiekarakter verminderde (het werden ‘gangbare’ praktijken; zie o.m. Giles & Hargreaves, 2006).

Multitool

Hoewel de kamishibai in De Toverfluit aanvankelijk enkel werd gebruikt als vertelmethodiek begonnen sommige leerkrachten de kamishibai ook ruimer in te zetten. De materiële vormgeving van het artefact liet dit toe: het theaterkastje bood ook mogelijkheden als poppenkast, tv’tje, etc. Sommige gebruikers definieerden de kamishibai bijgevolg ook als *multitool*, als breed en veelzijdig inzetbaar instrument. Tilly was een van die leerkrachten: *“Omdat je er oneindig veel dingen mee kan doen, het is niet alleen verhaaltjes vertellen. Ik gebruik het ook als poppenkast, de kinderen mogen er mee spelen (...) Als we over het weer aan het leren zijn (...) is dat dan zo echt de tv en dan mogen ze daar achter gaan zitten en dan mogen ze over het weer vertellen (...) Goh, wat doe ik daar nog mee?”*

Die bijkomende betekenislaag van de kamishibai als multitool kreeg extra legitimiteit vanuit de zorgleerkracht. Zij redigeerde een document met een overzicht van gebruiksmogelijkheden om leerkrachten te inspireren: *“Ik heb dat samen met de leer-*

krachten van de kleuterschool op een zorgoverleg bekeken: wat kunnen we nog allemaal met de kamishibai doen? En dan heb ik zo een ophijsting gemaakt: dat en dat kunnen we daarmee doen.”

Toch werd de interpretatie van de kamishibai als multitool niet vanzelfsprekend overgenomen en gedeeld door alle leerkrachten. Sommigen bleven de kamishibai enkel gebruiken als vertelmethodiek. Er bleek dus sprake van individuele verschillen in het uitgebreid gebruik van de kamishibai. Leerkrachten die de kamishibai enkel gebruikten om verhalen te vertellen bleken hun keuze te staven met pedagogische en praktische argumenten. De specifieke context waarbinnen de leerkrachten lesgeven, bleek hun keuze sterk mee te beïnvloeden. De leeftijd van de kinderen in de klas bepaalde, bijvoorbeeld, mee in welke mate een uitgebreid gebruik van de kamishibai volgens de leerkracht mogelijk was (bv. de jongste kleuters zelf laten vertellen met de kamishibai prenten kon ervoor zorgen dat de prenten snel beschadigd werden). Zij vreesden ook dat een ruimer gebruik de magie van het verteltheatertje zou verminderen: *“Sommigen zeggen: ‘ik laat de kinderen er zelf nog mee vertellen’. Maar ik heb de idee, ik ga dat niet doen want ik denk dat de magie er dan van af gaat. Allez, dan wordt het misschien te gewoon”* (Tara). De subjectieve onderwijsstheorie van de leerkrachten bepaalde dus mee hoe het interpretatief onderhandelingsproces tussen de gebruikers en het artefact verliep.

Bij de teamleden die de kamishibai definieerden als multitool was er opnieuw sprake van een verruiming van het inhoudelijk gebruik van de kamishibai. Tegelijkertijd was er bij zorgleerkracht Tessa ook sprake van een bredere strategische inzetbaarheid. Zij zag hier een bijdrage in aan het talenbeleid van de school. Door het ruimer gebruik op te nemen als actie binnen hun talenbeleid, konden ze voldoen aan de verwachtingen om voldoende groei te realiseren in hun talenbeleid, zonder dat dit veel extra werkdruk met zich mee zou brengen voor de leerkrachten (zo kon Tessa voldoen aan druk die ze ervoer vanuit de scholengemeenschap én vanuit haar collega’s). *“Uw taalbeleidsplan,*

dat moet een beetje groeien, dat mag niet blijven stilstaan hé. Dat moet groeien omdat de directeur dat vindt, of? Nee, ook vanuit het taaltraject. Ze zeggen ook: 'Uw taalbeleidsplan, dat kan geen tien jaar hetzelfde blijven'. Dat is de scholengemeenschap die dat dan zegt? Ja." *"Dat [uitgebreider gebruik van de kamishibai] is dan ook wel iets dat we kunnen opnemen in ons taalbeleidsplan voor de volgende jaren. Om dat echt nog verder uit te werken, de kamishibai. Ja, en dan bedoel je zoals je daarnet zei, met popjes enzo? Ja, ja (...) Omdat dat voor hen [de leerkrachten] geen extra werk gaat opleveren (...) ik moet altijd opletten met extra werk geven (...) ze moeten het zien als: we hebben dit al, en we kunnen er eigenlijk ook dat nog mee doen."* (Tessa). Eenzelfde definiëring van de kamishibai kon, met andere woorden, vanuit verschillende agenda's weerklank vinden bij actoren. Het artefact werd namelijk ingepast in verschillende doelen en belangen van de actoren (Vermeir et al., 2017).

Taalstimuleringsinstrument

Op korte tijd nam het aantal leerlingen in De Toverfluit dat thuis geen Nederlands sprak sterk toe. Die contextwijziging voltrok zich buiten de controle van het leerkrachtenteam om en veranderde de werkcondities in de school zodanig dat ook de pedagogisch-didactische aanpak in de klas erdoor werd geraakt. De contextwijziging ging gepaard met het ontstaan van een nieuwe agenda voor de teamleden: de ontwikkeling van een pedagogisch-didactische aanpak waarmee de taalontwikkeling van anderstalige leerlingen expliciet werd gestimuleerd.

De teamleden merkten echter dat hun praktijken rond de kamishibai hen hielpen bij die nieuwe uitdaging: *"In het begin dat dat taaltraject liep, zaten wij nog niet met taalproblemen (...) En wanneer je meer en meer taalproblemen krijgt, of meer en meer taalzwakke kinderen - als je dat zo mag zeggen - voelde je ook wel: dat zijn eigenlijk wel leuke dingen om die taal te stimuleren."* (Tessa).

Het strategisch gebruik van de kamishibai als actie rond taalstimulering bleek later dus ook inhoudelijk voordelen te hebben. Terwijl de kamishibai aanvankelijk voornamelijk

werd gezien als een manier om loyaal te zijn binnen de scholengemeenschap (i.e., strategisch gebruik), werd de kamishibai later gezien als een effectief instrument om de taalontwikkeling van hun anderstalige leerlingen te stimuleren (i.e., inhoudelijk gebruik). Strategisch en inhoudelijk gebruik van de kamishibai bleken dus congruent en versterkten elkaar.

Door te reflecteren op hun concrete ervaringen konden de gebruikers dus weer een betekenislaag toevoegen aan de kamishibai, namelijk als hulpmiddel voor de taalstimulering van anderstalige leerlingen. De verschuiving in de agenda's van actoren zorgde zo opnieuw voor een verruimde gepercipieerde inzetbaarheid van de kamishibai.

Besluit

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

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

Ten tweede bleek de context waarbinnen de implementatiepraktijken plaatsvonden een belangrijke impact te hebben op de interpre-

tatieve onderhandelingsprocessen. Interpretatieve onderhandelingsprocessen zijn namelijk pas betekenisvol binnen een concrete context (de klas, de school, de ruimere context) en het is de context die bepaalde welke agenda's actoren ervaren. Veranderingen in de context konden bijgevolg resulteren in nieuwe agenda's voor de actoren in de school (afhankelijk van hoe die veranderingen geïnterpreteerd werden door de actor), die op hun beurt onderhandeld werden door de actoren. Zo bracht de expliciete oproep vanuit het beleid op het niveau van de scholengemeenschap een nieuwe agenda met zich mee voor de teamleden van De Toverfluit, wat ertoe leidde dat de betekenis van de kamishibai heronderhandeld werd. Dergelijke verschuivingen in de ervaren agenda's bleken het interpretatief onderhandelingsproces te intensifiëren. Het herdefiniëren van het artefact vormde vervolgens een antwoord op die gewijzigde noden of agenda's. Door de kamishibai te herdefiniëren, streefde men naar (extra) congruentie tussen het gebruik van het artefact en de eigen opvattingen en noden binnen de specifieke context van de school. Door het artefact te herdefiniëren, kreeg het gebruik ervan (extra) legitimiteit en dit vergemakkelijkte de adoptie en duurzame implementatie. Met andere woorden: het gecontextualiseerde interpretatief onderhandelingsproces tussen de actor, het artefact en andere ingebrachte betekenislagen door andere personen bepaalde welke betekenis het artefact kreeg en waarvoor het werd gebruikt.

De gevalsstudie maakt dus duidelijk dat implementatiepraktijken veel meer inhouden dan het uitvoeren van een vooraf gedefiniëerde agenda (zie ook Vermeir et al., 2017): ze zijn het resultaat van het voortdurende samenspel van individuele en collectieve betekenisgeving, de materialiteit van het artefact (en de erin geïmpliceerde doelen) en de structurele context (schoolorganisatie en lokaal beleid). Met andere woorden, omdat onderwijs en onderwijsvernieuwing geen neutrale processen zijn, maar altijd bepaalde doelen beogen en daarin bepaalde belangen nastreven, weerspiegelen concrete implementatiepraktijken de dynamiek tussen ver-

schillende agenda's. Verschillende actoren (individuele leden van het schoolteam, subgroepen in het schoolteam; maar ook leidinggevenden en verantwoordelijken voor het schoolbeleid) streven bepaalde agenda's na, met name doelen en belangen die ze gerealiseerd willen zien (Vermeir, 2019). De agenda's resulteren uit de (evoluerende) betekenisgeving van de betrokkenen. Daarnaast zit ook in de materialiteit van het artefact een bepaalde agenda geïmpliceerd: het artefact 'vraagt' als het ware om op een bepaalde manier gebruikt te worden, zodat het kan doen waarvoor het bedoeld is (zie ook März et al., 2017; Vermeir et al., 2017). De individuele, collectieve, materiële en beleidsagenda's (doelen) weerspiegelen dus een reeks belangen die men nastreeft en probeert te realiseren. Net omdat die belangen niet altijd zonder meer verzoenbaar zijn, vindt er herhaaldelijk interpretatieve onderhandeling plaats die uiteindelijk resulteert in de concrete implementatiepraktijken. Die interpretatieve onderhandeling is dus een vorm van betekenisvol sturen, beïnvloeden, controleren en dus macht uitoefenen. Of nog: interpretatief onderhandelen is een vorm van micro-politieke actie. Dit wordt verder verduidelijkt en onderbouwd in de volgende paragraaf.

4.2 Onderhandelingsruimte als belangrijke determinant

Op basis van een verdiepende analyse van de reconstructie van het implementatieproces komen de auteurs tot het inzicht dat er sprake is van een belangrijke determinant van interpretatieve onderhandeling: de *onderhandelingsruimte* die actoren percipiëren en benutten tijdens het onderhandelingsproces. In dit tweede luik van het resultatengedeelte presenteren we drie factoren die de onderhandelingsruimte mee bepalen: de mate van sturing vanuit het artefact, de autoriteit van definiëringen door derden en de micro-politieke geletterdheid van gebruikers.

De sturing vanuit het artefact

De onderhandelingsruimte hangt, ten eerste, samen met een kenmerk van het artefact: de mate waarin het artefact zelf, vanuit zijn vorm en inhoud, een bepaald gebruik van het

artefact afdwingt en zo al een specifieke agenda bij het artefact lanceert. Met andere woorden: in welke mate worden variaties in het gebruik van het artefact a priori ingeperkt door kenmerken van het artefact zelf. De mate van sturing vanuit het artefact beïnvloedt zo ook het interpretatief onderhandelingsproces tussen het artefact en de gebruiker: hoe groter de sturing vanuit een artefact, hoe minder onderhandelingsruimte schoolteamleden ervaren.

De sturing die uitgaat van de kamishibai is eerder klein: de materiële kenmerken van dit artefact laten variaties in het feitelijk gebruik toe. Zo is het mogelijk dat de verteller de prenten zoveel mogelijk voor zich laat spreken en zelf geen aandacht naar zich toe trekt. Dit gebruik werd, bijvoorbeeld, beschreven in de handleiding die Tara kreeg bij haar kamishibai. Tara besloot echter om als verteller de boodschap op de prenten te ondersteunen met gebaren en mimiek. Volgens haar ondersteunt dit namelijk de taalontwikkeling van haar (anderstalige) leerlingen (cfr. haar subjectieve onderwijstheorie): *“Nu, ze zeggen dat dat niet echt de bedoeling is van de kamishibai, dat de prenten voor zich moeten spreken (...) Maar dan denk ik juist: dan krijg ik eens de kans om dat te doen [aanvullend mimiek en gebaren gebruiken] en de andersstalige kinderen in de klas die hebben dat zo nodig om dat te zien.”*

De materiële kenmerken van de kamishibai dwongen dus geen specifiek gebruik af. Hoe de kamishibai werd gebruikt – en welke gebruikswijze legitimiteit verkreeg – werd vooral bepaald door de persoonlijke opvattingen en de agenda van de gebruikers, eerder dan door de vorm en inhoud van het artefact zelf. De beperkte mate van sturing vanuit dit artefact blijkt ook uit het gegeven dat het mogelijk was dat sommige teamleden de kamishibai definieerden als multitool en dat er überhaupt verschillende betekenselementen met bijhorende invullingen van het gebruik van de kamishibai geformuleerd konden worden.

Dit betekent echter niet dat er geen enkele sturing uitging van de materialiteit van de kamishibai. Zo vereist de vorm van de kamishibai prenten van een welbepaald for-

maat, waardoor de investering in specifieke kamishibaiprenten noodzakelijk was. Dit zorgde ook voor een nieuwe praktijk binnen de school, namelijk de zorgleerkracht die tijd investeerde in het maken van kamishibaiprenten.

De autoriteit van definiëringen door derden

De onderhandelingsruimte werd ook beïnvloed door de context waarbinnen het implementatieproces plaatsvond. Die context bestaat onder meer uit andere actoren (bijvoorbeeld collega's) die ook (alternatieve) betekenislagen toeschreven aan de kamishibai. Die definiëringen door derden werden beluisterd en vervolgens interpretatief onderhandeld. Wanneer anderen hun interpretaties van het artefact bekendmaakten aan schoolteamleden intensifieerde dit met andere woorden de interpretatieve onderhandelingsprocessen: schoolteamleden werden opgeroepen om hun interpretatie van het artefact te heronderhandelen. De autoriteit of het gelegitimeerd gezag dat uitging van die interpretaties van derden varieerde. Hoe dwingender de oproep tot een (alternatieve) interpretatie werd ervaren, hoe kleiner de gepercipieerde onderhandelingsruimte bij de gebruikers.

Wanneer Tara de kamishibai bijvoorbeeld definieerde als instrument voor vertelpraktijken, vormde dit aanvankelijk een (niet dwingende) oproep aan haar collega's om de kamishibai eveneens op die manier te definiëren. Zij beluisterden en onderhandeldden Tara's definiëring van de kamishibai, maar besloten aanvankelijk om de kamishibai niet of amper in hun klas te gebruiken omdat ze de kosten-baten van die investering als negatief percipieerden. Later, wanneer het vertellen van verhalen met de kamishibai ook expliciet was opgenomen in het talenbeleid van de school en er een minimale gebruiksfrequentie was vastgelegd, was de onderhandelingsruimte voor de leerkrachten veel kleiner: het gebruik van de kamishibai was niet langer vrijblijvend. De invoering van een groeilijn die aangaf hoe het vertelritueel voor elke leeftijdscategorie van kleuters vorm moest krijgen, zorgde opnieuw voor een inperking van de onderhandelingsruimte. Het

schoolbeleid vormde, met andere woorden, een extra ‘stem’ in het interpretatief onderhandelingsproces rond de kamishibai, een stem met autoriteit waarmee rekening gehouden moest worden en die de onderhandelingsruimte inperkte.

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

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

Micropolitieke geletterdheid

Een derde determinant van de onderhandelingsruimte is de micropolitieke geletterdheid

van de gebruikers. Vooral het operationele aspect van micropolitieke geletterdheid blijkt hier relevant. Dit verwijst namelijk naar de mate waarin schoolteamleden in staat zijn om doelmatig situaties te beïnvloeden om zo hun wenselijk geachte werkcondities te realiseren (Kelchtermans & Ballet, 2002). Als schoolteamleden inzien hoe ze het artefact kunnen inschakelen om hun opvattingen en agenda’s (bestaande uit doelen en belangen) te realiseren, is dit een uiting van micropolitieke geletterdheid. Zij begrijpen namelijk hoe ze door een welbepaalde betekenisgeving aan het artefact congruentie kunnen realiseren tussen het gebruik van dit artefact enerzijds en hun individuele of gedeelde opvattingen, voorkeuren en agenda’s anderzijds. Actoren die weinig micropolitiek geletterd zijn, zullen zelfs bij open artefacten (waar weinig sturing van uit gaat) weinig onderhandelingsruimte ervaren.

De drie respondenten in dit onderzoek bleken elk micropolitiek geletterd te zijn. Tara’s micropolitieke geletterdheid komt, bijvoorbeeld, duidelijk tot uiting wanneer ze in de kamishibai een oplossing ziet om tegemoet te komen aan de nieuwe verwachtingen vanuit de scholengemeenschap om een actie rond taalstimulering te formuleren. De kamishibai werd, als het ware, een micropolitieke tool om hun belangen te realiseren (positionering als loyaal en legitiem binnen de scholengemeenschap), zonder hiervoor andere belangen in het gedrang te brengen (sterke toename van werkdruk, vernieuwingen moeten implementeren die niet in overeenstemming zijn met de opvattingen op goed onderwijs). Dit illustreert hoe interpretatief onderhandelen zowel een creatief, als een strategisch en politiek proces is.

5. Conclusie/discussie

Deze studie draagt bij tot de theorievorming over implementatiepraktijken van artefacten en van onderwijsvernieuwingen in het algemeen. Er werd inzichtelijk gemaakt hoe en waarom vernieuwingen (steeds opnieuw) vertaald worden naar de concrete lokale implementatiecontext. Daarmee sluiten we

aan bij het innovatieonderzoek vanuit het betekenisgevingsperspectief (Fullan, 2007; van den Berg, 2002). Verder bouwend op vorig onderzoek over artefacten (März et al., 2017; Vermeir et al., 2017) verfijnden en concretiseerden we het micropolitieke karakter van de betekenisgeving in termen van interpretatief onderhandelen rond verschillende agenda's. Daarenboven verkenden we verder het aandeel van de materialiteit van een artefact in die onderhandelingsprocessen en de uiteindelijke implementatiepraktijken, o.m. in het afgrenzen van de feitelijke onderhandelingsruimte (die op haar beurt bepalend is voor de mogelijke variatie in implementatie). Het proces van interpretatief onderhandelen – zo argumenteerden we – wordt niet alleen bepaald door de individuele en collectieve opvattingen en agenda's van de schoolteamleden, maar evenzeer door de materiële kenmerken van het artefact en de organisatorische (beleids)context. Die laatste bepaalt o.m. de agenda's die schoolteamleden willen realiseren. De context bestaat ook uit andere actoren (bv. leerlingen, collega's, externen) waarmee de schoolteamleden in interactie treden en die mogelijk (alternatieve) interpretaties van het artefact binnenbrengen in het interpretatief onderhandelingsproces. Zowel evoluties in de agenda's van de gebruikers als confrontaties met nieuwe of alternatieve interpretaties door derden zorgen voor een intensifiëring van het interpretatief onderhandelingsproces.

De analyse van de resultaten bracht een belangrijke determinant van interpretatieve onderhandelingsprocessen aan het licht: de onderhandelingsruimte. Dit bepaalde namelijk in welke mate schoolteamleden invloed konden uitoefenen op hoe het artefact gebruikt zou worden op school en welke betekenis het kreeg. Inzicht in de onderhandelingsruimte rond een artefact geeft zo dus ook meer inzicht in hoe de implementatie van een artefact kan verlopen. Ten minste drie factoren bleken die onderhandelingsruimte te beïnvloeden: de sturing vanuit het artefact, de autoriteit van betekenislagen die anderen toeschrijven aan het artefact, en de micropolitieke geletterdheid van de gebruikers (de mate waarin ze een artefact kunnen inzetten

om de eigen doelen en belangen [hun agenda] te realiseren; Kelchtermans & Ballet, 2002).

Samenvattend blijken interpretatieve onderhandelingsprocessen voortdurende, in een context gesitueerde, normatieve, gelaagde, meerstemmige en multi-actoriële, creatieve en politieke processen, waarbij het streven naar congruentie met de eigen opvattingen en agenda's centraal staat (Vermeir, 2019). Implementatiepraktijken inzichtelijk maken vereist dus een adequate bril om hun gecontextualiseerde en complexe karakter te vatten. De nog vaak gehanteerde *fidelity-benadering* in innovatie-onderzoek schiet daarom per definitie tekort als conceptualisering van implementatieprocessen. In die benadering richt men zich primair (en vaak exclusief) op de vraag in welke mate de feitelijke implementatie van de vernieuwing een getrouwe weergave is van de vooropgestelde onderwijsvernieuingsdoelen en/of de vernieuwingspraktijken ook effectief zijn en de beoogde resultaten waarmaken. Door haar impliciete of expliciete miskenning van de vertaalprocessen (betekenisgeving, interpretatief onderhandelen, enz.) die inherent onvermijdelijk zijn aan de implementatiepraktijken, hanteert die benadering een reductionistische conceptualisering die blind blijft voor de processen die de dynamische kern vormen van onderwijsvernieuwingen. Ze doet niet alleen onrecht aan de complexiteit en het gecontextualiseerde karakter van vernieuwingsimplementaties, maar reduceert schoolteams ook tot louter uitvoerders van beleidsbeslissingen en ondergraaft de idee van professionaliteit van leerkrachten en hun leidinggevendens, met de expertise en verantwoordelijkheid die dit met zich meebrengt.

De studie toont ook hoe een onderzoek van beperkte schaal (met slechts drie interviews, twee observaties en documentanalyses) het mogelijk maakt om een vernieuwingscasus in de diepte te bestuderen en te begrijpen. Dit brengt een hoopgevende boodschap voor de praktijk met zich mee: ook met een kleine verzamelde set data is het mogelijk om heel wat inzicht te vergaren in schoolpraktijken. Dit maakt het haalbaar(der) voor directeurs of pedagogisch begeleiders om een diepgaande analyse van de eigen praktijk te

maken. Een voorwaarde hiervoor is evenwel dat zij over de nodige conceptuele kaders beschikken om naar die praktijk te kijken. Dit artikel biedt praktici een dergelijk conceptueel kader aan om eigen implementatiepraktijken te ontrafelen.

Uiteraard noopt de beperkte schaal van ons onderzoek tot de nodige terughoudendheid bij het trekken van conclusies. De bijdrage (in de vorm van onderbouwde begrippen en conceptualisering) moet in vervolgonderzoek getoetst worden en een bredere empirische basis krijgen. Daarenboven verdient met name de rol en betekenis van de materialiteit van artefacten nog verdere exploratie en conceptualisering. De verschillende zogenaamde socio-materiële benaderingen van onderwijspraktijken kunnen daarbij een belangrijke en innovatieve inspiratiebron vormen (zie o.m. Fenwick et al., 2011; Simons & Decuyper, 2017).

Tot slot maakt de studie ook duidelijk hoe aandacht voor de ruimere omgeving waarin scholen zich bevinden, noodzakelijk is om de complexiteit van implementatieprocessen ten volle te vatten (denk bijvoorbeeld aan de rol van de scholengemeenschap). Verdere innovatiestudies zouden daarom gebaat zijn met het combineren van de conceptualisering uit deze studie met macrosociologische kaders zoals bijvoorbeeld de neo-institutionele theorie (en meer specifiek concepten als organisatorisch veld, legitimiteit en de verschillende drukmechanismen; Scott, 2014).

Noot

¹ De zorgleerkracht werd niet geobserveerd aangezien zij de kamishibai niet gebruikte. Zij had wel ervaring met de kamishibai als klasleerkracht (uit de periode voor zij zorgleerkracht was geworden).

Literatuur

Art Basics for Children. (z.j.). *ABC Cahier. Kamishibai*. Opgehaald op 27 maart 2020, van http://www.abc-web.be/wp-content/uploads/2014/11/abc_kami_cahier1.pdf

Blase, J. J., & Björk, L. (2009). 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.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). London: SAGE.

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.

Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.

Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118.

Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research. Tracing the sociomaterial*. London: Routledge.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.

Kelchtermans, G. (2018a). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden tot geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39 (4), 7-22.

Kelchtermans, G. (2018b). Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating and negotiating. In P. Schutz, J. Y. Hong & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity. Mapping challenges and innovations* (pp. 229-240). Cham, Switzerland: Springer.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.

Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power,

- negotiation, and professional development. In D. J. Clandinin & J. Hossu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp.441-456). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kvale, S. (1996). *Inter-views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- März, V., Kelchtermans, G., & Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform. Routines, institutional pressures, and legitimacy in student data systems. *Journal of Educational Change*, 18, 439-464.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the art of the interval. *Mechademia*, 7 (1), 78-100.
- Paatela-Nieminen, M. (2008). The intertextual method for art education applied in Japanese paper theatre – a study on discovering intercultural differences. *International Journal of Art & Design Education*, 27 (1), 91-104.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd edition). London: SAGE.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations. Ideas, interests, and identities*(4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Simons, M., & Decuypere, M. (2017). Post-humanistische benaderingen. In *Inleiding in de pedagogiek Deel 2. Grondslagen en stromingen* (pp.181-200). Amsterdam: Boom Hoger Onderwijs.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and recognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431.
- 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: SAGE.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851.
- van den Berg, R. (2002). Teachers’ meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Vermeir, K. (2019). *Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda’s en onderhandeling*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, KU Leuven, België.
- Vermeir, K., Kelchtermans, G., & März, V. (2017). Implementing artifacts : An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 116-125.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16 (4), 409-421.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods* (6th ed.). London: SAGE.

Auteurs

Karen Vermeir is doctor assistent bij het Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS) van de KU Leuven.

Geert Kelchtermans is Gewoon Hoogleraar en hoofd van het Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS) van de KU Leuven.

Correspondentieadres: Karen Vermeir, Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS), Dekenstraat 2 – bus 3773, 3000 Leuven, België; E-mail: karen.vermeir@kuleuven.be

Abstract

It’s just a kamishibai?! Implementation practices as the result of interpretative negotiations

School improvement often includes the introduction of particular artifacts: objects that are purposefully designed to serve the effective implementation of the innovative goals. This paper addresses an educational artifact in Kindergarten: the kamishibai (a little wooden theatre in which pictures are shown, supporting story-telling). The study contains an in-depth

single case-study (based on interviews and observations) of one school using the kamishibai. Drawing on sense-making, we show how the meaning – and the possible use – of the artifact changed and developed over time in response to changes in the context. The study further illustrates how these changes result from interpretative negotiations and are influenced by the perceived space for negotiation (i.e., the leeway and margins for interpretative maneuvering and bargaining that are perceived and used during the implementation process).

Keywords: educational change, innovation, artifacts, qualitative research