
DRAFT

NIET CITEREN ZONDER TOESTEMMING VAN AUTEURS

**“GOEDE PRAKTIJKVOORBEELDEN ALS HEFBOOM VOOR
SCHOOLONTWIKKELING - IDENTIFICATIE VAN
DETERMINANTEN EN KRITISCHE KENMERKEN”**

Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Eindhoven, 18 – 20 juni 2008.

GEERT KELCHTERMANS, KATRIJN BALLET, ELIEN PEETERS & ANNELEEN VERCKENS

Contactgegevens

Prof. dr. Geert Kelchtermans
Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing
KULeuven
Vesaliusstraat 2
3000 Leuven - België
Geert.Kelchtermans@ped.kuleuven.be
Katrijn.Ballet@ped.kuleuven.be

1. Inleiding en probleemstelling

De voorbije decennia heeft het discours over het bewaken en verbeteren van de onderwijskwaliteit een steeds prominentere plaats ingenomen in het denken en spreken over onderwijs. Dit brengt onvermijdelijk de vraag met zich mee naar strategieën en technieken om deze gewenste onderwijsvernieuwingen concreet te realiseren. Daarnaast beklemtoont de onderwijsoverheid steeds meer dat de scholen zelf verantwoordelijk zijn voor goed onderwijs. Daarvoor krijgen ze een vorm van autonomie, maar tegelijkertijd moeten ze verantwoording afleggen over hun gepresteerde kwaliteit. In functie daarvan stimuleert de overheid ook uitwisseling tussen scholen, netwerken, enz. Het aanbieden en verspreiden van **'voorbeelden van goede praktijk'** past in deze ontwikkeling.

De term 'voorbeelden van goede praktijk' is een forse stijger in de hitparade van het populair onderwijskundig vakjargon. Hij is niet weg te branden uit teksten van beleidsverantwoordelijken en figureert prominent in titels en programma's van nascholingsinitiatieven. De Vlaamse onderwijsoverheid ondersteunt projecten in het onderwijsveld om de 'good practice' zichtbaar te maken. Op haar websites moedigt ze scholen aan om hun 'goede praktijk' zichtbaar te maken of om kennis te nemen van de goede praktijk in andere scholen. Daarenboven worden studiedagen georganiseerd om voorbeelden van goede praktijk te verspreiden en is de term ook niet weg te branden in een Vlaams communicatiekanaal als Klasse. 'Voorbeelden van goede praktijk' is daarmee niet alleen in het spreken en schrijven over onderwijs (het discours) ingeburgerd geraakt, maar vormt ook een belangrijk instrument voor beleidsmakers om het onderwijsveld te sturen, te beïnvloeden. Of positiever gezegd: om het onderwijs te vernieuwen en verbeteren.

Niet alleen de onderwijsoverheid, maar ook tientallen andere organisaties presenteren praktijkvoorbeelden tijdens studiedagen en nascholingen, in publicaties en op dvd's, aan de hand van wedstrijden en prijsuitreikingen.

De idee erachter is eenvoudig: het aanbieden van deze voorbeelden van goede praktijk zal de ontvanger lezer/toehoorder/kijker inspireren en motiveren om de getoonde voorbeelden ook zelf gestalte te geven in de eigen onderwijspraktijk. Zo hoopt men een bijdrage te leveren aan onderwijsverbetering. Het geloof in de werkzaamheid van praktijkvoorbeelden is dus zeer groot, haast vanzelfsprekend. Ofschoon de veronderstelling achter de aanpak via praktijkvoorbeelden op zich plausibel en logisch lijkt, is ze nauwelijks wetenschappelijk getoetst en empirisch onderbouwd (Kelchtermans, 2004-2005; Kelchtermans & Labbe, 2005). Bovendien is er onvoldoende inzicht in de wijze waarop en de voorwaarden waaronder praktijkvoorbeelden effectief hun ondersteunende en inspirerende rol (kunnen) vervullen. In deze bijdrage willen we enerzijds meer inzicht verschaffen in de concrete invloed (effect) van praktijkvoorbeelden, maar anderzijds ook de voorwaarden en determinanten van het effect (of het uitblijven ervan) blootleggen.

We rapporteren in deze bijdrage over recent onderzoek naar de impact van de praktijkvoorbeelden (Kelchtermans, Ballet, Peeters & Verckens, 2007). Een kritische analyse van praktijkvoorbeelden, hun effectiviteit en de determinanten ervan vraagt om een ruimere situering in een theoretisch kader over

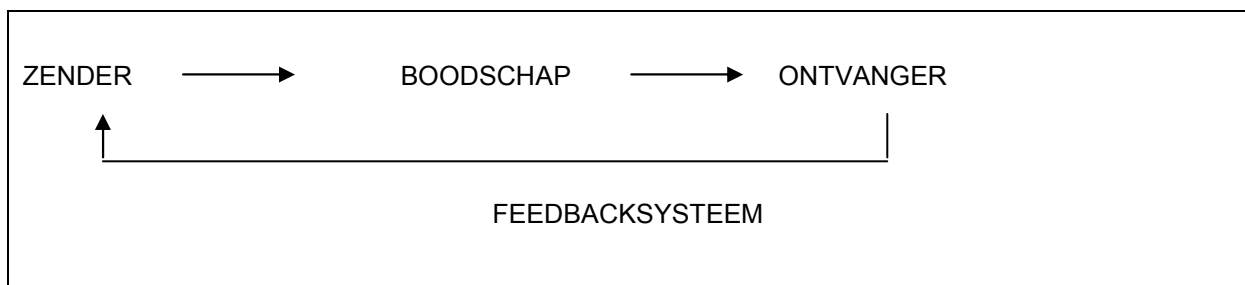
onderwijsverbetering. Na de toelichting van het theoretisch kader staan we stil bij de wijze waarop het onderzoek opgezet en uitgevoerd werd. Vervolgens belichten we de belangrijkste resultaten. We sluiten af met een samenvattend besluit.

2. Theoretische perspectieven

Na de probleemstelling gaan we dieper in op theoretische perspectieven om het gebruik van praktijkvoorbeelden te begrijpen. Deze theoretische perspectieven bepalen immers wat er 'gezien' en 'gezegd' kan worden over de waarde van praktijkvoorbeelden. We gebruiken drie theoretische perspectieven om het fenomeen van het spreken over en gebruiken van praktijkvoorbeelden te ontrafelen. Elk perspectief laat bepaalde aspecten en problemen zien die andere niet laten zien. De evolutie van het eerste naar het derde is er een van toenemende complexiteit, waarbij het volgende perspectief telkens de vorige meeneemt en integreert.

2.1 Een communicatie-theoretisch perspectief

De eenvoudigste en misschien meest voor de hand liggende wijze om praktijkvoorbeelden te benaderen is vanuit de communicatietheorie. Hierbij herkennen we in de discussie over praktijkvoorbeelden het eenvoudige onderstaande schema: de zender (voorbeeldactor) zendt (presenteert) een boodschap (het praktijkvoorbeeld) naar de ontvanger (potentiële gebruiker).



Figuur 1. Een communicatie-theoretisch perspectief

De praktijk van bepaalde actoren in het onderwijsveld wordt op een bepaalde manier zichtbaar gemaakt of gepresenteerd (als boodschap). Hierbij zijn twee mogelijkheden: de zenders (voorbeeldactoren) zorgen zelf voor de presentatie - het tonen van hun praktijk - ofwel doen anderen het in hun plaats. Met de presentatie ervan wordt een stuk van de praktijk publiek en kan erover gecommuniceerd worden, enz.

Daarbij komt het er in de eerste plaats op aan te zorgen dat de ontvangers (de toehoorders en potentiële gebruikers) de boodschap correct ontvangen. Hun commentaren, bedenkingen, vragen of moeilijkheden stromen eventueel terug naar de voorbeeldactoren via één of andere vorm van feedbacksysteem.

Vanuit de communicatietheorie is het probleem van de praktijkvoorbeelden in de eerste plaats en vooral een kwestie van **effectieve informatieoverdracht**. Meer specifiek, men dient ervoor te zorgen dat de toehoorders de juiste informatie verwerven en eventueel gebruiken. Het komt er voor de zender dus op aan om de informatieboodschap zodanig over te brengen dat de ontvangers van de nieuwe informatie hun praktijk kunnen veranderen en zelfs verbeteren. Kortom, de cruciale vraag vanuit dit perspectief is dus: *“Hoe krijgen we de informatieboodschap zo zuiver mogelijk (zonder storende ‘ruis’) bij de ontvanger?”* Er gaat dus veel aandacht naar de vormgeving van de boodschap en het medium. Concreet kunnen volgende vragen gesteld worden: gaan we enkel gebruik maken van talige informatie (verhalen, beschrijvingen) of ook van beeldmateriaal?; Gaan we interactief werken of niet?; Via welke informatiedrager (tekst, foto/film, papier of website...) zullen we te werk gaan?

Vermits het bij het verspreiden van praktijkvoorbeelden de bedoeling is dat de lezers/ontvangers/luisteraars helder en eenduidig begrijpen wat er gezegd en getoond wordt, is de communicatietheoretische insteek relevant en belangrijk.

2.2 Een veranderingkundig of innovatietheoretisch perspectief

Bij een praktijkvoorbeeld wordt er zelden neutrale informatie meegedeeld. De ambitie is ruimer. Men wil immers enerzijds een bepaalde praktijk tot voorbeeld stellen en anderzijds de ontvanger ertoe bewegen die praktijk na te volgen.

Daarmee wordt ten eerste een norm gesteld: de getoonde praktijk is een wenselijke praktijk (meer wenselijk dan andere) (zie o.m. Kelchtermans & Labbe, 2005; Knight & Smith, 1989). Dat wordt het duidelijkst in de uitdrukking ‘example of good (or best) practice’, voorbeeld van goede praktijk. Met die *normativiteit* wordt echter meteen de vraag opgeworpen naar de criteria: wat maakt deze praktijk nu beter dan een andere -zelfs zonder te vergelijken? Wat maakt dat deze praktijk de kwalificatie ‘goed’ of ‘voorbeeldig’ verdient? Wat ‘goed’ en ‘beter’ is, is in onderwijs en opvoeding niet eenvoudig vast te leggen. Elk antwoord op de vraag veronderstelt dat men waardegebonden keuzes maakt. Waarom acht men dit beter? Waarom streeft men dit als waardevol doel na? Waarom is het nodig dat de praktijk verandert in de vooropgestelde richting? Het komt er dus op aan de norm en de criteria expliciet te maken en zo dus de keuzes te verantwoorden.

Tegelijk met de normatieve vraag dient zich hier ook een *politieke vraag* aan: wie bepaalt wat goede praktijk is? of wie beslist over de criteria aan de hand waarvan praktijkvoorbeelden zo benoemd mogen worden? Wie heeft de macht om zijn norm voor goede praktijk te installeren? En waarop berust de legitimiteit van die claim? Het is immers de bedoeling dat de praktijkvoorbeelden ook tot verandering in het gedrag leiden. Het komt er dus op aan dat men macht uitoefent op de ontvangers en hen ertoe brengt hun handelen te veranderen. Om dit resultaat te hebben, moet een ‘goede praktijk’ met een zekere autoriteit gecommuniceerd worden zodat er ook navolging komt.

Deze autoriteit kan op verschillende elementen gebaseerd zijn, bijvoorbeeld op de claim van effectiviteit: deze aanpak, methode, enz. leidt ertoe dat bepaalde doelen ook echt bereikt worden. Met

andere woorden, de boodschap luidt: 'dit 'werkt' en als je dit goed navolgt, mag je gerust zijn in het resultaat'. Als men de nagestreefde doelen deelt (bijv. omdat ze in de eindtermen staan of in de schoolvisie als belangrijk erkend worden), dan zal de ontvanger deze praktijk ook willen navolgen, omdat het 'werkt'. De visie op de ontvanger is eenvoudig: men verwacht volgzzaamheid, imitatie vanuit een geloof dat die aanpak resultaat zal hebben.

De autoriteit kan echter ook gebaseerd zijn op macht en op dreigende sancties. Een voorbeeld hiervan is: als het voorbeeld niet nagevolgd wordt, loopt men de kans bepaalde subsidies te verliezen; van de inspectie een negatieve beoordeling te krijgen; minder aantrekkelijk zijn op de markt om leerlingen/studenten aan te trekken, Het praktijkvoorbeeld roept dus niet alleen op om een bepaalde norm te onderschrijven, maar men stelt (stilzwijgend of expliciet) ook een 'straf' in het vooruitzicht als men het niet navolgt. De ontvanger kan ervoor kiezen om het niet te doen, maar loopt daarmee een (ernstig) risico. Positief geformuleerd: als de ontvanger beseft dat de norm waardevol is en er bovendien nog een sanctie dreigt als hij van mening verschilt, dan zal hij zijn gedrag wel aanpassen. Het goede kennen leidt ertoe dat men het goede zal doen.

Toch weten we uit het onderzoek naar onderwijsvernieuwing en beleidsimplementatie dat ook dit niet zo eenvoudig is (zie o.m. Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2004; Van den Berg & Vandenberghe, 1999). We halen hier drie belangrijke lessen uit het onderzoek naar onderwijsvernieuwing aan.

2.2.1 Onderwijsvernieuwing is een betekenisvol proces voor de betrokkenen

In de praktijk van onderwijs en opvoeding spelen de **betekenisgeving en interpretatie** van de betrokkenen een centrale rol. Leerkrachten zijn geen passieve ontvangers of mechanische en gehoorzame uitvoerders van wat anderen beslist hebben. Wenselijk geachte doelstellingen (bijv. vanuit overheid of samenleving) en de daaraan gekoppelde oproepen tot verandering van de gangbare praktijk worden altijd geanalyseerd, gefilterd en geïnterpreteerd door de kennis, opvattingen en waarden van de betrokkenen (zie o.m. Van den Berg, 2002).

Individuele leden van schoolteams hebben doorheen hun loopbaan een 'persoonlijk interpretatiekader' opgebouwd, een geheel van kennis en opvattingen over onderwijs en over zichzelf binnen dat onderwijs, dat fungeert als een lens waardoor ze onderwijssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (Kelchtermans, 2001). Het is dus de betekenisgeving die zal bepalen of en hoe men iets aanpakt. Zo maakt het een verschil of men aan gelijke onderwijskansen werkt vanuit een diepe pedagogische bekommernis om elk kind maximale kansen op ontwikkeling te bieden - ongeacht aanleg of sociaal-economische achtergrond, dan wel vanuit de strategische gedachte dat rond die thematiek extra overheidsfinanciering te krijgen valt, waardoor er geld komt dat de school toelaat andere zaken te realiseren.

Die persoonlijke interpretatiekaders zijn deels individueel, maar bevatten binnen een schoolteam toch een aantal overlappende waarden en normen die de schoolcultuur uitmaken. Die schoolcultuur

verwijst dan naar de gedeelde opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als schoolteam aan wil werken (Staessens, 1991). De cultuur van een school werkt dus eigenlijk als een soort 'collectieve taakopvatting'. Ze bepaalt namelijk wat men wel of niet tot de taak van de school rekent en welke normen en waarden men (al dan niet expliciet) nastreeft. Het expliciet maken van en dus inzicht krijgen in persoonlijke interpretatiekaders en schoolcultuur is essentieel om concrete vernieuwingspraktijken te begrijpen.

De interpretatiekaders en de schoolcultuur werken als interpretatieve filters: ze zorgen voor een bepaalde lezing, een bepaalde interpretatie en dus een bepaalde concretisering van beleidsdoelen. Die lezing houdt dus ook altijd in dat de betrokkenen een vertaalslag maken, met name de beleidsdoelen worden geïnterpreteerd en vervolgens vertaald in concrete acties, handelingen, procedures, afspraken binnen het schoolteam (zie o.m. Vandenberghe, 2004). McLaughlin lanceerde op basis van haar jarenlange onderzoek naar onderwijsvernieuwing al kernachtig het inzicht "policy can't mandate what matters" (McLaughlin, 1998). Beleidsinstanties kunnen noch bevelen opleggen, noch vooraf bepalen hoe een bepaalde doelstelling of maatregel concreet geïnterpreteerd zal worden in de lokale scholen. Ze kan dus (in het verlengde van die interpretatie) niet voorzien hoe ze het gedrag van leerkrachten zal beïnvloeden.

Naast de onontkoombare interpretatie en betekenisgeving is onderwijsvernieuwing ook een **proces**. In de innovatieliteratuur onderscheidt men globaal drie fasen in dat proces (zie o.m. Hopkins, 2001). Ten eerste is er de fase van 'adoptie of initiatie'. Dit betreft de beslissing om een bepaalde concrete invulling te geven aan wenselijk geachte of voorgestelde doelen. Daarna is er de fase van 'implementatie': het proces van het vormgeven van de vernieuwingsdoelen in concrete vernieuwingen van de school-/klaspraktijk, ze te evalueren en (eventueel) bij te sturen en uit te breiden. Tot slot is er de fase van de 'institutionalisering'. Dit is de situatie waarbij de vernieuwende praktijk ophoudt vernieuwend te zijn omdat ze 'normaal' geworden is voor de wijze waarop de organisatie functioneert. Een belangrijk gevolg van dit proceskarakter is dus dat het in de tijd verloopt en dus ook tijd vraagt. Dat geldt des te meer wanneer men wil dat vernieuwingen zich institutionaliseren en dus duurzaam zijn (zie o.m. Giles & Hargreaves, 2006). Die tijd is vaak langer dan beleidsmakers geneigd zijn te voorzien. Zowel de overheid als de samenleving leggen vaak ongeduld aan de dag tegenover vernieuwingen. En toch laten die vernieuwingen zich niet 'forceren'. Als die resultaatdruk op de korte termijn te groot wordt, zullen scholen reageren met schijnvernieuwingen en - zoals het in het Engels heet - 'window dressing'. Men hangt nieuwe overgordijnen zodat het naar buiten toe lijkt of het hele interieur van het huis opgesmukt, gerenoveerd, vernieuwd,... is.

2.2.2 Onderwijsvernieuwing gebeurt nooit in een vacuüm, maar altijd in een context

De interpretatiekaders en schoolcultuur zijn altijd gebonden aan concrete mensen in concrete scholen en op een bepaald moment. Zoals in het vorige aan bod kwam, vereist de implementatie van een vernieuwing altijd een vertaling van de vernieuwingsdoelen en -inhoud (zoals bijvoorbeeld naar voren

geschoven vanuit de overheid). In die vertaalslag worden doelstellingen omgezet in concrete praktijken en pas in die praktijken krijgt de vernieuwing concreet gestalte. Of met andere woorden: door de interpretatieve vertaalslag worden de vernieuwingsdoelen *gecontextualiseerd*: ze worden vertaald naar een concrete context.

Het is erg belangrijk om die context niet alleen op te vatten als ruimtelijk, maar ook als context in de tijd. De **ruimtelijke dimensie** van de context verwijst uiteraard naar de concrete situaties in de concrete school: de feitelijke materiële omgeving (infrastructuur; financiële ruimte; geografische inplanting; didactische materialen), maar ook de sociale omgeving die de school is (het feitelijke schoolteam, de wijze waarop er leiding gegeven wordt, de wijze waarop er samengewerkt wordt, de feitelijke schoolpopulatie van ouders en leerlingen en bijv. hun sociaal-economische, culturele achtergrond; het feit dat men nu in de scholengemeenschap moet samenwerken met collega's of andere scholen waarmee men in het verleden in een concurrentierelatie stond). Die feitelijke contextgegevens moet men onder ogen zien want ze vormen de realiteit waarin de school moet werken. Het is niet omdat men ze negeert dat ze geen invloed hebben op wat er gebeurt.

De wijze waarop de professionele ontwikkeling van leerkrachten mede bepaald wordt door de professionele context in de school, werd door Clement en Vandenberghe (2000) onderzocht met betrekking tot de spanning tussen autonomie en collegialiteit. Eén van de resultaten uit dit onderzoek was dat professionele leerervaringen bij leerkrachten pas kunnen plaatsvinden als men de aanwezige leerkansen grijpt. Het kunnen gebruiken van leerkansen veronderstelt dan weer het beschikbaar stellen van leerruimte door de school (bijv. culturele en structurele werkcondities). Dit wil zeggen dat de manier waarop de school concreet georganiseerd is, ruimte moet bieden aan de teamleden om eventuele leerkansen aan te wenden en in leerervaringen om te zetten. De kwaliteit van de leerervaringen van leerkrachten is dus mee afhankelijk van de organisatorische werkcondities in de school.

De **tijdsdimensie** van context - die men vaak uit het oog verliest - verwijst naar de ervaringen uit het verleden en verwachtingen naar de toekomst, die het heden mede kleuren. Op het niveau van de persoon gaat het hier om de professionele biografie van de betrokken leerkrachten (hun persoonlijke en/of professionele levensgeschiedenis; wat ze al allemaal gedaan, meegemaakt hebben) (Kelchtermans, 1994). Die geschiedenis bepaalt de betekenisgeving, de motivatie, de concrete inzet en praktijk in het 'nu'. Hetzelfde kan men zien op het niveau van de school als organisatie in wat men bijvoorbeeld de biografie van de school zou kunnen noemen. Zo kan men spreken van de vernieuwingsgeschiedenis van de school die deel uitmaakt van de schoolcultuur en onder meer levendig gehouden wordt in de 'verhalen' (bijv. het soort verhalen waar men beginnende leerkrachten of zelfs stagiairs in inwijdt om ze hun plaats te laten vinden in de organisatie; maar bijv. ook de voorgeschiedenis van een school als participant in het vroegere vernieuwingen).

2.2.3 Het implementeren van een vernieuwing veronderstelt een leerproces bij de betrokkenen

Het implementeren van een vernieuwing gaat in de praktijk bijna altijd gepaard met het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden. Met andere woorden: het gebruiken van praktijkvoorbeelden veronderstelt een leerproces bij de betrokkenen. We vatten professionele ontwikkeling op als het *levenslang leer- en ontwikkelingsproces (...). Dit proces vindt plaats vanuit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (= leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet.* (Kelchtermans, 2001, p. 14). Professionele ontwikkeling als levenslang leren vertaalt zich in kwalitatieve veranderingen in zowel het handelen als het denken van de leerkracht (Kelchtermans, 2001, p. 15). Professionele ontwikkeling leidt dus enerzijds tot effectiever handelen. Men zal betere beslissingen kunnen nemen over welke activiteit of handeling in een bepaalde situatie het meest aangewezen zal zijn. Maar anderzijds zal ook het persoonlijk interpretatiekader, of de 'bril' waarmee een leerkracht onderwijssituaties bekijkt en er betekenis aan geeft, steeds beter aangepast worden aan de onderwijswerkelijkheid. Professionele ontwikkeling heeft dan tot gevolg dat vooroordelen uitgezuiverd worden en gebeurtenissen beter geïnterpreteerd worden. We kunnen stellen dat er pas duurzaam leren optreedt als men de geldigheid van het persoonlijk interpretatiekader be vraagt (Kelchtermans, 2001). Dat leren kost niet alleen tijd, maar brengt ook een zekere onrust en onzekerheid met zich mee en in kan in het verlengde daarvan weerstanden oproepen (zie o.m. Ballet, 2007).

Samenvattend: vanuit dit veranderingkundig of innovatietheoretisch perspectief gaat het bij praktijkvoorbeelden om de vraag: *"hoe brengen we de ontvangers ertoe het voorbeeld met zijn normatieve praktijk na te volgen?"* Zelfs als men bovenstaande lessen uit het onderzoek naar onderwijsvernieuwing in rekening brengt en dus ruimte geeft aan leerproces, interpretatie en vertaling naar de context, blijft fundamenteel het idee van navolging centraal staan. De ontvanger blijft beschouwd worden als iemand die uitvoert, die navolgt wat door anderen als 'goed' of 'best' gepresenteerd wordt.

2.3. Professionaliseringsperspectief

De eerder enge, technische invulling van het hierboven geschetste veranderingkundig of innovatietheoretisch perspectief dient aangevuld te worden door een derde en meer omvattend perspectief. We vullen het aan met het perspectief van de professionalisering, van de professionele ontwikkeling van de betrokken leerkrachten en scholen. Die verschuiving in perspectief heeft verregaande gevolgen voor de methodiek van de praktijkvoorbeelden.

In het professionaliseringsperspectief worden de ontvangers in het communiceren van praktijkvoorbeelden aangesproken als **professionals**, als geëngageerde deskundigen, die vanuit hun expertise het praktijkvoorbeeld zullen bekijken en beoordelen. Vanuit dat oordeel zullen ze beslissen of en in welke zin ze hun eigen praktijk erdoor laten inspireren. Ofschoon dit perspectief in het verlengde ligt van het vorige (en zeker in de huidige internationale literatuur over

onderwijsvernieuwing daar ook integraal deel van uitmaakt), worden beide perspectieven hier afzonderlijk behandeld om zo een fundamenteel verschilpunt duidelijk te maken.

De rol en positie van de ontvanger wordt hier immers in belangrijke zin veranderd. Hij is niet langer een passieve ontvanger of uitvoerder, maar wordt benaderd als gesprekspartner. Men erkent principieel dat de gebruiker competent is en het praktijkvoorbeeld vormt dan ook een uitnodiging om vanuit die deskundigheid de getoonde praktijk te benaderen. De ontvanger wordt hier opgeroepen tot het aandachtig beluisteren, bekijken van het praktijkvoorbeeld en zich erdoor te laten uitdagen. Dat betekent enerzijds dat hij kritische vragen zal stellen bij het voorbeeld: hij zal willen begrijpen wat er precies getoond wordt, maar tegelijkertijd willen leren begrijpen waarom het voorbeeld werkt zoals het werkt en zo beoordelen waarom dit eventueel beter zou zijn. Tegelijkertijd zal hij echter niet anders kunnen dan bewust en kritisch stilstaan bij de praktijk die hij zelf gewoon is en daar dezelfde vragen aan stellen. Zijn inzicht in het wat en waarom van de praktijken neemt dus toe. De beslissing om eventueel het voorbeeld te volgen is dan gebaseerd op een inzicht in het waarom van die praktijken.

Vanuit dat inzicht zal men a) anders kijken naar de eigen praktijk; b) de vertaalslag naar de eigen situatie kunnen beginnen te maken of c) bewuster weigeren om het voorbeeld na te volgen.

Werken met praktijkvoorbeelden heeft dan de ambitie om bij de ontvanger een proces van professionalisering op gang te brengen.

Tegelijkertijd dient de ambitie ook bescheidener te zijn: als men het professionaliseringsperspectief onderschrijft mag men er niet zomaar naar streven dat voorbeelden 'nagevolgd' worden (uit imitatie-drang of uit schrik...).

Zoals reeds gezegd, verschuift daarmee de verhouding tussen de beide partijen in het praktijkvoorbeeld. Het gaat er niet langer om de ontvanger ervan te overtuigen of ertoe te brengen de de 'goede' of 'beste' praktijk uit het voorbeeld na te volgen. Het gaat erom de deskundigheid in handelen én oordelen van de ontvanger te erkennen en te vergroten. Die verschuiving zit in het ogenschijnlijk triviale, maar eigenlijk fundamentele verschil tussen de termen 'voorbeeld van goede praktijk' en 'goed praktijkvoorbeeld'. Vanuit het professionaliseringsperspectief slaat 'goed' op de kwaliteit van het gepresenteerde voorbeeld en niet op het normatief dwingende van de inhoud. 'Goed' wordt een kwalificatie van het praktijkvoorbeeld, namelijk de wijze waarop de inhoud gepresenteerd wordt. Het praktijkvoorbeeld moet immers niet alleen tonen, zichtbaar maken wat er gebeurt, maar ook en vooral waarom er gebeurt wat er gebeurt.

2.4 Onderzoeksvragen

Het onderzoek had tot doel het reconstruerend in kaart brengen van relevante determinanten en kritische factoren die de impact van praktijkvoorbeelden bepalen. Dit kent dan ook een explorerend en inventariserend karakter. Daarnaast diende de inventaris uit te monden in een aantal voorlopige (verklarende) samenhangen tussen de determinanten.

3. Onderzoeksopzet en -uitvoering

In deze paragraaf bespreken we de onderzoeksopzet. Aangezien het project uit diverse deelprojecten, bespreken we elk project afzonderlijk.

3.1 Deelproject 1: Explorerend onderzoek van relevante determinanten en kritische kenmerken

De onderzoeksvragen in dit deelproject waren de volgende:

1. Welke impact hebben praktijkvoorbeelden op het functioneren van scholen?
2. Welke factoren zijn bepalend voor deze impact?

Omdat processen van interpretatie en betekenisgeving centraal staan in dit onderzoek kozen we voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksmethodologie (Kelchtermans, 1999). We werkten meer bepaald met een “multiple case-study design” waarbij één praktijkvoorbeeld telkens de onderzoekseenheid vormde (Merriam, 1997; Miles & Huberman, 1994). We combineerden verschillende dataverzamelingstechnieken: telefonische semi-gestructureerde interviews, aangevuld met observatiegegevens en documentenanalyse.

We analyseerden in dit deelproject 9 studiedagen, ingericht door verschillende organisaties, in het najaar van 2005 waarbij praktijkvoorbeelden werden aangeboden voor schoolteams uit basis- en secundair onderwijs. De studiedagen werden geselecteerd met het oog op heterogeniteit in de thematiek, bijv. leesbevordering, ‘burgerschap’, levensbeschouwing, filosofie, gelijke onderwijskansen en zorgverbreding.

Van elke studiedag werd een gevalstudie gemaakt. Eerst werd de feitelijke vorm van de praktijkvoorbeelden beschreven en geanalyseerd, evenals de presentatie ervan. Vervolgens werd nagegaan op welke wijze de deelnemers de praktijkvoorbeelden hebben waargenomen, beoordeeld en (al dan niet) vertaald in initiatieven in de eigen praktijksituatie.

De selectie van de eerste groep respondenten, namelijk de *deelnemers aan de studiedag* gebeurde aan de hand van de deelnemerslijst van de studiedag. We kozen daaruit de deelnemers die werkzaam waren in het basis- of secundair onderwijs. Daarnaast interviewden we ook *presentatoren en organisatoren van studiedagen*. De selectiecriteria voor de presentatoren waren: enkel degenen die zelf in de onderwijspraktijk in het basis- of secundair onderwijs stonden, werden gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. We wilden immers uitdrukkelijk nagaan wat het voor leden van schoolteams zelf betekende om hun eigen praktijk als voorbeeld te presenteren voor collega’s uit andere scholen.

De dataverwerking vond plaats volgens de gangbare procedure van (getrapte) interpretatieve analyse (Kelchtermans, 1999). Alle interviews werden op klankband opgenomen en getranscribeerd. Eerst vond er een *analyse per respondent* plaats. Deze mondde uit in een synthesesetext (“matrix”) waarin alle relevante gegevens per respondent op een gestructureerde wijze samengebracht werden. Door

de uniforme opbouw van de tekst werd het mogelijk om de verhalen van de respondenten per praktijkvoorbeeld samen te brengen in een omvangrijk gevalsstudierapport om vervolgens een *systematische analyse van het praktijkvoorbeeld* te maken. Hierbij gebruikten we de techniek van de “voortdurend vergelijkende analyse” (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998), waarbij voorlopige conclusies steeds weer getoetst werden aan de verhalen van de andere respondenten en het conceptuele kader. Tot slot vond een *vergelijkende analyse van de praktijkvoorbeelden* (opnieuw via de techniek van de voortdurend vergelijkende analyse) plaats. In verschillende interpretatierondes vergeleken we achtereenvolgens de impact van het bijwonen van het praktijkvoorbeeld en de kritische factoren en determinanten voor deze impact.

3.2 Deelproject 2: Opvolging van ‘gebruikers’

Twee derde van de in deelproject 1 geïnterviewde deelnemers aan studiedagen rapporteerde een verandering in de onderwijspraktijk naar aanleiding van een kennismaking met een praktijkvoorbeeld. Er bleek bovendien een grote diversiteit aan concrete veranderingen en de termijn waarin dit gerealiseerd zou worden. In dit deelproject 2 wilden we meer zicht krijgen op

- (1) welke concrete veranderingen er feitelijk zijn opgetreden na een jaar (‘lange termijn effecten’) en hoe deze tot stand gekomen zijn;
- (2) welke determinanten daarin een rol spelen.

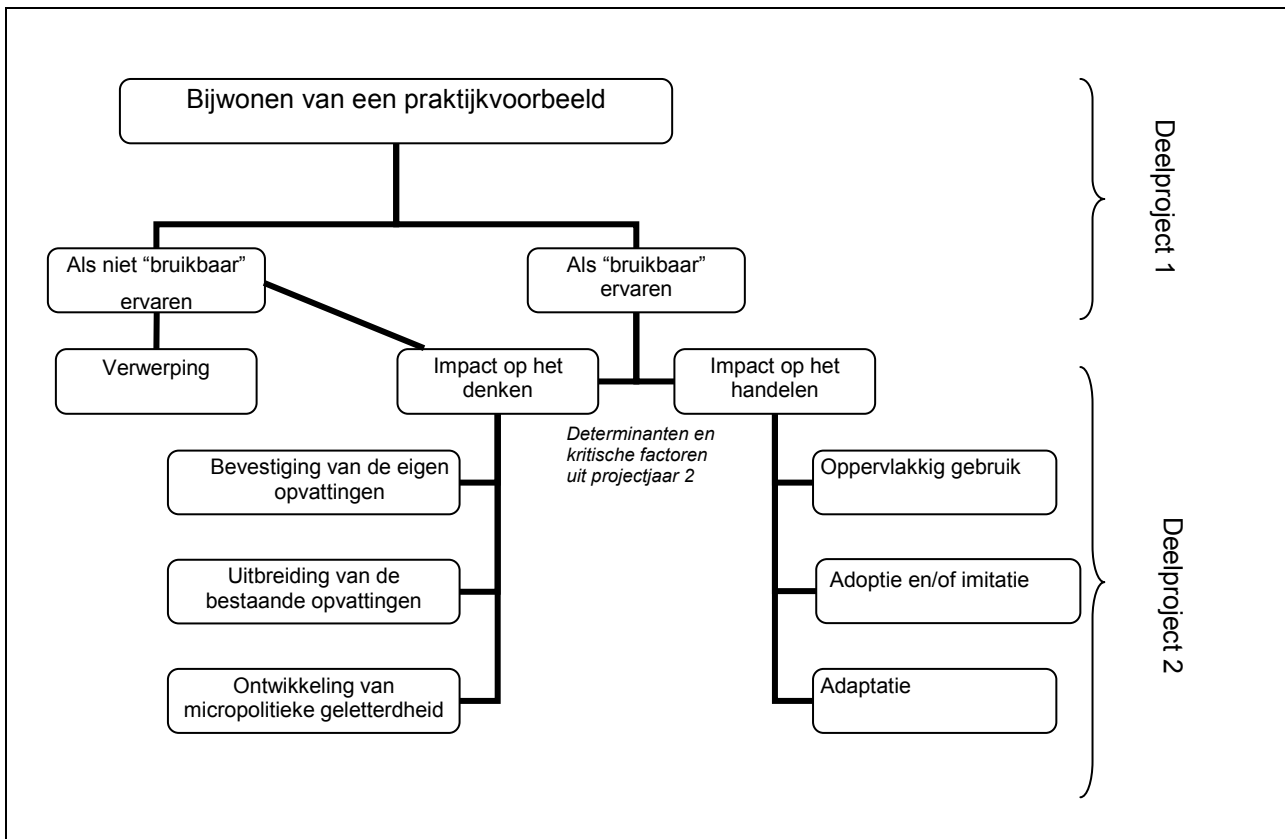
De data werden verzameld aan de hand van telefonische interviews met de gebruikers die in het eerste deelproject veranderingen in hun onderwijspraktijk signaleerden. De interviewleidraad werd opgebouwd naar analogie met de interviewleidraad gebruikt in het eerste werkjaar, zodat vergelijking mogelijk was. De data werden geanalyseerd volgens dezelfde principes als in deelproject 1.

4. Resultaten

In de bespreking van de resultaten verwijzen we naar deelproject 1 en 2. In de eerste instantie richten we ons op de vraag of welke impact praktijkvoorbeelden hebben op de professionele ontwikkeling (zowel denken als handelen). Vervolgens staan we stil bij de determinanten van deze impact.

4.1 Praktijkvoorbeeld als bron voor professionele ontwikkeling?

Een eerste vraag die we stelden was of het kennisnemen van een praktijkvoorbeeld bij de deelnemers geleid heeft tot (langdurige) veranderingen in hun praktijk. Aansluitend bij het professionaliseringsperspectief, is het criterium om die veranderingen te beoordelen de mate waarin ze bijgedragen hebben tot professionele ontwikkeling. Professionele ontwikkeling vatten we op als het levenslang leer- en ontwikkelingsproces dat resulteert in kwalitatieve veranderingen in zowel het handelen als het denken van de leerkracht (Kelchtermans, 2001). In onderstaande figuur wordt dit samenvattend schematisch weergegeven. We lichten ze vervolgens beknopt toe.



Figuur 1. Verschillende varianten van impact van praktijkvoorbeelden

Praktijkvoorbeelden brengen bij de respondenten meestal 'iets' teweeg, ook al is het voor de betrokkenen niet altijd gemakkelijk om dit precies te benoemen. Er is daarenboven een grote diversiteit aan concrete vormen van invloed, gaande van het opdoen van inspiratie tot stappen zetten voor grondige wijzigingen in de klas- en schoolpraktijk.

De kwaliteit en diepgang van de **concrete veranderingsacties** blijkt echter sterk te verschillen. In dit onderzoek konden we drie varianten onderscheiden:

(1) *Oppervlakkig gebruik*. Tips, methoden en aangereikte materialen worden overgenomen zonder het praktijkvoorbeeld (in zijn geheel) toe te passen en zonder dat er iets diepgaand verandert in de opvattingen van de betrokkenen. Deze variant komt het meest voor (zie o.m. ook Kwakman, 2003). Er is dan weinig sprake van professionalisering.

(2) *Adoptie en/of imitatie*. Het praktijkvoorbeeld wordt nagenoeg integraal overgenomen in de eigen praktijk. Adoptie kan echter vervallen in imitatie wanneer er acties opgezet worden zonder dat dit leidt tot veranderingen in de opvattingen van de betrokkenen. Het leidt dan eerder tot oppervlakkige implementatie met het gevaar dat het praktijkvoorbeeld niet adequaat geïmplementeerd wordt. Men neemt concrete vormen over zonder grondig begrip van de inhoud. Illustratief is Lieve's¹ verhaal. In haar situatie werd het praktijkvoorbeeld (het organiseren van mini-ondernemingen in het vierde jaar

¹ Met het oog op anonimiteit gebruikten we pseudoniemen.

van het Technisch Secundair Onderwijs) toegepast in de school zonder dat zij volledig achter de uitwerking ervan stond. Zich beroepend op het gezag van het leerplan werd de implementatie van het praktijkvoorbeeld sterk aangemoedigd door de schoolleider. Bij de concrete implementatie was er echter geen aanpassing aan de lokale noden en reeds aangevatte projecten, noch was Lieve zelf overtuigd van het praktijkvoorbeeld. *“De directie was al overtuigd dat we zoiets moeten doen. (...) Iedereen ziet het nut daarvan in, maar het moet ook haalbaar zijn. En dat is hier soms het probleem. (...) Die directeur zegt altijd maar ja, maar hij staat niet stil bij andere projecten. Hij weet niet wat iedereen aan het doen is. (...) Ik was een beetje bang voor dat gebrek aan motivatie en dat is uitgekomen (...). Terwijl, als ik dat project dan hoorde, die waren allemaal enthousiast, daar kwam veel volk op af, en ja, dat is het bij ons nu niet, hoor. (...) Maar ja, als het moet van het leerplan. (...) Als mislukking kan dit project misschien wel tellen.”* Deze poging om een project snel over te nemen leidde tot het uitblijven van een grondige implementatie.

(3) *Adaptatie*. Het praktijkvoorbeeld wordt ‘vertaald’ en aangepast aan de specifieke lokale context en/of kenmerken van de betrokkenen. Uit de verhalen blijkt dat de adaptatie vaak gebeurt op het vlak van de concrete aanpak: men wil eerder kleinschalig beginnen in plaats van het volledige praktijkvoorbeeld ineens toe te passen. Ook de financiële en materiële condities zijn een belangrijk criterium om aanpassingen te doen aan het gepresenteerde praktijkvoorbeeld. Zo nodigde Dieter sprekers uit in plaats van zelf de verplaatsing naar de sprekers te maken, zodat de kosten voor transport geminimaliseerd werden. Opvallend is dat het vaak toepassingen betreft die gemakkelijk - individueel - in de eigen klascontext gerealiseerd kunnen worden. Anders geformuleerd, concrete acties die overleg en samenwerking met collega’s vereisten, bleken voor de respondenten moeilijker te realiseren (zie o.m. Kwakman, 2003; zie ook verder).

Professionele ontwikkeling gaat niet enkel om kwalitatieve veranderingen in het handelen van de betrokkenen, maar ook om **kwalitatieve veranderingen in het denken** (niveau van de opvattingen). Meer specifiek, het feit dat respondenten geen concrete veranderingsinitiatieven opzetten, wil niet automatisch zeggen dat er geen impact van een praktijkvoorbeeld is. In dit onderzoek blijkt immers dat er soms duidelijke impact is zonder dat dit leidt tot concrete veranderingsactiviteiten in de praktijk. In de meeste gevallen zet het praktijkvoorbeeld de respondenten ertoe aan om de eigen opvattingen te expliciteren en te bereflecteren. We kunnen hierbij drie varianten onderscheiden, zoals blijkt uit bovenstaande figuur.

(1) *Bevestiging van de eigen opvattingen*. Het kennis nemen van een praktijkvoorbeeld en de achterliggende visie op onderwijs kan leiden tot een bevestiging van de eigen opvattingen door herkenning van dezelfde visie. *“Zo’n studiedag heeft ook als effect dat men met een goed gevoel weggaat. Je ontmoet mensen die op ongeveer dezelfde manier bezig zijn en je wordt dan bevestigd (...) in je aanpak.”* (Gerard). Dergelijke bevestiging is cruciaal, temeer omdat leerkrachten in hun dagelijkse praktijk weinig handvaten krijgen om zichzelf te evalueren en zich vaak onzeker voelen over hun handelen (zie o.m. Kelchtermans, 2005, 2007).

Deze bevestiging kan ook ontstaan door de ervaring van een contrast tussen de achterliggende visie van het praktijkvoorbeeld en de eigen opvattingen. Door het praktijkvoorbeeld wordt men zich meer

bewust van de verschillende opvattingen en komt men tot een meer expliciet en gefundeerd 'afwijzen' van het praktijkvoorbeeld. *"Zelfs als je iets niet ziet zitten, dat brengt ook iets bij. Je hoeft er niet altijd achter te staan. Het omgekeerde kan ook, dat je dat van jezelf beter vindt en daar argumenten voor zoekt. Dat is even goed."* (Indira). Het weloverwogen en bewuster beargumenteerd kiezen om een praktijkvoorbeeld niet op te volgen, kan ook als een positief effect gezien worden, aangezien er duidelijk een proces van professioneel leren plaatsgevonden heeft.

(2) *Uitbreiding van de bestaande opvattingen*. Kennis nemen van een praktijkvoorbeeld betekent voor vele deelnemers dat ze vanuit een andere invalshoek naar hun eigen onderwijspraktijk kijken. Ze krijgen met andere woorden een andere bril om de onderwijsrealiteit betekenis te geven. Voor diverse respondenten betekent dit dan een uitbreiding van hun bestaande opvattingen. Op deze wijze kan de kwaliteit van de professionele knowhow van de leerkrachten en hun basis om weloverwogen beslissingen te nemen vergroten (Kelchtermans, 2001). *"Ik kan de vinger niet leggen op wat mij dat nu aan ideeën heeft opgeleverd. (...) Het gaat meer om ideeën op te doen van 'ah tiens, daar doen ze dat zo.' (...) Het is meer een verrijking in het algemeen dan een concrete suggestie van doe nu dit, of doe nu dat."* (Gerard). Een praktijkvoorbeeld kan er dus ook toe leiden dat men de houdbaarheid van bepaalde kennis en opvattingen (subjectieve onderwijstheorie) toetst en indien nodig de eigen opvattingen aanpast (Kelchtermans, 2001).

(3) *Ontwikkeling van de micropolitieke geletterdheid*. Bij de pogingen om het praktijkvoorbeeld toe te passen in de eigen context, en vooral als het een vakoverstijgend project of schoolproject betreft, worden sommige respondenten zich sterk bewust van de noodzaak om micropolitiek en strategisch te denken en te handelen (Kelchtermans, 2000). Bijvoorbeeld ze reflecteren over en ontwikkelen strategieën om o.m. collega's en schoolleider te overhalen om mee in het project te stappen. Uit de verhalen blijkt dat sommige respondenten op basis van voorervaringen anticiperen op structurele problemen en bijgevolg zelf oplossingen aandragen bij de schoolleider. Dit is een micropolitieke strategie. Dit blijkt een belangrijke rol te spelen in de wijze waarop het praktijkvoorbeeld gerealiseerd kan worden. Zo weten Jef en zijn collega's dat hun schoolleiding enkel een project ondersteunt als het goed opgebouwd is en wanneer ze zelf al oplossingen formuleerden voor eventuele moeilijkheden. *"Onze directie is niet tegen, maar het zal ook niet van hen komen. Als ons voorstel goed in elkaar zit, en we hebben mogelijkheden en moeilijkheden onderzocht, ook de kwestie van verplaatsing, de kosten enzovoorts, dan kan dat. We moeten met een kant-en-klaar pakket komen, dan zijn er geen problemen. We moeten het zelf doen, en we mogen dat, maar er is weinig ondersteuning."*

Tot slot identificeerden we een derde patroon bij de impact die praktijkvoorbeelden kunnen hebben voor deelnemers: het (onmiddellijk) **verwerpen van het praktijkvoorbeeld**. Dit was meestal het geval wanneer de deelnemers een groot en onoverkomelijk verschil (incongruentie) ervaarden tussen de condities in het voorgestelde praktijkvoorbeeld en de eigen werkcontext en/of persoonlijk interpretatiekader. De ervaring van deze incongruentie leidde in een aantal gevallen tot het snel afwijzen van het praktijkvoorbeeld als 'niet op ons van toepassing', vaak omwille van een aantal duidelijk identificeerbare contextfactoren. Zo woonde Matthias een praktijkvoorbeeld over filosofisch gesprek bij dat het thema van de integratie van allochtone jongeren op school gebruikte. Ofschoon het

filosofisch gesprek centraal stond, wees hij het praktijkvoorbeeld snel af. Hij acht dit thema echter niet op alle scholen toepasbaar. Matthias, die les gaf in een school met weinig allochtonen, deed dit voorbeeld snel af als “dit is niets voor ons”.

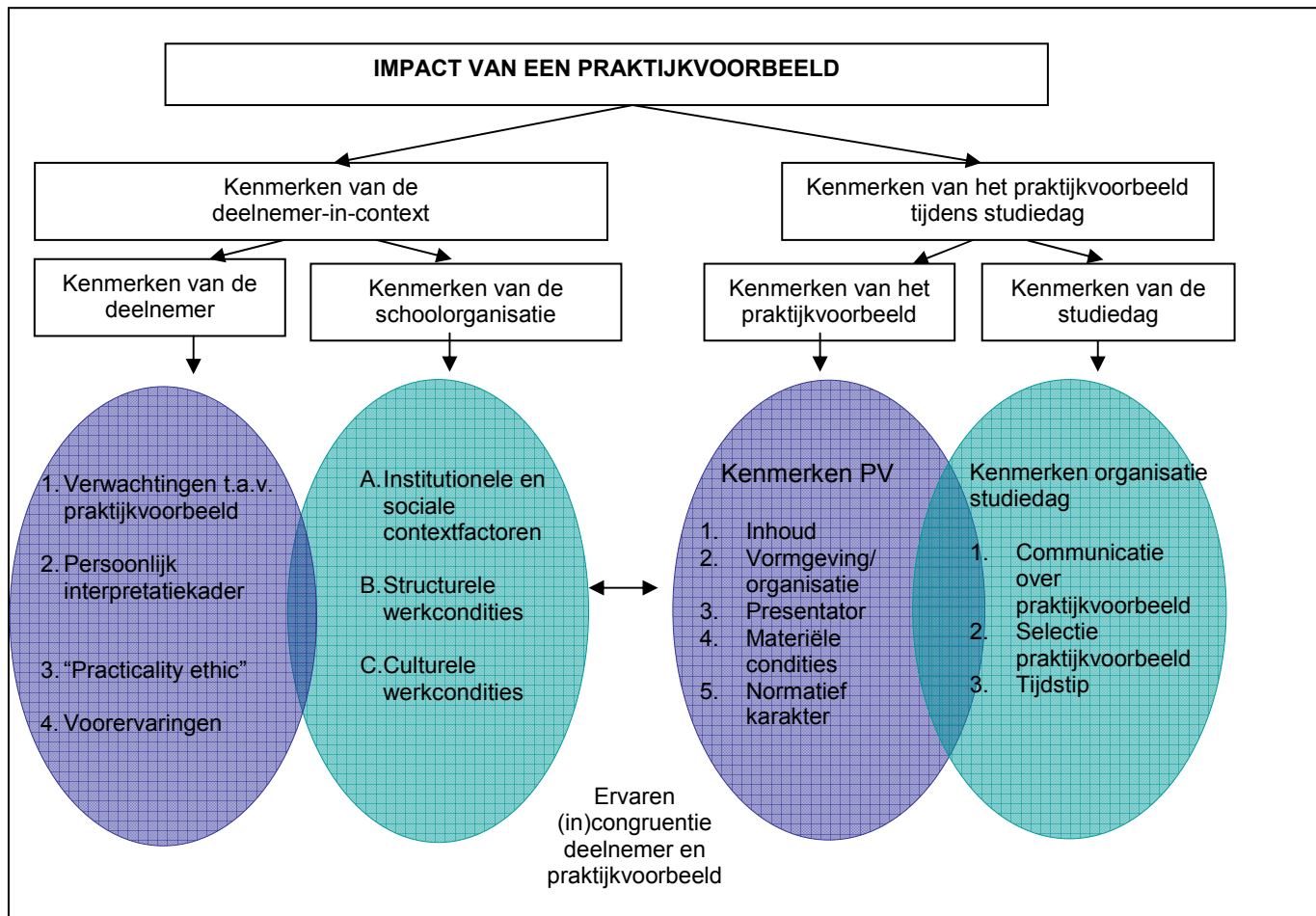
Samenvattend, opdat een praktijkvoorbeeld leidt tot professionele ontwikkeling is het belangrijk dat het niet enkel leidt tot concrete acties, maar dat deze steeds samengaan met veranderingen (bevestiging, uitbreiding, uitdaging) van de persoonlijke opvattingen van de betrokkenen. Indien dit niet het geval is, ontstaat immers het gevaar voor een oppervlakkige toepassing van ‘tips en trucs’ die men ‘opraapt’ in het praktijkvoorbeeld (zie o.m. ook Scribner, 1999). Om deze veelheid aan toepassingsvarianten te begrijpen is het belangrijk om inzicht te hebben in de determinanten en vooral in de interactie tussen deze determinanten.

4.2 Welke determinanten bepalen de impact van de praktijkvoorbeelden op de deelnemers

De impact van praktijkvoorbeelden op de professionele ontwikkeling van leerkrachten is niet rechtstreeks (zie o.m. Ballet, 2007). Er zijn immers heel wat tussenliggende factoren die het werken n.a.v. een praktijkvoorbeeld kunnen bevorderen of belemmeren. Op basis van dit onderzoek hebben we twee groepen van determinanten onderscheiden:

- (1) Kenmerken van het praktijkvoorbeeld – tijdens de studiedag;
- (2) Kenmerken van de respondent – in zijn/haar context.

In de presentatie in de onderstaande figuur worden de verschillende determinanten geïnventariseerd. We kunnen deze determinanten niet los van elkaar beschouwen. Het is immers precies de interactie tussen de determinanten, en specifiek, de betekenis die deze interactie heeft voor de deelnemers, die de impact van de praktijkvoorbeelden bepaalt. We staan systematisch stil bij deze determinanten.



Figuur 2. Determinanten en kritische factoren die de effectiviteit van praktijkvoorbeelden bepalen

a. Kenmerken van het praktijkvoorbeeld

De kenmerken van praktijkvoorbeelden bepalen de wijze waarop de deelnemers betekenis geven aan de voorbeelden en de mate waarin ze aanzetten tot acties bij de deelnemers. Dit onderzoek toont dat niet zozeer kenmerken op zich bepalend zijn, maar wel de betekenis die ze (kunnen) hebben voor de deelnemers.

Voorals de inhoud van het praktijkvoorbeeld speelt een sterk bepalende rol: is het voldoende praktijkgericht en concreet? Worden er bijv. methodes en werkvormen gepresenteerd? Is er een expliciete visie op 'goed onderwijs'? Worden zowel het resultaat als het proces van het praktijkvoorbeeld behandeld? Is de inhoud voldoende vernieuwend en inspirerend?

Daarnaast zijn er kenmerken van de vormgeving van de presentatie, zoals de grote diversiteit aan formats, het belang van de combinatie tussen inhoudelijke input van de presentator en de mogelijkheid tot discussie met het publiek. Ook de kenmerken van de presentator, zoals kennis van de onderwijspraktijk, duidelijke pedagogische visie en enthousiasme, zijn belangrijk voor de ontvangers. Verder zijn de materiële condities, zoals o.m. materialen en documenten ter illustratie, gebruik van multimedia, beschikbaarheid van hand-outs, geschikte infrastructuur en voldoende tijdsbestek, van invloed. Tot slot is er het normatieve karakter van een praktijkvoorbeeld. Deze praktijkvoorbeelden

worden voorgesteld als voorbeelden van 'goede praktijk'. Er wordt met andere woorden dus - al dan niet expliciet - een norm of oordeel gepercipieerd over wat goed onderwijs is.

We gaan dieper in op enkele bepalende factoren die in dit onderzoek op de voorgrond kwamen: aandacht voor product en proces in het praktijkvoorbeeld en de ruimte voor collegiaal overleg tijdens en na de presentatie van het praktijkvoorbeeld.

Voor een adequate transfer van het praktijkvoorbeeld naar de eigen context is het voor de deelnemers van uitzonderlijk belang dat niet enkel het product voorgesteld wordt, maar dat ook het proces dat de betrokkenen in het praktijkvoorbeeld doorlopen hebben voldoende gedocumenteerd wordt. *"Ik vind het wel belangrijk dat de situatie wordt geschetst vooraleer het project uitgevoerd werd in de school, de beginsituatie, voor het in voege was. Waarom dat project er net gekomen is, en wat het effect is. Dat is volgens mij belangrijk, dat mensen niet alleen komen luisteren naar een mooi verhaal, of naar hoe succesvol dat iets gaat. Maar men moet goed weten waarom iets gebeurt."* (Gilberte). Niet alleen wat men doet of hoe men werkt is van belang, maar evenzeer het inzicht in het proces dat tot de praktijk geleid heeft. In de toelichting van het proces mogen niet enkel de 'succesfactoren' vermeld worden, maar dienen ook mogelijke moeilijkheden, knelpunten een expliciete plaats te krijgen, evenals de wijze waarop hiermee omgegaan werd. *"De problemen (...) mogen ook eens naar voren komen. 'Wat kom je tegen? Hoe kan je dat oplossen?' Dat is ook belangrijk vind ik. Het is allemaal vrij positief."* (Lieve). Indien enkel de successen vermeld worden, worden de praktijkvoorbeelden vaak snel afgedaan als té ideaal, ongeloofwaardig en irreëel. Magdalena staat in dit geval zelfs argwanend ten opzichte van de eenzijdige nadruk op de successen in een praktijkvoorbeeld. *"Men worstelt vaak meer met het negatieve dan dat het lukt, een mooi plaatje ophangen is gemakkelijker. (...) De realiteit is even belangrijk, het negatieve dan."* (Magdalena).

Tegelijk hebben de respondenten begrip voor de schroom om de knelpunten (vaak negatieve aspecten van het schoolfunctioneren) publiek te maken tijdens presentaties van praktijkvoorbeelden. Ze begrijpen dat men zich als 'praktijkvoorbeeld' graag positief toont en de negatieve interne schoolorganisatorische aspecten minder kenbaar wil maken. Met een praktijkvoorbeeld maakt men zichzelf (en de school) zichtbaar, maar tegelijk ook altijd evalueerbaar. Omwille van het label 'goed' praktijkvoorbeeld, verwacht men een succesverhaal.

Ook blijkt het cruciaal om voldoende contextgegevens over het praktijkvoorbeeld te krijgen, bijv. over de sociale omgeving van de school, de structuur, het onderwijsniveau, Te weinig informatie over de context en het proces leidt vaak tot problemen wanneer men het praktijkvoorbeeld zelf wil toepassen. Het wordt dan immers erg moeilijk om helder te vatten waarom een en ander loopt zoals het loopt. De illusie kan gewekt worden dat het voorbeeld zonder meer overdraagbaar is naar de eigen context. Enigszins paradoxaal echter lijkt deze achtergrondinformatie voor vele respondenten juist de reden om niet met het praktijkvoorbeeld aan de slag te gaan, wegens het ervaren van te grote verschillen met de eigen context.

Een andere belangrijke conditie is het voorzien van voldoende ruimte voor discussie en collegiale uitwisseling bij de presentatie. *“Het was één van de studiedagen die mij het meest heeft bijgeleerd en die mij ook het meeste heeft opgebracht. Ik vond goed dat iedereen daar zijn zeg kon doen (...). Ik vond het juist zo goed omdat er een aantal leerkrachten zeiden: ‘bij mij gaat het niet goed, daarom en daarom’.” (Gerda).* Ruimte om vragen te stellen over het “waarom zo?” draagt duidelijk bij tot meer inzicht en biedt dus meer kans op gefundeerd gebruik. Het is niet enkel belangrijk dat deze ruimte formeel voorzien wordt, bijv. aansluitend op de presentatie van het praktijkvoorbeeld. Het is minstens even cruciaal dat er voldoende mogelijkheden zijn om informeel, bijv. tijdens een pauze of lunch, de concrete mogelijkheden n.a.v. een gepresenteerd praktijkvoorbeeld te bespreken. Zo geeft Sien aan dat dergelijke ontmoetingsplatforms volgens haar erg inspirerend kunnen werken. *“Wat interessant is bij praktijkvoorbeelden is dat we andere collega’s, totaal onbekende mensen tegenkomen van andere scholen, uit de andere uithoeken. En dat is heel verrijkend, dan kunnen we zo eens zeggen: ‘ah doe jij dat zo, dan ga ik dat ook eens proberen’. Dat is wel heel goed. Dat is de reden waarom ik af en toe naar zulke nascholingen ga die voor alle scholen openstaan.” (Sien).* Deze onderlinge, collegiale uitwisseling kan dus een inspirerend karakter hebben, de bestaande opvattingen uitdagen en de eenzaamheid die deelnemers en presentatoren vaak in de eigen school ervaren, doorbreken (zie Kelchtermans & Ballet, in press). Dit heeft overigens nog een neveneffect: het kan de deelnemers een gevoel van ‘geruststelling’ geven, namelijk dat men blijkbaar toch niet slecht bezig is, ondanks het contrast tussen het gepresenteerde voorbeeld en de eigen context. *“Achteraf zeggen we dan tegen elkaar: ‘Tja, zulke studiedagen doen ons deugd’. Niet alleen omwille van het officiële gedeelte, maar ook omwille van de pauze. Je leert daar andere mensen kennen, die toch ook met dezelfde problemen zitten, zodanig dat je niet het gevoel krijgt: ‘wij zitten daar op ons eilandje, en wij sukkelen daar. En bij de anderen is het allemaal koek en ei’. En dan hoor je dat dat bij anderen toch ook niet altijd lukt”. (Paul).*

De praktijkvoorbeelden worden meestal gepresenteerd tijdens thematische studiedagen. De **kenmerken van de organisatie van dergelijke studiedagen** kunnen een invloed hebben op de wijze waarop de deelnemers het praktijkvoorbeeld evalueren en gebruiken ter inspiratie voor de eigen praktijk.

In de eerste plaats is een duidelijke communicatie belangrijk, o.m. door een correcte en heldere aankondiging van het praktijkvoorbeeld. Hiervoor worden twee redenen aangehaald: het bevorderen van de aansluiting met de eigen onderwijscontext enerzijds en anderzijds het verkrijgen van juiste informatie over het thema, de inhoud en de werkwijze van de presentatie. Hierbij stellen we een paradox vast: door de heldere communicatie over het praktijkvoorbeeld kunnen de deelnemers een bewustere keuze maken, maar precies daardoor kunnen ze zich minder laten ‘verrassen’ door nieuwe inzichten. Men kiest immers een thema dat aansluit bij de eigen interesse.

Een tweede element in de organisatie van de studiedagen is de selectie van de praktijkvoorbeelden. In dit onderzoek blijkt dat: men vaak dezelfde praktijkvoorbeelden gebruikt op diverse studiedagen. Men vist als het ware uit dezelfde vijver. Er ontstaat als het ware een ‘circuit’ van praktijkvoorbeelden

die overal getoond worden. Dit kan de dreiging met zich meebrengen dat de presentatoren deze presentaties op een eerder routinematige wijze aanpakken.

b. Kenmerken deelnemers

Heel wat onderzoek heeft aangetoond dat de **deelnemers** aan nascholingen, studiedagen, ... geen passieve ontvangers van o.m. praktijkvoorbeelden zijn. Zo filteren ze voortdurend het praktijkvoorbeeld doorheen hun eigen opvattingen en ervaringen. Ze geven er betekenis aan en vanuit deze betekenis handelen ze. In dit onderzoek onderscheidde we de volgende factoren bij de deelnemers die van invloed (kunnen) zijn op de wijze waarop praktijkvoorbeelden ervaren worden en aanzetten tot veranderingen:

(1) *Verwachtingen ten aanzien van het praktijkvoorbeeld.* Meestal verwacht men van een praktijkvoorbeeld dat dit helpt en inspireert om de eigen praktijk te verbeteren. Dit impliceert dat men een bruikbaar (voor de eigen context) en haalbaar (in de eigen context) praktijkvoorbeeld verwacht.

(2) *Persoonlijk interpretatiekader.* De opvattingen die de deelnemer heeft over zichzelf als leerkracht/schoolleider en over onderwijzen bepalen in grote mate de wijze waarop men het praktijkvoorbeeld ervaart als inspiratiebron. Een overeenkomst tussen de opvattingen van de betrokkene en deze gepresenteerd in het praktijkvoorbeeld kan een belangrijke mediërende rol spelen in de wijze waarop men al dan niet transfer van het gepresenteerde praktijkvoorbeeld kan of wil realiseren. Een belangrijk criterium om een praktijkvoorbeeld als relevant te beoordelen is het criterium van "Worden de leerlingen er beter van, zowel op vlak van leerprestaties als op vlak van welbevinden?" (zie o.m. Kelchtermans, 1994; Nias, 1989). Naast het 'nuts criterium' spelen ook het gevoel van competentie ("voel ik me wel bekwaam om dit praktijkvoorbeeld uit te werken?"), zelfbeeld ("ben ik iemand die een vernieuwing kan 'trekken'?") en motivatie een belangrijke rol.

(3) *"Practicality ethic".* Zowel de deelnemers, presentatoren als organisatoren beklemtoonden het belang van de praktische bruikbaarheid van de inhoud van de praktijkvoorbeelden. Dit sluit aan bij wat Doyle en Ponder (1977) omschreven als de 'practicality ethic' van de leerkracht. Leerkrachten luisteren vooral naar boodschappen die ze als relevant voor hun praktijk beschouwen. Doyle en Ponder (1977) beschrijven drie criteria die dit oordeel van leerkrachten mede bepalen. Een eerste criterium is de instrumentaliteit van het vernieuwingsvoorstel. Het moet voor leerkrachten gaan om heldere procedures die de onvoorspelbaarheid van het klasgebeuren helpen reduceren. Zijn er m.a.w. voldoende concrete activiteiten, procedures en processen uiteengezet in het praktijkvoorbeeld? Een tweede criterium in hun oordeel is de congruentie of de overeenkomst van het vernieuwingsvoorstel met hun eigen klaspraktijk. "Past de vernieuwing bij mijn normale klasactiviteiten, bij mijn relatie met de leerlingen en bij mijn zelfbeeld?" In dit onderzoek bleek overigens de congruentie met de ruimere schoolcontext cruciaal (zie verder). Een derde criterium betreft de 'kosten' die vereist zijn om de vernieuwing te implementeren. De moeite die men moet doen voor de invoering van de innovatie wordt afgewogen tegen de verwachte 'opbrengsten' (zie ook Kelchtermans, 2004b; Kelchtermans, Vandenberghe & Devis, 1999-2000). Deze kosten liggen niet enkel op het vlak van persoonlijke inspanningen, maar zijn eveneens te situeren op vlak van de schoolorganisatie. Zo werd het in dit onderzoek duidelijk dat indien de sociaal-professionele relaties niet positief waren of door het

praktijkvoorbeeld onder druk kwamen te staan, men vaak geneigd was om het praktijkvoorbeeld toch niet na te volgen.

(4) *Voorervaringen*. Ook de voorervaringen die de betrokkene heeft op vlak van de inhoud van het praktijkvoorbeeld, het omgaan met vernieuwingen en de schoolspecifieke condities spelen een belangrijke rol in de wijze waarop men met een praktijkvoorbeeld aan de slag gaat.

c. Kenmerken schoolcontext

Tot slot staan we stil bij de specifieke kenmerken van de **school als organisatie**. Het toepassen van een praktijkvoorbeeld kan begrepen worden als een vernieuwingsproces (Kelchtermans 2006-2007). In een vernieuwingsproces is het belangrijk om steeds aandacht te hebben voor enerzijds de structurele en/of materiële condities en anderzijds de (individuele en collectieve) betekenisgeving door de betrokkenen.

In dit onderzoek maken we een onderscheid tussen institutionele en sociale contextfactoren, structurele werkcondities en culturele werkcondities. Ofschoon deze factoren een mediërende rol spelen, ligt de wijze waarop die mediëring verloopt niet eenduidig vast. Ze kunnen het toepassen van praktijkvoorbeelden faciliteren, maar evengoed ook belemmeren (zie o.m. Ballet, 2007).

Institutionele en sociale contextfactoren

Met institutionele en sociale contextfactoren bedoelen we de omstandigheden waarin de school zich bevindt, die vaak voor lange tijd dezelfde zijn en waar de school dus weinig kan aan doen. We onderscheiden bij de institutionele en sociale contextfactoren de volgende factoren:

- onmiddellijke schoolomgeving (ligging (stad of dorp), buurt, aanwezigheid van ondersteunende organisaties);
- samenstelling van de leerlingenpopulatie (etniciteit; sociaaleconomische status; leeftijdsgroep);
- onderwijsniveau, -soort, ... (basisonderwijs versus secundair onderwijs; richting (ASO/TSO/BSO); gewoon versus buitengewoon onderwijs;...);
- leerlingenaantal.

Dit onderzoek toont dat deze factoren op zich niet zozeer bepalend zijn voor de wijze waarop men al dan niet aan de slag gaat met een praktijkvoorbeeld, maar dat vooral de betekenis die deze factoren krijgen cruciaal is voor de impact van het praktijkvoorbeeld. Zo blijkt het ervaren van congruentie tussen de institutionele en sociale contextfactoren in het gepresenteerde voorbeeld en in de eigen context een sterke invloed te hebben op de wijze waarop men denkt dat het praktijkvoorbeeld in eigen context al dan niet kan toegepast worden. Bovendien wordt een mogelijke toepassing van een praktijkvoorbeeld vaak verworpen op basis van een (oppervlakkige) vergelijking van de institutionele en sociale contextfactoren (zie ook eerder).

Structurele werkcondities

Structurele werkcondities omvatten o.m. rollen, posities en functies; (interne of externe) overlegstructuren; beschikbaarheid van adequaat materiaal; infrastructuur; tijd, In het onderzoek kwam het belang van volgende drie structurele werkcondities duidelijk aan de orde.

(1) *Verdeling van middelen* (voldoende infrastructuur (lokalen), didactische materialen (bijv. audiovisueel materiaal), financiële middelen (bijv. om uitstappen te regelen) en uurroosters (bijv. planningsproblemen om op uitstap te kunnen gaan)). Deze materiële condities zijn op zich belangrijk, maar hebben echter vaak voor de betrokkenen ook een symbolische betekenis (zie ook Kelchtermans & Ballet, 2002). Zo vormen ze vaak een vorm van erkenning en waardering voor de inspanningen van de betrokkenen. Een drastisch voorbeeld van het belang van optimale infrastructuur is Renildes verhaal. Het opgestarte project werd plots stilgelegd. Dit was een reactie op de ervaring dat de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken onverwacht geen lokaal meer ter beschikking kregen. *“Dat is dus allemaal gebeurd (...) omdat we uit onze lokalen gezet zijn. We hadden dus niets meer om onze materialen op te hangen. (...) Men ging immers verbouwen en hun uitleg is: ‘jullie geven toch maar twee uur per week en dus hebben jullie toch geen lokaal nodig’. Nu zijn we ergens anders gedropt. Ik zit bijvoorbeeld in de computerklas, mijn collega islam zit in de gang en mijn collega zedenleer zit in een hoekje van de speelzaal. (...) Daar werden we mismoedigd van en dan zijn we gestopt. We hebben dat allemaal aangekaart, maar er is geen gehoor aan gegeven.”* (Renilde). De leerkrachten voelen zich machteloos en hun motivatie daalt. De noodzakelijke werkplaatsconditie is niet meer vervuld. Het stilleggen van het project kan beschouwd worden als een strategie om aan de schoolleiding duidelijk te maken dat een adequaat lokaal een minimale voorwaarde voor de uitwerking van het project is. Ze ervoeren deze ingreep in de noodzakelijke infrastructuur overigens ook als het uitblijven van waardering voor hun inspanningen.

(2) *Structurele overlegmogelijkheden*. Dit betreft de aanwezigheid van projectgroepen, vakwerkgroepen of vakoverschrijdende themagroepen. In dit onderzoek kwam naar voren dat het gebrek aan dergelijke structurele overlegmogelijkheden het realiseren van een praktijkvoorbeeld kan belemmeren.

Omgekeerd tonen de verhalen ook dat het precies beroep moeten doen op formele overlegstructuren de toepassing van een praktijkvoorbeeld kan vertragen en zelfs tegenhouden. Dit blijkt uit Bert's ervaring. Hij ervaart eerder een belemmerend effect van de schoolspecifieke stuurgroep ten aanzien van vernieuwingsinitiatieven. Hij ervaart immers een grote afstand tussen de stuurgroep en het leerkrachtenteam. Bovendien meent Bert dat er andere agenda's een rol spelen in de reacties van de stuurgroep dan enkel inhoudelijke. Die agenda's vertragen de projecten die Bert wil opzetten. *“De personeelsvergaderingen worden echter vaak ‘gestuurd’ door afgevaardigden van de stuurgroep. Die houden van een eenrichtingsverkeer waarbij basisvoorstellen, ontstaan binnen diverse werkgroepen, soms gemanipuleerd worden in functie van hun eigen visie en macht. Dit druist volgens mij in tegen de gevolgde weg en bedoeling van het werkveld: de verschillende collega's die zich enthousiast engageren om adviezen te formuleren in onderling overleg en gericht op een zo groot mogelijke consensus, voelen zich uiteindelijk ietwat bedrogen.”* (Bert).

(3) *(Toegekende status van een) vak*. Projecten in het kader van vakken die door collega's minder relevant geacht worden, zijn volgens de deelnemers moeilijker om uit te werken. Bovendien vergen

dergelijke (vakoverschrijdende) projecten vaak (vrijwillige) hulp van collega's. Die is moeilijker te krijgen wanneer ze niet als zinvol ervaren worden door het team. Samenwerking met collega's die niet dezelfde opvattingen delen is dan ook een moeilijke aangelegenheid. Dit laatste sluit aan bij het belang van culturele normen in de school: "Welke vakken achten wij belangrijk en welke niet? Welke inspanningen willen wij in een school doen en welke niet?" Dit blijkt vooral uit de verhalen van leerkrachten die instaan voor levensbeschouwelijke vakken. Zo was het voor Michiel moeilijk om een daguitstap te organiseren naar verschillende gebedshuizen. Een eerste struikelblok was dat Michiel als leerkracht levensbeschouwing les gaf aan meerdere klasgroepen per dag. Een uitstap met één klasgroep betekent dat de andere klasgroepen die dag geen les levensbeschouwing kunnen volgen. Daarenboven heeft een klasgroep meerdere vakken per dag. Een daguitstap voor het vak levensbeschouwing betekent dan ook dat er lessen van andere vakken wegvallen voor die bepaalde klas. Bovendien worden de leerkrachten die dan instaan voor die vakken verondersteld om deel te nemen aan de daguitstap, wat van hen extra tijdsinvestering vraagt. Het dagverloop van de andere klasgroepen wordt bovendien sterk beïnvloed door de daguitstap: zij kunnen dan ook geen les krijgen van de leerkrachten die mee op uitstap gaan. Bovendien ervaart Michiel dat in zijn school de levensbeschouwelijke vakken - o.m. wegens het beperkte aandeel in uren - ondergewaardeerd worden en dat de bereidheid van klasleerkrachten om vrije uren op te offeren eerder beperkt is. *"We krijgen niet veel steun. Het hoofdstuk levensbeschouwing is al jaren een moeilijk punt. Het is het surplus dat erbij genomen moet worden. Als er mensen afwezig zijn, moeten leermeesters moeten opvang spelen. En dat schept soms wrevel, zelfs bij langdurige ziektes en als er niet meteen vervangingen gevonden worden. Alle initiatieven die uitgaan en ergens klastitularissen in hun eigenheid of in hun vrije uren aantasten, dat zou problematisch zijn. Op dat terrein moet er ook voorzichtig omgesprongen worden met welke initiatieven zouden kunnen georganiseerd worden."* (Michiel). Deze situatie heeft, naast een praktisch-organisatorische implicatie, ook een belangrijke symbolische betekenis. De wijze waarop collega's tijd kunnen vrijmaken voor een vak, heeft in vele gevallen te maken met de status (vooral het aantal uren) dat dit vak heeft. De wijze waarop men in de school een vak percipieert blijkt dus invloed te hebben op de mogelijkheden om praktijkvoorbeelden uit te werken. In dit onderzoek gaven enkele leerkrachten (levensbeschouwelijke vakken) aan dat het niet eenvoudig is om bepaalde projecten uit te werken omdat collega's en schoolleiding hun vak als niet prioritair beschouwen en hier aldus weinig tijd en energie willen insteken.

De bespreking van de structurele werkcondities toont dat de structuur op zich niet alleen belangrijk is, maar wel de betekenis die deze heeft voor de betrokkenen (zie o.m. Kelchtermans, 2006). Zo is een overlegstructuur in de ene school ondersteunend voor de uitwerking van het praktijkvoorbeeld, terwijl het in een andere school juist sterk belemmerend werkt. Bovendien werd duidelijk dat de structurele werkplaatscondities vaak ook een symbolische betekenis hebben. Ze kunnen immers een gevoel van erkenning en waardering voor de inspanningen geven, alsook een blijk van ondersteuning.

Culturele werkcondities betreffen collectieve waarden en normen, gedeelde betekenissen, onderschreven gedragsregels en opvattingen (Staessens, 1991). Deze komen o.m. tot uiting in professionele relaties, de wijze waarop er leiding gegeven wordt, de ervaring van gezamenlijke doelgerichtheid, In dit onderzoek kwamen volgende culturele werkcondities aan de orde: aard en kwaliteit van de professionele relaties in het team, de wijze waarop leiding gegeven wordt en de inbedding van het project in het specifieke schoolbeleid.

(1) *Aard en kwaliteit van de professionele relaties in het team.*

De aard en kwaliteit van de professionele relaties in het team blijken belangrijk te zijn in het toepassen van praktijkvoorbeelden. We onderscheiden volgende aspecten die een rol spelen.

(a) Motivatie en bereidheid van collega's tot samenwerking en vernieuwing. In dit onderzoek ervaarden de respondenten dat hun collega's niet steeds bereid waren om het praktijkvoorbeeld in de eigen praktijk mee toe te passen. Anders, samenwerking in functie van het praktijkvoorbeeld was niet steeds evident. Ze geven hiervoor aan dat deze samenwerking voor de collega's dient te gaan over wat zij beschouwen als de kern van hun taak (leren en welzijn van de leerlingen of studenten) en wat zij belangrijk vinden in het onderwijs aan de leerlingen (zie ook Kelchtermans, 2006). Vakoverschrijdende projecten vinden vaak minder ingang bij collega's, vanuit een gebrek aan interesse in die inhoud of omdat zij dat niet onmiddellijk beschouwen als kern van hun taak.

Het onderzoek toonde overigens dat de mate waarin het praktijkvoorbeeld al dan niet klasintern dient gerealiseerd te worden, belangrijk is. Het blijkt immers vaak eenvoudiger om het project alleen uit te werken, zonder dat er overleg en samenwerking met collega's nodig zijn. Opdat de samenwerking met collega's bij de uitwerking van een praktijkvoorbeeld goed werkt, dient aan diverse condities tegemoet gekomen te worden (Clement & Vandenberghe, 2000). Het volgende, gedeelde opvattingen over goed onderwijs, hangt hier ook sterk mee samen.

(b) Gedeelde opvattingen over goed onderwijs. Wanneer de ideeën over de wenselijkheid van de veranderingen in een team sterk uiteenlopen, wordt samenwerking moeilijker en daarmee ook de implementatie van een praktijkvoorbeeld. In Piet's geval werd het praktijkvoorbeeld afgewezen omdat aan de klasleerkrachten de keuze werd gelaten om al dan niet samen te werken aan concrete acties in het kader van het voorbeeld. Zij vinden 'levensbeschouwing' echter niet zo belangrijk en vinden het zinvoller om aan andere prioriteiten te werken dan filosofie. *"Het is duidelijk dat, ondanks het feit dat het een succes was binnen de eigen school, het initiatief niet wordt verder gezet omdat het beslissingsrecht gelegd worden bij de klastitularissen. (...) Waar men zegt: 'Jaja, als het onze praktijk maar niet raakt'. We zitten dus met tegenstrijdige belangen of meningen. Wat je zinvol vindt of wat niet, waar men zijn tijd in moet steken en waarin niet, waar moeten we onze kinderen mee confronteren. Dat vormt weer een discussie op vlak van visie vooral. Als er een beslissing moet genomen worden, krijgt hier de klastitularis vaak het volle gewicht om te zeggen 'Surplus willen we liever andere dingen dan filosofie'." (Piet).*

(c) Ruimte voor autonomie van de leerkrachten. In geval van (vakoverschrijdende) samenwerking in het kader van een praktijkvoorbeeld dient er ruimte te zijn voor de autonomie van alle betrokkenen (zie o.m. Clement & Vandenberghe, 2000). Ook al beslist men om een praktijkvoorbeeld

vakoverschrijdend toe te passen, toch blijft het belangrijk dat de betrokkenen op hun eigen manier en volgens eigen gewoontes, ... het praktijkvoorbeeld proberen vorm te geven. *“Het is een heel positieve ervaring. Iedereen deed zijn taak, iedereen nam zijn verantwoordelijkheid van mijn collega’s. Het was eigenlijk een heel goed team (...). Het feit dat iedereen iets kon doen dat hij zelf zag zitten was volgens mij een succesfactor. We hebben niemand ergens toe gedwongen, niemand werd gezegd ‘Je moet dit of je moet dat’. Iedereen werd gerespecteerd in zijn anders-zijn. Zo ga je niet over grenzen heen die ieder voor zichzelf gesteld heeft.” (Renilde).*

(e) Culturele norm van gelijkheid. Voor leerkrachten is het niet altijd evident om het geleerde tijdens een professionaliseringsactiviteit te communiceren met de collega’s. Ze vrezen het ontstaan van een ‘afstand’ (impliciete hiërarchie) tussen zichzelf en hun collega’s (zie o.m. Ballet, Vandenberghe, Kelchtermans & Verbiest, 2000). In een team waarin de culturele normen van ‘gelijkheid tussen collega’s’ sterk aanwezig zijn, is het dan voor de betrokkenen moeilijker om zich te tonen als de expert op het vlak van het praktijkvoorbeeld en stelt men zich eerder bescheiden op (zie o.m. Ballet, 2007). Dit komt naar voren in het verhaal van Jenny: *“Als ik naar een goede studiedag ga, dan wil ik daar eigenlijk over vertellen. Vooral als ik zo’n methode zie, dan denk ik dikwijls: ‘oh, dat zou nu goed zijn in de klas, om die jonge mensen in beweging te krijgen’. Maar het probleem is dat wanneer je alleen bent geweest en je vertelt dan komt dat zo over van: ‘kijk eens, ik ben naar een studiedag geweest [ironische toon]. En ik weet het nu allemaal veel beter.”*

(2) *Wijze waarop leiding gegeven wordt.* Een schoolleider dient om te kunnen gaan met de afstemming of spanning tussen de doelen van de school en de individuele doelen van de leerkrachten (zie o.m. Ballet, 2007; Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Hierbij zijn volgens dit onderzoek twee dimensies belangrijk.

(a) Aanmoedigen van leerkrachten bij het realiseren van (nieuwe) projecten. Het is belangrijk dat de schoolleider interesse en vertrouwen toont ten aanzien van de leerkrachten. Hiermee bedoelen we dat de schoolleider de betrokkenen dient aan te moedigen én waardering en erkenning te tonen. De respondenten stellen dat vernieuwing slechts slaagkansen heeft als de schoolleiding er vertrouwen aan geeft. *“Er moet een vertrouwen zijn in de leerkrachten. Elk ding, elke methode die je uitprobeert, kan mislukken. Als je daar achteraf de rekening krijgt of opmerkingen moet horen, dan zeg je: ‘Ja, ik doe dat nooit meer hé’. Ik vind in dat opzicht dat het standpunt van de school als zodanig niet belangrijk. Vanuit de directie moet er een fundamenteel vertrouwen zijn in de leerkrachten, zo van ‘die willen iets nieuws uitproberen, we zullen zien, laat hen maar uitproberen hé’. Soms maken de leerlingen teveel lawaai op de gang, dat kan mislopen in een schoolverband. Ik vind dat een belangrijke voorwaarde. De directie moet 100% achter de leerkrachten staan, van ‘ja, die wil dat uitproberen, maar er kan altijd iets misgaan.’ Dan is er rommel en van alle moeilijkheden.” (Jenny).* Het is belangrijk dat leerkrachten ook de ruimte ervaren om te experimenteren en zelfs fouten te maken.

(b) Voorzien van adequate condities om praktijkvoorbeeld toe te passen. Hierbij wordt het belang van materiële en organisatorische ondersteuning beklemtoond (zie eerder). Uit eerdere voorbeelden blijkt

reeds dat de toelating vanwege de schoolleider om een project op te starten een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde vormt.

(3) *Vernieuwingsbeleid en –praktijken in de school*

Het vernieuwingsbeleid van de specifieke school heeft een bepalende rol in de wijze waarop praktijkvoorbeelden kunnen toegepast worden. Hieronder onderscheiden we enkele bepalende factoren.

(a) Vernieuwingsgeschiedenis. De ervaringen die men op schoolniveau reeds gehad heeft met diverse vernieuwingsprojecten spelen een belangrijke rol in de wijze waarop projecten n.a.v. praktijkvoorbeelden gepercipieerd worden, alsook de bereidheid om mee te werken.

(b) Zichtbaarheid van project in de school. Dit betreft de mate waarin men kansen krijgt om het project zichtbaar en kenbaar te maken in het concrete beleid van de school.

(c) Planmatige aanpak. Opdat een toepassing van een praktijkvoorbeeld slaagt, is het belangrijk dat er een planmatige aanpak is, waarbij vooral een realistische en systematische planning en opvolging noodzakelijk zijn. Zo kwam Jef bij de uitwerking van acties in tijdsgebrek door een gebrek aan een systematische en realistische planning. Dit leidde ertoe dat er uiteindelijk geen acties ondernomen werden. *“Waarschijnlijk hebben we niets gedaan omdat we te ver in het jaar waren en plots schrokken van de weinige tijd die ons nog restte. (...) Maar we hebben ons mispakt aan dat einde van het schooljaar, het verlof komt er dan bij, en een heleboel andere zaken. (...) Maar onze grote fout is geweest dat we geen datum hebben vastgeprikt. We hadden moeten zeggen: ‘we doen het op die dag’. Dat hebben we niet gedaan, waardoor we verrast geweest zijn door andere zaken. Alle zaken waren niet in orde, maar toch voor 70% en het is niet gebeurd. Achteraf bekeken vind ik dat wel spijtig.” (Jef).*

(d) Plaats in het concrete schoolbeleid. Dit betreft het ruimte krijgen voor het project in het specifieke schoolbeleid: “Heeft het een plaats in de prioriteitenlijst van de school? Is het een beleidsprioriteit in de school? Op welke wijze wordt het ingebed in het hele schoolbeleid?” Het onderzoek toont dat wanneer er geen organisatorische ondersteuning en inbedding van het project is, er weinig kans is tot werkelijke implementatie van het praktijkvoorbeeld. Zo is Liesbeth teleurgesteld dat de uitwerking van het project geen prioriteit is in de school, ondanks het initiële enthousiasme van de schoolleiding. *“Ik had dat niet meteen gedacht dat we tegen deze obstakels gingen aan lopen. Onze directie was er immers aanvankelijk ook wel erg voor te vinden, altijd voor nieuwe dingen, hij staat wel open voor allerlei nieuwe ideeën. Er zijn dan blijkbaar andere dingen die voorrang krijgen.” (Liesbeth).* Niet alleen de plaats die de toepassing van een praktijkvoorbeeld krijgt in het concrete schoolbeleid, maar ook de wijze waarop men omgaat met de vernieuwing, speelt een belangrijke rol in de wijze waarop er effecten ontstaan.

(e) Afstemming met andere vernieuwingsacties. Leerkrachten worden vaak tegelijk geconfronteerd met meerdere veranderingen en ervaren een zekere veranderingsdruk. De ervaring van deze veranderingsdruk kan nog versterkt worden wanneer een concreet implementatieplan uitblijft (zie o.m. Ballet & Kelchtermans, 2004).

(4) Professionaliseringsbeleid en -praktijken

Het bijwonen van praktijkvoorbeelden vindt meestal plaats in het kader van professionalisering van leerkrachten. Ook in dit onderzoek blijkt het professionaliseringsbeleid van de school een bepalende rol te hebben in de wijze waarop deelnemers kansen zien tot het realiseren van vernieuwingsactiviteiten n.a.v. het bijwonen van een praktijkvoorbeeld. We onderscheiden hier volgende factoren:

(a) Met meerdere collega's op nascholing gaan. Dit is ten eerste cruciaal om zo een gezamenlijke vertaling te kunnen maken naar de specifieke klas- en schoolcontext (zie o.m. Kelchtermans & Ballet, in press). In deze gezamenlijke vertaling is het bovendien belangrijk dat dezelfde 'taal' gesproken wordt en dat er sprake is van gedeelde doelen. Vervolgens is een deelname met meerdere collega's belangrijk om zo in de school reeds een breed draagvlak te creëren om de transfer van het praktijkvoorbeeld te maken. Dit sluit aan bij het concept van de "*professionele leergemeenschap*", dat de voorbije jaren steeds meer opgang maakt in de internationale literatuur (zie o.m. McLaughlin & Talbert, 2001; Vandenberghe & Kelchtermans, 2002). Deze bestaat uit "*een groep mensen die een actieve, reflectieve, samenwerkende, leergerichte en groeibevorderende benadering ontwikkelen ten aanzien van de raadsels, problemen en onduidelijkheden van onderwijs en leren.*" (Verbiest & Vandenberghe, 2002). In een professionele leergemeenschap komen activiteiten voor zoals het permanent samen overleggen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren. Tot slot heeft dergelijke maatregel in het kader van het professionaliseringsbeleid ook een symbolische betekenis: de kans krijgen om samen met de collega's aan een studiedag deel te nemen, kan ervaren worden als een blijk van vertrouwen en waardering vanwege de schoolleider. Dit blijkt uit het verhaal van Wim. Hij beschrijft het samen met alle leerkrachten levensbeschouwing deelnemen aan de studiedag als een succesfactor voor de implementatie. Dit is echter niet altijd eenvoudig omwille van de organisatorische gevolgen van de afwezigheid van meerdere leerkrachten tijdens een schooldag. "*Wij waren met het hele team, alle mensen van levensbeschouwelijke vakken op die studiedag, wat heel interessant maar uitzonderlijk is. Dat is interessant omdat je het dan samen gehoord hebt en concreet al niet meer met het probleem zit dat je dat moet doorgeven. (...) Nu viel dat mee, want we hebben dat nu samen kunnen doen, maar dat is natuurlijk meestal niet mogelijk. Uiteindelijk zijn dat toch zes à zeven mensen die plots weg zijn. De directie heeft dat mogelijk gemaakt. Dat was de eerste keer dat dat zo kon, wij stonden daar zelf verbaasd van. Terwijl dat voor ons team juist belangrijk is om in die richting verder te werken. Het probleem is inderdaad: hoe geef je zoiets door hé, als je dat op die studiedag meegemaakt hebt in Brussel, zij maken u enthousiast, maar enthousiasme doorgeven is moeilijker.*" (Wim). Het belang van samen naar studiedagen te gaan, blijkt ook uit de moeilijkheden die leerkrachten ervaren wanneer ze niet in de mogelijkheid waren om met meerderen deel te nemen aan studiedagen. Daardoor is er weinig draagvlak dat ondersteuning biedt aan verdere verspreiding van de ideeën in het team (zie ook eerder).

(b) Mogelijkheden tot verspreiding van leerervaringen in de school. Het is niet vanzelfsprekend dat leerkrachten datgene wat ze leren tijdens een professionaliseringsactiviteit op hun beurt adequaat kunnen communiceren naar hun collega's. Hiertoe worden vaak verschillende structuren (fora)

opgezet, bijv. rapporteren tijdens een personeelsvergadering, formulieren invullen over de gevolgde nascholing, toelichten tijdens een vakgroepbijeenkomst, De transferwaarde van het praktijkvoorbeeld wordt dan ook sterk bepaald door de mate waarin de ervaringen omtrent het praktijkvoorbeeld gedeeld (kunnen) worden met collega's. Toch dienen we ook hier te beklemtonen dat de kenmerken van de structuur op zich niet het belangrijkste zijn om het te beschouwen als een goed verspreidingskanaal, maar wel wat de betrokkenen er al dan niet mee doen. Zo blijken het enkel aanbieden van fora zonder verdere concrete stappen, geen directe aanleiding om concrete toepassingen van het praktijkvoorbeeld te maken. Het kan dan zelfs eerder beschouwd worden als een formaliteit dan als een leerkans. Zo wordt in de school van Jenny verwacht dat alle leerkrachten die op vorming zijn geweest een gestandaardiseerd verslag maken, dat vervolgens aan de collega's bezorgd wordt. Er wordt echter verder niets gedaan met deze verslagen zodat er zelden draagvlak ontstaat. *"De directie vraagt wel voor elke bijgewoonde bijscholing een soort verslagje op een voorgedrukt formulier, zo van 'wat heb je eraan gehad'. Maar een paar zinnetjes volstaat daar eigenlijk wel. Heel erg goed wordt dat niet opgevolgd, vind ik jammer genoeg."* (Jenny).

4. Samenvattend besluit

In dit onderzoek hebben we de complexiteit van de impact van praktijkvoorbeeld inzichtelijk gemaakt. Het is duidelijk dat er geen rechtlijnige, causale en eenduidige invloed uitgaat van praktijkvoorbeelden. De impact van een praktijkvoorbeeld wordt dus bepaald door een aantal kritische factoren en determinanten. Vaak bepaalt de (in)congruentie tussen deze determinanten hoe een bepaald praktijkvoorbeeld onthaald en geïmplementeerd wordt in de eigen lokale context. Deze factoren kunnen, afhankelijk van de context én de betekenis die ze hebben voor de betrokkenen, zowel een succesfactor als een knelpunt zijn. Dat betekent dat eenzelfde praktijkvoorbeeld verschillende toepassingen kent in de praktijk. De wijze waarop de factoren uit de lokale context van invloed kan zijn, is erg moeilijk te voorspellen.

Dit brengt ons tot de centrale conclusie: het bijwonen van praktijkvoorbeelden op zich biedt geen garantie dat er professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling plaatsvinden. Uit dit onderzoek blijkt immers dat de nood aan ondersteuning cruciaal is in het realiseren van veranderingsacties n.a.v. een praktijkvoorbeeld. Deze ondersteuning kent overigens diverse vormen (aanmoediging, interesse, inhoudelijke steun, materiële en organisatorische steun, erkenning door inbedding in het vernieuwingsbeleid van de school), die door meerdere personen kan gebeuren (collega's, schoolleiding, presentatoren) op verschillende vlakken (op vlak van inhoud en op vlak van het vernieuwingsproces). Wij zijn er dan ook van overtuigd dat voor een succesvol gebruik van praktijkvoorbeelden het cruciaal is dat er in overleg en samenwerking met verschillende ondersteuningsdiensten een bijhorend begeleidingsaanbod ontwikkeld wordt of dat de begeleiding van de ondersteuningsdiensten zich ook op dit vlak manifesteert. Naast de hiervoor geïdentificeerde determinanten, is precies deze ondersteuning een kritische succesfactor in de effectiviteit van praktijkvoorbeelden.

Door in dit onderzoek het problematiseren van de vanzelfsprekendheid van goede praktijkvoorbeelden willen we het spreken over deze goede praktijkvoorbeelden immers niet tegenspreken of afwijzen. De appellerende, inspirerende, motiverende, enz. kracht van voorbeelden als middel om de onderwijspraktijk te optimaliseren, kunnen én willen we niet ontkennen.

Dit onderzoek leert ons ook dat er een verschuiving is in terminologie. We zullen niet meer spreken over 'voorbeelden van goede praktijk', maar over '**goede praktijkvoorbeelden**'. Praktijkvoorbeeld zien we dan als een neutrale, beschrijvende term, nl. de representatie van een bepaalde praktijk in zijn concrete functioneren. Een 'goed' praktijkvoorbeeld is dan een representatie van een praktijk op een zodanige wijze dat die voor anderen inspirerend kan werken en aanknopingspunten kan bieden voor aanpassingen of verbeteringen van de eigen praktijk. Daarmee wordt de normatieve discussie over de wenselijkheid van de inhoud van een praktijkvoorbeeld ("waarom zou praktijk A beter zijn dan praktijk B?") vervangen door normatieve uitspraken over de wijze van representeren (de methodiek). Verder zullen we duidelijk maken dat dit niet zomaar om een pragmatische gemakkelijksoplossing gaat, maar in het verlengde ligt van een uitdrukkelijke visie op de professionaliteit van de practici in de scholen. Daarmee nemen we dan opnieuw zelf een duidelijke normatieve positie in.

Afsluitend geven we de – op dit onderzoek gebaseerde – omschrijving van "*goed praktijkvoorbeeld*": "De presentatie van een concrete praktijk (voorbeeld), waarin wordt blootgelegd (getoond) wat er concreet gebeurt (beschrijvend) en waarom het op deze wijze gebeurt (verklarend)." Een "goed praktijkvoorbeeld" bestaat dan uit twee essentiële en niet te scheiden delen: een diepgaande en rijke beschrijving van de concrete praktijk in het kader van dit praktijkvoorbeeld (het "wat") en een systematisch ontrafelen van de vraag: "waarom loopt het in deze concrete praktijk zoals het loopt? (het "waarom"). Enkel het benadrukken van het "wat" is onvoldoende omdat er voor de gebruiker dan weinig "ankerpunten" zijn voor de eigen praktijk en opvattingen. Doch enkel het "waarom" beschrijven is eveneens onvoldoende want het is belangrijk dat de analyse van de praktijk gegrond is in de beschrijving van die praktijk.

Geraadpleegde literatuur

Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. (Studia Paedagogica nr.43)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Ballet, K., Vandenberghe, R., Kelchtermans, G., & Verbiest, E. (2000, April). *Evaluation of a training program for primary school principals*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED443197).

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education, 16*, 81-101.

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

- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Education Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Studia Paedagogica nr. 17)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.
- Kelchtermans, G. (1999). De biografische methode. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-153). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (2000). Micropolitiek en leren op de werkplek. In J. Imants (Ed.), *Onderwijskundig Lexicon III – Schoolorganisatie* (pp. 69-86). Alphen-aan-den-Rijn: Samson.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. (Cahiers voor Didactiek, 10)*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (Ed.).(2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten. (Studia Paedagogica nr. 37)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2004-2005). "Voorbeelden van goede praktijk" als effectieve en legitieme sturing? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 16(2-3), 212-214.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 18(6), 660- 665.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 105-120.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (in press). *Nascholing voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Personeel en organisatie*. Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E., & Verckens, A. (2007). *Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor schoolontwikkeling – identificatie van determinanten en kritische factoren. Koepelrapport OBWPO 04.04*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en –vernieuwing.
- Kelchtermans, G., & Labbe, J. (2005). De problematische vanzelfsprekendheid van het discours over "voorbeelden van goede praktijk": Een kritische analyse. *Pedagogische Studiën*, 82, 470-489.
- Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., & Devis, I. (1999-2000). De effectiviteit van inspectie, pedagogische begeleiding en nascholing. Determinanten en micropolitieke verklaring. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 10, 153-168.
- Knight P., & Smith, L. (1989). In search of good practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21(5), 427-440.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

- McLaughlin, M.W. (1998). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. In: A. Hargreaves et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. (pp.70-84). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago (Ill.): University of Chicago Press.
- Merriam, S.B. (1997). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2nd ed.)(1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Scribner, J.P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal. (Studia Paedagogica nr. 12)*. Leuven: Universitaire Pers.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R., (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties: Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten. In G. Kelchtermans (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten (Studia Paedagogica 37)* (pp. 89-120). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Vandenberghe, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren. Kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.
- Verbiest, E., & R. Vandenberghe (2002). Professionele leergemeenschappen? Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *School en Begeleiding: Personeel en Organisatie*, (1), 57-86.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills-London-New Delhi: Sage.