

Schoolvernieuwing voor 'wicked problems'

Naar een aanpak voor de
transformatie van 'sociale praktijken'
vanuit een 'whole school approach'

Rapport, 2^{de} bijgewerkte versie, mei 2023

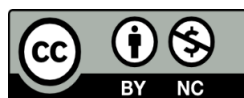
Geert Leemans



Een productie van
EXPERTISECENTRUM
EDUCATION & DEVELOPMENT

Auteur

Geert Leemans



Financiering

Defiscaliseringsproject (DEF 5 10 10 07 000 21)

Inhoud

Samenvatting	4
English summary	5
Voorwoord	6
Inleiding	7
1 Een 'whole school approach' (WSA) voor 'wicked problems'	8
2 Schoolvernieuwing: van initiatie tot institutionalisering	11
3 'Practice theory' als hefboom voor schoolvernieuwing.....	14
3.1 'Practice theory'.....	14
3.2 Sociale praktijken	15
3.3 Bouwstenen van sociale praktijken.....	16
3.3.1 Twee complementaire benaderingen	16
3.3.2 Benadering 1: 'dynamics of social practice' (Shove, Pantzar & Watson).....	16
3.3.3 Benadering 2: 'practice architectures' (Kemmis).....	18
3.4 Mechanismen voor verandering	20
3.5 'Practice theory' en de 'whole school approach'	21
4 Op 'Practice theory' geïnspireerde acties binnen een WSA	23
4.1 Verandering als een intersubjectief en transformatief proces.....	23
4.2 'Kritisch participatief actieonderzoek'	24
4.3 Verloop van het veranderingsproces.....	25
4.3.1 Initiële verkenning	25
4.3.2 Planningsfase	27
4.3.3 Implementatiefase	30
4.3.4 Reflectiefase.....	30
4.4 'Practice theory' en schoolvernieuwing	31
5 Commentaren van stakeholders	33
5.1 Aanpak.....	33
5.2 Aandachtspunten.....	34
5.2.1 Werk vanuit de kerntaak van de school.....	34
5.2.2 Veranderen is een leeropportunity	34
5.2.3 Doorloop een kwalitatief veranderingstraject	35
5.2.4 Veranderen gebeurt in dialoog	35
5.2.5 Zorg voor goede externe begeleiding.....	36
5.2.6 Vertrek vanuit de sterktes die al aanwezig zijn	36
Besluit	37
Bronnen.....	40
Bijlagen	47

Samenvatting

In voorliggend onderzoek ontwikkelen we een strategie voor onderwijsvernieuwing in relatie tot de vele maatschappelijke verwachtingen die op scholen afkomen. We richten ons specifiek op de omgang met complexe uitdagingen waarbij meerdere geledingen binnen de samenleving op een vaak ongestructureerde manier op elkaar inwerken, ook wel 'wicked problems' genoemd. Een groot deel van deze complexe problemen zijn ook gelinkt aan de duurzaamheidsagenda van de Verenigde Naties (SDG's).

Het 'systemische' karakter van typische 'wicked problems' als digitalisering, klimaatverandering, geletterdheid, (kans)armoede, (on)gezond leven, (gebrek aan) burgerschap, geestelijk welzijn of levenslang leren maakt hun oplossingen sterk contextafhankelijk. De nood aan contextualisering heeft ook binnen onderwijswereld geleid tot een groeiende aandacht voor een geïntegreerde (holistische) benadering van 'wicked problems': de 'whole school approach' (WSA) die tegelijk inzet op (1) schoolbeleid, (2) facilitair beheer en infrastructuur, (3) lesgeven en curriculum en (4) partnerschappen (Unesco, 2016).

De onderzoeksvraag die hier voorligt is hoe scholen een WSA zodanig kunnen toepassen dat hun onderwijsvernieuwingen voor 'wicked problems' niet beperkt blijven tot eenmalige gebeurtenissen, maar ook blijven doorwerken over lange tijd zodat ze tot de 'normale gang van zaken' gaan behoren. Dit 'institutionaliseringprobleem', dat al goed gekend is binnen de onderwijswetenschappen (zie ook Fullan, 2016), benaderen we vanuit 'practice theory' (Schatzki, 2002).

'Practice theory' richt zich specifiek op de vraag hoe geïnstitutionaliseerde 'routines' of 'praktijken' evolueren binnen complexe socio-technische systemen en snel wisselende contexten. Binnen een wereld die door scholen als steeds complexer wordt ervaren, stelt op een 'practice theory' gebaseerd veranderingsmodel scholen in staat om zich voor onderwijsvernieuwingen specifiek te richten op de transformatie van dagelijkse praktijken als 'lesgeven', 'facilitair beheer', 'zorgen', 'naar school gaan', 'leidinggeven', etc., die onder te brengen zijn binnen de dimensies van een WSA.

Op basis van literatuuronderzoek zijn de hoofdlijnen van een dergelijk veranderingsmodel uitgezet. Voor de conceptuele onderbouwing werd gebruikt gemaakt van de 'elements based' praktijkbenaderingen van Shove, Pantzar & Watson (2012) en van Kemmis et al. (2014), die in deze bijdrage als complementaire visies worden behandeld. De veranderingsmethodiek zelf is opgebouwd volgens het 'kritisch participatief actieonderzoek' van Kemmis, McTaggard & Nixon (2014). Hierin worden de vier bovenvermelde dimensies van een WSA opgevat als (bundels van) onderling afhankelijke praktijken die scholen met behulp van de voorgestelde methodiek kunnen veranderen en bestendigen.

In een volgende fase werd het ontwikkelde veranderingsmodel besproken met diverse onderwijsactoren. Zij wezen vooral op de nood aan bijkomend onderzoek hoe de sociale en psychologische dynamiek eigen aan een verandertraject ('agency-zijde') zal interageren met de logica van 'praktijknetwerken' ('structuurzijde') in levensechte situaties en hoe beide elkaar kunnen versterken. We verwachten dat de meerwaarde van deze 'practice based' methodiek vooral zal blijken uit de mogelijkheid om 'wicked problems' in kaart te brengen en meer gericht interventies te kiezen.

English summary

In this research, we develop a strategy for school innovation in relation to the many societal expectations coming their way. In doing so, we focus specifically on how schools can deal with complex challenges where multiple sections of society interact in an unstructured way, also known as 'wicked problems'. Many of these complex problems are also linked to the United Nations sustainability agenda (SDGs).

The 'systemic' nature of typical 'wicked problems' such as climate change, poverty, (un)healthy lifestyles, (lack of) citizenship, well-being, digitisation or lifelong learning makes their solutions highly context-dependent. The need for contextualisation has also led within the world of education to a growing focus on an integrated (holistic) approach to 'wicked problems': the 'whole school approach' (WSA) that simultaneously addresses (1) school policy, (2) facilities management and infrastructure, (3) teaching and curriculum and (4) partnerships (UNESCO, 2016).

Our research question is how schools can apply a WSA as such that educational innovations for 'wicked problems' are not limited to one-off events, but persist over a long period of time so that they become part of the 'normal course of events'. We approach this 'institutionalisation problem', which is already well known within educational sciences (e.g., Fullan, 2016), from 'practice theory' (Schatzki, 2002).

'Practice theory' focuses specifically on how institutionalised 'routines' or 'practices' evolve within complex socio-technical systems and rapidly changing contexts. Within a world perceived by schools as increasingly complex, a 'practice theory' based change model enables schools to specifically focus on the transformation of everyday practices such as 'teaching', facilities management', 'caring', 'going to school', 'leading', etc., within the WSA-dimensions.

Based on literature review, the outlines of such a change model were laid out. The 'elements-based' practice approaches of Shove, Pantzar & Watson (2012) and of Kemmis et al. (2014) that conceptually underpin our model, are treated as complementary views in this contribution. The change model itself is structured according to 'critical participatory action research' (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014). Herein, the four dimensions of a WSA mentioned above are conceived as (bundles of) interdependent practices, which schools can change and perpetuate using the proposed methodology.

In the next phase, the change model was discussed with stakeholders (researchers, counselors, teacher). They mainly pointed out the need for additional research on how the social and psychological dynamics inherent to a change process ('agency side') will interact with the logic of a practice ecology ('structure side') in real life situations, and how both can benefit from each other. We expect that the added value of this 'practice-based' methodology lies mainly in the possibility of identifying 'wicked problems' and choosing more targeted interventions.

Voorwoord

We zien een groeiende aandacht voor de 'whole school approach' (WSA) als instrument om beter om te kunnen gaan met complexe maatschappelijke vraagstukken op school. Ook grote internationale organisaties als Unesco, UNECE en de Europese Commissie zetten in op de WSA in het kader van het 'transformatief leren' voor een meer duurzame en rechtvaardige wereld, zoals (onder meer) de Sustainable Development Goals (SDG's) van de Verenigde Naties voorstaan. Dit gebeurt geleidelijk, te beginnen met kleine acties om van daaruit verder te groeien naar een meer doorgedreven aanpak waarbij ook actoren van buiten de school betrokken zijn.

Dit onderzoeksproject vond niet toevallig binnen UCLL plaats. De lerarenopleiding van UCLL is lid van het wereldwijde netwerk van Unesco scholen die vanuit hun pedagogische visie willen werken aan internationale verbondenheid, vrede, interculturele dialoog en duurzame ontwikkeling. UCLL is een van de drijvende krachten achter ASPnet Vlaanderen en werkt ook regelmatig samen met het internationaal secretariaat van ASPnet. Dit onderzoek wil aan de werking van dit netwerk bijdragen, maar hoopt daarnaast ook andere scholen en diverse actoren buiten het onderwijs te inspireren in hun zoektocht hoe om te gaan met de 'wicked problems' van deze tijd.

Voor dit project zijn defiscaliseringsmiddelen aangewend die worden ingezet als hefboom om nieuwe kennis te verwerven en vervolprojecten op te starten. Het project bestaat uit twee werkpakketten. Een eerste werkpakket betreft een conceptueel (literatuur)onderzoek naar de toepassing van een WSA met bijzondere aandacht voor het probleem van institutionalisering van onderwijsvernieuwingen. Voorliggend rapport is daarvan het resultaat, met dank aan Karine Hindrix, Stijn Dhert, Mieke Van Ingelghem, Caroline Gijssels, Ruth Wouters en de collega's van het expertisecentrum "Education and Development" van UCLL voor de eerste kritische commentaren. In een tweede werkpakket werd de methodiek besproken met onderzoekers, schoolbegeleiders en een leerkracht, met dank aan Wannes Anrys (GO! Basisschool Sterrenbos, Hamme), Luc Van Wassenhoven (Duurzaam Educatiepunt, Vlaamse overheid), Karel Moons (UCLL Hogeschool), Eef Thoen (Artevelde Hogeschool, Vrijplaats), Katrien Van Poeck (UGent) en Mieke Meirsschaut (Artevelde Hogeschool). Het is de bedoeling dat de hier ontwikkelde methode verder kan worden uitgewerkt, getest en uiteindelijk ruim verspreid in Vlaanderen en daarbuiten. Het doelpubliek beperkt zich daarbij niet tot de Unesco-scholen, maar omvat alle scholen en hun partners die willen werken vanuit een 'whole school approach'.

Inleiding

Klimaatverandering, gelijke kansen, (on)gezond leven, (gebrek aan) burgerschap, geletterdheid, geestelijk welzijn, digitalisering, inclusie, armoede, levenslang leren: het zijn voorbeelden van maatschappelijke uitdagingen die niet alleen op de scholen 'afkomen' maar waaraan ze ook verondersteld worden 'tegen te komen'. Het onzekere verloop van dit soort vraagstukken brengt bovendien met zich mee dat scholen worden geacht bijna voortdurend in beweging te zijn om kwaliteitsvol onderwijs aan te kunnen aanbieden (Meirsschaut, Hostyn en Naert, 2020).

Rittel & Webber (1973) waren een van de eersten om dergelijke complexe vraagstukken met een onzeker verloop 'wicked' te noemen. 'Wicked problems' zijn moeilijk te definiëren, ze veranderen over de tijd en hebben een 'systemisch' karakter. Dit laatste wil zeggen dat ze zo sterk zijn verknoopt met bredere maatschappelijke ontwikkelingen en met het natuurlijke ecosysteem op aarde, dat zowel hun beschrijving als oplossing er niet los van gezien kan worden. Dat maakt hun oplossingen sterk contextafhankelijk. Een klassieke, lineaire aanpak van dergelijke problemen werkt vaak onvoldoende, juist omdat de complexiteit van de context waarin ze zich voordoen te veel wordt genegeerd (zie ook McCabe, 2020).

Veel van de hierboven vermelde uitdagingen worden gevat door de duurzame ontwikkelingsdoelen (SDG's) van de Verenigde Naties (United Nations, 2015). De problemen die de SDG's willen oplossen zijn 'wicked issues of sustainability' (Kohl, 2020; Eden & Wagstaff, 2021) en werken op verschillende niveaus op het onderwijsbestel in. Om scholen beter in staat te stellen veranderingen door te voeren in de richting van meer duurzame ontwikkeling, zien we een internationale consensus groeien rond de 'Whole school approach' (WSA) als richtinggevend kader voor onderwijsvernieuwing (Unesco, 2021a; Europese Commissie, 2022). Het doel van een WSA is om de onderwijsinstelling in zijn geheel te heroriënteren naar een leeromgeving die beter is staat is om beter om te gaan met de maatschappelijke vraagstukken die op haar afkomen. Dit houdt onder meer in dat besluitvorming democratisch kan gebeuren en dat de verschillende aspecten van de schoolorganisatie in hun onderlinge samenhang worden gevat (Whitby, 2019). Ook in het bronnendocument van het Vlaamse 'Referentiekader voor Onderwijskwaliteit' (OK) verwijzen stakeholders naar de 'Whole school approach' als kader voor een kwaliteitsvolle schoolinterne beleidsvoering (Onderwijsinspectie, 2017).

Tegenover grote uitdagingen staat een eerder lage veranderbereidheid in Vlaamse scholen. Uit Talis 2018 blijkt dat slechts 62% van de Vlaamse leerkrachten uit ISCED-level 2 (1ste graad SO) vinden dat "de meeste leerkrachten in hun school open staan voor veranderingen", wat een stuk onder het OESO-gemiddelde ligt. Ook het aandeel leerkrachten dat vindt dat "de meeste leerkrachten in de scholen zoeken naar nieuwe manieren om problemen op te lossen" ligt laag in vergelijking met andere OESO-lidstaten (Burns, 2021). Hetzelfde beeld zien we op het vlak van professionalisering via samenwerking en uitwisseling met collega's: leerkrachten uit de tweede graad SO nemen slechts in zeer beperkte mate deel aan collectieve leermomenten en geven weinig feedback aan elkaar. Ook hoe onderwijsinnovaties op de duur deel kunnen uitmaken van het 'DNA' van scholen (institutionalisering) blijft een lastig vraagstuk voor scholen, onderzoekers en beleidsmakers (Verbiest, 2009). Ten slotte verwijzen we naar het recente debat over de herwaardering van cognitieve basisvaardigheden op school, en de mogelijke impact op de omgang met 'externe' vraagstukken die op de school afkomen (Commissie Beter Onderwijs, 2021).

Ook schoolvernieuwing op zich blijkt een dus een lastig vraagstuk, wat onder meer blijkt uit de inspanningen vanuit het Vlaamse onderwijsbeleid en het wetenschappelijk onderzoek om schoolvernieuwingsprocessen beter te begrijpen en vlotter te laten verlopen (Ballet & Kelchtermans, 2004; Verbiest, 2009; März et al., 2017; Onderwijsinspectie, 2017; Kelchtermans, 2018; Vermeir 2019; Meirsschaut, Hostyn & Naert, 2020). Deze bijdrage sluit daarbij aan maar richt zich specifiek op de vraag hoe scholen zelf een WSA kunnen doorvoeren, zodat schoolvernieuwingen op de duur tot de 'normale gang van zaken' gaan behoren (routinisering) (zie ook Giddens, 1984). We laten ons hierbij inspireren door 'social practice theory' (Schatzki, 2002; Kemmis et al. 2014, Kemmis, 2022; Shove, Pantzar & Watson, 2012). Dagelijkse sociale praktijken binnen een onderwijsinstelling zoals 'lesgeven', 'leren', 'leidinggeven', 'spelen', 'zorgen' of 'facilitair beheer' kunnen we zien als de 'knooppunten' waar de verschillende dimensies van een WSA samenkomen. Sociale praktijken vormen immers een geschikt niveau om duurzame innovaties te bestendigen over ruimte en tijd en verder te verspreiden binnen socio-materiële netwerken (Vilhalemm, Keller & Kiisel, 2015; Shove, Pantzar & Watson, 2012). Binnen de wederzijds constituerende dynamiek tussen 'agency' en 'structuur' (zie ook Giddens, 1984), kent de verandering van sociale praktijken vaak een niet-lineair verloop (Shove, Pantzar & Watson, 2012), wat aansluit bij een procesmatige benadering van organisatieontwikkeling (McCabe, 2020; Grieves, 2010).

Het gebruik van 'practice theory' bij het ontwerp van veranderingstheorieën voor 'wicked problems' sluit aan bij het pleidooi van Leeuw en Vaessen (2010) en Pawson (2013) om de planning van mogelijke interventies steeds te verankeren in de wetenschappelijke disciplines. De identificatie van mechanismen en interventies die volgens 'practice theory' de routinisering van complexe onderwijsinnovaties in de hand kunnen werken, gebeurde op basis van literatuuronderzoek. Daartoe namen we in eerste fase de veranderingslogica van de "whole school approach" onder de loep zoals deze onder meer door Unesco (2021) en de Europese Commissie (2022) wordt gebruikt (hoofdstuk 1). We leggen uit wat we kunnen verstaan onder een 'Whole school approach' (WSA) en hoe dit kan gebruikt worden om beter met 'wicked problems' om te gaan. In een tweede fase richtten we ons op de visie op schoolvernieuwing zoals we dit terugvinden in het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK), met bijzondere aandacht voor het implementatiemodel van Fullan (2016; zie ook Verbiest, 2009) (hoofdstuk 2). In een derde fase gebeurde een grondige lezing van de sociologische 'practice theory'-literatuur, met de nadruk op de 'elements based practice theorieën' van Shove, Pantzar & Watson (2012) en Kemmis (2022) (hoofdstuk 3). Dit werk bood de nodige conceptuele houvast om in een vierde fase een veranderingsmodel te ontwikkelen dat zich specifiek richt op de duurzame transformatie van "sociale praktijken" op school. We zijn daarbij uitgegaan van 'kritisch participatief actieonderzoek' (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014) met de verschillende dimensies van een WSA als richtsnoer (hoofdstuk 4). In een laatste fase werd het model besproken met stakeholders (onderzoekers, schoolbegeleiders en een leerkracht). Hun kritische commentaren werden uitgewerkt tot zes aandachtspunten voor de verdere ontwikkeling van het model tot een bruikbaar werkinstrument (hoofdstuk 5).

1 Een 'whole school approach' (WSA) voor 'wicked problems'

De stakeholders binnen het Vlaamse onderwijs wijzen op het belang van een 'whole school approach' voor een geïntegreerde beleidsvoering op school, "waarbij alle [schoolinterne] beleidsdomeinen met elkaar in verband staan en elkaar positief beïnvloeden" (Onderwijsinspectie, 2017). De kern van een

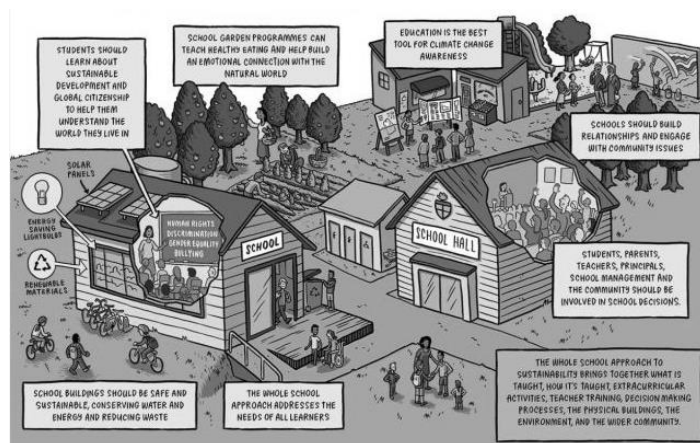
'whole school approach' is dat er wordt gewerkt vanuit een systemische visie: scholen worden in staat gesteld om actie te ondernemen vanuit de hele organisatie en zoeken aansluiting bij dagelijkse praktijken van actoren op school en binnen de lokale gemeenschap (zie ook Mogren, Gericke & Scherp, 2019).

WSA's zijn geen nieuw fenomeen. De aanpak kwam vanaf het einde van vorige eeuw wereldwijd in verschillende vormen tot ontwikkeling, veelal binnen lokale programma's voor 'Educatie voor Duurzame Ontwikkeling' (EDO) en zijn voorlopers (Henderson en Tilbury, 2004). Ondertussen wordt ze actief uitgedragen door internationale organisaties als de te volgen weg voor scholen die willen inzetten op duurzaamheid. De Unesco (2021a) stimuleert de toepassing van een WSA voor de transformatie van leeromgevingen, één van de pijlers onder de 'Unesco ESD for 2030-agenda' (zie ook Unesco 2021b; Leemans et al., 2022). Volgens Unesco moeten leerinhouden en pedagogische keuzes rond duurzame ontwikkeling worden ondersteund door hoe de school wordt geleid en hoe het facilitair management gebeurt (Unesco, 2021b) (cf. supra). In het kader van de uitvoering van de 'Green Deal' volgt de Europese Commissie de visie van Unesco op EDO. De Commissie (2022) vermeldt expliciet de nood aan "whole-institution approaches to sustainability which encompass teaching and learning, vision, planning and governance, active learner and staff participation, management of buildings and resources, partnerships with local and wider communities, and research and innovation".

Een WSA is een krachtige aanpak voor complexe maatschappelijke vraagstukken omdat het verbindingen legt tussen het schoolintern onderwijsbeleid, curriculum en didactiek, operationeel beheer, externe partnerschappen, participatieve besluitvorming en de professionalisering van leerkrachten (Whitby, 2019). Een 'whole school approach' strekt zich bovendien uit tot buiten de school en voorbij het formeel curriculum. Leerlingen engageren zich rond levensechte problemen op school en in de lokale gemeenschap. In samenwerking met educatieve organisaties en lokale initiatieven leren ze problemen onderzoeken en acties plannen (Frijters et al, 2019; Tilbury & Galvin, 2022). Dergelijke 'systemische' of 'holistische' visie (Tilbury & Galvin, 2022) zorgt ervoor dat een 'wicked problem' in al zijn aspecten wordt gevat waardoor een hoger niveau van functioneren worden bereikt dat meer is dan de 'som van de delen'.



Figuur 1: Dimensies van een 'whole school approach' (Thoen, Remerie & Merckx, 2017; naar Unesco, 2016)



Figuur 2: Hoe werkt een 'whole school approach'? (Bron: Unesco GEM report, 2021)

Binnen dit systeemperspectief kunnen relevante actoren zich engageren in een proces van 'transformatief leren' (Tilbury & Galvin, 2022). Een school die transformatief denkt zal feitelijke kennis, opvattingen, waarden en dagelijkse praktijken met betrekking tot 'wicked problems' in hun onderlinge samenhang zien. Van daaruit kunnen deze dan kritisch bevestigd worden en wordt verandering organisatiebreed in gang gezet (Leemans et al., 2022; O' Donoghue, Taylor & Venter, 2018). Het is belangrijk dat transformatief en actiegericht leren collectief gebeurt, en naast leerlingen zich ook richt op leerkrachten, schoolleiding, gebouwbeheerders, ouders en de lokale gemeenschap. Het moet ook voldoende aansluiten bij dagelijkse praktijkervaringen, waarbij alle betrokkenen de kans krijgen om hun leerproces zelf mee aan te sturen vanuit eigen ervaringen en bekommernissen (Mogren, Gericke & Scherp, 2019). Tilbury & Galvin (2022) wijzen bovendien op het belang van de impliciete leerervaringen die voortkomen uit een duurzame (materiële) schoolcultuur: "[as] a powerful way of engaging learners in change and [...] its alignment with sustainability is necessary to support the principle of 'living what they learn'".

Specifiek naar implementatie toe komen Tilbury en Gavin (2022) en Unesco (2016) tot een aantal bijkomende richtlijnen voor een WSA. Een eerste aandachtspunt is de ontwikkeling van een breedgedragen en toekomstgericht pedagogisch project dat de kernwaarden van de school rond een 'wicked problem' in beeld brengt. Het gevoel deel uit te maken van een schoolcultuur die toekomstgericht is en complexe problemen holistisch benadert, kan daarbij motiveren om actie te ondernemen. De strategische visie wordt vervolgens vertaald in een actieplan voor alle dimensies van een WSA. De school brengt in kaart hoe ze al omgaat met de problematiek, identificeert knelpunten, legt doelstellingen vast en staat vervolgens een actieplan op, met inbegrip van een timing en beoogde effecten. Dit gebeurt voor elk van de vier dimensies van een WSA. Het leerproces dat de opmaak van actieplan oplevert, is daarbij even belangrijk als het plan zelf. Scholen kunnen zich daarbij laten bijstaan door experts. De eigenlijke uitvoering van het actieplan gaat gepaard met evaluatie en bijsturing, waarvoor tijdens de uitvoering op regelmatige basisgegevens moeten verzameld worden. De totstandkoming en uitvoering van een WSA gebeurt onder 'gedeeld leiderschap', wat participatie van leerkrachten en leerlingen veronderstelt in het plannen en uitvoeren van acties doorheen heel de school. Daarbij is het belangrijk ieders rol en verantwoordelijkheid goed te definiëren en er wordt een actieteam opgericht die alles coördineert. De verantwoordelijkheden die gedeeld leiderschap met zich meebrengt creëert ook mogelijkheden voor collectief leren en professionalisering (cf. supra).

De implementatie van een WSA brengt een aantal specifieke uitdagingen en randvoorwaarden met zich mee. Tilbury & Gavin (2022) verwijzen naar de nood aan vorming van leerkrachten rond systeemdenken en vakoverschrijdend leren. Daarnaast zijn ook engagement, kennis, tijd en duidelijk schoolleiderschap belangrijke randvoorwaarden, net als de (beleids)context waarin men functioneert, met name de budgetten en expertise om een WSA tot een succes te maken. De opvatting dat schoolvernieuwing steeds in relatie moet worden gezien tot de bredere context, herhaalt zich ook verder in deze bijdrage. Een sociale praktijk is immers intrinsiek verweven met tal van randvoorwaarden die zowel ondersteunend als beperkend kunnen werken. Een duurzame verandering in de sociale praktijk vraagt daarom altijd ook een verandering in de context waarbinnen men werkt (Kemmis, 2022; cf. infra).

2 Schoolvernieuwing: van initiatie tot institutionalisering

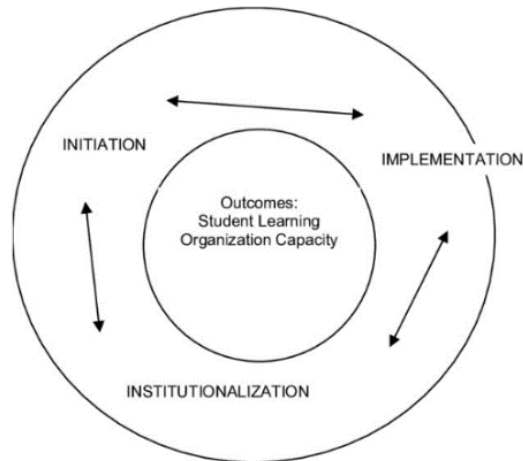
Het onderwijs kan gezien worden als een open systeem dat autonoom is en een eigen dynamiek heeft, maar waaraan de samenleving ook bepaalde verwachtingen koppelt (Vlaamse Onderwijsraad, 1999; Wielemans, 2000). Het 'responsief' kunnen omgaan met dergelijke maatschappelijke verwachtingen wordt als één van de eigenschappen van het beleidsvoerend vermogen van scholen aanzien, of "de mate waarin scholen in staat zijn om zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de activiteiten van de leraren en de directeur op elkaar afgestemd zijn, in functie van het leren van de leerlingen" (Van Petegem et al., 2009, geciteerd door Onderwijsinspectie, 2017). Beleidskrachtig omgaan met 'wicked problems' betekent dus dat men in staat is om vanuit de eigen pedagogische visie te denken zonder een passief instrument te worden ten dienste van externe verwachtingen, van welke strekking dan ook.

Beleidsvoerend vermogen veronderstelt ook de mogelijkheid om schoolvernieuwing door te voeren (Onderwijsinspectie, 2017). De stakeholders die in de aanloop naar het OK zijn bevestigd vinden dat onderwijsvernieuwing een bekommernis moet zijn van het hele schoolteam. Het schoolteam is daarbij in staat om kritisch over het eigen functioneren te reflecteren, nieuwe dingen uit te proberen en waar nodig ook vaste routines en aannames los te laten (Onderwijsinspectie, 2017). Een vraag waaraan we in deze bijdrage bijzondere aandacht willen besteden is hoe schoolvernieuwingen kunnen evolueren tot ze tot de 'normale gang van zaken' op school gaan behoren. Verbiest (2009) verwijst in dit verband naar het schoolvernieuwingsproces zoals dit onder meer door Fullan (2016) is uitgetekend (zie ook Onderwijsinspectie, 2017). Schoolvernieuwing verloopt hierbij in drie fasen die elk hun eigen aandachtspunten hebben om het vernieuwingsproces met succes te doorlopen:

- *De initiatie- of adoptiefase:* in deze fase wordt het besluit genomen om te innoveren. Als schoolvernieuwing in gang wordt gezet om beter om te gaan met maatschappelijke vraagstukken, gebeurt dit meestal onder invloed van 'institutionele druk' (Verbiest, 2009). Een bepaalde ontwikkeling doet zich voor binnen de ruimere onderwijscontext, creëert een bepaalde verwachting en vormt uiteindelijk de aanleiding om het schoolvernieuwingsproces te laten beginnen. Aandachtspunten zijn: (a) dat vernieuwingen best aansluiten bij de bestaande behoeften van de leerkracht zodat men de relevantie en voordelen ervan inziet, (b) dat alle actoren op school genoeg kennis en vaardigheden hebben om de vernieuwing in te voeren, en (c) dat er genoeg hulpbronnen zijn: tijd en geld.
- *De implementatiefase:* In de implementatiefase wordt de vernieuwing uitgetoetst, wat veronderstelt dat men door een leerproces gaat: actoren die de vernieuwing gaan opnemen moeten nieuwe vaardigheden onder de knie krijgen waarbij ze ook van elkaar moeten kunnen leren. Aandachtspunten zijn: (a) plannen worden bijgestuurd naar aanleiding van nieuwe feiten en ervaringen (flexibiliteit), (b) ondersteuning bij het leerproces van actoren en het overwinnen van onzekerheden, (c) inzetten op participatie en vertrouwen in de professionaliteit van leerkrachten (empowerment), (d) erop toezien dat de vernieuwing ook echt wordt toegepast en het detecteren van behoefte aan (bijkomende) vorming (onderwijskundig leiderschap).
- *De institutionaliseringsfase:* in deze fase gaan schoolvernieuwingen over in een vaste 'praktijk' binnen de school behoren ('hier doen we dit zo'). Volgens Verbiest (2009) gaat het om het minst onderzochte proces. Aandachtspunten zijn: (a) de inbedding van de vernieuwing in de structuren

van de school (beleid, curriculum, budget, etc.) en de koppeling maken met andere vernieuwingen, (b) zorgen dat vernieuwing wordt toegepast en de eliminatie van concurrerende praktijken, (c) de blijvende aanwezigheid van ondersteuning en een blijvend engagement van de schoolleiding.

Bovenstaande fasen kennen geen lineair verloop (Figuur 3). Verkeerde beslissingen in een voorgaande fase kunnen het verloop van de volgende beïnvloeden. 'Feedbackloops' moeten er dan voor zorgen dat men kan terugkeren naar een vorige fase (Verbiest, 2009; Fullan, 2016).



Figuur 3: overzicht van een schoolvernieuwingsproces (Fullan, 2016)

Priestley en Sime (2015) wijzen vooral op de moeilijkheid om vernieuwingen te implementeren en tot vaste praktijk te maken: "much of the recent literature suggests that attempts to reform schooling (especially in the related fields of curriculum and pedagogy) have been generally unsuccessful in leading to embedded, long term change in practice." Kemmis, McTaggard & Nixon (2014) spreken van een "[...] messy business that can unsettle previously settled arrangements, including people's established self-interests." Verbiest (2009) verwijst naar de 'implementatiedip', een terugkerend fenomeen bij de implementatie van veranderingen wanneer actoren gedemotiveerd en gefrustreerd raken omdat ze de nieuwe werkwijze nog niet onder de knie hebben en de verleiding groot is om terug te keren naar de oude situatie. Schoolvernieuwing staat ook niet op zichzelf. Het succes ervan is afhankelijk van beleidsbeslissingen die op hogere bestuursniveaus worden genomen. Scholen hebben daar vaak weinig vat op maar ondervinden wel de nadelen als deze te weinig consistent zijn (zie ook Fullan, 2016).

Onderzoek van März et al. (2017) en Vermeir (2020) naar de implementatie van onderwijsinnovaties toont een gelijkaardig beeld: duurzame onderwijsvernieuwing is niet zozeer het resultaat van institutionele of individuele veranderingen, maar moet gezien worden als het resultaat van niet-lineaire processen die worden aangestuurd vanuit "succesvolle interacties tussen actoren en het creëren van (organisatorische en institutionele) structuren waarbinnen deze interacties plaatsvinden" (März et al, 2017). Vermeir (2020) geeft die interacties vorm als processen van "interpretatieve onderhandeling". "Interpretatieve onderhandeling" betekent dat leerkrachten externe verwachtingen zoveel mogelijk zullen proberen te herinterpreteren naar de eigen situatie, gesitueerd binnen een bepaalde schoolcultuur en een specifieke temporele, ruimtelijke en materiële 'setting'. Dit gebeurt binnen een sociaal-politiek proces: de interpretatie van innovaties ontstaat

vanuit onderhandeling met andere actoren binnen en buiten de school, waarbij machtsonevenwichten de uitkomst kunnen beïnvloeden. März et al. (2017) richten de aandacht eerder op de rol van verschillende condities in de institutionalisering van onderwijsvernieuwingen, met professionele netwerken als mediërende factor tussen eigen persoonlijke opvattingen over (de gewenste) onderwijsvernieuwing en de structurele condities waarbinnen de vernieuwing moet gebeuren (bijvoorbeeld tijd, budget of externe begeleiding). Professionele netwerken tussen leraren dragen bij tot een gedeeld begrip van de vernieuwing en zijn bovendien een voorwaarde voor het blijvend karakter ervan (März et al., 2017).

Uit het voorgaande blijkt dat schoolvernieuwing een complexe opdracht is die veel druk op een schoolteam kan leggen. In deze context lijkt het aanwezig om dit ook voldoende haalbaar te maken, wat een goed evenwicht tussen stabiliteit en verandering veronderstelt (Onderwijsinspectie, 2017; Kelchtermans, 2018; Vermeir, 2019) (cf. Supra). Volgens Meirsschaut, Hostyn en Naert (2020) moeten we schoolvernieuwing daarom niet alleen bekijken in het perspectief van kwaliteitsvol onderwijs, maar ook in het perspectief van kwaliteitsvol *werkbaar werk*. De auteurs ontwikkelden de kijkwijzer 'werkbaar werk' die in de eerste plaats vraagt dat scholen inzicht krijgen hoe een veranderingsproces verloopt en hoe de context daarop ingrijpt. Vervolgens moet er een evenwicht worden gezocht tussen steunen en sturen, uitdagen en borgen en samen bewegen in de richting van een vooropgesteld doel. Dit gebeurt op het niveau van het individu, het team en de school als organisatie. Werkbaar veranderen gebeurt daarbij interactief, participatief en actiegericht zodat medewerkers gemotiveerd blijven, professioneel kunnen blijven groeien en een goede balans vinden tussen werk en privé.

De vraag naar schoolvernieuwing kan ook fundamenteeler worden gesteld. Volgens pedagogen Jan Masschelein en Maarten Simons is de school een plek waar jonge mensen onder begeleiding van leerkrachten zich juist tijdelijk kunnen loskoppelen van de samenleving en de kans krijgen zich te 'vormen' zonder dat dit tot directe maatschappelijke inzetbaarheid of de oplossing van maatschappelijke problemen moet leiden (Masschelein, Simons & Arnouts, 2013). Deze vormende rol van scholen biedt een antwoord op de (determinerende) opvatting dat scholen passief 'functionele imperatieven van buitenaf' moeten volgen en benadrukt de mogelijkheid om zelf veranderingen in gang te zetten. Schoolleiders bevinden zich vaak in de moeilijke positie van 'poortwachter' tussen actoren binnen en buiten de school die er vaak conflicterende opvattingen over 'goed onderwijs' op na kunnen houden (Kelchtermans & Piot, 2010; cf. supra). Ook de discussie over de omgang met 'wicked problems' behoort daartoe, zeker als tijd, personeel en middelen beperkt zijn en de bereidheid tot verandering laag. In dit verband pleit de omgang met controverse en onvoorspelbaarheid voor een eerder 'transformatieve' en 'gespreide' leiderschapsstijl die streeft naar een gezamenlijke visieontwikkeling en vooral faciliterend gaat op treden op basis van vertrouwen, samenwerking en capaciteitsontwikkeling (Pauwels, 2009; Kelchtermans & Piot, 2010). Schoolleiders kunnen daarbij de mogelijkheid geven om professionele netwerken op te zetten op meerdere niveaus binnen de organisatie (März et al, 2017).

Sociale praktijken in scholen en andere organisaties worden vaak jarenlang met succes toegepast en zorgen voor stabiliteit. Als initiatieven om sommige van deze praktijken te veranderen dan 'fricties' oproepen is dit echter niet alleen negatief te interpreteren, maar kan dit ook een teken zijn dat verandering 'tractie' krijgt (Spotswood, Vilhalemm, Iubu & Korp, 2021). De 'padafhankelijkheden' die ook in innovaties blijven doorwerken (Shove, Pantzar & Watson, 2012) strekken zich daarom

ook uit naar het te hanteren veranderingsperspectief. Daarbij wordt verandering beter opgevat als een proces dat zich geleidelijk kan ontwikkelen binnen ondersteunende socio-materiële netwerken tussen sociale praktijken dan als 'top-down opgelegd' of 'van buitenaf opgedrongen' (cf. infra).

3 'Practice theory' als hefboom voor schoolvernieuwing

3.1 'Practice theory'

WSA's komen in verschillende variaties voor, maar gemeenschappelijk is dat scholen die een WSA hanteren zullen proberen om te gaan met complexe uitdagingen door: (1) in te zetten op verschillende aspecten van de leeromgeving op verschillende niveaus en deze steeds in hun onderling samenhang te zien (systeemperspectief), (2) aansluiting te zoeken met dagelijkse praktijken binnen en buiten de school, (3) bij schoolvernieuwingen aansluiting te zoeken met ondersteunende netwerken van partners binnen en buiten de school en (4) democratisch en participatief te werk te gaan.

Met betrekking tot het geschetste implementatie- en institutionaliseringsprobleem lijkt het zinvol bovenvermelde eigenschappen van een WSA vanuit sociologisch perspectief te benaderen. Pawson (2010) wijst in dit verband op de bruikbaarheid van 'middle range theorieën' om de mechanismen bloot te leggen die instaan voor het 'duurzaam werkend zijn' van een WSA binnen een ruimer socio-technisch systeem (zie ook Leeuw en Vaessen, 2010). Deze bijdrage gebruikt 'practice theory' als een 'middle range theory' om de effectiviteit van interventies binnen complexe institutionele settings te onderbouwen.

'Practice theory' biedt onderzoekers en professionals houvast om 'wicked problems' die doorgaans worden beschreven door statistiek en expertenkennis, te vertalen naar de taal van het dagelijks leven (Vihalemm, Keller & Kiisel, 2015). De theorie bouwt voor op het werk van structuratiedenkers als Giddens (1984) en Bourdieu (1980) die de sociale orde zien als gevolg zien van de wederzijds constituerende relatie tussen 'agency' en 'structuur'. Sociale praktijken kunnen daarbij begrepen worden als gedeelde en relatief vaste handelingspatronen ('structuren') die zorgen voor voorspelbaarheid, zodat mensen met vertrouwen door het dagelijks leven kunnen gaan (Phipps en Ozanne, 2017). Deze vastheid is echter niet absoluut. Handelingsbekwame actoren kunnen tussenkomen in de normale gang van zaken en het 'anders doen' ('agency') (Giddens, 1984, Knappe, 2022). 'De dingen anders doen' gebeurt vanuit een voortdurende wisselwerking met een geheel van 'modalities of structuration' (regels, hulpbronnen en interpretatieve kaders) waarbinnen het sociaal handelen gebeurt en die zowel beperkend als ondersteunend kunnen werken (Giddens, 1984). De (nieuwe) sociale orde die daaruit ontstaat is geen abstract gegeven, maar veruitwendigt zich opnieuw in de gedeelde routines en sociale praktijken waarmee individuele actoren het dagelijks leven vormgeven (Hopkins et al, 2020). Na het structuratiedenken, werd ook sociomaterialiteit van Latour (1995) een belangrijke inspiratiebron voor 'practice theory'. Via zijn actor-network theory (ANT) vestigde men de aandacht op de rol van objecten en technologische artefacten in de (re)productie van sociale praktijken binnen sociotechnische netwerken, een gegeven waar de klassieke structuratiedenkers weinig aandacht voor hadden (Spaargaren, 2011).

Het 'klassieke praktijkdenken' legde de fundamenten voor het werk van '2de generatie praktijkdenkers' als Theodore Schatzki (2002) en Andreas Reckwitz (2002) en toepassingen binnen

(onder meer) de sociologie (Shove & Pantzar, 2010; Shove, Pantzar & Watson, 2012), milieubeleid (Spaargaren, 2011), onderwijskunde (Kemmis, et al., 2014; Kemmis, 2022; Grootenboer, Edwards-Groves & Choy, 2016), sociale marketing (Spotswood et al., 2021, Vihalemm, Keller & Kiisel, 2015), werk en organisatieontwikkeling (Nicolini, 2012; Orlikowski & Feldman, 2011) en ontwerpwetenschappen (Kimbell, 2009; Kuijer & Bakker, 2015).

Ondanks de verschillende accenten die ze leggen, delen deze toepassingen en varianten dezelfde grondslagen: (1) Sociale praktijken zijn een collectief (sociaal) gebeuren en kennen een bepaalde mate van organisatie of coördinatie. (2) De oorzaak van maatschappelijke problemen moet niet gezocht worden in abstracte structuren maar ook niet bij het individu. De mechanismen die aan de basis liggen van maatschappelijke problemen bevinden zich op het niveau van gedeelde en georganiseerde menselijke activiteit. (3) Sociale praktijken worden voortdurend ge(re)produceerd in tijd en ruimte via de wisselwerking tussen 'agency' en 'structuur' (Schatzki, 2012).

3.2 Sociale praktijken

'Sociale praktijken' kunnen begrepen worden als min of meer vaste routines waar een zekere mate van praktische kennis voor nodig is om ze te 'beoefenen'. Reckwitz (2002) geeft de meest gebruikte definitie van een sociale praktijk: "A 'practice' ... is a routinised type of behaviour which consists of several elements, interconnected to one another: forms of bodily activities, forms of mental activities, 'things' and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge." (geciteerd door Spaargaren, 2011; zie ook Gherardi, 2012). Onder sociale praktijken vallen dus dagelijkse bezigheden zoals 'zich wassen', 'met de auto rijden', 'koken', 'TV-kijken', 'naar het werk gaan', etc., maar ook praktijken die eigen zijn aan het functioneren van een bedrijf, een overheid, een onderwijsinstelling, ziekenhuis of een middenveldorganisatie, omgeven door een cultuur van regels, gewoontes en tradities (Spotswood et al., 2020; zie ook Spaargaren, 2011).

Wat het onderwijs betreft onderscheiden Kemmis et al. (2014) vijf courante praktijken die het onderwijs als instituut hebben gevormd sinds de introductie van het formeel leerplicht- en massaonderwijs in de Westerse landen: (1) lesgeven, (2) leren, (3) leraren opleiden, (4) leiding geven en (5) onderzoeken en -evalueren. Maar wat scholen doen blijft niet beperkt tot deze categorieën: ook 'een klasuitstap organiseren', 'een project opzetten', 'bemiddelen tussen leerlingen', 'contacten houden met ouders', 'gebouwen beheren', 'eten', 'sporten en spelen', etc. kunnen we zien als sociale praktijken die tot het schoolleven van elke dag behoren. Veel courante activiteiten op school vertakken zich daarom tot buiten de schoolmuren: naar de thuissituatie, bedrijven, jeugdverenigingen, informele vriendengroepen, de buurt, het werk, de socio-culturele sector of de gemeente. Leren hoe je dergelijke praktijken (beter) kunt uitvoeren gebeurt vaak informeel, over de grenzen van instituties heen (Billet & Shoy, 2012).

Kemmis et al. (2014) benadrukken het heterotelisch karakter van onderwijspraktijken. Het onderwijs bestaat niet omwille van zichzelf (autotelie) maar is gericht op het *voorbereiden* van mensen "to live well in a world worth living in" (Kemmis et al., 2014; zie ook Welch, 2017). Een dergelijke normatieve opvatting over onderwijs, komt tot uiting in het nieuwste rapport van Unesco over de toekomst van het onderwijs: "Reimagining our Futures Together". In de visie van Unesco maakt onderwijs deel uit van een 'sociaal contract', gericht op samenwerking voor een meer duurzame en rechtvaardige wereld binnen de ecologische grenzen van de planeet (International Commission on the Futures of

Education, 2021). In dit perspectief is onderwijs niet alleen 'sociale praktijk' maar ook 'praxis': enerzijds is het geworteld in een historische context, maar anderzijds heeft het ook een emancipatorisch doel door mensen hun wereld te leren begrijpen, kritisch en innovatief erover te reflecteren, actie te ondernemen en te leren samenleven. 'Praxis' staat daarbij in relatie tot een onzekere buitenwereld waarbij de effecten van het leerproces ook niet altijd op voorhand zijn gekend (Kemmis et al., 2014). Ook het transformatief leren voor duurzame ontwikkeling kan begrepen worden als een dergelijke vorm van 'onderwijspraxis' (cf. supra).

3.3 Bouwstenen van sociale praktijken

3.3.1 TWEE COMPLEMENTAIRE BENADERINGEN

Met het oog op de implementatie en institutionalisering van onderwijsvernieuwingen lijken vooral benaderingen bruikbaar die bekend staan als 'element based practice theories'. Deze varianten zien sociale praktijken als samengesteld uit verschillende elementen die steeds genetwerkt zijn in grotere gehelen (Grootenboer, Edwards-Groves & Choy, 2017; Gherardi, 2012; Castelo et al., 2021). Meer bepaald gaat het om:

- '*Dynamics of social practice*' (Shove, Pantzar & Watson, 2012) dat zich vooral richt op veranderingsprocessen die de levensloop van dagelijkse sociale praktijken (bijvoorbeeld eten, fietsen, koken, douchen, sporten) sturen naarmate verbindingen worden gelegd (en verbroken) tussen materiële objecten, betekenissen en knowhow.
- '*Practice architectures*' (Kemmis et al., 2014; Kemmis, 2022) dat zich hoofdzakelijk richt op de wederkerige relatie tussen sociale praktijken binnen onderwijs (bijvoorbeeld lesgeven, leren, leidinggeven) en de bredere sociale, materiële en culturele contexten waarin ze zijn ingebed.

In navolging van Welch (2017) zien we beide benaderingen als complementair. Shove, Pantzar & Watson (2012) analyseren sociale praktijken vooral door naar hun levensloop te kijken en benadrukken daarbij de rol van objecten en artefacten (cf. infra). Men kan nagaan hoe routines als schakels binnen grotere sociotechnische netwerken zijn ontstaan, hoe ze zich gaandeweg verspreiden binnen netwerken van 'carriers' en hoe ze 'herwerkt' kunnen worden binnen een veranderende context. De 'practice architectures' van Kemmis et al. (2014) geven bijzondere aandacht aan de rol van intersubjectiviteit in de processen die de verandering van sociale praktijken aansturen (Nicolini, 2017). Onderwijsinnovaties die gestoeld zijn op intermenselijke interactie staan daarbij steeds in wisselwerking met structurele condities en collectieve opvattingen over hoe we met de dingen omgaan op sociaal, materieel en discursief vlak (Kemmis et al., 2014). Daarom kunnen routines op school alleen maar veranderen als ook condities waarin ze worden ge(re)produceerd aan verandering onderhevig zijn (zie ook Welch, 2017) (cf. infra).

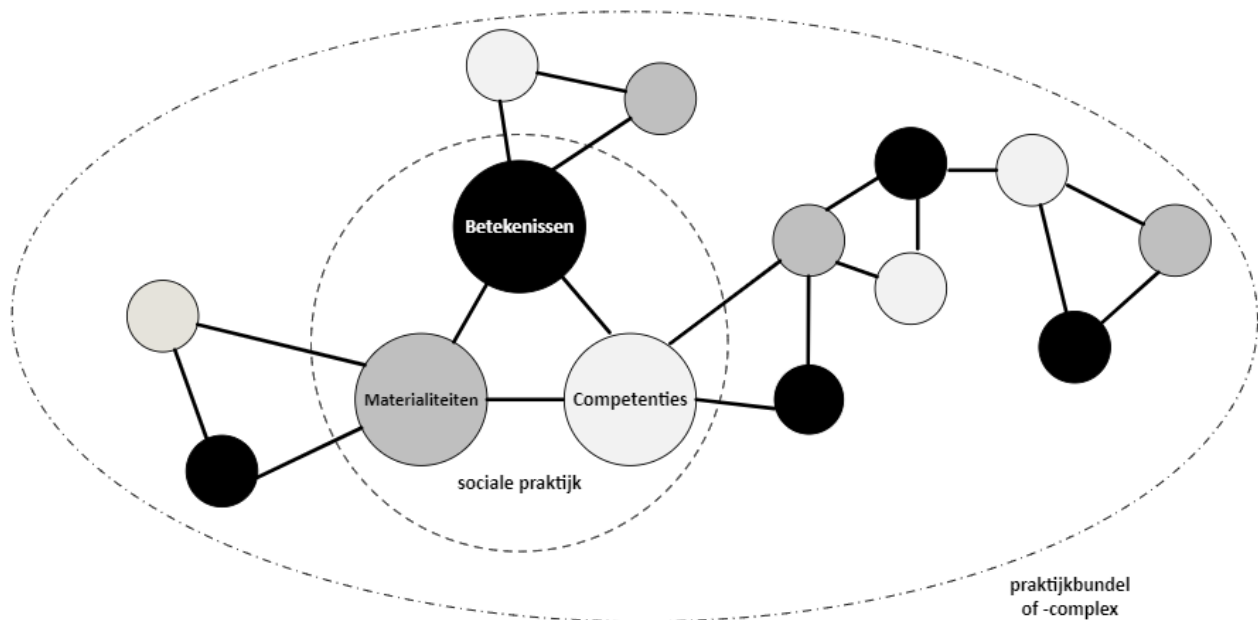
3.3.2 BENADERING 1: 'DYNAMICS OF SOCIAL PRACTICE' (SHOVE, PANTZAR & WATSON)

De bijdrage van Shove, Pantzar & Watson (2012) situeert zich binnen de sociologie en richt zich vooral op de rol van sociomaterialiteit en temporaliteit in de ontwikkeling van sociale praktijken. Sociomaterialiteit wil zeggen dat binnen een dagelijkse praktijk betekenissen en materie intrinsiek met elkaar verweven zijn. Hun kwaliteiten worden voortdurend ge(re)produceerd als actoren ze beoefenen in interactie met andere praktijken binnen grotere sociomateriële netwerken (Maller,

2015). Met temporaliteit wordt bedoeld dat sociale praktijken een eigen levensloop hebben die zich ontvouwt doorheen de voortdurende wisselwerking tussen 'agency' en 'structuur'.

Shove, Pantzar & Watson (2012) ontwikkelden een sterk vereenvoudigd model van sociale praktijken (Figuur 4). Het model ziet elke sociale praktijk als drie onderling samenhangende elementen ('practices as entities'): (1) 'materialities' (materialiteiten), (2) meanings' (betekenissen) (3) 'competences' (kennis en vaardigheden).

- 'Meanings' (betekenissen) slaan op mentale activiteit, emoties, verwachtingen, motivaties, overtuigingen, waarden: "waarom doen we de dingen". Sociale praktijken zijn geen geïsoleerde gebeurtenissen maar kennen een eigen levensloop naarmate ze in het dagelijks leven worden beoefend met de blik op de toekomst. Dat gebeurt in specifieke settings, gedefinieerd in tijd en ruimte waardoor sociale praktijken zich op verschillende manieren kunnen ontwikkelen (Warde, 2005; Schatzki, 2002).
- 'Materialities' (materialiteiten) omvatten objecten, artefacten, technologie, gebruiksvoorwerpen, infrastructuur maar ook het menselijk lichaam (inclusief neurologische en fysiologische processen): "waarmee doen we de dingen?" (Shove et al, 2012). Objecten slaan op louter fysieke entiteiten, terwijl artefacten ook niet fysiek kunnen zijn. Dit laatste moeten we begrijpen als menselijke activiteit die wordt vastgelegd in modellen en procedures. Zowel fysieke objecten als artefacten dragen bij aan de instandhouding van de sociale orde, maar even goed kan de introductie van nieuwe objecten en artefacten een bestaande orde doorbreken (Svabo, 2009).
- 'Competences' (competenties) slaan op de knowhow die nodig is om een bepaalde praktijk met succes uit te kunnen voeren: "hoe doen we de dingen"? Shove, Pantzar en Watson (2012). verwijzen naar Giddens (1984) waar kennis en vaardigheden in de eerste plaats betrekking hebben op 'praktisch bewustzijn': gedeelde opvattingen over hoe een bepaalde activiteit moet worden uitgevoerd en die door anderen ook als dusdanig wordt (h)erkend en beoordeeld.



Figuur 4: Praktijkelementen en sociale praktijken zijn genetwerkt in praktijkbundels of -complexen (naar Shove, Pantzar & Watson, 2012).

De praktijk als samenstelling van elementen ('practices as entities') moet worden onderscheiden van de 'beoefening' ervan ('practices as performances'). Het is pas door een praktijk te beoefenen dat de drie elementen met elkaar in verbinding komen en als dusdanig ook al praktijk kan worden (h)erkend en gedeeld. De condities waarin dit gebeurt zijn sociaal: een praktijk beoefenen kan alleen maar binnen een groter netwerk van andere praktijken die zorgen dat de nodige elementen beschikbaar zijn om in een bepaalde richting te evolueren (Pantzar & Shove, 2010). Dergelijke netwerken of 'praktijkbundels' "[...] include shared spatial and material contexts, temporal relationships [...], shared understandings that inform multiple practices and mutual orientations to shared ends or goals (Welch, 2017).

De praktijken in dergelijke bundels zijn onderling afhankelijk waarbij linken dermate sterk kunnen zijn dat ze een (bijna) onlosmakelijk geheel vormen ('complexen'). 'Lesgeven' bijvoorbeeld zou men ideaaltypisch kunnen zien als een doelgericht 'complex' van onderling afhankelijke sociale praktijken, zoals 'de leerstof uitleggen', 'projectwerk opzetten', 'orde houden in de klas', 'overleggen met collega's' of 'verbeterwerk' (om er maar enkele te noemen). De praktijken binnen deze bundel zijn daarbij op een specifieke manier georganiseerd in ruimte en tijd en hebben de nodige 'regels en hulpbronnen' ter beschikking om elkaar en ook de praktijkbundel als geheel te ondersteunen (zie ook Giddens, 1984).

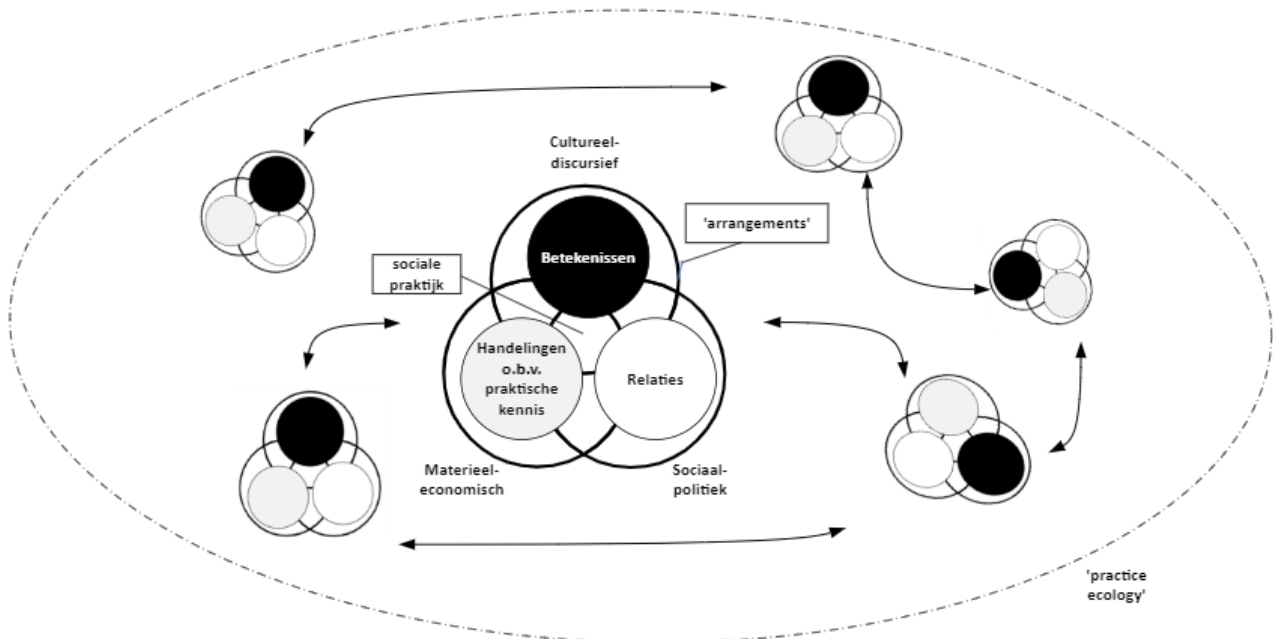
Sociale praktijken en praktijkbundels staan in een continue wisselwerking tot elkaar doorheen drie op elkaar inhakende 'circuits van reproductie' die verschillende padafhankelijkheden in het leven roepen: (1) praktijken ontstaan wanneer betekenissen, materialiteiten en vaardigheden worden geconnecteerd en elkaar gaan beïnvloeden. (2) Op een volgend niveau wordt de praktijk een nieuw element binnen een groter circuit van wederzijds constituerende praktijken, die min of meer vaste bundels en complexen vormen. In een derde circuit (3) is de (re)productie van praktijken in praktijkbundels opnieuw constituerend voor toekomstige elementen en praktijken, waarna de cyclus opnieuw kan starten (Shove & Pantzar, 2010).

3.3.3 **BENADERING 2: 'PRACTICE ARCHITECTURES' (KEMMIS)**

De 'theory of practice architectures' (Kemmis et al., 2014, Kemmis, 2022) is opgebouwd rond drie centrale samenhangende concepten: (1) 'sociale praktijken' als knooppunten van 'sayings', 'doings' en 'relatings', (2) 'practice architectures' die verwijzen naar de verschillende discursieve, materiële en sociale condities waarin sociale praktijken tot stand komen en toe bijdragen en (3) 'practice ecologies' of 'landscapes' waarmee de verschillende institutionele 'settings' worden bedoeld waarin sociale praktijken in tijd en ruimte worden 'beoefend', zoals een school, een bedrijf, een huishouden, etc.

Wat het praktijkbegrip betreft, bouwt men voort op Schatzki (2002) die sociale praktijken als knooppunten van 'sayings' en 'doings' ziet. Omdat 'doings' en 'sayings' volgens Schatzki ook steeds sociale interactie impliceren, wordt er nog een derde element aan toegevoegd: 'relatings'. Sociale praktijken en projecten moeten gezien worden als dynamische entiteiten die voortdurend ge(re)produceerd worden doorheen de wisselwerking met sociale condities die door Kemmis et al. (2014) 'practice arrangements' worden genoemd. Deze zijn op voorhand al in elke sociale situatie aanwezig en zijn de 'media' die (nieuwe) sociale praktijken kunnen ondersteunen of juist belemmeren. Kemmis et al. (2014) onderscheiden drie elementen van sociale praktijken met hun respectievelijke 'arrangements':

- *'Sayings'* verwijzen naar de betekenis die mensen aan sociale praktijken geven. Het gaat om algemeen erkende manieren om zich uit te drukken over wat men doet of wat men wil bereiken. Dit uit zich in een bepaalde manieren van denken, taalgebruik of vertoog. Hieronder vallen bijvoorbeeld de conversaties tussen leerkrachten wat 'aanvaardbaar gedrag' of 'goed lesgeven' is. 'Sayings' staan steeds in wisselwerking met '*cultural-discursive arrangements*' waaronder bijvoorbeeld vertogen over 'goed onderwijs' en 'professionaliteit', een instructietaal of een bepaald vakjargon kunnen begrepen worden.
- *'Doings'* verwijzen naar de handelingen van mensen, in relatie tot het gebruik van objecten en artefacten: lesgeven in de klas, iets uitprinten, een stuk hout bewerken, op een laptop werken, aan een bank zitten, een maaltijd eten in de cafetaria, tegen een bal trappen, de klas poetsen. 'Doings' staan in wisselwerking met '*material-economic arrangements*' waaronder budgetten, gebouwen, ICT-uitrusting, lesroosters, gereedschappen, taakverdelingen, kwalificatiestructuren, etc.
- *'Relatings'* verwijzen naar de sociale relaties die tussen mensen bestaan binnen een bepaalde setting. Hiertoe behoren ook relaties die berusten op macht en solidariteit. In een onderwijscontext kan het gaan om de autoriteit tegenover een leerling, samen aan een taak werken, partnerschappen aangaan met onderwijsondersteuners, contacten leggen met ouders. 'Relatings' staan in wisselwerking met '*social-political arrangements*' waaronder reglementen, procedures, hiërarchieën, evaluatiemethoden, etc.



Figuur 5: Praktijkelementen, praktijken en hun 'arrangements', genetwerkt binnen 'practice ecologies' (naar Kemmis et al., 2014).

Als mensen dingen doen, dan maken ze daarbij doorgaans gebruik van praktische kennis die hen in staat stelt binnen een gegeven setting een bepaalde praktijk uit te voeren, zodanig dat deze ook door anderen als 'correct' wordt (h)erkend. Dergelijke praktische kennis komt tot uiting in wat Bourdieu (1989) de 'habitus' noemt, maar ook in de idee van 'situated knowledge' en 'situated learning' zoals we dit bij Lave en Wenger (1991) terugvinden. El Hadioui (2014) zegt in dit verband dat het belangrijk is dat leerkrachten 'spelgevoel' ontwikkelen in de omgang met jongeren die hun

straat- en thuiscultuur meer naar school nemen. 'Spelgevoel' krijg je als je inzicht krijgt in de 'habitus' van leerlingen en weet hoe je die praktische kennis kunt gebruiken om het leren op school effectiever te maken (Kemmis, Wilkinson & Edwards-Groves, 2017).

Sociale praktijken hangen met elkaar samen in '*projecterf*'. Projecten kunnen begrepen worden als acties die met een bepaald doel worden uitgevoerd (Kemmis et al., 2014). Het kan gaan om het oplossen van een rekensom, maar ook om de organisatie van een klasuitstap of de uitrol van een nieuw gezondheidsbeleid op school. Dergelijke projecten vinden altijd plaats binnen '*practice landscapes*'. Dit zijn de specifieke settings waarin mensen, praktijken en hun arrangementen samenkomen, inclusief alle '*practice traditions*' die eerder binnen die setting zijn uitgevoerd en van invloed zullen zijn op de levensloop van nieuwe praktijken. 'Practice landscapes' kunnen variëren van vrij eenvoudig (bijvoorbeeld een klas) tot complex (bijvoorbeeld een universiteit of een scholengroep).

Een typische '*practice landscape*' als een school omvat traditioneel een aantal onderlinge afhankelijke praktijken die samen een '*practice ecology*' vormen (Kemmis & Mahon, 2017) (Figuur 5). De '*practice ecology*' van een school wordt door Kemmis et al. (2014) beschreven als vijf onderling afhankelijke praktijken: 'leren', 'lesgeven', 'leiding geven', 'lerarenopleiding' en 'evaluatie en onderzoek' (cf. supra). Elk van deze praktijken kan omschreven worden in termen van 'sayings', 'doings' en 'relatings' binnen hun respectievelijke 'arrangements'.

3.4 Mechanismen voor verandering

Zowel Shove, Pantzar en Watson (2012) als Kemmis et al. (2014) geven aan welke mechanismen de verandering van sociale praktijken in de hand werken. Beide theorieën leggen daarbij eigen accenten. Shove, Pantzar & Watson (2012) besteden bijzondere aandacht aan hoe sociale praktijken veranderen op micro-niveau. Hun '*practice theory*' gaat uit van een geheel van mechanismen die in wisselwerking met de grotere 'praktijknetwerken' waartoe ze behoren de institutionalisering van sociaal handelen in de hand werken en hun verdere levensloop bepalen. Kemmis et al. (2014) leggen dan weer de nadruk op de verandering van '*practice arrangements*'. Hoewel bestaande '*practice arrangements*' de beoefening van dagelijkse praktijken voorafgaan, zijn ze veranderbaar onder de invloed van natuurlijke en sociale krachten, inclusief menselijke interventie. Nieuwe '*practice architectures*' kunnen dus actief in een bepaalde setting of '*landscape*' worden geïntroduceerd.

Bovenvermelde auteurs geven aandacht aan de 'mechanismen' die het proces van sociale verandering aansturen. Hieronder bekijken we deze mechanismen op het niveau van: (1) aparte praktijken en hun constituerende elementen, (2) de afhankelijke relaties tussen praktijken binnen grotere netwerken en hun '*practice arrangements*' en (3) de rol van beoefenaars van sociale praktijken en hun recrutering.

Veranderen van elementen binnen praktijken: Practices ontstaan, bestaan en verdwijnen weer als connecties tussen hun elementen worden gemaakt, onderhouden en verbroken (Shove, Pantzar & Watson, 2012). Elementen zijn daarbij onderling constituerend, waardoor uiteindelijk de hele praktijk blijft evolueren en een 'levensloop' krijgt (Shove, Pantzar & Watson, 2012). Terwijl sterke connecties tussen elementen leiden tot duurzame en consistente praktijken, leiden zwakke of gebroken connecties tot instabiliteit, wat de kans op verandering vergroot (Kemmis, 2022). Verandering van elementen praktijken is echter maar mogelijk als ook hun '*practice arrangements*' mee kunnen evolueren. De relatie tussen sociale praktijken en hun '*practice arrangements*' is daarbij opnieuw

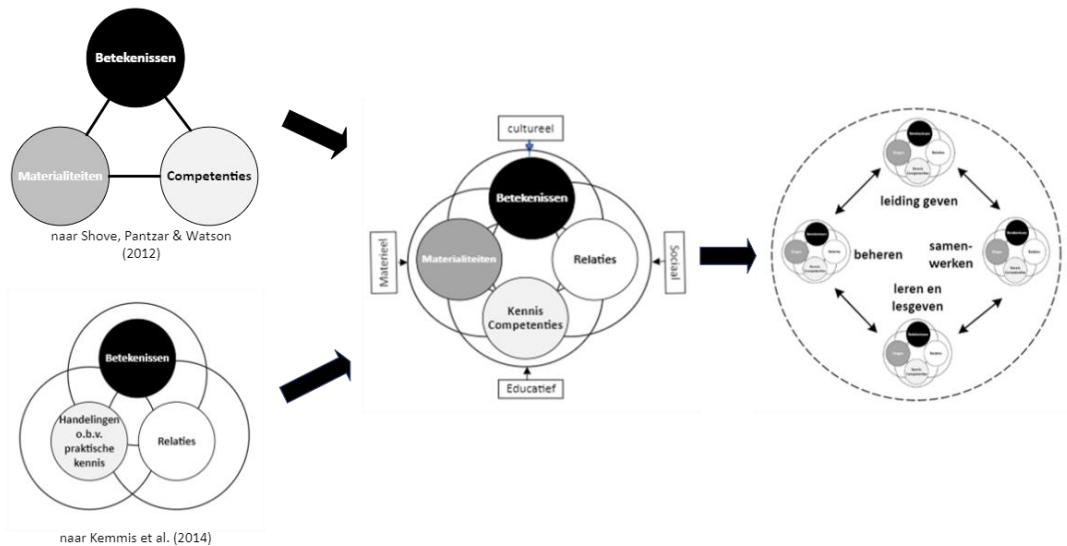
wederzijds constituerend waarbij van een 'practice arrangement' tegelijk een ondersteunende en beperkende invloed uitgaat. Elke 'setting' of 'landscape' kent daarbij zijn eigen dynamiek. Hierdoor worden sociale praktijken en hun 'arrangements' op verschillende manieren geïnterpreteerd en ervaren, waardoor ze evolueren tot er meerdere variaties ontstaan (Kemmis, 2022; Spotswood, Vihalemm, Iubu & Korp, 2021; zie ook Vermeir, 2020).

Veranderen van praktijken binnen netwerken: Sociale praktijken binnen grotere netwerken kunnen elkaar versterken of juist tegenwerken. Ruimte, tijd en hulpbronnen zijn immers beperkt voorradig waardoor er competitie optreedt tussen praktijken (Shove, Pantzar en Watson, 2012; Kemmis, 2022). Competitie komt bijvoorbeeld tot uiting in de veelgehoorde klacht van leerkrachten over verplichte rapporteringen in het kader van een 'efficiënt schoolmanagement'. Bij de verdeling van een schaars goed als 'tijd' staat 'efficiënt leidinggeven' dan in een competitieve verhouding tot wat leerkrachten zien als 'goed lesgeven'. Praktijken raken maar geïnstitutionaliseerd als ook de noodzakelijke 'practice arrangements' beschikbaar zijn: ze moeten in discursieve, materiële en sociale zin gecoördineerd worden in de richting van een bepaald doel. Gemotiveerde beoefenaars hebben er dan ook alle belang bij om een gewenste innovatie zoveel mogelijk binnen de juiste 'niche' te brengen (Kemmis et al., 2014). Binnen de niche wordt de nieuwe praktijk van de nodige 'arrangements' voorzien zodat beoefening vlot verloopt, er een bepaalde mate van standaardisering optreedt en de praktijk zich in aangepaste vorm verder kan verspreiden naar andere settings.

Recrutering en coproductie: Het voortbestaan van sociale praktijken staat of valt met het aantal beoefenaars ('carriers'). Een belangrijk aandachtspunt hierbij is de ongelijke verdeling van sociale praktijken en hun 'arrangements' over populaties van potentiële beoefenaars. Toegang tot sociale praktijken en hun 'practice arrangements' kunnen immers de kansen voor recrutering verhogen ('enablers') of juist belemmeren ('constraints') (cf. supra). Het kan er ook toe leiden dat beoefenaars blijven voortdoen of uiteindelijk toch beslissen om af te haken (Shove, Pantzar en Watson, 2012). Kemmis (2022) onderstreept het belang van coproductie tussen beoefenaars van verschillende praktijken binnen scholen, bedrijven, gezinnen, buurten, etc. Bij coproductie engageren de 'carriers' van samenhangende praktijken zich om zoveel mogelijk hun 'practice arrangements' bij elkaar te laten aansluiten. De verspreiding van onderwijsinnovaties zal echter altijd meerdere variaties in de hand werken, voortbouwen op de reeds aanwezige 'practice ecologies' en 'practice traditions' (Kemmis, 2022).

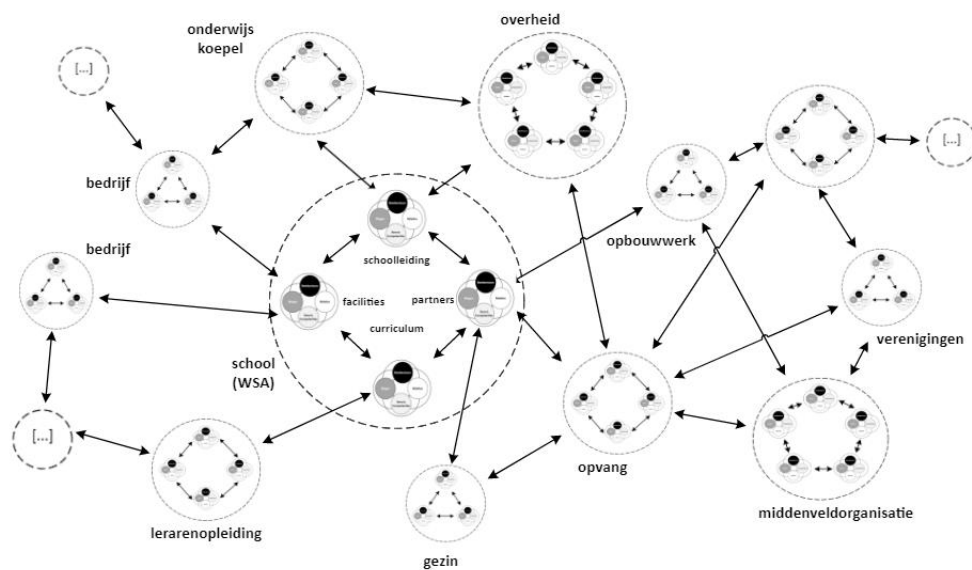
3.5 'Practice theory' en de 'whole school approach'

'Practice theory' expliciteert de dynamiek die bijdraagt aan de institutionalisering van schoolvernieuwingen binnen een WSA. Figuur 6 geeft weer hoe de dynamiek die voortkomt uit de relaties tussen elementen, sociale praktijken, 'arrangements' en 'ecologies' binnen het WSA-model van Unesco (2021) wordt opgevat. Naar analogie van Kemmis' et al. (2014) 'practice ecologies' zijn de dimensies van een 'whole school approach' (leiding geven, curriculum, facilitair beheer en partners) eenvoudig op te vatten als vier sociale praktijken. Voor hun conceptuele uitwerking volgen we Guzman (2013) die pleit voor een complementaire aanpak. We gaan uit van vier samenhangende elementen: (1) betekenissen, (2) materialiteiten en (3) vaardigheden (Shove, Pantzar en Watson, 2012) vullen we aan met Kemmis' (2022) (4) 'relaties'. Sociale praktijken vormen samen met hun respectievelijke culturele, educatieve, sociale en materiële 'arrangements' een 'praktijkecologie' die scholen in staat stelt responsief om te gaan met 'wicked problems'.



Figuur 6: 'Practice theory'-modellen opgevat binnen de 'whole school approach' (naar Kemmis et al, 2014; Shove, Pantzar & Watson, 2012; Unesco, 2021)

Dat zowel een WSA als 'practice theory' het belang van sociomateriële relaties erkennen werkt hierbij dus wederzijds versterkend. De rol die Kemmis et al. (2014) geven aan interactie binnen elke praktijk zien we ook weerspiegeld in de dimensie 'partnerschappen' van de WSA. Een WSA, opgevat als 'practice ecologie' binnen een school, staat vervolgens in verbinding met andere 'settings' of 'landschapes' en hun respectievelijke 'practice ecologies'. We denken hier in het bijzonder aan gezinnen, CLB, kinderopvang, verenigingen uit de buurt, jeugdwerk, welzijnsorganisaties, onderwijskoepels, PBD's, lokale en regionale besturen, bedrijven waar men aankoopt, etc.



Figuur 7: een mogelijk netwerk van 'practice landscapes' voor onderwijs¹

¹ Weergegeven praktijken, elementen en relaties zijn enkel bedoeld ter verduidelijking van de besproken theorie, en verwijzen niet naar een werkelijke of wenselijke situatie.

In Figuur 7 zien we het onderwijsveld verschijnen als een uitgebreid netwerk van onderling verbonden praktijken, praktijkbundels, 'settings' en 'landscapes' waarin 'structuren' als betekenissen, regels, autoriteit of materiële hulpbronnen geen aparte en abstracte categorie vormen, maar volledig zijn ingebed in de levensechte dagelijkse handelen van mensen (Nicolini, 2017).

4 Op 'Practice theory' geïnspireerde acties binnen een WSA

4.1 Verandering als een intersubjectief en transformatief proces

'Practice theory' heeft voor een 'practice turn' gezorgd in de omgang met 'wicked problems', wat een niet-lineaire (processuele) vorm van beleidsmaken heeft bevorderd. Sociale praktijken veranderen immers onder de invloed van de emergente, niet-lineaire dynamiek van grotere sociotechnische systemen, wat contrasteert met onderzoek en beleid die sociale verandering zien als het gevolg van een 'gebrek aan toewijding' of een 'verkeerde keuze' van individuele actoren (Spaargaren, 2011; Shove, Pantzar & Watson, 2012; Nash et al. 2017). In dit verband heeft Shove (2010) kritiek geuit op het 'ABC-model' van Ajzen (1985), dat ervanuit uitgaat dat de oplossing van maatschappelijke problemen vooral afhangt van individuele waarden en opvattingen (Attitudes), en de keuzes (Choice) voor bepaalde gedragingen (Behaviour) die daaruit volgen. De benadering van maatschappelijke problemen vanuit sociale praktijken heeft ook gevolgen voor mogelijke interventies. Een strategie voor de verandering van sociale praktijken moet zich immers niet zozeer richten op individuele keuzes, maar wel op de reconfiguratie van collectieve routines binnen een klas, school, lokale gemeenschap of samenleving (Spaargaren, 2011; Spotswood, Wiltshire, Spear, Morey, Harris, 2019).

Een exclusieve focus op menselijk gedrag is een eerste valkuil, een te groot voluntarisme een tweede: sociale theorie op zich leidt immers niet direct tot de oplossing voor sociale problemen (Shove, Pantzar & Watson, 2012). Interventies op welk niveau ook maken bovendien deel uit van het systeem waarop het wil ingrijpen. Om verandering te laten slagen is het voorzien van een 'practice arrangement' voor de veranderpraktijk zelf daarom een (evidente) eerste voorwaarde. Daarnaast zijn de beoogde veranderingen tot op zekere hoogte altijd oncontroleerbaar, wat van belang is voor het gehanteerde managementperspectief dat eerder 'processueel' is dan 'lineair' (Spotswood, Wiltshire, Spear & Makris, 2021; cf. supra). Wanneer daarbij verzet of kritiek optreedt is dit niet noodzakelijk op te vatten als een 'blokkering' of 'weerbarstige structuur'. Wrijvingen zijn immers inherent aan het processuele karakter van institutionalisering en een teken dat er veranderingen bezig zijn op een systemisch niveau (Spotswood, Vilhalemm, Iubu & Korp, 2021).

Een bescheiden houding is echter geen reden tot immobilisme. Zowel Shove, Pantzar & Watson (2012) als Kemmis (2022) wijzen op de bruikbaarheid van 'practice theory' om de complexe samenhang (of contradicties) tussen sociale praktijken op school in kaart te brengen. Daaraan kunnen vervolgens gericht interventies gekoppeld worden. Het ontwerpen van interventies op het niveau van praktijken en arrangementen is daarbij idealiter onderdeel van een intersubjectief en transformatief proces waar verschillende actoren deel van uitmaken (Welch, 2017; Spurling et al., 2013). Kemmis (2022) wijst daarbij op het belang van een (zelf)kritische houding, gevoed door kennis hoe en waarom bepaalde praktijken ooit zijn ontstaan en wat we concreet kunnen doen om

ze te verbeteren. Bovendien wordt in het interventiemodel zoveel mogelijk rekening gehouden met moeilijk te controleren terugkoppelingen tussen de verschillende fasen. Vaak beschikken initiatiefnemers slechts over zeer beperkte middelen om verandering door te voeren. Door te vertrekken vanuit de (beperkte) 'practice arrangements' die wel beschikbaar zijn, kunnen initiatiefnemers hun acties strategisch plannen. Een verkennende oefening waarin de grenzen en mogelijkheden van een organisatie worden verkend, kan daarbij een eerste stap zijn (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014).

4.2 'Kritisch participatief actieonderzoek'

Hoe kunnen verschillende actoren ingrijpen in de vaak complexe mechanismen die de introductie, implementatie en institutionalisering van sociale praktijken aansturen? Er bestaan veel methoden om verandering in organisaties door te voeren. Sommige daarvan hebben een stevige wetenschappelijke onderbouwing, andere berusten op de expertise van één succesvolle manager waaraan weinig debat of wetenschappelijk onderzoek vooraf is gegaan (Grieves, 2010). De aanpak die we hier volgen behoort tot de eerste categorie: op basis van 'practice theory' ontwikkelden Kemmis, McTaggard & Nixon (2014) een op actieonderzoek gebaseerde methode die vertrekt vanuit hoe sociale praktijken zich ontwikkelen binnen 'practice architectures'. 'Practice theory' biedt dus niet alleen een analytisch kader die ons in staat stelt sociale praktijken en hun evoluties te beschrijven, er is ook een veranderingsmethodiek uit voortgekomen: kritisch participatief actieonderzoek ('Critical Participatory Action Research').

Actieonderzoek bestaat in vele varianten maar gaat uit van twee basisprincipes: (1) het is gericht op de verandering van een sociale praktijk, met een sterke wisselwerking tussen *onderzoeken* en *actie ondernemen*, en (2) het veronderstelt dat de mensen die in de praktijk staan mee *participeren* aan alle stappen binnen het onderzoek omdat zij beschikken over kennis 'van binnenuit' (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014; Saunders, Lewis & Thornhill, 2008). De aandacht voor 'insider'-kennis is inherent aan 'practice theory', omdat sociale praktijken maar goed begrepen kunnen worden vanuit de eigen ervaring en binnen de setting waarin ze beoefend worden, zoals een specifieke school (zie ook Verbiest, 2009). Participatie veronderstelt ook de mogelijkheid om (gedeeltelijk) afstand te nemen van de dagelijkse gang van zaken en zich vrijwillig te engageren in een intersubjectief proces van 'communicatieve actie'. Dit gebeurt met de bedoeling om tot een beter begrip te komen van elkaars beweegredenen en naar consensus toe te werken over wat gedaan kan worden om een probleem op te lossen (Habermas, 1984; geciteerd door Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014). De term '*critical*' ten slotte, verwijst naar het vermogen om als individu en als school kritisch te reflecteren over de gevolgen van eigen praktijken en actie te ondernemen onder de vorm van 'praxis' (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014) (cf. infra).

Uit het voorgaande blijkt dat 'kritisch participatief actieonderzoek' sterke overeenkomsten heeft met het transformatief (actiegericht) leren dat kenmerkend is voor een WSA (Kemmis, Mc Taggard & Nixon, 2014). Het model is ook niet vreemd aan de dagelijkse onderwijspraktijk, want bouwt voort op de kritische zelfreflectie die leerkrachten hanteren om hun lesgeven te verbeteren in een klasomgeving die hen elke dag voor nieuwe uitdagingen stelt. De 'research' in 'action research' wijst er op dat de methode een bepaalde systematiek kent en gebeurt in interactie met meerdere actoren binnen en buiten de school (Clarck et al., 2020). Kemmis, McTaggard & Nixon (2014) geven volgende samenvattende definitie: "*critical participatory action research is a social process of collaborative*

learning for the sake of individual and collective self-formation, realised by groups of people who join together in changing the practices through which they interact in a shared social world—a shared social world in which, for better or for worse, we live with the consequences of one another's actions."

'Kritisch participatief actieonderzoek' als proces verloopt in drie fasen van 'collectieve agency' voorafgegaan door een verkenning van de problematiek (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014):

Initiële *verkenning*: men probeert zicht te krijgen op de verschillende bekommernissen zoals ze worden aanvoeld door de 'beoefenaars' van de verschillende praktijken waar het probleem zich voordoet en door de beoefenaars van andere praktijken die door het probleem geraakt worden of er invloed op kunnen uitoefenen. Daarna worden volgende fasen iteratief doorlopen:

1. De *planningsfase* waarin een strategie wordt uitgewerkt om een praktijk te veranderen. Beoefenaars gaan hierbij na wat ze kunnen doen, zodat 'hun' praktijken beter op elkaar aansluiten binnen een (ver)nieuw(d)e 'practice architecture'. Hiertoe behoren ook afspraken hoe men de geplande interventies denkt op te volgen.
2. De *implementatiefase* waarin de geplande interventies worden uitgevoerd. Ondanks de uitgewerkte strategie, zullen er onvoorziene omstandigheden opduiken waardoor acties (tijdelijk) ongestructureerd zullen verlopen en er moet teruggekoppeld worden naar de vorige fase. Het is wel belangrijk om vooruitgang en obstakels bij te houden, zodat er achteraf mogelijkheid is tot reflectie.
3. De *reflectiefase* waarin alle betrokken kritisch terugkijken op wat er is gerealiseerd en wat niet, wat op zijn beurt weer aanleiding geeft tot herplanning, etc.

Hieronder werken we elke fase verder uit, waarbij we zoveel mogelijk instrumenten proberen aan te reiken voor een systematische aanpak van het veranderingsproces. Hiervoor maken we gebruik van de theoretische concepten uit hoofdstuk 3.

4.3 Verloop van het veranderingsproces

4.3.1 INITIËLE VERKENNING

'Practice theory' kan in de eerste plaats gebruikt worden om een probleem te verkennen en te bestuderen (cf. infra): "The most important purpose of the theory of practice architectures is that it impels users to explore everyday life and practices in order to discover what arrangements enable and constrain how this or that particular practice unfolds." (Kemmis, 2022).

"Welk complex probleem wil je aanpakken op school" is de eerste vraag. Een probleem kan geformuleerd worden in relatie tot een concrete praktijk (bijvoorbeeld 'eten', 'inoefenen', 'sporten', 'aan een project werken', 'een meubel maken', 'energie besparen'), maar ze kunnen ook te maken hebben met grotere maatschappelijke en pedagogische uitdagingen als 'ondernemerschap', 'inclusie', 'armoede', 'discriminatie', 'geletterdheid', 'probleemoplossend denken' of 'klimaatbewustzijn': thema's die zich over hele bundels van praktijken 'uitsmeren' (Welch, 2017). Een probleemomschrijving kan dan ook niet los gezien worden van de manier waarop de school zich positioneert ten opzichte van de samenleving (cf. infra).

Een probleemverkenning kan systematisch worden aangepakt door alle praktijken die relevant zijn voor de instandhouding en oplossing van een probleem in kaart te brengen. Dit gebeurt binnen de

vier dimensies van een WSA zodat het probleem in zijn totaliteit kan worden benaderd. Daarna moet er ruimte zijn om te reflecteren over praktijkelementen, 'practice arrangements' en 'practice ecologies' binnen en buiten de school. Volgende topics kunnen daarbij aan bod komen:



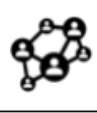
Box 1: Probleemverkenning

- *Welke complexe nood ervaren we? Wat willen we aanpakken?*
- *Welke praktijken binnen de school zijn relevant voor de oplossing van die nood? Hoe positioneren deze zich ten opzichte van de dimensies van een WSA (leiding geven, lesgeven en leren, facilitair beheer, partnerschappen)*
- *Welke partners (of 'practice landscapes') buiten de school kunnen mee bijdragen aan een mogelijk oplossing voor de nood van de school? Hoe positioneren deze zich ten opzichte van de dimensies van een WSA?*
- *Welke bekommernissen leven rond deze nood?*
 - o *Is er een link met het pedagogisch project en de waarden van de school?*
 - o *Wat is voor elke relevante praktijk de stand van zaken op vlak van betekenissen, materialiteiten, competenties, relaties?*
 - o *Zijn de juiste 'practice arrangements' beschikbaar? Zijn er voldoende van?*
 - o *Zijn er genoeg beoefenaars? Zitten daar ook alle relevante beoefenaars tussen?*
 - o *Hoe valt deze situatie te verklaren vanuit de vroegere levensloop van de praktijken (oude routines)?*
- *Hoe verhouden de sociale praktijken en hun 'practice arrangements' zich tot elkaar?*
 - o *Zijn er genoeg overeenkomsten op vlak van betekenissen, materialiteiten, competenties, relaties?*
 - o *Welke praktijken zijn dominant (of de 'practice architectures' van andere praktijken)? Wat zijn de gevolgen?*
 - o *Zijn sociale praktijken voldoende complementair aan elkaar?*
 - o *Zijn er ook competitieve praktijken die veel 'arrangements' naar zich toe trekken? (Hoe) is dat te verantwoorden?*
- *Welke voordelen brengt verandering met zich mee? Onder welke voorwaarden is men bereid actie te ondernemen?*

Bovenstaande vragen maken idealiter deel uit van een proces van coproductie. Nochtans worden waarden en bekommernissen niet noodzakelijk gedeeld door alle betrokkenen en problemen staan ook niet even hoog op de agenda. Voor een stuk is dit terug te brengen op (dominante) 'competing practices': "We hebben wel andere katten te geselen binnen de tijd, het budget of de energie die we nog hebben". Kemmis, McTaggard & Nixon (2014) raden daarom aan dat initiatiefnemers beginnen met een 'open conversatie' om te ontdekken of de bekommernis wordt gedeeld door voldoende beoefenaars en of ze het de moeite waard vinden om er ook iets aan te doen. De mogelijkheid om dergelijke 'publieke sfeer' te creëren, is sterk afhankelijk van de schoolcultuur en moet waar nodig met de nodige voorzichtigheid gebeuren. De beste settings voor "kritisch participatief actieonderzoek" zijn deze waar verschillende participanten betrokken zijn, inzicht kunnen krijgen in elkaars sociale praktijken en samen kunnen oordelen over hoe coherent deze beoefend kunnen worden in functie van het 'wicked problem' in kwestie. De vragen in Box 1 kunnen dit proces begeleiden.

De informatie uit dit participatief proces wordt best systematisch bijgehouden, en wel zo dat men op het einde een "kaart van het territorium" heeft die op een overzichtelijke manier weergeeft waar

zich overeenkomsten en contradicties voordoen binnen en tussen 'sociale praktijken', 'practice arrangements' en 'practice ecologies'. Onderstaande Tabel 1 kan gebruikt worden in combinatie met de vragen in Box 1. In de tabel zijn de vier dimensies van een WSA weergegeven als sociale praktijken. Naargelang het 'wicked problem' dat wordt verkend, kunnen deze dimensies verder verfijnd worden tot de vermelde praktijken voor alle participanten voldoende concreet en herkenbaar zijn (zie ook Schatzki, 2012). Als de verkenning afgelopen is en de tabel ingevuld, kan vervolgens worden afgelezen waar praktijken op elkaar aansluiten, waar er hiaten of contractdicties zijn en of er competitieve praktijken zijn die de oplossing van het probleem kunnen bemoeilijken. De mate van coherentie tussen relevante praktijken zal de kwaliteit van de 'practice ecology' bepalen. Om de (aard van) de relaties binnen de 'practice ecologie' te verduidelijken kan nog een relationeel schema worden gemaakt (cf. Figuur 5).

Wicked problem: [...]		Elementen				Arrangements				Beoefenaars	
											
Landscapes		Praktijken	betekenis	materiëleiten	competenties	relaties	cultureel	materieel	educatief	sociaal	aantal? wie?
in de school	WSA (school)	Leiding geven	[...]								
		Lesgeven en leren									
		Facilitair beheren									
		Samenwerken									
		[...]									
		competitief 1									
buiten de school	Thuis	praktijk 1									
		praktijk 2									
		[...]									
	Opvang	praktijk 1									
		praktijk 2									
		[...]									
	Bedrijf	praktijk 1									
		praktijk 2									
		[...]									
	[...]										

Tabel 1: voorbeeld van een rapporteringstabel voor de verkenning van een 'wicked problem'.

4.3.2 PLANNINGSFASE

In de planningsfase kiezen participanten concrete interventies om het betreffende 'wicked problem' aan te pakken op het niveau van sociale praktijken en hun arrangementen. Ze laten zich daarbij leiden door de resultaten van de verkenning. Op basis van onderzoek naar verandering van sociale praktijken (Kemmis, 2022; Shove, Pantzar & Watson, 2012; Vihalemm, Keller & Kiisel, 2015; Spurling et al. 2013; Welch, 2017; Spotswood, Chatterton, Morey & Spear, 2017; Spotswood, Wiltshire,

Spear, Makris, 2021; Spotswood, Vilhalemm, Iubu & Korp, 2021) onderscheiden we drie categorieën van mogelijke interventies: (1) introductie, herwerking en substitutie van praktijken (2) connecteren van praktijken en de (her)configuratie van praktijknetwerken en (3) de recrutering van beoefenaars binnen sociale netwerken. Hieronder geven we aan hoe dit verder kan worden geconcretiseerd.

Herwerking ('recrafting') komt erop neer dat interventies gericht zijn op het wijzigen van bestaande elementen binnen praktijken:

- Voor de verandering van kennis en vaardigheden kan beroep gedaan worden op 'leren' in de ruime zin (cognitief, praktijk, informeel, etc.),
- Voor het herformuleren van betekenissen en motivaties komt het erop aan om potentiële beoefenaars te sensibiliseren, bijvoorbeeld in te spelen op de positieve associaties met een bepaalde praktijk.
- Verandering van materialiteiten gebeurt door de verwerving van gewenste artefacten en technologie of juist door het ontmoedigen van ongewenste. Objecten of technologieën kunnen voor 'carriers' een bijzonder betekenis krijgen, waardoor ze deel uitmaken van een gedeelde (niche)cultuur (zie ook Spaargaren, 2011).
- Met betrekking tot de verandering van interacties kan er verwezen worden naar de (her)definiëring van de rollen van beoefenaars en wat ze van elkaar mogen verwachten.

Interventies die gewenste praktijken moeten bevorderen richten zich bij voorkeur simultaan op de vier elementen en hun onderlinge samenhang. Interventies die ongewenste praktijken willen tegengaan, kunnen zich eerder richten op de verwijdering van één of meerdere elementen (Spurling et al., 2013). De herwerking van elementen is vooral aangewezen in situaties waarin praktijken al sterk zijn gecoördineerd in vaste 'complexen' (Vilhalemm, Keller & Kiisel, 2015; cf. supra). *Substitutie* ('substitution') komt neer op het voorzien van een 'alternatieve praktijk' die de oude vervangt. Het is de bedoeling dat deze nieuwe praktijk een voordelige positie kan verwerven ten opzichte van mogelijke competitieve praktijken. Dit gebeurt door in de nodige arrangementen te voorzien, terwijl de arrangementen voor oude ongewenste praktijken worden afgebouwd of zelfs helemaal ontmanteld (Spurling et al., 2013; Spotswood, Chatterton, Morey & Spear, 2017; Vilhalemm, Keller & Kiisel, 2015). Naast herwerking en substitutie is het ook de *introductie van een geheel nieuwe praktijk* mogelijk. Dit is vooral haalbaar indien praktijkbundels waarin de nieuwe praktijk wordt geïntroduceerd op een betrekkelijk 'losse' manier gecoördineerd zijn (Vilhalemm, Keller & Kiisel, 2015).

(Her)connecteren van praktijken. Herwerking en substitutie alleen leiden niet tot blijvende resultaten, men moet ook kunnen ingrijpen in afhankelijkheidsrelaties met andere sociale praktijken (Vilhalemm, Keller & Kiisel, 2015; Warde, Welch & Paddock, 2017). Acties om een bepaalde praktijk te veranderen moeten daarom steeds in het perspectief van een volledige praktijkecologie bekeken worden. Dit vraagt om een participatieve benadering waarbij verschillende actoren betrokken zijn (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014; Spotswood, Chatterton, Morey & Spear, 2017; Welch, 2017; Warde, Welch & Paddock, 2017; Vilhalemm, Keller & Kiisel, 2015). Van daaruit kan gekeken worden hoe men de herwerkte praktijk kan *(her)connecteren* ('interlocking') met andere praktijken zodat ze stabiele en wederzijds ondersteunende netwerken vormen waarvoor ook de noodzakelijke 'practice arrangements' worden voorzien (Kemmis, 2022; Spurling et al., 2013). Een deel van de te veranderen praktijken in de ecologie maken immers de 'arrangements' van andere uit (Kemmis, 2022). Zoals connecties met gewenste praktijken worden opgebouwd, kunnen connecties met

ongewenste (competitieve) praktijken ook worden verbroken en hun 'arrangements' afgebouwd. Ten slotte vragen stabiele praktijkbundels en -complexen dat verschillende ondersteunende praktijken en hun arrangementen op elkaar kunnen aansluiten in tijd en ruimte, zodat er dagelijkse routines gaandeweg een synchroon (meerdere mensen beoefenen een praktijk tegelijkertijd) en sequentieel (praktijken kunnen vlot op elkaar aansluiten) verloop krijgen (Spurling et al., 2013). In de onderwijspraktijk vertaalt zich dit in een goede afstemming tussen (gewenste) praktijken en uurroosters, vakanties, werkuren van ouders, openingsuren van de opvang, de (centrale) ligging van de school, nabijheid van voorzieningen, beschikbare infrastructuur, de mogelijkheid om zich op verschillende manieren te verplaatsen, etc. Goede 'interlocking' van praktijken is belangrijk voor het ontstaan en vooral voortbestaan van 'niches' (Kemmis, 2022; Vihalemm, Keller & Kiisel, 2015), die op hun beurt een voortrekkersrol spelen in de bredere institutionele transitie binnen het onderwijs en de samenleving als geheel (cf. infra).

Recrutering van beoefenaars bevorderen: Maatregelen die de recrutering van nieuwe beoefenaars ondersteunen en de toegang tot hulpbronnen verzekeren, zullen ook de verspreiding van (gewenste) sociale praktijken bevorderen. De vorming van een coalitie kan alleszins bijdragen aan de vorming van een werkende 'practice ecology' waar connecties tussen verschillende praktijken worden gelegd (Vilhalemm, Keller & Kiisel, 2015). Een mogelijk vehikel die vernieuwers kunnen gebruiken zijn Wenger's (1998) 'Communities of Practice' (CoP's) (zie ook Shove, Pantzar & Watson, 2012). CoP's zijn groepen van mensen die participeren in de uitwisseling van vaardigheden en kennis over een bepaalde praktijk zodat alle beoefenaars in de groep hun vaardigheden zien toenemen. Zo kan er een vaste routine van handelen en een gedeelde lokale cultuur ontstaan, ondersteund door materiële en niet-materiële hulpbronnen. Spotswood et al. (2021) en Shove & Pantzar (2010) benadrukken vooral het niet-lineair verloop van dit proces, waarbij beoefenaars gedurende lange tijd moeten worden ondersteund, aangemoedigd en de gelegenheid krijgen om bij te leren. Innovaties verspreiden zich dan eerder geleidelijk als een olievlek over een praktijknetwerk (zie ook März et al, 2017). Iedere setting is daarbij uniek: een goed begrip van de bredere institutionele context die de levensloop van praktijken heeft bepaald en hoe (her)nieuw(d)e praktijken daarop kunnen aansluiten zal de kans op slagen doen toenemen (Shove, Pantzar & Watson, 2012).

Participanten kunnen gebruik maken van bovenvermelde interventies om praktijken en hun arrangementen in de gewenste richting te sturen. De vooropgestelde acties worden in een planningsdocument gegoten. De vragen in Box 2 kunnen richtinggevend zijn voor de opmaak van het document (gebaseerd op Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014):

Box 2: Opmaak van een planningsdocument

- *Wat is de veranderingstheorie: Welke acties kunnen ingrijpen op de verschillende verbeterpunten uit de verkenning?*
 - o *Welke praktijken (en elementen binnen praktijken) kunnen we herwerken, substitueren, introduceren?*
 - o *Hoe kunnen we gewenste praktijken (her)connecteren binnen netwerken? Hoe kunnen we ongewenste praktijken loskoppelen?*
 - o *Hoe kunnen we beoefenaars rekruteren en samenbrengen in CoP's?*
- *Wat zijn onze sterktes? Is er de mogelijkheid om voort te bouwen op bestaande praktijken die nu al goed lopen? ('practice traditions')?*
- *Wat is haalbaar is binnen de 'arrangements' van de veranderpraktijk zelf?*
- *Wie is bij het verandertraject betrokken? Hoe verhouden ze zich ten opzichte van elkaar?*

- *Wat is de timing? Wie doet wat?*
- *Hoe kan de voortgang van de acties bewaakt worden (monitoring) op vlak van praktijken en hun 'arrangements'? Hoe kunnen deze in een later stadium worden gebruikt voor evaluatie en een nieuwe cyclus te starten? (cf. infra)*

4.3.3 IMPLEMENTATIEFASE

In de implementatiefase wordt het actieplan uitgevoerd, waarbij actoren de nodige flexibiliteit aan de dag zullen moeten leggen om het aan te passen aan gewijzigde of onvoorziene omstandigheden (cf. supra). De implementatiefase is ook de fase waarin de monitoring plaatsvindt van wat er is gebeurd wat een bepaalde vorm van registratie veronderstelt (cf. richtinggevende vragen in Box 3). Kemmis, McTaggard & Nixon (2014) bevelen aan om een dagboek bij te houden, waarin niet alleen de belangrijkste gebeurtenissen staan vermeld, maar ook alle gedachten, emoties, reacties of ideeën die tijdens de uitvoering opduiken. Het registreren van de vooruitgang van een veranderingstraject is ook iets wat best gezamenlijk gebeurt en waarbij bijvoorbeeld ook leerlingen of collega's ingeschakeld kunnen worden.

Bij de registratie van gebeurtenissen en veranderingen wordt dezelfde structuur gevolgd als in de verkennings- en de planningsfase: informatie wordt geordend aan de hand van de praktijken en 'arrangements' die in de verkennings- en planningsfase weerhouden zijn. Dit geeft de beste garanties op een systematische aanpak, en geeft een duidelijk overzicht voor andere participanten. Als er praktijken opduiken die tot dan toe uit beeld bleven of ze blijken foutief of onvolledig beschreven, dan wordt dit ook geregistreerd. Afhankelijk van de duur van de cyclus, komt het moment om alle informatie over de voortgang van het veranderingstraject bijeen te brengen, te ordenen en te analyseren. Zo ontstaat er een eerste beeld waar verandering met succes in gang is gezet, waar er stilstand is en waarom. Verandering moet daarbij steeds in het perspectief worden gezien van de geplande 'practice architectures': oude praktijken kunnen afgebouwd zijn en nieuwe ingevoerd, oude verbindingen gebroken en nieuwe gemaakt. Hierbij zal ook de rol van de verschillende 'arrangements' naar de oppervlakte komen, waardoor duidelijk wordt welke de nieuwe praktijk ondersteunen of juist belemmeren (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014).

Box 3: Opvolging van de implementatie

- *Verlopen de verschillende acties volgens plan?*
- *Welke obstakels en opportuniteiten doen zich voor? Hoe verhouden deze zich tot bestaande praktijken en hun 'arrangements'?*
- *Hoe ervaren de participanten de verandering? Welke zijn reacties en/of emoties zijn positief, welke zijn negatief? Bij wie komen deze voor? Hoe gaan we ermee om?*
- *Komen er praktijken of 'arrangements' in beeld die in de vorige fasen over het hoofd zijn gezien? Zijn er praktijken en 'arrangements' die foutief zijn beschreven?*

4.3.4 REFLECTIEFASE

Op basis van de verzamelde informatie in de implementatiefase, vindt een evaluatie plaats van de voortgang van het project (cf. de richtinggevende vragen in Box 4). Evaluatie betekent dat er wordt teruggekoppeld naar het oorspronkelijke probleem (spelen de acties er goed op in?), dat wordt nagegaan of acties het bedoelde effect hadden (waren er ook onvoorziene, ongewenste of neveneffecten?) en dat er naar verklaringen wordt gezocht (waarom liepen de zaken vlot of juist

moeizaam?). Uit deze evaluatievragen kan men vervolgens conclusies trekken voor de verderzetting van het project.

Bij de evaluatie van deze eerste cyclus houdt men best de sociale en historische context voor ogen waarin de verandering plaatsvindt. Meer bepaald geeft de ervaren wisselwerking tussen nieuwe praktijken enerzijds en bestaande en nieuwe 'arrangements' anderzijds aanleiding tot mogelijke verklaringen en oplossingen. Het is belangrijk dat dit weer in coproductie kan gebeuren, met genoeg ruimte voor 'open conversatie' in een 'publieke sfeer'. Participanten houden daarbij steeds het uiteindelijke doel voor ogen: 'wicked problems' beter leren begrijpen en er adequaat op inspelen. Kemmis, McTaggard & Nixon (2014) waarschuwen voor te hoge verwachtingen: in de beginstadiën hebben participanten nieuwe praktijken vaak nog niet goed onder de knie waardoor er onzekerheid en twijfels ontstaan. Een belangrijke uitkomst van de reflectiefase is dan ook dat men 'leert wat men nog moet leren'. Ook nieuwe arrangementen zijn vaak nog in volle opbouw, terwijl oude arrangementen zich niet altijd gemakkelijk laten afbouwen.

Op basis van de bevindingen in de reflectiefase kan men het actieplan of zelfs de initiële probleemanalyse bijsturen. Dit mondt uit in een intentieverklaring waarin het oorspronkelijk probleem en actieplan staan vermeld, welke lessen uit de eerste implementatiefase zijn voortgekomen en welke gevolgen dit heeft voor het vervolg van het verandertraject. Hierbij kunnen niet alleen acties worden bijgestuurd. De opgedane ervaringen kunnen ook leiden tot een beter begrip van de problematiek op zich, wat aanleiding kan geven tot de herformulering ervan. Na de reflectiefase kan het probleem (gedeeltelijk) opnieuw worden verkend of kunnen acties worden bijgestuurd, waarna de hele cyclus zich herhaalt.

Box 4: reflectie

- *Wat zijn de effecten van de doorgevoerde acties? Zijn de praktijken verbeterd?*
- *Komt de nieuwe manier van werken tegemoet aan de oorspronkelijke bekommernissen?*
- *Zijn er ook ongewenste, onbedoelde of neveneffecten?*
- *Wat is de reden voor de obstakels en opportuniteiten die we tegenkwamen?*
- *Waar zagen we verzet? Waar zien we een positieve reacties? Hoe kunnen we een positieve houding bestendigen? Hoe kunnen we onderhandelen over punten die verzet oproepen?*
- *Hangen nieuwe praktijken en arrangementen voldoende samen met andere (zowel oud als nieuw)? Waar moeten we bijzondere aandacht aan geven?*
- *Moeten we onze visie op het 'wicked problem' bijstellen?*
- *Moeten we (nieuwe) acties (her)plannen?*
- *Kan onze evaluatie en de acties die we daaraan koppelen voldoende worden onderbouwd door feiten (cf. infra)?*

4.4 'Practice theory' en schoolvernieuwing

De meeste succesfactoren voor implementatie en institutionalisering die Verbiest (2009) vermeldt in het kader van Fullan's driefasenmodel, zien we ook terugkomen bij een 'practice theory' gebaseerde aanpak. In beide benaderingen wordt schoolvernieuwing gezien als een proces dat kan gepland worden, maar ook flexibel moet worden opgevat via reflectie en terugkoppeling. Leerkrachten en schoolleiders ondergaan de van buitenaf geplande veranderingen immers niet passief, maar herinterpreteren externe verwachtingen binnen eigen opvattingen over 'goed onderwijs'. Schoolvernieuwing wordt daarbij aangestuurd door coproductie en gedeeld leiderschap, met gelegenheid tot professionalisering en kennis delen. Er is ook aandacht voor ieders persoonlijke

betrokkenheid en bekommernissen, zodat fricties goed begrepen worden en (psychologische) obstakels overwonnen. Naar institutionalisering toe zorgt men ervoor dat vernieuwingen blijvend ondersteund kunnen worden door structuren ('practice arrangements') aan te passen en door 'concurrerende activiteiten' ('competing practices') zoveel mogelijk te ontmoedigen. Schoolleiders spelen daarin een sleutelrol. Op basis van recent onderzoek van Meirsschaut, Hostyn en Naert (2020), März et al. (2017) en Vermeir (2020) kan de aanpak van 'kritisch participatief actieonderzoek' verder worden uitgediept of bijgestuurd, meer bepaald als het gaat over het bewaken van de haalbaarheid van onderwijsvernieuwingen, de aanpak van coproductie binnen CoP's en het onderhandelen over structurele condities vanuit eigen opvattingen en bekommernissen. Schoolvernieuwing is immers ook zelf een sociale praktijk, en dus onderhevig aan verandering en variatie (Kemmis, 2022).

'Practice theory' is ook relevant voor de dagelijkse omgang met duurzaamheidstransities die op mondiaal niveau gevat worden door de SDG's (cf. supra). De bestudering van de complexe interacties tussen micro- en macro-niveau die met dergelijke transities gepaard gaan, wordt ook wel het 'multi-level perspective' (MLP) genoemd (Geels & Schot, 2007). Liedke et al. (2013) benadrukken hierbij het belang van de transformatie van dagelijkse routines voor het slagen van dergelijke macro-transities. Southerton & Watson (2015) stellen: "changes in socio-technical systems only happen if the practices which embed those systems in the routines and rhythms of life change; and if those practices change, then so will the socio-technical system." Vanuit MLP bekeken doen scholen die binnen lokale niches actie ondernemen voor een duurzamere wereld, dit dus steeds in wisselwerking met een breder sociotechnisch systeem dat enkel maar kan veranderen door dergelijke acties op micro-niveau. In plaats van de spreekwoordelijke 'druppel op een hete plaat', is het wellicht beter om lokale acties te zien als een noodzakelijk begin van een zich steeds verder uitbreidende 'olievlek' (cf. supra).

Vanuit een MLP-perspectief lijken scholen ondergeschikt aan een hoger maatschappelijk doel dat zich buiten de school bevindt. Masschelein en Simons (2019) staan kritisch tegenover deze positie en waarschuwen voor een maatschappelijke instrumentalisering van het onderwijs. De school is immers een plek waar de samenleving 'tussen haakjes' moet worden gezet zodat leerlingen de vrije tijd ('scholè' in het oud Grieks) krijgen om zichzelf te vormen, richting te geven en zo voor te bereiden op het volwassen leven in de maatschappij. Zich voorbereiden impliceert dat men enerzijds wel betrokken is op de buitenwereld, maar anderzijds neemt men er ook afstand van. De combinatie van de twee zorgt ervoor dat men leert positie in te nemen ten opzichte van iets, zodat men goed is voorbereid wanneer dit zich in de echte wereld voordoet. Schoolvernieuwing wordt dan een emancipatorisch gegeven, want gericht op de toekomst van de jeugd in plaats van op de ideeën van degenen die zich al 'buiten' de school bevinden. Emancipatorische schoolvernieuwing gebeurt vanuit de mogelijkheid om dingen onbevangen 'op de tafel te leggen': men heeft de 'vrije tijd' om ze vanop een afstand bekijken en te bestuderen.

Bekijken we bovenstaande kritiek vanuit 'practice theory', dan lijkt de coproductie van (nieuwe) sociale praktijken eerder bescherming te bieden tegen de instrumentalisering van de school dan dit in de hand te werken. De 'practice ecologies' waarvan ze deel uitmaken zijn immers het gevolg van collectieve actie binnen de 'setting' van de school, waarbij zij zelf initiatief kan nemen in de uitbouw van ondersteunende netwerken die ook haar pedagogische eigenheid erkennen. Werken vanuit 'practice theory' en in het bijzonder het 'kritisch participatief actieonderzoek' laat dus toe om eerst

positie in te nemen als externe verwachtingen en problemen op de school 'afkomen'. Masschelein en Simons (2019) geven bovendien aan dat afstand houden ten opzichte van de samenleving de school in de staat stelt om (complexe) zaken naar de oppervlakte te brengen en uiteen te leggen, zodat men ermee kan oefenen. Het uiteenleggen is daarbij te vergelijken met het gebruik van een visuele of tekstuele 'grammatica' die in staat stelt om dingen te begrijpen en erover te praten. Het aan 'practice theory' ontleende begrippenkader dat scholen kunnen hanteren als ze hun eigen sociale praktijken verkennen, bestuderen, visualiseren, herwerken en herconnecteren, kan mogelijk ook als een dergelijke 'grammatica' worden gezien. De hierboven beschreven methode van het 'kritisch participatief actieonderzoek' illustreert dit.

5 Commentaren van stakeholders

5.1 Aanpak

Hieronder zijn de mondelinge commentaren op de hierboven beschreven "practice theory"-methode verwerkt (cf. supra). Deze commentaren werden verzameld tijdens drie aparte klankbordsessies met schoolbegeleiders (3 uitgenodigd, 3 deelgenomen, fysieke bijeenkomst), onderwijsonderzoekers (4 uitgenodigd, 2 deelgenomen, online) en een leerkracht.

Voorafgaand aan de klankbordsessies kregen de deelnemers een presentatie toegestuurd waarin de PT-methode werd uiteengezet (bijlage 1) en een aantal mogelijke richtvragen voor feedback (bijlage 2), met de vraag deze informatie op voorhand door te nemen. Tijdens de klankbordsessies stelde de onderzoeker eerst de "practice theory"-methode voor, waarop de deelnemers zowel tijdens de uiteenzetting als daarna konden reageren. Mede door de herkenbaarheid van de problematiek zagen we een spontaan verloop van de gesprekken waarbij deelnemers vooral zelf relevante aandachtspunten aanbrachten. De gesprekken werden opgenomen, daarna uitgeschreven en ten slotte geanalyseerd aan de hand van topics die de deelnemers aanbrachten of in de richtvragen aan bod kwamen. Voor de analyse is gebruik gemaakt van het softwareprogramma MAXQDA.

De resultaten van de analyse werden daarna verder uitgewerkt tot zes aandachtspunten: (1) werk vanuit de kerntaak van de school, (2) zie verandering als een leeropportunity voor iedereen, (3) doorloop een kwalitatief veranderingstraject, (4) veranderen gebeurt in dialoog, (5) zorgen voor goede externe begeleiding en (6) vertrekken van de sterktes van de school. In tekst wordt telkens aangegeven of een stelling van een leerkracht (L), begeleider (B) of onderzoeker (O) komt. Dit laat toe uitspraken te situeren naargelang ieders rol.

De rekrutering van respondenten werd vooral pragmatisch opgevat (leerkrachten uit het Unesco-scholen, schoolbegeleiders binnen het netwerk van de onderzoeker, Vlaamse onderzoekers die rond hetzelfde thema werken) (Mortelmans, 2020), maar het aantal effectieve deelnemers bleef desondanks beperkt. In het bijzonder wat leerkrachten en directies betreft, zijn twee pogingen ondernomen om een groep te rekruteren, maar uiteindelijk heeft van 7 aangeschreven respondenten slechts één leerkracht effectief kunnen deelnemen. De kans dat hierdoor bepaalde standpunten buiten beeld zijn gebleven is reëel en de resultaten van de terugkoppeling moeten dan ook met de nodige voorzichtigheid worden benaderd. Doordat de projecttermijn ten einde liep, konden geen nieuwe groepen meer worden samengeroepen.

5.2 Aandachtspunten

5.2.1 WERK VANUIT DE KERNTAAK VAN DE SCHOOL

De bevroegde stakeholders vinden dat het niet tot de kerntaak van de school behoort om maatschappelijke problemen op te lossen. De "practice theory" (PT)-methode voor de uitvoering van een WSA houdt hier best rekening mee [O,B]. Onderwijs leidt dan ook niet direct tot gedragsverandering, maar moet gericht zijn op de vaardigheden (cognitief, moreel, emotioneel) om de complexiteit van maatschappelijke problemen te begrijpen zodat men er beter mee om kan gaan: "Je kan niet zeggen: 'je mag geen plastic drinkfles gebruiken'. Je kan het wel onderzoeken en kijken wat voor impact het heeft op de wereld. Dat werkt inspirerend." [B]. Door rond een 'wicked problem' onderzoekend te werken vermijd je bovendien dat het leren wordt geïnstrumentaliseerd ten behoeve van 'externe uitdagingen' [O,B].

Daar tegenover staat dat de school -net zoals iedere andere organisatie-, kan zeggen "dit is hoe wij werken vanuit ons pedagogisch project", zonder dat dit de enige juiste keuze hoeft te zijn [B]. Maar ook de beleidskeuzes die de school maakt om als organisatie beter in te kunnen inspelen op de maatschappelijke context waarin ze functioneert, kan je in de les op tafel leggen en bediscussiëren [B]. In een onderwijscontext draagt het in vraag stellen van die beleidskeuzes bij tot kritisch denken, zonder dat dit noodzakelijk tot een directe oplossing voor een veel groter 'extern' probleem moet leiden.

Pedagogisch werken richt zich dus niet op directe gedragsverandering. Als maatschappelijke problemen op de agenda worden gebracht, moet dit met respect voor de kerntaak van de school gebeuren, en dat is leren. Men vertrekt daarbij best van een herkenbaar en kleinschalig 'schools' probleem om dit vervolgens te onderzoeken ('op tafel te leggen') in het perspectief van een groter maatschappelijk thema [B, O].

5.2.2 VERANDEREN IS EEN LEEROPPORTUNITEIT

Volgens stakeholders is de sterkte van de PT-model dat het aanzet tot leren voor iedereen, en niet alleen over 'lesgeven' gaat. "Practice theory" kan je gebruiken om a) de complexiteit van een bepaald probleem te achterhalen en b) vanuit een concrete nood iedereen in en rond de school tot leren te brengen. Een WSA biedt dus leeropportunities aan voor alle betrokkenen: leerlingen, leerkrachten, directies, ouders, NGO's, gebouwbeheerders, etc. Het borgen van dit leerproces, waarbij alle actoren in en rond de school problemen en mogelijke oplossingen op tafel kunnen leggen in een democratisch proces is daarbij (minstens) even belangrijk als de uitkomst ervan. Vooraleer een school het leren op die verschillende niveaus kan laten gebeuren moet ze wel door een veranderingsproces [B].

Om de PT-methode hanteerbaar en haalbaar te maken moet dit veranderingsproces vertrekken vanuit concrete en behapbare noden die besproken kunnen worden in transdisciplinaire workshops. Ook als scholen een nood of bekommernis algemeen formuleren (bijvoorbeeld werken rond 'armoede' of 'duurzaamheid'), is het de bedoeling dit concreet te maken.

Uiteindelijk kunnen nieuwe praktijken door iedereen gedragen worden en is de school ook bereid dit onder de aandacht te brengen. Iemand die nieuw binnenkomt ziet dan direct wat de bedoeling is, zonder dit met veel theorie uit te moeten leggen. Dit mag echter niet tot verstarring leiden: "Je moet ook geen schrik hebben om [praktijken] drie jaar later opnieuw boven te halen. Wat is er van

doorleefd, wat is er afgebrokkeld? Onderwijsvernieuwing: ja! Maar het mag ook niet te snel gaan. Je moet veel tussenmomenten hebben. [...] Recht van A naar B: dat lukt niet" [L].

5.2.3 DOORLOOP EEN KWALITATIEF VERANDERINGSTRAJECT

Er is een kwalitatief veranderingstraject nodig die de PT-methode tot zijn recht laat komen [B]. Dit vraagt om bijkomend praktijkgericht onderzoek naar een goede methodiek van procesbegeleiding die: (1) contextspecifiek kan worden ingezet, (2) de complexiteit van het schoolgebeuren goed weet te vatten, (3) aandacht geeft aan hoe de dingen worden verwoord en (4) vertrekt vanuit de noden die de school zelf meest relevant acht en aanbrengt [O,B].

De PT-methode kan je opvatten als een manier van kijken om dagelijkse praktijken in kaart te brengen, zonder direct te interpreteren of gebruik te maken van een onderwijskundig jargon [B]. De matrix lijkt daarom in eerste instantie een instrument om op een transparante manier een beginsituatie in kaart te brengen, zodat men zowel sterktes als hiaten kan zien die aanleiding geven tot dialoog met alle betrokkenen [B]. Via de PT-methode kan je ook opvolgen of je alle mogelijkheden hebt onderzocht. De PT-methode (matrix) kan bijvoorbeeld schoolbegeleiders helpen om op tijd de juiste vragen te stellen [B].

De methode zoals deze nu voorligt is echter sterk conceptueel opgevat waardoor er een risico op 'vakjesvinken' ontstaat: Een veranderingsproces dat zich beperkt tot 'vakjesvinken' op het niveau van het schoolmanagement is niet kwalitatief: "Ze hebben elk vakje [in de matrix] aangevinkt en dan denken ze: 'het is in orde', zonder daar nog eens kritisch naartoe te kijken. Dan is een neutrale blik wel belangrijk" [L].

5.2.4 VERANDEREN GEBEURT IN DIALOOG

Het model van kritisch participatief actie-onderzoek in combinatie met de matrix (cf. punt 4.3.1) wordt conceptueel weergegeven, als een ideaaltype. Ook als scholen een probleem proberen te benoemen gebeurt dit vaak te vlug op een conceptueel niveau. Achter deze concepten zitten immers vaak veel concretere bekommernissen die je vanuit verschillende lagen binnen de organisatie naar boven moet zien te brengen. Het is bijvoorbeeld belangrijk om een open gesprek aan te gaan met alle betrokkenen, omdat alle betrokken iets zinvol kunnen inbrengen over alle dimensies van een WSA, ook bijvoorbeeld over het leidinggeven of het facilitair beheer [B]. Dit respect voor ieders standpunten en waarden, wat in essentie over cultuur gaat, staat centraal in een WSA.

Communicatie en ondersteuning is cruciaal in dit proces. Hanteer daarom de democratische dialoog om in groep tot oplossingen te komen en werk stapsgewijs vanuit gemeenschappelijke raakpunten in ieders waardenkader [L, O, B].

Het PT-model heeft het voordeel dat het werkt vanuit praktijken en niet vanuit individuen. Dit kan ervoor zorgen dat je een bepaalde gang van zaken toch ter sprake kan brengen zonder rechtstreeks personen te viseren, al moet je ervan uitgaan dat mensen bepaalde zaken sowieso persoonlijk gaan opvatten [L]. In het voorgestelde actie-onderzoek wordt best één nood tegelijkertijd aangepakt. Vier of vijf noden tegelijk aanpakken is praktisch niet haalbaar en werkt enkel demotiverend. Ook de keuze van deze nood gebeurt best democratisch, zodat iedereen er achter kan staan. Als de nood niet voldoende wordt aanvoeld, heeft het ook geen zin om mensen te motiveren om er iets aan te doen [L].

5.2.5 ZORG VOOR GOEDE EXTERNE BEGELEIDING

Men doet best beroep op een externe procesbegeleider die erin slaagt om iedereen te betrekken, maar ook te laten leren (cf. supra) [B, O]. Een externe begeleider kan erin slagen om complexe zaken transparant te maken en met een neutrale kijk te waken over de kwaliteit van het veranderingsproces (en 'vakjesvinken' tegen te gaan).

Scholen, externe organisaties en externe begeleiders moeten kunnen samenzitten om samen didactiek te maken, vanuit hun eigen rol [B]. De vraag vanuit de school moet helder zijn en goed gecommuniceerd onder het hele schoolteam. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld in onderling overleg met elkaar en de directie zelf prioriteiten stellen [L]. De toepassing van de methode moet ook werkbaar zijn voor het schoolteam, anders leidt het tot mislukking en frustratie [B].

Externe begeleiders moeten zich ervan bewust zijn dat hun denkkader niet noodzakelijk ook het denkkader van de school is, en hun oplossing ook niet de oplossing van de school. Als je de methode met succes wil toepassen, dan moet je ook de externe begeleiding zelf als een betrokken praktijk zien. Deze moet dan ook mee in de matrix (cf. punt 4.3.1) worden opgenomen, met inbegrip van de noodzakelijke randvoorwaarden ('elementen' en 'arrangementen') en relaties met de andere praktijken [B].

5.2.6 VERTREK VANUIT DE STERKTES DIE AL AANWEZIG ZIJN

Een objectieve analyse van afhankelijkheden is niet voldoende om samenwerken of dialoog te stimuleren. Het is vaak beter aan de slag te gaan wat de school (of andere actoren) spontaan aanbrengt en van daaruit verder te bouwen. Scholen en hun begeleiders vertrekken daarbij best van de sterkte van de school. Dit wil zeggen: het aanwezige potentieel en de rijkdom van de school, en niet vanuit een gebrek zonder het potentieel te zien. Men moet als begeleider ook kunnen vertrouwen op die sterktes en op tijd kunnen loslaten [B]. Scholen vullen vernieuwingen op een eigen manier in, "[wat] leidt tot variatie, en variatie is een parameter van kwaliteit" [B]. Een belangrijke voorwaarde is wel dat de school open staat voor verandering (motivatie). Daarnaast kan met op zoek gaan naar een concrete opportuniteit (bijvoorbeeld de heraanleg van een speelplaats of een nieuw samenwerkingsverband), om een veranderingsproces in gang te zetten.

De sterkte van de PT-methode is dat het model alle noodzakelijke actoren in de omgeving van de school opneemt. In die omgeving zitten behalve 'wicked problems' ook heel wat 'wicked strenghts', zeker als men vanuit dezelfde waarden vertrekt, zoals dat bij de SDG's het geval is [B, L]. Ook de sterktes in het netwerk rond de school vormen een welkome opportuniteit waarmee je aan de slag kan gaan, zoals ook met de brede school het geval is. Het hoeft daarbij niet altijd om institutionele spelers te gaan. Vanuit een didactisch oogpunt is het werken met buurtbewoners soms meer waardevol [B].

Het is belangrijk dat externe actoren meedenken, maar ook dat ze een rol opnemen in de uitvoering van projecten. Hierbij is vooral een blijvend engagement nodig. Als organisaties zich plots terugtrekken staan leerkrachten voor het blok: "de moestuin ligt er nu eenmaal dus leerkrachten moeten het maar onderhouden". Een dergelijke situatie staat dan ver van het doel dat men initieel voor ogen had [L].

Besluit

'Practice theory' behoort tot een rijke onderzoekstraditie die zijn wortels vindt in de structuratiesociologie van Giddens (1984) en Bourdieu (1980), de sociomaterialiteit van Latour (2005) en de praxistheorie van Schatzki (2002) en Reckwitz (2002). Hoewel er verschillende accenten worden gelegd, biedt de theorie handvatten aan voor de uitvoering en bestendinging van complexe onderwijsinnovaties binnen een 'whole school approach' die louter individu- of structuurgerichte strategieën overstijgt. Met de afgeleide methodiek van 'kritisch participatief actieonderzoek' worden scholen en hun begeleiders bovendien in staat gesteld om (problematische) routines te herkennen en te analyseren, interventies te plannen, actieplannen uit te voeren en achteraf de bereikte effecten te evalueren met het oog op eventuele bijsturing. 'Practice theory' lijkt daardoor een lacune op te vullen in de toepassing van 'whole school approaches': de theorie legt uit welke mechanismen een rol spelen bij de duurzame implementatie van onderwijsvernieuwingen en neemt de verandering van dagelijkse 'routines' of 'sociale praktijken' daarbij als uitgangspunt. Daarbij gaat bijzondere aandacht naar de rol van sociotechnische netwerken en de wisselwerking tussen de acties van onderwijsprofessionals en structurele condities.

Naar veranderingsmanagement toe zet 'practice theory' de nodige kanttekeningen bij een lineaire top-down aanpak van onderwijsvernieuwing. Duurzame verandering kent eerder een procesmatig verloop, gedreven door een geheel van onderling verbonden acties die zich op verschillende niveaus binnen de organisatie ontwikkelen. Deze acties worden aangestuurd door mensen die (elk op hun niveau) in ongelijke mate over middelen en autoriteit kunnen beschikken, maar die ook allen rekening moeten houden met de context waarin ze functioneren. Verandering gebeurt dus door coproductie met verschillende partijen waarbij er regelmatig wordt teruggekoppeld tussen problemen en oplossingen. Een op 'practice theory' gebaseerde aanpak van onderwijsvernieuwing lijkt daardoor aan te sluiten bij andere recent praktijkgericht onderzoek in Vlaanderen naar de implementatie van onderwijsinnovaties. Ook de bevroegde stakeholders benadrukken dit 'veranderen in dialoog', waarbij alle dimensies van een WSA samen kunnen besproken worden en gezocht kan worden naar gemeenschappelijke waarden en bekommernissen. Een mogelijke troef van de "practice theory"-benadering is dat in de eerste plaats over praktijken gaat in plaats van over persoonlijk gedrag. Hierdoor kunnen gevoelige zaken mogelijk sneller ter sprake worden gebracht zonder direct personen te viseren.

Een belangrijke sterkte van de op 'practice theory' gebaseerde methode ligt in de mogelijkheid om 'wicked problems' op een heldere manier uiteen te leggen en op basis daarvan acties te kiezen. "Practice theory" geeft aan scholen, maar ook aan alle andere actoren die met scholen willen samenwerken een gemeenschappelijk begrippenkader dat toelaat om 'wicked problems' te vatten in termen zoals 'sociale praktijken', 'elementen', 'arrangements', 'ecologies', 'carriers', 'connecties', etc. In die optiek spraken stakeholders over een 'manier van kijken' naar dagelijkse gebeurtenissen die vermijdt om te snel tot interpretaties over te gaan en abstract jargon te gebruiken. De structuur van de matrix (cf. punt 4.1.3) houdt wel het risico in van 'vakjesvinken'. Een ander gevaar is dat men te snel naar problemen gaat kijken, terwijl je een veranderingsproces juist beter in gang trekt vanuit de sterktes van de school en andere (lokale) actoren waarmee ze samenwerken. Een kwalitatieve aanpak waarin het open gesprek tussen alle betrokkenen mogelijk wordt gemaakt blijft daarom een must, maar wel met de "practice theory"-matrix (cf. punt 4.3.1) als noodzakelijk (achterliggend)

hulpmiddel om een beginsituatie in kaart te brengen, problemen en opportuniteiten bloot te leggen en het veranderingsproces op te volgen. Dit veranderingsproces wordt best begeleid door een externe begeleider die een neutrale blik binnenbrengt maar zich ook moet engageren tot een haalbare aanpak op de langere termijn, zodat dat (nieuwe) praktijken blijvend worden ondersteund.

Het conceptueel instrumentarium dat we ter beschikking krijgen beperkt zich niet tot het onderwijs, maar kan ook dienen om de werking binnen andere subsystemen te analyseren en te interpreteren. Indien daar ook initiatieven uit voortkomen om vaste routines op een blijvende manier te veranderen, kunnen nieuwe sociotechnische netwerken worden gevormd ('niches') die op hun beurt deel gaan uitmaken van een bredere maatschappelijke dynamiek in de richting van een meer duurzame en rechtvaardige wereld, zoals de SDG's voorstaan. Masschelein en Simons (2019) wijzen hierbij terecht op het gevaar van instrumentalisering: externe eisen mogen niet in de plaats komen van de school als 'pedagogische vorm'. Een eerste bedenking, die ook in commentaren van de stakeholders aan bod kwam, is dat er een onderscheid gemaakt kan worden tussen de 'school als organisatie' en de 'school als pedagogisch vorm'. Ook een school heeft immers, net als iedere andere organisatie, een bedrijfsvoering waarin ze keuzes kan maken, zonder daarom te beweren dat deze in steen staan gebeiteld. Een tweede bedenking is dat een te sterke focus op 'school' versus 'buitenwereld' de aandacht kan afleiden van de mogelijkheid om 'wicked problems' op een zinvolle manier met het pedagogische te verbinden. Deze verbinding kan bijvoorbeeld gebeuren door het gebruik van didactische werkvormen die gebaseerd zijn op onderzoek rond kwesties van duurzame ontwikkeling die leerlingen aanzetten om zelf te oordelen en ideeën te ontwikkelen. De school zelf kan daarbij een levensechte setting zijn voor het onderzoeken van duurzame praktijken, zoals uit de 'whole school approach' blijkt (Leemans et al., 2022). In dit verband benadrukken de bevroegde stakeholders dat veranderen steeds een leerproces houdt voor alle betrokkenen, wat betekent dat vaste praktijken opnieuw bekeken kunnen worden als de nood zich aandient. Ook (en vooral) die mogelijkheid om te blijven leren *voor iedereen* vraagt om borging.

Met 'practice theory' alleen los je geen problemen op. De volgende uitdaging is hoe we het "practice theory"-model kunnen toepassen in de dagelijkse realiteit van de school. Onder meer de kritische commentaren van de bevroegde stakeholders zijn daarbij richtinggevend:

- Er is bijkomend praktijkgericht onderzoek nodig om de "practice theory"-methode toe te passen bij scholen. Dit onderzoek kan zich richten op de ontwikkeling van een veranderingstraject waarbij met name wordt gekeken hoe de begeleiding van de sociaal-politieke dynamiek in organisaties in verandering ('agency-zijde') en het in kaart brengen van een 'netwerkstructuur' van praktijken en arrangementen ('structuurzijde'), elkaar kunnen versterken. Het "kritisch participatief actieonderzoek" van Kemmis et al. (2014) en de commentaren van bevroegde stakeholders kunnen, onder voorbehoud van de reeds vermelde beperkingen, daarvoor richtinggevend zijn. We benadrukken echter dat een verdere evaluatie noodzakelijk is in het perspectief van de onderwijsrealiteit in Vlaanderen en veranderingsmodellen die schoolbegeleiders nu al gebruiken als ze onderwijsvernieuwingen begeleiden.
- De beschrijving van praktijkvoorbeelden waarin 'practice theory' is toegepast om onderwijsinnovaties te implementeren of te evalueren, kan scholen en beleidsmakers helpen die er zelf mee aan de slag willen gaan. De vertaling naar de praktijk kan bovendien worden ondersteund door de 'visuele grammatica' die praktijktheoretici gebruiken (zie ook Masschelein en Simons, 2019). Verder (ontwerpend) onderzoek is nodig hoe dergelijke visualisaties kunnen

ingezet worden binnen een veranderingstraject voor sociale praktijken. Assimakopoulos. & Yan (2005) voerden reeds exploratief onderzoek uit naar het gebruik van "Sociale Netwerk Analyse" (SNA) voor de analyse van 'Communities of Practice' (CoP's). Higginson et al. (2015) deden een gelijkaardige oefening voor het in kaart brengen van praktijknetwerken.

- Scholen hebben niet altijd zicht op de 'practice architectures' rond een bepaald 'wicked problem' en ook niet op de potentiële partners die 'carrier' zijn van complementaire praktijken. De vorming van lokale of regionale (proto-)niches kan gefaciliteerd worden door bestaande 'practices architectures' en sociale netwerken rond 'wicked problems' op voorhand in kaart te brengen en deze informatie in het werkinstrument te integreren. Voor de beschrijving van complexe 'practice architectures' kan men gebruik maken van het op 'practice theory' gebaseerd begrippenkader, zodat deze voor alle betrokken partijen gemakkelijker te begrijpen, te evalueren en bij te sturen zijn. Hierin ligt een mogelijke begeleidende rol vanuit het praktijkgericht onderzoek.

Sociale praktijken zijn steeds gedeelde praktijken die in meerdere variaties voorkomen, maar ook schoolvernieuwing zelf is een sociale praktijk. De mogelijkheid voor onderwijsprofessionals en hun begeleiders om de "practice theory"-methode aan te passen aan specifieke contexten en 'settings' ligt in lijn met de dynamische levensloop van een 'vernieuwingspraktijk'. In navolging van Leeuw & Vaessen (2010) raden we aan om daarbij de band met het wetenschappelijk onderzoek steeds aan te houden.

Bronnen

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhi & J. Beckmann (eds.), *Action Control: From cognition to behavior*. Heidelberg: Springer.
- Assimakopoulos, D. & Yan, J. (2005). Social Network Analysis and Communities of Practice. In E. Coakes & S. Clarke (eds.), *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*: Idea Group Publishing. DOI: 10.4018/978-1-59140-556-6.ch079
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004). De ervaring van geïntensifieerde werkcondities. Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school. *Pedagogische Studiën*, 81, 457-472.
- Billet, S. & Shoy, S. (2012). Emerging perspectives and the challenges for workplace learning. In Higgs, J., Barnett, R., Billet, S., Hutchings, M. (eds.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bourdieu, P. (1980). *The logic of practice*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1989). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Burns, T. (2021). *Covid and education: building resilient and adaptive systems*. Paris: OECD. Geraadpleegd op 15/04/2022 van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=13024>
- Castelo, A., Schäfer, M. & Silva M.E. (2021). Food practices as part of daily routines: A conceptual framework for analysing networks of practices. *Appetite*, 157(1 Februari 2021), Doi: 10.1016/j.appet.2020.104995
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J. & Jobe, M., (2020). *Action Research*. NPP eBooks. 34. Geraadpleegd via <https://newprairiepress.org/ebooks/34> Commissie Beter Onderwijs, 2021
- Eden L. & Wagstaff M.F., (2021). Evidence-based policymaking and the wicked problem of SDG 5 Gender Equality. *Journal of International Business Policy*. (2021) 4.
- El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt: denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Utrecht: APS.
- European Commission, (2022a). *Learning for the green transition and sustainable development: Staff working document accompanying the proposal for a council recommendation on learning for environmental sustainability*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://education.ec.europa.eu/news/learning-for-the-green-transition-and-sustainable-development>
- European Commission, (2022b). *Proposal for a council recommendation on learning for the green transition and sustainable development*. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/en/pdf>
- Frijters et al., (2019). *The Whole School Approach to Sustainability: een integrale aanpak voor duurzame ontwikkeling in het onderwijs*. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/whole-school-approach.pdf>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change (fifth edition)*. London: Routledge.

- Geels, F. W. (2002). Technological transitions as evolutionary reconfiguration processes: a multi-level perspective and a case-study. *Research Policy*, 31(2002), 1257–1274. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00062-8](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00062-8)
- Gherardi, S. (2012). *How to Conduct a Practice-Based Study: Problems and Methods*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society, outline of the theory of structuration*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Grieves, J. (2010). *Organizational Change: Themes and issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Choy, S. (eds.) (2017). *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation*. Singapore: Springer.
- Guzman, (2013). The grey textures of practice and knowledge: Review and framework. *European Business Review*, 25(5), DOI: 10.1108/EBR-05-2012-0027.
- Henderson, K & Tilbury, D. (2004) *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government.
- Higginson S., McKenna E., Hargreaves T., Chilvers J. & Thomson M. (2015). Diagramming social practice theory: An interdisciplinary experiment exploring practices as networks. *Indoor and Built Environment*. 24(7), DOI:10.1177/1420326X15603439
- Hopkins, E., Brown, D.H.K., Bolton, N., Matthews, N. & Anderson, M. (2020). Beyond TTM and ABC: A Practice Perspective on Physical Activity Promotion for Adolescent Females from Disadvantaged Backgrounds. *Societies*, 10(4), DOI: 10.3390/soc10040080
- International Commission on the Futures of Education, (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: Unesco. Geraadpleegd op 23/11/2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Acco.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord: Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4). Geraadpleegd op 19/10/2022, https://ppw.kuleuven.be/onderwijskunde/projecten/lerarenopleiders/onderwijsvernieuwing_een_werkwoord
- Kemmis S., Wilkinson, J. & Edwards-Groves, C. (2017). Roads not travelled, roads ahead: how the theory of practice architectures is travelling. In K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (eds.), *Exploring education and professional practice through the lens of practice architectures*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S. & Mahon, K. (2017). Practice architectures of university education. In P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & S. Choy (eds.), *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Singapore: Springer.

- Kemmis, S., McTaggard, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kimbell, L. (2009). *Beyond design thinking: Design-as-practice and designs-in-practice*. Paper presented at the CRESC Conference, Manchester, September 2009. Geraadpleegd op 23/11/2022, <https://scholar.google.com/citations?user=3XUt30kAAAAJ&hl=fr>
- Knappe, H. (2022). *Doing democracy differently: Political practices and transnational civil society*. Budrich UniPress. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk41f>.
- Kohl, K., Hopkins, C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouha, J., Razak, D.A., Sanusi, A.B. & Toman, I. (2020), A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2). DOI 10.1108/IJSHE-10-2020-0398.
- Kuijjer, L. & Bakker, C. (2015). Of chalk and cheese: behaviour change and practice theory in sustainable design. *International Journal of Sustainable Engineering*, 8(3), DOI: 10.1080/19397038.2015.1011729.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leemans, G., Dhert, S., Merckx, B., Van Ingelghem, M., Thoen, E., Neyrinck, J., Vervenne, M. (2022). Leren in een wereld die verandert: Reflectie over het beleid Educatie voor Duurzame Ontwikkeling in Vlaanderen naar aanleiding van de 'Unesco ESD for 2030 Agenda'. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*. 2021-2022(01-02).
- Leeuw, F.L. & Vaessen, J. (2010). *Mind the gap: Perspectives on policy evaluation and the social sciences*. New York: Routledge. doi.org/10.4324/9781315124537.
- Liedtke, C., Hasselkuß, M., Welfens, M. Nordmann, J. & Baedeker C. (2013). *Transformation towards sustainable consumption: Changing consumption patterns through meaning in social practices*. Paper for presentation at the 4th International Conference on Sustainability Transitions, June 19-21, 2013, Zurich.
- Maller, C.J. (2015). Understanding health through social practices: performance and materiality in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 37(1), doi: 10.1111/1467-9566.12178.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2019). Bringing more 'school' into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In Bikner-Ahsbahr, A., Peters, M. (eds), *Unterrichtsentwicklung macht Schule*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_2

- Masschelein, J., Simons, M. & Arnouts, K. (2013). Doet de school er nog toe vandaag? *Brandpunt*, maart 2013.
- McCabe, D. (2020). *Changing change management: strategy, power and resistance*. New York: Routledge.
- Meirsschaut, M., Hostyn, I., & Naert, L. (2020). *Wijze@werkbare scholen. Schoolontwikkeling in Vlaanderen onderzoeken en versterken. Deel 1. Beschrijvend onderzoek 'werkbaarheid in scholen in verandering'*. Onderzoek & Ontwikkelingsopdracht, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. Gent: Arteveldehogeschool.
- Mogren, A., Gericke, N. & Scherp, H. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), DOI: 10.1080/13504622.2018.1455074
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: ACCO.
- Nash, N., Whitmarsh, L., Capstick, S., Hargreaves, T., Poortinga, W., Thomas, G., Sautkin, E. & Xenias, D. (2017). Climate-relevant behavioral spillover and the potential contribution of social practice theory. *Climate change*, July 2017, DOI: 10.1002/wcc.481.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work & organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolini, D. (2017). Is small the only beautiful? Making sense of 'large phenomena' from a practice-based perspective. In A. Hui, T. Schatzki & E. Shove (eds.), *The nexus of practices: connections, constellations, practitioners*. Oxon: Routledge.
- O'Donoghue, R. B., Taylor, R. J. & Venter, V. (2018). How are learning and training environments transforming with ESD? In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (eds.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. UNESCO: Paris
- Onderwijsinspectie, (2017). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit: bronnendocument*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie.
- Orlikowski, W.J. & Feldman, M.S. (2011). Theorizing Practice and Practicing Theory. *Organization Science*, 22(5), <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1100.0612>
- Pauwels, S. (2009). *Onderwijsprofessionaliteit en regelgeving: een onderzoek naar de randvoorwaarden voor de erkenning en ontwikkeling van professionaliteit van leraren*. Antwerpen: UPA
- Pawson, R. (2010). Middle range theory and program theory evaluation: from provenance to practice. In F.L. Leeuw & J. Vaessen, (eds.), *Mind the gap: Perspectives on policy evaluation and the social sciences*. New York: Routledge. doi.org/10.4324/9781315124537.
- Phipps, M. & Ozanne, J.L. (2017). Routines Disrupted: Reestablishing Security through Practice Alignment. *Journal of Consumer Research*, 44, DOI:10.1093/JCR/UCX040.
- Priestley, M. & Sime, S. (2006). Formative assessment for all: a whole school approach to pedagogic change. *The Curriculum Journal*, 16(4), DOI: 10.1080/09585170500384586.

- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2): 243–63.
- Rieckman, M. (2018). Key themes in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss and W. J. Byun (eds.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: Unesco.
- Rittel, H.W.J. & Webber, M.M. (1973). Dilemmas in General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4, <https://doi.org/10.1007/BF01405730>.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2008). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. (2012). A primer on practices: Theory and research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billet, M. Hutchings & F. Trede (eds.), *Practice-based education: perspectives and strategies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schatzki, T. (2016). Practice theory as flat ontology. In G. Spaargaren, D. Weenink & M. Lamers (eds.), *Practice Theory and Research: exploring the dynamics of social life*. London: Routledge.
- Shove, E. & Pantzar, M. (2010). Understanding innovation in practice: a discussion of the production and re-production of Nordic Walking. *Technology Analysis and Strategic Management*, 22(4), 447-461, DOI: 10.1080/09537321003714402.
- Shove, E. (2010). Beyond the ABC: Climate change policy and theories of social change. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 42(6), <https://doi.org/10.1068/a42282>.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London: Sage.
- Southerton, D. & Watson, M. (2015). *Multi-Level Perspective and Theories of Practice: a mistaken controversy?* Mobile Lives Forum. Connexion on 26th of March 2016, URL: <http://en.forumviesmobiles.org/arguing/2015/11/25/multi-level-perspective-and-theories-practice-mistaken-controversy-2972>
- Spaargaren, G. (2011). Theories of practices: Agency, technology, and culture. Exploring the relevance of practice theories for the governance of sustainable consumption practices in the new world-order. *Global Environmental Change*, 21(2011), 813-822, <http://dx.doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.03.010>
- Spotswood, F., Chatterton, T., Morey, Y. & Spear, S. (2017). Practice-theoretical possibilities for social marketing: two fields learning from each other. *Journal of Social Marketing*, (7)2, 159-171, <https://doi.org/10.1108/JSOCM-10-2016-0057>
- Spotswood, F., Vihalemm, T., Uibu, M., & Korp, L. (2021). Understanding whole school physical activity transition from a practice theory perspective. *Health Education*, 121(5), 523-539. <https://doi.org/10.1108/HE-04-2021-0066Spotswood>.
- Spotswood, F., Wiltshire, G., Spear, S. Morey, Y. & Harris, J. (2019). A practice theory approach to primary school physical activity: opportunities and challenges for intervention, *Critical Public Health*, 31:4, 392-403, DOI: 10.1080/09581596.2019.1695746

- Spotswood, F., Wiltshire, G., Spear, S. & Makris, A. (2021). Disrupting social marketing through a practice-oriented approach. *RAUSP Management Journal*, 56(3), 334-347, DOI10.1108/RAUSP-10-2020-0231.
- Spurling, N., McMeekin, A., Shove, E., Southerton, D. & Welch, D. (2013). *Interventions in practice: re-framing policy approaches to consumer behaviour*, SPRG Report. Geraadpleegd op 19/10/2022, www.sprg.ac.uk.
- Svabo, C. (2009). Materiality in a practice-based approach. *The Learning organization*, 16(5), 360-370, DOI 10.1108/09696470910974153.
- Toen, E., Remerie, T. & Merckx, B. (2017). *De wholeschoolbenadering als leidraad voor een implementatie van EDO in het basisonderwijs*. Geraadpleegd 3 februari 2022, van <https://www.arteveldehogeschool.be/projecten/de-wholeschoolbenadering-als-leidraad-voor-een-implementatie-van-edo-het-basisonderwijs>.
- Tilbury, D. & Galvin, C. (2022). *Input Paper: A Whole School Approach to Learning for Environmental Sustainability. Expert briefing paper in support of the first meeting of the EU Working Group Schools: Learning for Sustainability*. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://education.ec.europa.eu/document/input-paper-a-whole-school-approach-to-learning-for-environmental-sustainability>
- Unesco, (2016). *Getting climate-ready: a guide for schools on climate action*. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/toolbox/priorities#paa2>
- Unesco, (2021a). *ESD for 2030 toolbox: priority action areas*. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/toolbox/priorities#paa2>
- Unesco, (2021b). *Unesco World Conference on Education for Sustainable Development: Learn for our planet. Act for sustainability. Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>
- United Nations, (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Geraadpleegd op 15/11/2022 <https://sustainabledevelopment.un.org/>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume II*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van Petegem, P., Devos, G., Mahieu, P., Dang Kim, T. & Warmoes, V. (2009). *Hoe sterk is mijn school? Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Mechelen: Plantyn.
- Verbiest, E. (2009). *Leren innoveren: een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.
- Vermeir, K. (2019). *Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling*. Diss. Doct. Leuven: KU Leuven.
- Vilhalemm, T., Keller, M. & Kiisel, M. (2015). *From intervention to social change: A guide to reshaping everyday practices*. London: Routledge.
- Vlaamse Onderwijsraad, (1999). *Visie op onderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd op 25/11/2022, <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/8540>

- Warde, A. (2005). Consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, 5(2), 131-153, DOI: 10.1177/1469540505053090.
- Warde, A., Welch, D., & Paddock, J. (2017). Studying consumption through the lens of practice. In *Routledge Handbook on Consumption* (pp. 25-35). Taylor & Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9781315675015.ch3>.
- Welch, D. (2017) Behaviour change and theories of practice: contributions, limitations and developments. *Social Business*, 7(3-4), DOI: 10.1362/204440817X15108539431488.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitby, A. (2019). *Advancing Education for Sustainable Development: Key success factors for policy and practice*. World Future Council Foundation. Geraadpleegd op 19/10/2022, <https://www.worldfuturecouncil.org/esd-handbook-2019/>
- Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling: Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: ACCO.

Bijlagen



UCLL
HOGESCHOOL

RESEARCH & EXPERTISE


Schoolvernieuwing voor 'wicked problems'

Naar een aanpak voor de transformatie van 'sociale praktijken' vanuit een 'whole school approach'

Geert Leemans

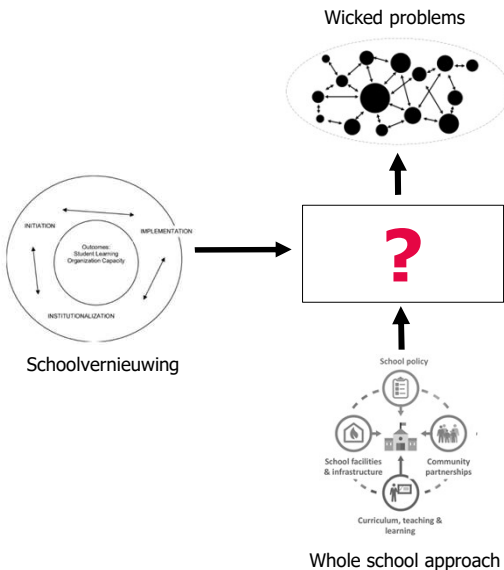
#MOVINGMINDS

1



1. Probleemstelling

- Van scholen wordt verwacht beleidskrachtig en innovatief om te gaan met de grote complexe uitdagingen van deze tijd ('wicked problems').
- Er is een veelbelovende geïntegreerde aanpak: de 'whole school approach' (WSA) (cf. Unesco, EC)
- **Hoe veranderingen blijvend te maken ('institutionalisering') is een blinde vlek.**



Wicked problems

Schoolvernieuwing

Whole school approach

#MOVINGMINDS

2



2. Onderzoeksvraag

Hoe kunnen scholen een WSA zodanig toepassen dat onderwijsvernieuwingen niet beperkt blijven tot eenmalige gebeurtenissen, maar ook blijven doorwerken over lange tijd?

#MOVINGMINDS

3



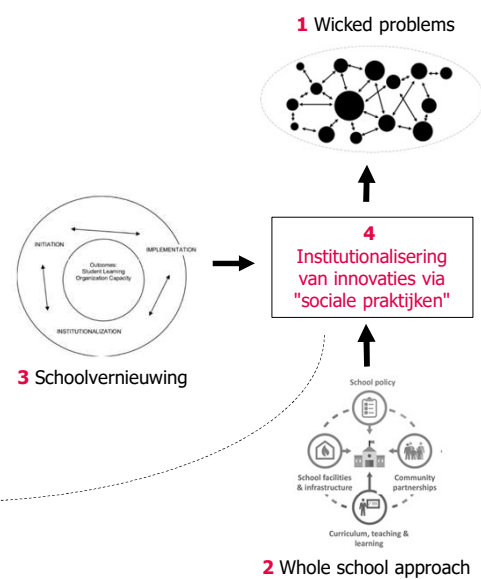
3. Benadering

Sociale praktijken:

- Zijn het resultaat van een proces van schoolvernieuwing: **iets gaat tot de 'normale gang van zaken' behoren (institutionalisering)**
- Zijn het basisniveau waar de dimensies van een WSA samenkomen in hun onderlinge samenhang: **houdt rekening met de complexiteit van 'wicked problems'.**

Practice theory:

- Bestudeert hoe sociale praktijken ('routines') evolueren binnen complexe sociotechnische systemen.



#MOVINGMINDS

4



3.1 Wicked problems

"Komen op scholen af", maar...

- Systemisch: met elkaar verknoot binnen groter sociaal, economisch en ecosysteem.
- Controverse en belangenconflicten
- Vaak moeilijk te definiëren
- Veranderlijk over de tijd
- Complexiteit vraagt geïntegreerde aanpak ipv klassiek lineaire aanpak.

Voorbeelden:

Demografie
Armoede
(on)gezond leven
Levenslang leren
Gender
Lerarentekort
Welzijn en zorg
Relatie arbeidsmarkt
Digitalisering
Vaardigheden 21ste eeuw
Gelijke kansen
Professionalisering
Diversiteit
Relatie met buurt
Klimaat en energie
Burgerschap
Duurzaam beheer
[...]

SDGs:



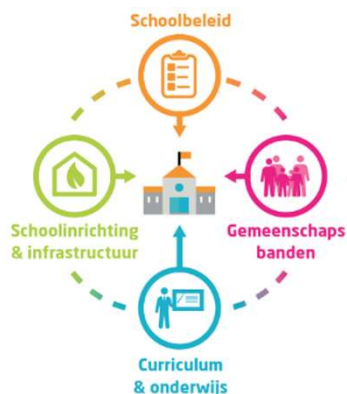
#MOVINGMINDS

5



3.2 Whole school approach (WSA)

Geïntegreerde benadering



Eigenschappen:

- Probleem wordt in al zijn aspecten gevat, vanuit de hele organisatie in relatie met omgeving (cf. partnerschappen)
- Legt verbanden tussen schoolbeleid, gemeenschap, leren en lesgeven en infrastructuur/facilitair beheer.
- Participatief proces en collectief leren
- Transformatief leren: actie ondernemen voor verandering bij jezelf en in je gemeenschap
- Aandacht voor randvoorwaarden (leiderschap, visie, professionalisering, regels, tijd, budget, infrastructuur, etc.)

Momenteel vooral 'in the picture' ihkv EDO

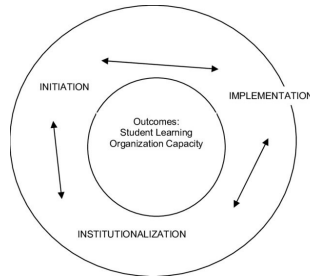
- UNESCO "ESD for 2030"-toolbox en [roadmap](#)
- [UNECE WSA Conference](#)
- [Europese Commissie](#) (Green Deal)
- [Kijkwijzer voor EDO](#)
- [EDO op school en in de klas](#)

#MOVINGMINDS

6



3.3 Schoolvernieuwing



Beleidsvoerend vermogen :

- Responsieve houding t.o.v. externe verwachtingen
- Vanuit eigen pedagogische visie (cf. instrumentalisering)
- Schoolvernieuwing doorvoeren (Onderwijsinspectie, 2017)

Schoolvernieuwing → Institutionalisering (Fullan, 2016)

- Initiatie of adoptiefase
- Implementatiefase
- Institutionaliseringsfase

(Recent) onderzoek in Vlaanderen roept vragen op over:

- **Niet-lineair** verloop binnen 'agency en structuur'-dualiteit: "interpretatieve onderhandeling" (Vermeir, 2020), "professionele netwerken" (März et al., 2017).
- **Haalbare verandering**: "werkbaar werk" (Meirsschaut, Hostyn Naert, 2020)
- **(Gedeeld) schoolleiderschap** (Kelchtermans & Piot, 2010)
- **Verhouding school-samenleving** (Masschelein & Simons, 2011; Van Poeck & Roelandt, 2021)

#MOVINGMINDS

7



3.4 Sociale praktijken



Sociale praktijken:

- Zijn het resultaat van een proces van schoolvernieuwing: **iets gaat tot de 'normale gang van zaken' behoren (institutionalisering)**
- Zijn het basisniveau waar de **dimensies van een WSA** samenkomen in hun onderlinge samenhang: **houdt rekening met de complexiteit van 'wicked problems'**.

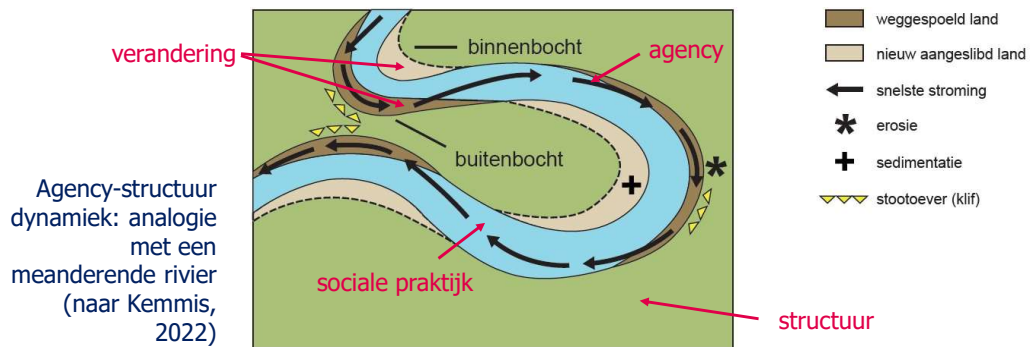
#MOVINGMINDS

8



3.4.1 'Practice theory'

- Bestudeert de vaste handelingspatronen ('sociale praktijken', 'routines') in het dagelijks leven.
- Voorbeelden: "koken", "met de fiets rijden", "TV-kijken", "spelen", "aan de computer werken",...
- Probeert samenlevingen te begrijpen en vorm te geven vanuit deze 'sociale praktijken'.
- **Praktijken evolueren binnen sociomateriële netwerken (Latour, 2005) doorheen de wisselwerking tussen 'agency' en 'structuur' (Giddens, 1984)**



- Theoretisch, methodologisch en toegepast onderzoek in verschillende disciplines → **varianten.**

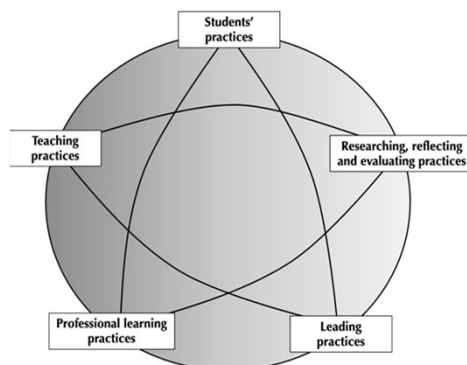
#MOVINGMINDS

9



3.4.2 Sociale praktijken

- 'Sociale praktijken' = min of meer vaste, gedeelde handelingspatronen waar een zekere mate van praktische kennis voor nodig is om ze te 'beoefenen' (Reckwitz, 2002 [vereenvoudigd])
- 5 typische onderwijspraktijken (Kemmis et al., 2014)



+ alle andere courante activiteiten en hun linken naar buurtleven, gezinnen, opvang, schoolbestuur, koepel, etc.

- 'Praktijk' is ook 'Praxis': "to live well in a world worth living in". (Kemmis, 2022).
- Unesco (2021): transformatief (actiegericht) leren voor een duurzame en rechtvaardige wereld.



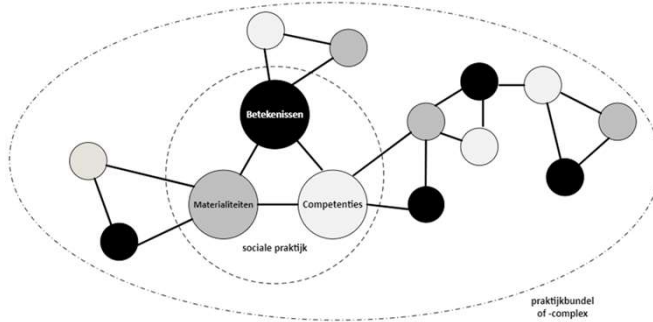
#MOVINGMINDS

10



3.4.3 Bouwstenen van sociale praktijken

"Dynamics of social practice" (Shove, Pantzar & Watson, 2012)



Praktijkelementen en sociale praktijken zijn genetwerkt in praktijkbundels of -complexen (naar Shove, Pantzar & Watson, 2012).

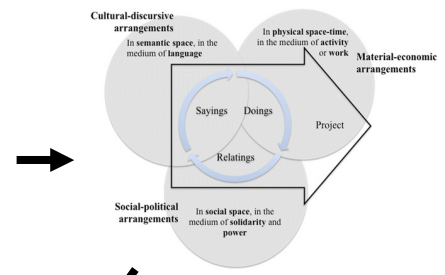
- *Meanings* (betekenissen): verwachtingen, motivaties, overtuigingen, waarden, emoties, denkbeelden: "waarom doen we de dingen?"
- *Materialities* (materialiteiten). objecten, artefacten, technologie, gebruiksvoorwerpen, infrastructuur, menselijk lichaam. "waarmee doen we de dingen?"
- *Competences* (competenties): knowhow die nodig is om een bepaalde praktijk met succes uit te kunnen voeren. "hoe doen we de dingen?"

11

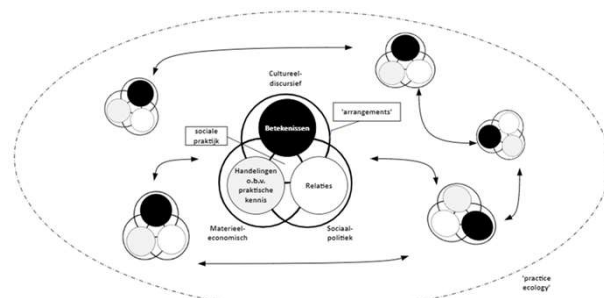


"Practice architectures" (Kemmis et al, 2014; Kemmis, 2022)

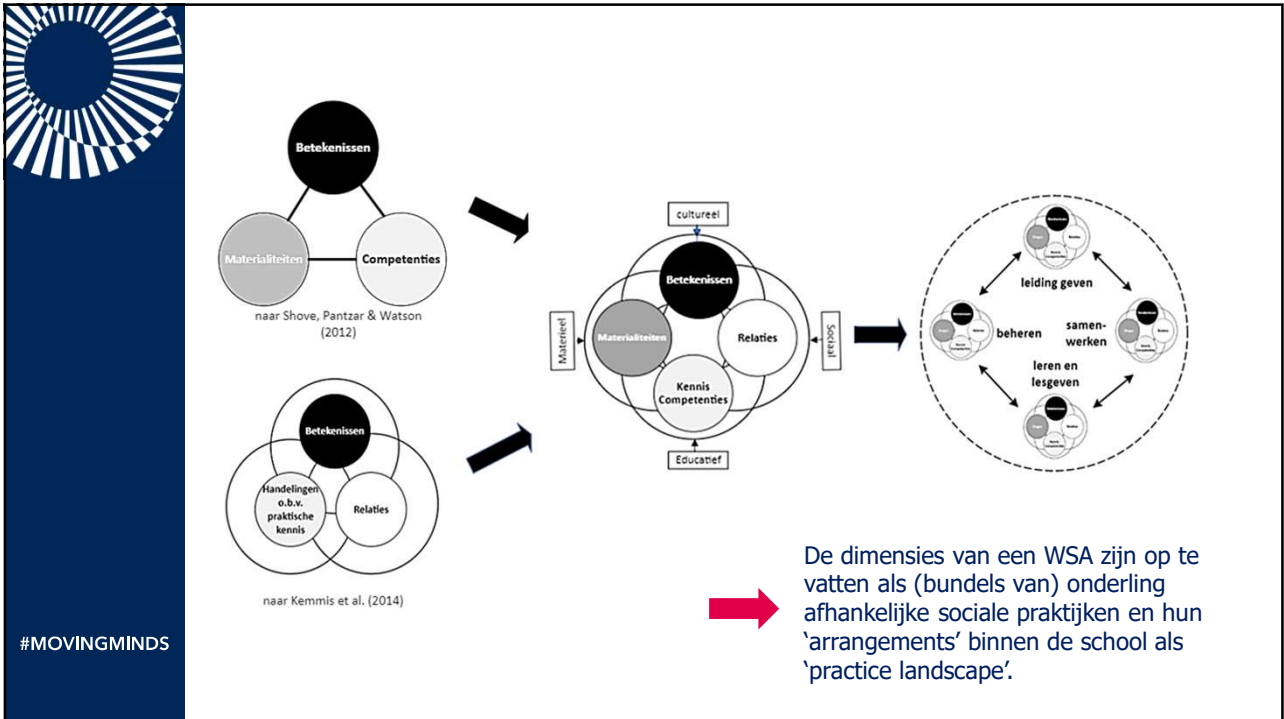
"Elements"	"Arrangements"
"Sayings" (betekenissen, wijze van uitdrukken)	Cultureel-discursief (taal, vertogen, jargon)
"Doings" (handelingen op basis van praktische kennis en in relatie tot materialiteiten)	Materieel-economisch (budgetten, infrastructuur, taakverdelingen, lesroosters,...)
"Relatings" (sociale relaties, macht en solidariteit)	Sociaal-politiek (reglementen, procedures, hiërarchie,...)



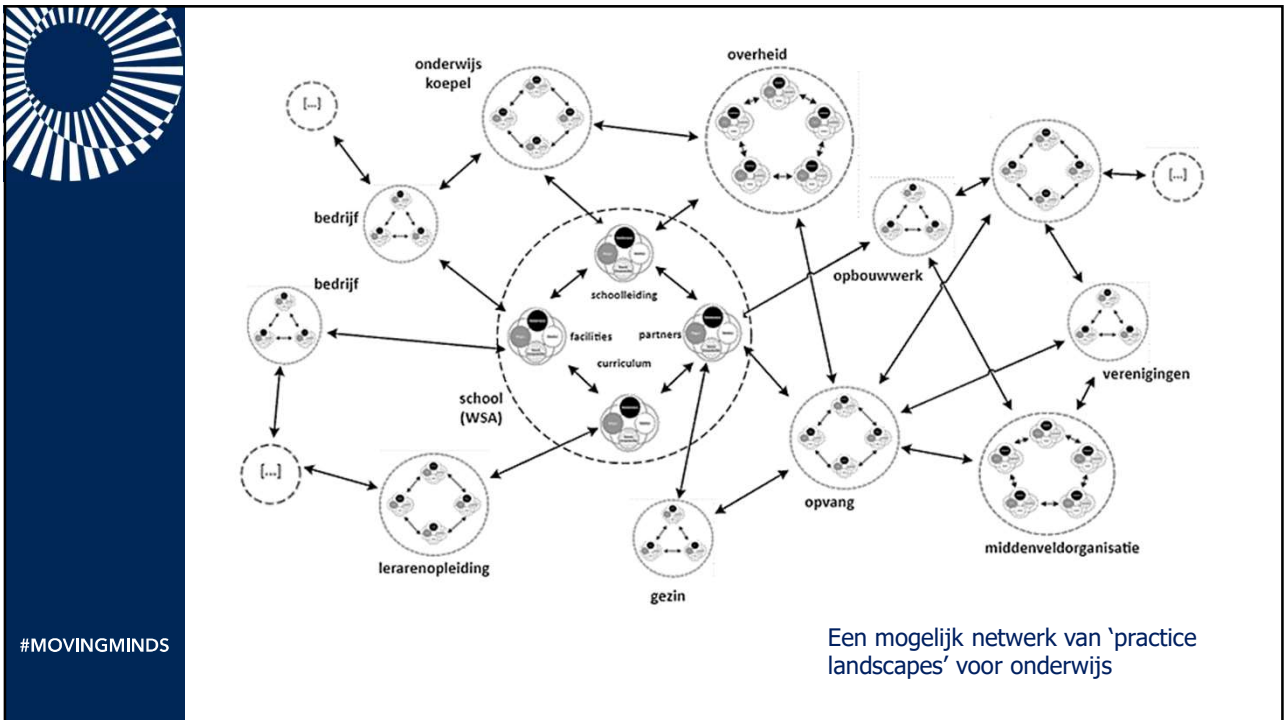
Praktijkelementen, praktijken en hun 'arrangements' genetwerkt binnen 'practice ecologies' (naar Kemmis et al., 2014).



12



13



14



3.4.4 Hoe evolueren sociale praktijken?

Op niveau van elementen binnen praktijken:

- Elementen en hun 'arrangements' introduceren, in stand houden, wijzigen of afgebouwen
- Verbindingen tussen elementen leggen, onderhouden of verbreken
- 'Praktijktradities' binnen 'settings' → **variatie**

Op niveau van praktijken binnen netwerken:

- Competitie: ene praktijk 'haalt het' van de andere door betere 'arrangements'.
- Connecties maken tussen praktijken die elkaar versterken → ontstaan van "**niches**"
- Doelgericht coördineren van praktijkbundels of -complexen via coherente 'arrangements'

Op niveau van beoefenaars ('carriers')

- Recruitering: hoe meer 'beoefenaars' hoe sterker de praktijk
- Toegang verzekeren tot de praktijk en hun 'arrangements'
- Coproductie van praktijken door beoefenaars in verschillende geconnecteerde 'landscapes'

#MOVINGMINDS

15



4. Een WSA toepassen vanuit sociale praktijken

#MOVINGMINDS

16



4.1 Uitgangspunten

Verloop van verandering

“Verandering van sociale praktijken verloopt **niet-lineair** in netwerken en is **moeilijk te controleren**”

“Blijvende sociale **verandering** komt vooral tot uiting in verandering van **routines**, in plaats van in individueel gedrag (cf. **ABC-model** van **Ajzen**, 1985) “

“Sociale praktijken veranderen onder de invloed van de **complexe** dynamiek tussen meerdere actoren binnen **sociotechnische systemen**”

“Verandering is **zelf een sociale praktijk** binnen het systeem”

Aanpak van verandering

“Veranderingsstrategie zal eerder **‘processueel’** zijn dan ‘lineair’, met veel interacties en terugkoppelingen”.

“Interventies richten op een **reconfiguratie** van gedeelde routines binnen een **intersubjectief proces** (coproductie)”

“veranderingsstrategie vertrekt vanuit een **probleemverkenning** waarbij de complexiteit van het ‘wicked problem’ wordt **in kaart gebracht**.”

“Veranderingsproces voldoende **omkaderen**”

#MOVINGMINDS

17



4.2 Methodiek

“**Kritisch participatief actieonderzoek**” (KPAO) (Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014):

- **Kritisch**: individu en school reflecteren kritisch over de gevolgen van eigen praktijken en ondernemen actie onder de vorm van ‘praxis’
- **Participatief**: Veronderstelt tijdelijk afstand nemen van je eigen situatie en proberen *samen* tot een oplossing te komen (**coproductie**). Zet ‘kennis van binnenuit’ centraal.
- **Actieonderzoek**: komen tot oplossingen door wisselwerking tussen ‘onderzoeken’ en ‘actie ondernemen’.

Initiele verkenning = analyse van de verschillende bekommernissen m.b.t. een praktijken rond een ‘wicked problem’.

Dan in een lus naar oplossing toewerken:

- Planning (Plan) = uitwerking van een strategie om praktijken te veranderen en beter op elkaar te laten aansluiten binnen een (ver)nieuw(d)e ‘practice architecture’.
- Implementatie (Act) en observatie (Observe) = uitvoering van geplande interventies. Info over vooruitgang en obstakels bijhouden zodat er achteraf mogelijkheid is tot reflectie.
- Reflectie (Reflect) = alle betrokken kijken kritisch terug op wat er is gerealiseerd. Dit geeft op zijn beurt weer aanleiding geeft tot een revisie van de resultaten van de verkenningfase, herplanning, etc.



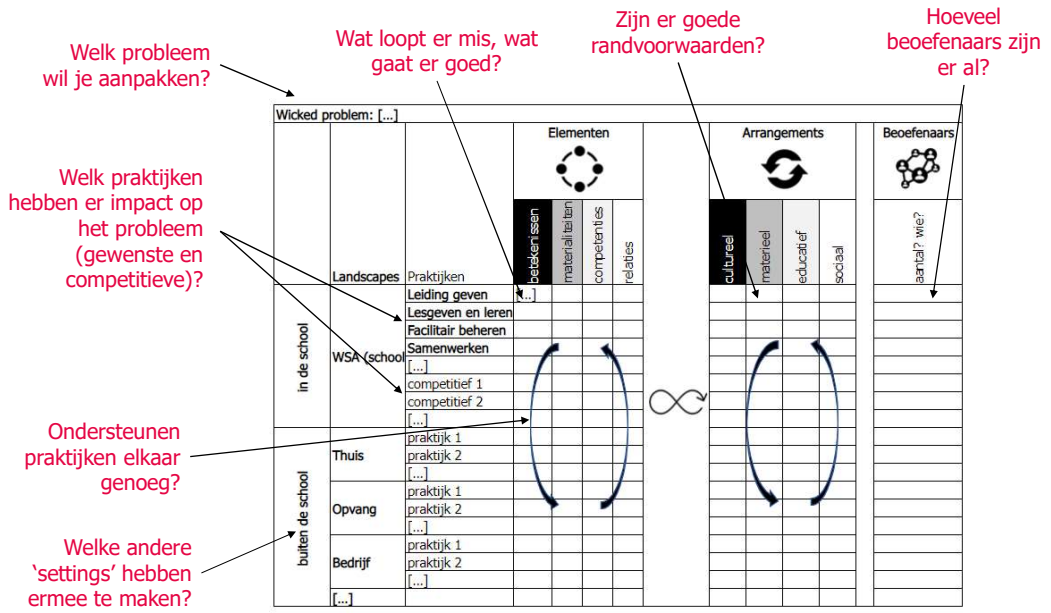
Kemmis, McTaggard & Nixon, 2014

#MOVINGMINDS

18



4.2.1 Initiële verkenning



19



4.2.2 Plannen

Soort interventie:	Gericht op:	Acties:	
Herwerken van bestaande praktijken	Praktijkelementen	Betekeningen	Sensibiliseren, positief associëren
		Materialiteiten	Dingen aankopen of maken, procedures bijsturen
		Relaties	Rollen verduidelijken, hoe samenwerken, etc.
		Competenties	Leren (formeel, praktisch, informeel, etc.)
	Arrangements	Discursief-cultureel	Strategisch beleid (pedagogische visie, doelen, plannen,...)
		Economisch-materieel	Financieel beleid, organisatiebeleid, infrastructuurbeleid
		Sociaal-politiek	HR-beleid, partnerschappen
	Educatief	Vormingsbeleid, lerende netwerken	
Substitutie van competitieve praktijken	Praktijkelementen	Elementen schrappen en vervangen door nieuwe	
	Arrangements	Afbouwen > invoeren/heroriënteren	
Invoering van nieuwe praktijken	Praktijkelementen	Nieuwe invoeren (cf. supra)	
	Arrangements	Nieuwe invoeren (cf. supra)	
(Her)connecteren	Praktijken/landscapes	Samen praktijkniches proberen maken binnen een WSA	
		Afstemmen van praktijken in tijd en ruimte	
Recruterende	Beoefenaars	Coalities en 'communities of practice' vormen	
		Ondersteuning geven aan deze lerende netwerken	

20



4.2.3 Implementeren en observeren

- Het actieplan wordt uitgevoerd
- Bijhouden van wat er is gebeurd **op basis van de praktijktabel (cf. pt. 4.2.1)**
- Praktijken die tot dan toe uit beeld bleven of foutief of onvolledig beschreven, worden bijgevoegd/aangepast
- Na een tijd: analyse van alle verzamelde gegevens om te kijken wat er (al) is gelukt en waar dingen vastlopen

#MOVINGMINDS

21



4.2.4 Reflecteren

- Evaluatie van de voortgang van het project
 - ✓ terugkoppelen naar de oorspronkelijke probleemanalyse.
 - ✓ Hebben de acties het bedoelde effect gehad?
 - ✓ Waarom zijn dingen (niet) gelukt.
- Bekijken vanuit de sociale en historische context waarin men functioneert: dingen evolueren in het begin langzaam en er zijn veel onzekerheden en twijfels.
- Nieuwe arrangementen zijn vaak nog in volle opbouw, terwijl oude arrangementen zich niet altijd gemakkelijk laten afbouwen

Op basis van de bevindingen in de reflectiefase kan men het actieplan of zelfs de initiële probleemanalyse bijsturen waarna de cyclus zich herhaalt.

#MOVINGMINDS

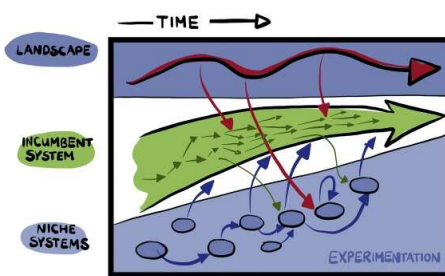
22



4.3 Practice theory en schoolvernieuwing

- Aandachtspunten uit recent Vlaams onderzoek voor 'Kritisch Participatief Actieonderzoek' (cf. 3.3):
 - ✓ Hoe verandering werkbaar maken?
 - ✓ Hoe kunnen we CoP's goed laten functioneren?
 - ✓ Wat leren we uit 'interpretatief onderhandelen'?
- Hoe omgaan met risico op instrumentalisering?

Scholen moeten bijdragen aan maatschappelijke transitie naar meer duurzaamheid



(Bron: Van Rijnsoever & Leendertse, 2020; naar Geels, 2002)



- School is 'vormend': "Scholè" (vrije tijd)
- Positie innemen vanuit 'betrokkenheid op een afstand'
- Schoolvernieuwing dient emancipatie van jonge mensen en niet 'eisen van buitenaf'. (Masschelein & Simons, 2019)

Bedenkingen:

- 'Kritisch Participatief Actieonderzoek' kan helpen om positie in te nemen
- 'Onderzoeken van wicked problems' als didactische werkvorm

23



5. Besluit

◀◀ Hoe kunnen scholen een WSA zodanig toepassen dat onderwijsvernieuwingen niet beperkt blijven tot eenmalige gebeurtenissen, maar ook blijven doorwerken over lange tijd?

"Practice theory":

- Is een bruikbare 'middle range theory' voor de aanpak van complexe onderwijsinnovaties voor 'wicked problems' binnen een 'WSA'.
- Richt zich op het niveau waar institutionalisering gebeurt: 'routines' of 'sociale praktijken'.
- Toont aan welke mechanismen daarbij een rol spelen en hoe men erop kan ingrijpen.
- Geeft bijzondere aandacht aan de rol van sociotechnische netwerken en de wisselwerking tussen de acties van onderwijsprofessionals en structurele condities.

'Kritisch participatief actieonderzoek':

- Stelt scholen in staat om binnen het kader van een WSA sociale praktijken blijvend te veranderen.
- Doorloopt iteratief 4 stappen:
 - ✓ 'Wicked problems' beschrijven adhv sociale praktijken in netwerken
 - ✓ interventies plannen voor gewenste verandering
 - ✓ actieplannen uitvoeren
 - ✓ bereikte effecten evalueren
- Gaat uit van coproductie met verschillende actoren binnen en buiten de school
- Kent een procesmatig (niet-lineair) verloop.

24



6. Vervolg

- Methodiek kritisch bespreken met het oog op prototype van werkinstrument:
 - ✓ Onderwijsonderzoekers
 - ✓ Lerarenopleiders, directies en leerkrachten
 - ✓ Schoolbegeleiders (EDO)
- Vervolgproject (?):
 - ✓ Opmaak van een gebruiksvriendelijk werkinstrument voor scholen m.i.v. visualisatie van bvb. netwerken.
 - ✓ Testen en bijsturen van het werkingsinstrument in piloten (internationaal?).
 - ✓ Bijeenbrengen en documenteren van praktijkvoorbeelden
 - ✓ (proto-)niches faciliteren door bestaande 'practices architectures' en sociale netwerken rond 'wicked problems' op voorhand al in kaart te brengen.
 - ✓ Promotie en verspreiding
 - ✓ nascholingsaanbod

#MOVINGMINDS

25



7. Bronnen

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhi & J. Beckmann (eds.), *Action Control: From cognition to behavior*. Heidelberg: Springer.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (fifth edition). London: Routledge.
- Geels, F. W. (2002). Technological transitions as evolutionary reconfiguration processes: a multi-level perspective and a case-study. *Research Policy*, 31(2002), 1257–1274. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00062-8](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00062-8)
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society, outline of the theory of structuration*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010). *Schooleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Acco.
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Singapore: Springer
- Kemmis, S., McTaggard, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2019). Bringing more 'school' into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In Bikner-Ahsbahs, A., Peters, M. (eds), *Unterrichtsentwicklung macht Schule*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_2
- Meirsschaut, M., Hostyn, I., & Naert, L. (2020). *Wijze*werkbare scholen. Schoolontwikkeling in Vlaanderen onderzoeken en versterken. Deel 1. Beschrijvend onderzoek 'werkbaarheid in scholen in verandering'*. Onderzoek & Ontwikkelingsopdracht, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. Gent: Arteveldehogeschool.
- Onderwijsinspectie, (2017). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit: bronnendocument*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*. 5(2), 243–63.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London: Sage.
- Unesco, (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: Unesco
- van Rijnsoever, F. J. & Leendertse, J. (2020). A practical tool for analyzing socio-technical transitions, *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 37(2020), 225–237, <https://doi.org/10.1016/j.eist.2020.08.004>.
- Vermeir, K. (2019). *Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling*. Diss. Doct. Leuven: KU Leuven.

#MOVINGMINDS

26



Contact:

geert.leemans@ucl.be

geert.leemans@gmail.com

Onderzoekspaper: Schoolvernieuwing voor 'wicked problems'. Naar een aanpak voor de transformatie van 'sociale praktijken' vanuit een 'whole school approach'.

<https://research-expertise.ucl.be/nl/actueel/items/schoolvernieuwing-voor-wicked-problems>

https://www.researchgate.net/publication/366512915_Schoolvernieuwing_voor_'wicked_problems'_Naar_een_aanpak_voor_de_transformatie_van_'sociale_praktijken'_vanuit_een_'whole_school_approach'

#MOVINGMINDS

Bijlage 2: Richtvragen klankbordgroepen stakeholders

BEGELEIDERS

- Is de problematiek van duurzame verandering (institutionalisering) voor 'wicked problems' herkenbaar? In welke zin?
- Hoe pakken jullie dit "institutionaliseringprobleem" nu aan? Kan je dat in een paar zinnen omschrijven? Zou de "praktijkaanpak" die in het onderzoek is beschreven hier nog aan kunnen bijdragen? Waarom (niet)?
- De methode richt zich in de eerste plaats op de duurzame ontwikkeling van de volledige schoolorganisatie. Is dat voldoende helder? Moet de positie van het didactische daarin worden verduidelijkt?
- Kan de "praktijkaanpak" voor meerdere thema's of problemen dienen denk je (omgaan met duurzaamheid, vergroening, bewegen, armoede, welzijn, digitalisering,...)? Voor welke is het geschikt denk je, voor welke minder?
- Denk je dat deze "praktijkaanpak" begrijpbaar is voor verschillende actoren (leraren, directies, ondersteunend personeel,...)? Is er externe begeleiding nodig? Kan het op meerdere niveaus worden gebruikt? Welke? Kan bvb. een leraar die iets in gang wil zetten er inspiratie in vinden? Is het meer iets voor directieteams? Zie je mogelijkheden om ook leerlingen te betrekken?
- Is het participatieve aspect haalbaar? Zijn bvb. leerkrachten voldoende bereid om deel te nemen aan overleg? Wat zijn de voorwaarden? Hoe pak je dit het beste aan?
- Is het betrekken van verschillende beleidsniveaus en externen (bvb. overheid, scholengemeenschap, koepels, lokale partners, ...) haalbaar? Waarom (niet)? Hoe kan je dit best organiseren?
- Hoe moet de 'look en feel' van het instrument worden aangepakt?

Wat denk je over:

- De bruikbaarheid van de invultabel in de paper (dit is de 'kern' van de methode, cf. verkenningsfase in de paper onder punt 4.3.1)
- De bruikbaarheid van de vragen in elke fase (cf. tekstboxen in de paper onder punt 4.3)?
- Het nut en de haalbaarheid van actieplannen rond concrete praktijken?
- Het nut van bijhouden van ervaringen en de tussentijdse evaluaties?

Conclusie: Zie je mogelijkheden om (aspecten van) deze praktijkgerichte methode concreet toe te passen in jou werking? Welke? Hoe kan ze worden verbeterd?

LEERKRACHTEN/DIRECTIES

- Is de problematiek van duurzame verandering voor 'wicked problems' herkenbaar voor jullie? In welke zin?
- Hoe pakken jullie dit nu aan op school? Kan je dat in een paar zinnen omschrijven?
- Zou de "praktijkaanpak" die in het onderzoek is beschreven hier nog aan kunnen bijdragen? Waarom (niet)?
- Kan de "praktijkaanpak" voor meerdere thema's of problemen dienen denk je (omgaan met duurzaamheid, bewegen, armoede, welzijn, digitalisering,...)? Voor welke is het geschikt, voor welke minder?
- Is de "praktijkaanpak" begrijpbaar voor verschillende actoren (leraren, directies, ondersteunend personeel,...)? Is er externe begeleiding nodig? Zie je mogelijkheden om ook leerlingen te betrekken?

- Kan het op meerdere niveaus worden gebruikt? Welke? Kan bvb. een leraar die iets in gang wil zetten er inspiratie in vinden? Is het meer iets voor directieteam?
- Is het participatieve aspect haalbaar? Zijn collega's bereid om deel te nemen aan overleg? Wat zijn de voorwaarden? Hoe pak je dit het beste aan?
- Is het betrekken van verschillende niveaus en externen (bvb. overheid, koepels, lokale partners, ...) haalbaar? Waarom (niet)? Hoe kan je dit best organiseren?
- Hoe moet de 'look en feel' van het instrument worden aangepakt?

Wat denk je over:

- De bruikbaarheid van de invultabel in de paper (verkenningfase in de paper onder punt 4.3.1)
- De bruikbaarheid van de vragen in elke fase (cf. tekstboxen in de paper onder punt 4.3)?
- Het nut en de haalbaarheid van actieplannen rond concrete praktijken?
- Het nut van bijhouden van ervaringen en de tussentijdse evaluaties?

Conclusie: Zie je mogelijkheden om deze praktijkgerichte methode concreet toe te passen in jou situatie? Welke? Hoe kan ze worden verbeterd?

ONDERZOEKERS

- Richtvragen klankbordgroep onderzoekers 14/02/2023, 11u00-12u30 – online via TEAMS
 - In welke mate kan de op "practice theory" gebaseerde methode scholen helpen om op een zinvolle manier om te gaan met externe uitdagingen zonder daarom erdoor geïnstrumentaliseerd te worden?
 - Houdt de op "practice theory" gebaseerde methode voldoende rekening met een procesmatige (niet-lineaire) visie op schoolvernieuwing? Waar zitten nog hiaten? Waar kunnen we nog op letten?
 - Welke meerwaarde heeft "practice theory"-methode ten opzichte van de aanbevelingen van Fullan/Verbiest?
 - Wat zijn de valkuilen bij de "practice theory"-methode?
 - Wat kan er nog verbeterd worden om de methode van Kritisch Participatief Actieonderzoek (Hoofdstuk 4 van de paper) meer haalbaar of werkbaar te maken voor de scholen?
- Hanteerbaarheid: begrijpbaar voor verschillende actoren, voldoende tijd,
- Budget en expertise om met de tool aan de slag te gaan,
- Effectiviteit: kan je via de tool beter omgaan met "wicked problems" vanuit dagelijkse sociale praktijken?,
- Scope: kan de tool voor meerdere thema's dienen?,
- Relevantie: begrijpt men waarom een "wicked problem" een aangepaste aanpak nodig heeft?,
- Coherentie/complementariteit: is de methode te gebruiken in combinatie met andere methodieken?,
- Mogelijke 'spill over': leidt het tot bepaalde voordelen of nadelen op andere vlakken?

Conclusie: welke mogelijkheden zie je voor "practice theory" voor de toepassing van schoolvernieuwing in het algemeen en in Vlaanderen in het bijzonder?