

# Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor professionalisering? Een explorerend onderzoek naar determinanten en kritische kenmerken

G. Kelchtermans, K. Ballet, E. Peeters en A. Verckens

## Samenvatting

Men veronderstelt dat het verspreiden van praktijkvoorbeelden een krachtig middel is tot verandering en verbetering van het onderwijs en dus bijdraagt tot professionele ontwikkeling van leraren en schoolontwikkeling. Ofschoon de veronderstelling achter deze aanpak plausibel en logisch lijkt, is ze nauwelijks wetenschappelijk getoetst en empirisch onderbouwd. We rapporteren over een explorerend en inventariserend onderzoek naar praktijkvoorbeelden, hun effectiviteit en de determinanten ervan. De analyse van interviews met zowel aanbieders als ontvangers/gebruikers van praktijkvoorbeelden leert dat de invloed van die voorbeelden niet gegarandeerd is en erg divers kan zijn. De verklaring voor de feitelijke impact moet gezocht worden in het betekenisvolle samenspel van een hele reeks factoren. Die determinanten hebben te maken met kenmerken van het praktijkvoorbeeld, kenmerken van de ontvangers/gebruikers én van de concrete werkcondities in hun school. De auteurs besluiten dat het qua methodiek van onderwijsverbetering en schoolontwikkeling vruchtbaarder is om niet langer uit te gaan van de gedachte dat er 'voorbeelden van goede praktijk' zijn die navolging vereisen, maar te werken vanuit een methodiek van 'goede praktijkvoorbeelden'.

## 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. Initiatieven voor onderwijsvernieuwing worden steeds exclusiever gelegitimeerd door verwijzingen naar onderwijskwaliteit. Hiervoor worden verschillende initiatieven tot onderwijsvernieuwing genomen. Dit brengt onvermijdelijk de vraag met

zich mee naar strategieën en technieken om deze gewenste onderwijsvernieuwingen concreet te realiseren. Daarnaast beklemtoont de onderwijsvernieuwing 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 de 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 idee achter de term 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 nog maar weinig wetenschappelijk getoetst en empirisch onderbouwd (Kelchtermans & Labbe, 2005). Bovendien is er nog onvoldoende inzicht in de wijze waarop en de voorwaarden waaronder praktijkvoorbeelden effectief hun ondersteunende en inspirerende rol (kunnen) vervullen. In deze bijdrage willen we een begin maken met de empirische analyse van de wijze waarop praktijkvoorbeelden impact hebben op de onderwijspraktijk en van de determinanten die deze impact verklaren.<sup>1</sup>

## 2 Theoretisch kader

Om de impact van praktijkvoorbeelden in kaart te brengen, construeerden we een theoretisch kader waarin drie perspectieven op praktijkvoorbeelden gecombineerd worden: een communicatie-theoretisch, een innovatie-

theoretisch en een professionaliseringsperspectief. Elk perspectief laat bepaalde aspecten en problemen zien die de andere niet laten zien. Door ze te combineren ontstaat een theoretisch kader dat toelaat de complexiteit van het fenomeen praktijkvoorbeelden omvattend en indringend te analyseren.

### **2.1 Een communicatie-theoretisch perspectief**

Een relatief eenvoudige, maar – gezien de bovengenoemde impliciete assumpties – voor de hand liggende wijze om praktijkvoorbeelden te benaderen is aan de hand van het “transmissiemodel” in de communicatietheorie (Craig, 1999; Muylle, 2005). Vanuit dit perspectief herkennen we in de discussie over praktijkvoorbeelden het eenvoudige schema: de zender (presentator) zendt (presenteert) een boodschap (het praktijkvoorbeeld) naar de ontvanger (potentiële gebruiker). De praktijk van actoren in het onderwijsveld wordt op een bepaalde manier zichtbaar gemaakt of gepresenteerd (als boodschap). Met de presentatie ervan wordt een stuk van de praktijk publiek, waardoor erover gecommuniceerd en gediscussieerd kan worden. De kernopdracht voor makers/presentatoren van praktijkvoorbeelden is dan ervoor 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 presentatoren via één of andere vorm van feedback.

Als we vanuit dit transmissiemodel naar praktijkvoorbeelden kijken is het probleem van de praktijkvoorbeelden in de eerste plaats een kwestie van *effectieve* informatieoverdracht. Het komt er voor de zender dus op aan om de informatieboodschap zodanig over te brengen dat de ‘ontvangers’ met de verworven 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?”

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.

Deze formeel-communicatieve benadering gaat echter voorbij aan het feit dat de wijze waarop de boodschap ontvangen wordt altijd bepaald wordt door de perceptie van de ontvanger. De effectiviteit van de communicatie hangt dus niet alleen af van de communicatieve inhoud en vorm van de boodschap, maar ook van kenmerken van de ontvanger (inclusief referentiekader, geslacht, ervaring, etc.), zijn context (omgeving, instituut met cultuur), etc. Die elementen komen wel uitdrukkelijk aan bod in het innovatietheoretisch perspectief.

### **2.2 Een innovatie-theoretisch perspectief**

Het eenvoudige transmissiemodel uit het communicatie-theoretische perspectief gaat echter niet in op de inhoud van de boodschap, terwijl die toch essentieel is voor de ambitie van het praktijkvoorbeeld. Men wil de ontvanger immers niet alleen vrijblijvend informeren, maar ook inspireren en/of tot verandering brengen. De informatie in een praktijkvoorbeeld is dan ook niet neutraal, maar uitdrukkelijk normatief. Dat wordt het duidelijkst in de uitdrukking *example of good (or best) practice*, voorbeeld van goede praktijk. Die voorbeelden van goede praktijk hebben tot doel een bepaalde idee van ‘goede’ praktijk zodanig te communiceren dat deze informatie effectief leidt tot verandering/verbetering van de praktijk. Op die manier wordt er dus een norm gesteld: de getoonde praktijk is een wenselijke praktijk of meer wenselijk dan bepaalde andere (zie onder meer Kelchtermans & Labbe, 2005; Knight & Smith, 1989). Die normativiteit impliceert echter dat men criteria (argumenten) hanteert op basis waarvan deze praktijk als ‘goede praktijk’ getypeerd mag worden. Wat maakt dat deze praktijk de kwalificatie *goed* of *voorbeeldig* verdient? Wat *goed* en *beter* is, is in onderwijs en opvoeding echter niet eenvoudig vast te leggen. Elk antwoord op de vraag veronderstelt dat men waardegebonden keuzes maakt.

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? De eerste politieke kwestie omvat dus het installeren en doen accepteren van een bepaalde norm als legitiem criterium. Een tweede politieke kwestie – in het verlengde van de eerste – zit in het feit 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 of methode leidt ertoe dat bepaalde (wenselijk geachte) doelen ook echt bereikt worden. Als men de nagestreefde doelen deelt, dan zal de ontvanger deze praktijk ook willen navolgen, omdat het ‘werkt’. Vanuit dit perspectief heeft men een simpele, maar eenduidige visie op de ontvanger: men verwacht volgzzaamheid, imitatie vanuit de overtuiging dat die aanpak het gewenste resultaat zal hebben.

De autoriteit kan echter ook gebaseerd zijn op macht en op dreigende sancties. Bijvoorbeeld, als het voorbeeld niet nagevolgd wordt, loopt men de kans bepaalde subsidies te verliezen; van de inspectie een negatieve beoordeling te krijgen; minder aantrekkelijk te zijn op de markt om leerlingen/studenten aan te trekken, etc. Het praktijkvoorbeeld roept dus niet alleen op om een bepaalde norm te onderschrijven, maar men stelt (stilzwijgend of expliciet) ook een sanctie in het vooruitzicht als men het niet navolgt. Of positief geformuleerd: als de ontvanger de norm als waardevol onderschrijft 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.

Ofschoon de sturende impact van deze stilzwijgende dwang niet onderschat mag worden, heeft eerder onderzoek naar onderwijsvernieuwing en beleidsimplementatie aangetoond dat deze impact ook niet zo eenvoudig en rechtlijnig is (zie onder meer Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2004; Van den Berg & Vandenbergh, 1999). Met andere

woorden, in vergelijking met het eerste perspectief moet niet alleen het normatief-politieke karakter van de boodschapinhoud erkend worden, maar eveneens de veranderingsagenda achter de informatie-overdracht. Deze elementen worden expliciet erkend in het innovatie-theoretische perspectief. De drie belangrijke lessen uit dat onderzoek naar onderwijsvernieuwing zijn van belang om hier aan te halen.

#### *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 (bijvoorbeeld vanuit de overheid of de samenleving) worden altijd geanalyseerd, gefilterd en geïnterpreteerd door de kennis, opvattingen en waarden van de betrokkenen (zie onder meer Ballet, 2007; 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 interpretatiekader fungeert als een lens waardoor ze onderwijssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (Kelchtermans, 1994, 2001, 2004). Het is dus de betekenisgeving die zal bepalen of en hoe men iets aanpakt.

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 (Schein, 1985; 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 de vernieuwingen (bijv. in de vorm van praktijkvoorbeelden) die op hen afkomen. De betrokkenen maken dus altijd een vertaalslag: de vernieuwingsvoorstellen worden geïnterpreteerd, geëvalueerd en vervolgens vertaald in concrete acties, handelingen, procedures, afspraken binnen het schoolteam (zie onder meer Vandenbergh, 2004). McLaughlin lanceerde op basis van haar jarenlange onderzoek naar onderwijsvernieuwing al kernachtig het inzicht “policy can’t mandate what matters” (McLaughlin, 1998): beleidsverantwoordelijken kunnen noch bevelend veranderingen opleggen, noch vooraf bepalen hoe een bepaald vernieuwingsvoorstel of beleidsmaatregelen concreet geïnterpreteerd zullen worden in de scholen. Ze kunnen dus (in het verlengde van die interpretatie) niet geheel voorzien hoe de maatregelen het gedrag van leerkrachten zullen beïnvloeden.

Naast de onontkoombare interpretatie en betekenisgeving is onderwijsvernieuwing ook een *proces*. In de innovatieliteratuur onderscheidt men globaal drie fasen: adoptie, implementatie en institutionalisering (zie onder meer Hopkins, 2001). Een belangrijk gevolg van dit proceskarakter is 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 onder meer 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 willen (te) snel resultaat zien. Toch laten die vernieuwingen zich niet forceren. Als die resultaatdruk op korte termijn te groot wordt, zullen scholen reageren met schijnvernieuwingen (*window dressing*).

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

De interpretatiekaders en schoolcultuur zijn altijd gebonden aan concrete mensen in con-

crete scholen en op een bepaald moment. Ze functioneren met andere woorden in een tijd-ruimtelijke context. Zoals in de vorige paragraaf aan bod kwam, vereist de implementatie van een vernieuwing altijd een vertaling van de vernieuwingsdoelen en -inhoud. 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 situatie in een school, opleidingsinstituut of andere organisatie.

Het is erg belangrijk om dat concept van 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 inbedding en gesitueerdheid in de concrete school op een bepaalde plaats waar bepaalde mensen leven en werken: de feitelijke materiële omgeving (bijvoorbeeld infrastructuur; financiële middelen; geografische inplanting; didactische materialen), maar ook de sociale realiteit die de school vormt (bijvoorbeeld het feitelijke schoolteam, de grootte van de school, de leiderschapsstructuren en -praktijken, de collegialiteit en samenwerkingstradities, de feitelijke schoolpopulatie van leerlingen en bijvoorbeeld hun sociaaleconomische, culturele achtergrond, enz.). Die feitelijke contextgegevens vormen de realiteit waarin de school moet werken.

De tijdsdimensie van de context – die men al te vaak uit het oog verliest – verwijst naar de ervaringen uit het verleden en verwachtingen naar de toekomst, die het heden medekleuren. 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 kleurt het persoonlijk interpretatiekader en 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.

### *Het implementeren van een vernieuwing veronderstelt een leerproces bij de betrokkenen*

Het implementeren van een vernieuwing vereist in de praktijk bijna altijd dat men nieuwe kennis en vaardigheden verwerft en dus professioneel leert (zie onder meer Hopkins, 2001). Dit leerproces duiden we aan met de term professionele ontwikkeling, namelijk 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. Professionele ontwikkeling leidt dus enerzijds tot effectiever handelen, men zal beter kunnen beslissen welke activiteit of handeling in een bepaalde situatie het meest aangewezen is. Maar anderzijds zal ook het persoonlijk interpretatiekader, of de ‘bril’ waarmee een leerkracht onderwijssituaties bekijkt en er betekenis aan geeft, steeds beter ‘passen’ op de onderwijswerkelijkheid (meer verrijkt, genuanceerd en dus meer ‘geldig’). Professionele ontwikkeling heeft dan tot gevolg dat vooroordelen uitgezuiverd worden en gebeurtenissen beter geïnterpreteerd worden. We kunnen stellen dat er pas duurzaam professioneel leren optreedt wanneer de lerende met nieuwe ervaringen de geldigheid van het persoonlijke interpretatiekader vraagt, toetst, aanpast of uitbreidt (Kelchtermans, 2001). Dat leren kost niet alleen tijd, maar brengt ook een zekere onrust en onzekerheid met zich mee. Vertrouwde praktijken worden in vraag gesteld, nieuwe opgaven moeten (eventueel) worden opgenomen (zie Ballet, 2007; Van den Berg, 2002).

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?” Maar 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 men fundamenteel toch de idee van navolging voorstellen. Men blijft de ontvanger beschouwen 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, dat we aanduiden als het perspectief van de professionalisering, van de professionele ontwikkeling van de betrokken leerkrachten en scholen (Kelchtermans, 2007b).

In het professionaliseringsperspectief worden de ontvangers van praktijkvoorbeelden aangesproken als professionals, als geëngageerde deskundigen, die vanuit hun expertise het praktijkvoorbeeld zullen bekijken en beoordelen (Kelchtermans, in druk). 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 (van het praktijkvoorbeeld) wordt hier immers in belangrijke zin veranderd. Hij is niet langer een passieve ontvanger of uitvoerder, maar wordt benaderd als gesprekspartner. Men gaat ervan uit dat de gebruiker in principe competent is (en dus niet via het praktijkvoorbeeld in een of ander tekort geredieerd moet worden). 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 waarom het voorbeeld werkt zoals het werkt en beoordelen waarom dit eventueel beter zou zijn. Tegelijkertijd zal hij echter niet anders kunnen dan bewust en kritisch stil te staan bij de praktijk zoals hij die

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 praktijkvoorbeeld 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 maken of c) bewuster weigeren om het voorbeeld na te volgen. Op die manier heeft het werken met praktijkvoorbeelden de ambitie om bij de ontvanger een proces van professionele ontwikkeling op gang te brengen. Tegelijkertijd dient de ambitie ook bescheidener te zijn: als men het professionaliseringsperspectief ernstig neemt, mag men er niet zomaar naar streven dat voorbeelden nagevolgd worden (uit volgzzaamheid, imitatie-drang; of uit schrik...). Die volgzzaamheid staat immers haaks op de idee van professionaliteit.

Zoals reeds gezegd, verschuift hiermee 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 '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 essentiële verschuiving wordt weerspiegeld in het ogenschijnlijk triviale, maar eigenlijk fundamentele verschil tussen de termen *voorbeeld van goede praktijk* enerzijds en *goed praktijkvoorbeeld* anderzijds. 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. Of nog, een goed praktijkvoorbeeld laat zien hoe een praktijk concreet verloopt (descriptief), maar legt tegelijk ook bloot waarom dit zo is.

#### 2.4 Onderzoeksvragen

Samenvattend en afsluitend kunnen we stellen dat ons onderzoek vertrok van een kritische problematisering van het discours over voorbeelden van goede praktijk. Vanuit het

opgebouwde conceptuele kader – de combinatie van drie theoretische perspectieven – herformuleerden we de problematiek in de volgende centrale onderzoeksvragen:

- a) welke factoren bepalen de (eventuele) impact van praktijkvoorbeelden?
- b) impliceert die impact professionele ontwikkeling (veranderingen in handelen en opvattingen)?

Het was ons dus enerzijds te doen om een explorerende inventaris van determinanten, maar anderzijds ook om het blootleggen van de samenhang tussen die determinanten om de concrete werking van praktijkvoorbeelden te verklaren.

### 3 Onderzoeksozet en -uitvoering

Het doel van ons onderzoek was dus zicht te krijgen op de impact die praktijkvoorbeelden hebben en de factoren die bepalend zijn voor deze impact. Omdat processen van interpretatie en betekenisgeving centraal staan in dit onderzoek (onder meer vanuit het beschreven innovatietheoretische perspectief) kozen we voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksmethodologie. We werkten meer bepaald met een *multiple case-study design* waarbij één praktijkvoorbeeld telkens de onderzoekseenheid vormde (Merriam, 1997; Miles & Huberman, 1994). Vanuit het principe van triangulatie gebruikten we meerdere bronnen en verschillende technieken voor de dataverzameling. We combineerden semi-structureerde interviews, aangevuld met observatiegegevens en documentenanalyse. Het onderzoek omvatte twee op elkaar volgende fasen.

#### 3.1 Fase 1 Explorerend onderzoek van relevante determinanten en kritische kenmerken

In de eerste fase selecteerden we negen studiedagen, ingericht door verschillende organisaties, in het najaar van 2005. Op deze studiedagen werden praktijkvoorbeelden aangeboden voor schoolteams uit basis- en secundair onderwijs. De studiedagen werden geselecteerd met het oog op voldoende heterogeniteit en breedte in de thematiek, bijvoorbeeld leesbevordering, burgerschap,

levensbeschouwing, filosofie, gelijke onderwijskansen en zorgverbreding.

De selectie van de deelnemers aan de studiedag gebeurde aan de hand van de deelnemerslijst van elke studiedag. We kozen daaruit de deelnemers die werkzaam waren in het basis- of secundair onderwijs. Daarnaast interviewden we ook presentatoren van praktijkvoorbeelden. Hierbij werden enkel degenen die zelf in de onderwijspraktijk in het basis- of secundair onderwijs stonden, 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. Tot slot interviewden we de organisatoren van de geselecteerde studiedagen. Voor een overzicht van de respondentengroep, verwijzen we naar Tabel 1.

Tabel 1

*Respondenten in beide onderzoeksfases*

Respondentengroep	Fase 1 (face-to-face interview)	Fase 2 (telefonisch interview)
Deelnemers aan studiedagen	109	34
Presentatoren van praktijkvoorbeeld	15	
Organisatoren van praktijkvoorbeeld	6	

We kozen voor semi-gestructureerde interviews als belangrijkste bron van dataverzameling, omdat we de persoonlijke ervaring van de respondenten centraal wilden stellen. Aan de hand van gerichte maar open vragen probeerden we de perceptie en ervaring van de respondenten met het praktijkvoorbeeld te vatten. De interviewvragen waren dus volgens een vaste structuur opgebouwd, maar toch zeer open geformuleerd, zodat de respondenten alle ruimte hadden om hun eigen verhaal te vertellen. In Appendix 1 worden de interviewleidraden voor de verschillende respondentengroepen beknopt toegelicht.

Daarnaast werd elke geselecteerde studiedag waarop de praktijkvoorbeelden gepresenteerd werden, geobserveerd. Een vooraf opgesteld (en op het conceptueel kader gebaseerd) observatieschema zorgde ervoor dat er

per presentatie aandacht werd besteed aan dezelfde aspecten: de inhoud van het praktijkvoorbeeld (schoolcontext, aanleiding voor het project, motivatie, uitwerking proces, successen, knelpunten, enz.), de vormgeving van de presentatie (gebruikte media, wie aan het woord, enz.), de interactie met het publiek (werden er vragen gesteld, positieve reacties of kritiek, enz.) en ook de wijze waarop in de algemene inleiding/uitleiding van de studiedag en tijdens de pauzes over de rol van praktijkvoorbeelden werd gesproken.

De dataverzameling van de eerste fase werd afgerond met de analyse van de beschikbare documenten over het praktijkvoorbeeld. Deze boden een aanvulling bij de interview- en observatiegegevens. Deze extra documentatie was erg verschillend per praktijkvoorbeeld, bijvoorbeeld prints van de presentatie, concrete educatieve materialen die deel uitmaken van de gepresenteerde praktijk, de informatiefolders of -mappen voor de deelnemers aan de studiedag (met bijvoorbeeld samenvattende schriftelijke presentaties van de praktijkvoorbeelden), enz.

De dataverwerking vond plaats volgens de procedure van (getrapte) interpretatieve analyse (Miles & Huberman, 1994). Ook hier stonden de interviewdata centraal. Alle interviews werden op klankband opgenomen en getranscribeerd. Eerst vond er een analyse per respondent plaats. Deze mondde uit in een synthesetekst (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 verschillende respondenten per praktijkvoorbeeld samen te brengen in een omvangrijk gevalstudierapport. In deze analyse werd eerst de feitelijke vorm van het specifieke praktijkvoorbeeld beschreven en geanalyseerd, evenals de presentatie ervan (dus het perspectief van de presentatoren en organisatoren). Vervolgens werd nagegaan op welke wijze de deelnemers de praktijkvoorbeelden hebben waargenomen, beoordeeld en (al dan niet) vertaald in initiatieven in de eigen praktijksituatie.

Tot slot vond een vergelijkende analyse plaats van de praktijkvoorbeelden (*cross-case analysis*, Miles & Huberman, 1994). In

verschillende interpretatierondes vergeleken we achtereenvolgens de impact van het bijwonen van het praktijkvoorbeeld en de kritische factoren en determinanten voor deze impact over de verschillende gevalsstudies heen.

Zowel voor de verticale als horizontale analyse 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. In het cyclische proces van lezen, interpreteren en controleren, lag de klemtoon op het interpreteren en begrijpen van patronen en mechanismen in verband met de betekenis van praktijkvoorbeelden voor de betrokkenen.

### **3.2 Fase 2: follow-up van 'gebruikers'**

Tweederde van de geïnterviewde deelnemers in de eerste fase gaf aan dat de kennisname van het praktijkvoorbeeld geleid had tot een of andere verandering in de praktijk. Er bleek bovendien een grote diversiteit aan concrete veranderingen en in de termijn waarin dit gerealiseerd zou worden. Daarom wilden we meer zicht krijgen op concrete veranderingen die feitelijk zijn opgetreden na een jaar (langetermijneffecten) en welke determinanten daarin een rol spelen.

De data werden verzameld aan de hand van telefonische interviews met de gebruikers die in de eerste fase veranderingen in hun onderwijspraktijk signaleerden. De interviewleidraad werd opgebouwd naar analogie met de interviewleidraad uit de eerste fase, zodat vergelijking mogelijk was (zie ook Appendix 1).

De data werden geanalyseerd volgens dezelfde principes als in de eerste fase. Na de analyse van de follow-up werden de data van de eerste fase naast de nieuwe resultaten gelegd om tendensen en contrasten te kunnen zien. De rapportering van de resultaten is het resultaat van deze vergelijkende oefening en dus van beide datasets die leidden tot de inzichten omtrent de impact van praktijkvoorbeelden. Indien relevant, wordt uitdrukkelijk aangegeven over welke dataverzamelmomenten en -bronnen het gaat.

In de methodologische aanpak herkent men enerzijds de verschillende componenten uit het communicatieperspectief (dataverzameling bij presentatoren/organisatoren als 'zenders' en deelnemers als 'ontvangers' én – via observatie – over de vorm en inhoud van de boodschap in het praktijkvoorbeeld) en anderzijds het innovatietheoretische en professionaliseringsperspectief (aandacht voor betekenisgeving, beoordeling vanuit interpretatiekader als professional, mogelijke veranderingen in zowel het handelen als het denken). Door het voorzien van een follow-upluik werd impliciet ook het proceskarakter van het omgaan met praktijkvoorbeelden erkend.

## **4 Resultaten**

### **4.1 Praktijkvoorbeeld als bron voor professionele ontwikkeling?**

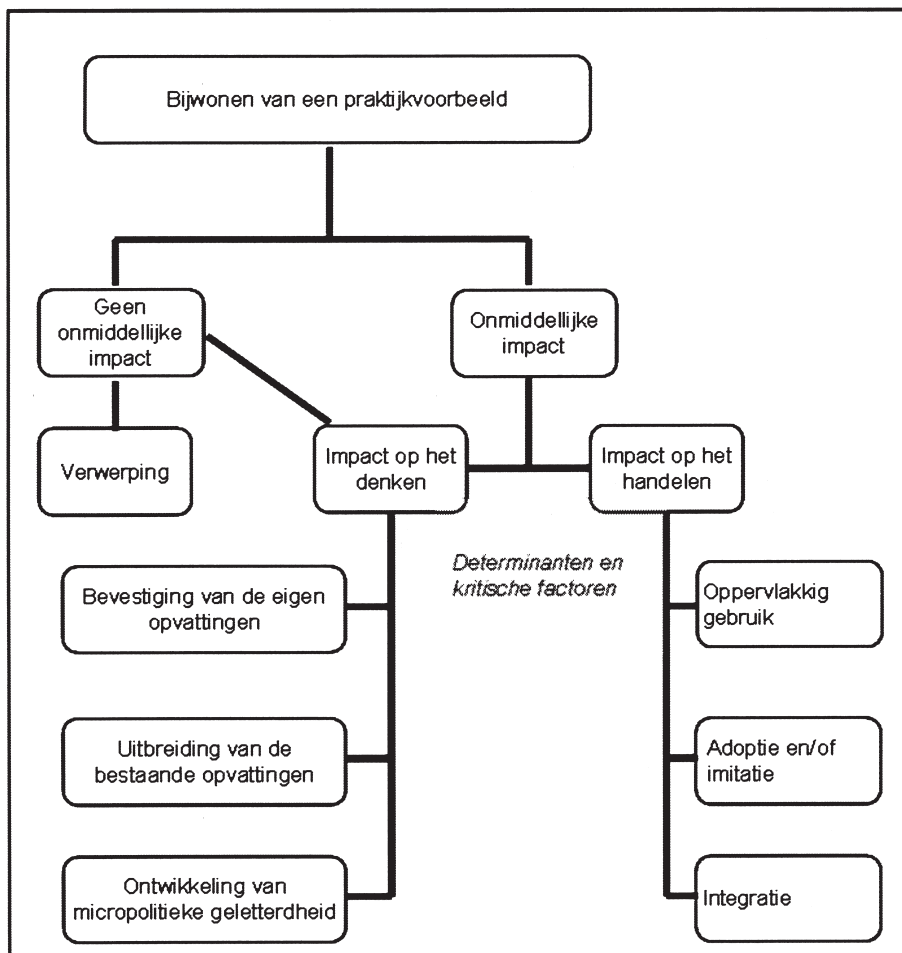
Aansluitend bij het professionaliseringsperspectief hanteren we de mate waarin praktijkvoorbeelden bijgedragen hebben tot professionele ontwikkeling als criterium om deze te beoordelen. In Figuur 1 worden de resultaten schematisch samengevat.

De analyse toont dat praktijkvoorbeelden meestal 'iets' teweeg brengen, 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 nieuwe ideeën tot grondige wijzigingen in de klas- en schoolpraktijk.

De kwaliteit en diepgang van de concrete veranderingsacties blijkt echter sterk te verschillen. In de onderzoeksdata konden we drie gebruiksvarianten onderscheiden:

- 1) Oppervlakkig gebruik. Tips, methoden en aangereikte materialen worden overgenomen zonder het praktijkvoorbeeld (in zijn geheel) toe te passen en zonder dat de opvattingen van de betrokkenen echt veranderen. Deze variant komt het vaakst voor (zie onder meer Kwakman, 2003). Er is dan weinig sprake van professionele ontwikkeling.
- 2) 'Adoptie'. Bij deze variant wordt het praktijkvoorbeeld nagenoeg integraal overgenomen en zelfs gekopieerd in de





Figuur 1. Verschillende varianten van impact van praktijkvoorbeelden.

eigen praktijk. Adoptie kan echter vervallen in imitatie wanneer er actie ondernomen wordt zonder dat dit leidt tot veranderingen in de opvattingen van de betrokkenen. Het leidt dan eerder tot oppervlakkige implementatie: men neemt concrete vormen over zonder een grondig begrip van de inhoud. Illustratief is het verhaal van Lieve<sup>2</sup>. In haar situatie werd de methodiek uit het praktijkvoorbeeld (het organiseren van mini-ondernemingen) toegepast in haar school zonder dat zij het zelf echt eens was met de uitwerking ervan. Bij de concrete implementatie was er geen aanpassing aan de lokale noden of de reeds lopende projecten (context), noch waren de leraren gemotiveerd om het praktijkvoorbeeld toe te passen.

Door zich te beroepen op het gezag van het leerplan drong de schoolleider toch sterk aan op het implementeren (navolgen). Deze poging om een project snel en zonder aandacht voor de concrete context van de eigen school (en opvattingen van de betrokkenen) over te nemen resulteerde in het formeel invoeren van de methodiek, maar zonder dat deze echte gedragen werd door het team (opvattingen) en dus zonder echte integratie in de gangbare praktijk (handelen) waardoor duurzame implementatie weinig waarschijnlijk is.

3) Integratie. Bij de derde variant wordt het praktijkvoorbeeld beschouwd vanuit en dus aangepast aan de specifieke lokale context en/of kenmerken van de betrokkenen. Uit de verhalen blijkt dat deze inte-

gratie er vaak toe leidt dat men vooral de werkcondities probeert af te stemmen op de inhoud van het praktijkvoorbeeld. Zo voelde Dieter zich als leerkracht bijvoorbeeld persoonlijk sterk aangesproken door een praktijkvoorbeeld over een project om leerlingen te laten kennismaken met andere culturen. Omdat de inhoud van het praktijkvoorbeeld nauw aansloot bij zijn eigen opvattingen, concentreerde hij zijn inspanningen op het mogelijk maken van eventuele navolging in zijn eigen school. Concreet nodigde hij sprekers op school uit in plaats van zelf de verplaatsing naar de sprekers te maken, zodat er bespaard werd op tijd en kosten voor transport en zijn collega's toch kennis konden nemen van het project (praktijkvoorbeeld). Alle tijd en energie kon dus besteed worden aan het inhoudelijk uitwerken van het project en het integreren ervan in de eigen praktijk.

Professionele ontwikkeling impliceert niet enkel kwalitatieve veranderingen in het handelen van de betrokkenen, maar ook kwalitatieve veranderingen in het denken (niveau van de opvattingen) (Kelchtermans, 1994, 2001). Het feit dat respondenten geen concrete veranderingsinitiatieven nemen aansluitend bij hun kennisname van een praktijkvoorbeeld betekent niet automatisch dat het geen impact gehad zou hebben. Er blijkt soms een duidelijke impact te zijn zonder dat dit leidt tot concrete veranderingsactiviteiten. In die gevallen zet het praktijkvoorbeeld leerkrachten ertoe aan om de eigen opvattingen te expliciteren en te bereflecteren. Ook hierin konden drie varianten onderscheiden worden.

1) Bevestiging van de eigen opvattingen.

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]. De betekenis van dergelijke ervaring mag niet onderschat worden. Leerkrachten krijgen in hun dagelijkse praktijk immers vaak weinig feedback over de

professionele keuzes voor concrete werkwijzen die ze voortdurend maken en ze zijn over die keuzes vaak onzeker (zie onder meer Kelchtermans, 2007b).

Deze ervaring van professionele bevestiging kan ook voortkomen uit het contrast tussen de visie in het praktijkvoorbeeld en de eigen opvattingen. Door het praktijkvoorbeeld kan men zich meer bewust worden van het verschil tussen de eigen opvattingen en de visie die geïmpliceerd is in het praktijkvoorbeeld. Hierdoor kan men komen 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 je eigen idee en aanpak beter vindt en daar argumenten voor zoekt." [Indira]. Het weloverwogen en bewuster beargumenteerd kiezen om een praktijkvoorbeeld niet na te volgen, kan daarom ook als een waardevol (professionaliserings-) effect gezien worden.

2) Uitbreiding van de bestaande opvattingen.

Kennis nemen van een praktijkvoorbeeld betekent voor veel deelnemers dat ze vanuit een andere invalshoek naar hun eigen onderwijspraktijk gaan kijken. Ze krijgen 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 hun professionele know-how en hun basis om weloverwogen professionele beslissingen te nemen vergroten. Een praktijkvoorbeeld kan er dus ook toe leiden dat men de houdbaarheid van bepaalde kennis en opvattingen (subjectieve onderwijstheorie) toetst en ze aanpast indien nodig (Kelchtermans, 2001).

3) Ontwikkeling van de micropolitieke getuigenheid.

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, 2007a, 2007b). Ze denken bijvoorbeeld zorgvuldig na en ontwikke-

len strategieën om o.m. collega's en schoolleider te overtuigen om mee in het project te stappen. Ze anticiperen op allerlei structurele en organisatorische condities die de implementatie zouden kunnen bemoeilijken en die dus gericht aangepakt dienen te worden als men met het praktijkvoorbeeld aan de slag wil gaan. Zo weten Jef en zijn collega's dat hun schoolleiding enkel een project zal ondersteunen als het goed opgebouwd is en wanneer ze zelf al oplossingen formuleren voor eventuele moeilijkheden. Dit is een micropolitieke strategie. "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 en de kosten, dan kan dat. We moeten met een kant-en-klaar pakket komen, dan zijn er geen problemen." [Jef].

Tot slot identificeerden we een derde patroon: het (onmiddellijk) verwerpen van het praktijkvoorbeeld. Dit was het geval wanneer deelnemers een groot en onoverkomelijk verschil (incongruentie) ervaarden tussen de condities en opvattingen in het voorgestelde praktijkvoorbeeld enerzijds en de eigen werkcontext en/of hun persoonlijk interpretatiekader anderzijds. 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 wees Matthias vrijwel onmiddellijk een praktijkvoorbeeld over de methodiek van 'filosoferen met kinderen' af, omdat hij het niet met zijn concrete klasgroep kon toepassen. Het thema was immers de integratie van allochtone jongeren op school en hijzelf was werkzaam in een school met weinig allochtone leerlingen.

Samenvattend, opdat een praktijkvoorbeeld zou leiden tot professionele ontwikkeling, moet het niet enkel uitmonden in concrete acties, maar dient het ook samen te gaan met veranderingen (bevestiging, uitbreiding, uitdaging) van de persoonlijke opvattingen van de betrokkenen. Indien dit niet het geval is, ontstaat immers het gevaar voor een opper-

vlakke toepassing van 'tips en trucs' die men 'opraapt' in het praktijkvoorbeeld (zie 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.

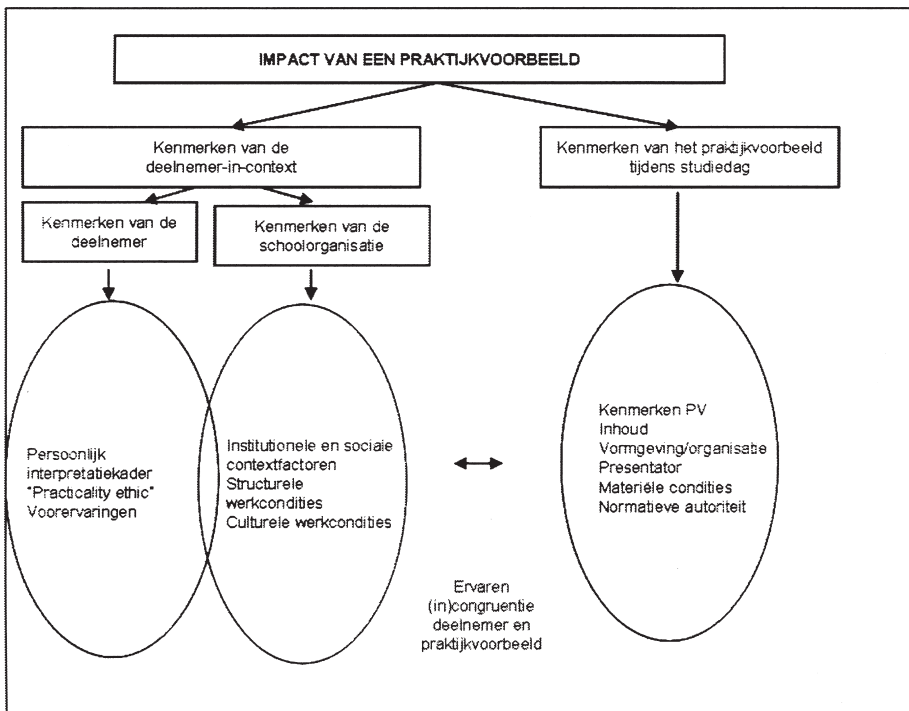
#### **4.2 Determinanten van de impact van praktijkvoorbeelden**

De impact van praktijkvoorbeelden op de professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling verloopt niet rechtstreeks (zie ook Ballet, 2007). Er zijn namelijk talrijke tussenliggende factoren die het werken naar aanleiding van een praktijkvoorbeeld kunnen bevorderen of belemmeren. In dit onderzoek onderscheiden we twee groepen van determinanten: enerzijds kenmerken van het praktijkvoorbeeld tijdens de studiedag en anderzijds kenmerken van de respondent – in zijn/haar context (zie Figuur 2). Deze determinanten mogen echter niet los van elkaar beschouwd worden. Het is immers precies de interactie tussen de determinanten – en specifiek, de betekenis van deze interactie voor de deelnemers, die de impact van de praktijkvoorbeelden bepaalt.

#### **4.3 Determinanten: 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. Net als in eerder onderzoek werden o.m. kenmerken als de (praktijkgerichte) inhoud, de vormgeving, de kenmerken van de presentator en de materiële condities onderscheiden (Kelchtermans & Ballet, 2008; Schellekens, Kelchtermans, Ballet, Vandenberghe, & Creemers, 2002). De meest prominente kenmerken die in dit onderzoek naar voren kwamen, zijn: aandacht voor product en proces in het praktijkvoorbeeld, de ruimte voor collegiaal overleg tijdens en na de presentatie van het praktijkvoorbeeld en tot slot, de normatieve autoriteit van het praktijkvoorbeeld.

Voor een adequate vertaling van het praktijkvoorbeeld naar de eigen context is het belangrijk dat niet enkel het product, maar ook het *proces* achter het in het praktijkvoorbeeld



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

beschreven resultaat voldoende gedocumenteerd wordt:

Ik vind het wel belangrijk dat de situatie wordt geschetst van voor het project uitgevoerd werd in de school, de beginsituatie (...). Waarom dat project er net gekomen is en wat het effect is. (...) Mensen komen niet alleen 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 die concrete praktijk geleid heeft. Daarbij is het voor de betrokkenen wenselijk dat niet enkel de succesfactoren vermeld worden, maar ook eventuele moeilijkheden en knelpunten, evenals de wijze waarop hiermee omgegaan werd. Indien enkel de successen vermeld worden, worden de praktijkvoorbeelden vaak snel afgedaan als té ideaal, ongeloofwaardig of irreëel. Magdalena staat in dit geval zelfs argwanend tegenover de eenzijdige nadruk op de successen. "Men worstelt vaak meer met het negatieve dan dat het lukt, een mooi plaatje op-

hangen 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 naar buiten wil brengen. Met een praktijkvoorbeeld maakt men zichzelf (en de school) zichtbaar, maar tegelijk ook altijd evalueerbaar. Omwille van het label 'voorbeeld van goede praktijk', verwacht men een succesverhaal te moeten brengen.

Ook is het voor toehoorders cruciaal om voldoende contextgegevens over het praktijkvoorbeeld te krijgen, bijvoorbeeld over de sociale omgeving van de school, de structuur, het onderwijsniveau, etc. Te weinig informatie over de context en het proces leidt vaak tot problemen wanneer men als ontvanger 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 te zijn om niet met het praktijkvoorbeeld aan de slag te gaan. Wanneer men op basis van die informatie oordeelt dat de context te sterk verschilt van de eigen situatie, beoordeelt men het praktijkvoorbeeld als onvoldoende relevant (zie eerder).

Een andere belangrijke -agogische- conditie is het voorzien van voldoende ruimte voor discussie en collegiale uitwisseling aansluitend bij de presentatie van het praktijkvoorbeeld. Ruimte om vragen te stellen over het "waarom zo?" draagt duidelijk bij tot meer inzicht en biedt dus meer kans op gefundeerd gebruik van het praktijkvoorbeeld. Het is niet enkel belangrijk dat deze ruimte formeel voorzien wordt. Het is minstens even cruciaal dat er voldoende mogelijkheden zijn om informeel (bijvoorbeeld tijdens een pauze of lunch), de concrete mogelijkheden naar aanleiding van een gepresenteerd praktijkvoorbeeld te bespreken. Zo vindt Sien dat dergelijke ontmoetingsplatforms erg inspirerend kunnen werken:

Wat interessant is bij praktijkvoorbeelden is dat we (...) totaal onbekende mensen tegenkomen van andere scholen (...). En dat is heel verrijkend, dan kunnen we zeggen: 'Ah doe jij dat zo, dan ga ik dat ook eens proberen'. (...) Dat is de reden waarom ik af en toe naar zulke nascholingen ga die voor alle scholen openstaan. [Sien]

Deze onderlinge, collegiale uitwisseling kan inspirerend werken, de bestaande opvattingen uitdagen en de eenzaamheid die deelnemers en presentatoren vaak in de eigen school ervaren, doorbreken (zie Kelchtermans & Ballet, 2008). Dit heeft overigens nog een neveneffect: het kan de deelnemers een gevoel van 'geruststelling' geven, namelijk dat men zelf blijkbaar toch niet zo slecht bezig is, ondanks een mogelijk contrast tussen het voorbeeld en de context van de eigen school:

Achteraf zeggen we dan tegen elkaar: '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.' [Paul]

Deze analyse illustreert opnieuw het belang voor leerkrachten van positieve bevestiging van hun opvattingen en praktijkkeuzes.

Tot slot is er de normatieve autoriteit van het praktijkvoorbeeld. Daarmee bedoelen we enerzijds het onontkoombaar normatieve element in elk voorbeeld (zie hoger), maar daarnaast ook het (gepercipieerde) gezag waarmee de normatieve ideeën naar voor geschoven worden. Die autoriteit hangt niet alleen samen met de overtuigingskracht van de argumenten (bijvoorbeeld haalbaarheid) of de concreetheid van de presentatie (bijvoorbeeld herkenbaarheid), maar ook en vooral met de autoriteit die men toeschrijft aan de bron van de presentatie (presentator) en aan de organisator. Het feit dat een bepaalde studiedag bijvoorbeeld georganiseerd wordt door het Ministerie van Onderwijs geeft aan de gepresenteerde inhoud een zekere dwingendheid: het is minder gemakkelijk voor leerkrachten en directieleden om de inhoud te negeren of naast zich neer te leggen. Als professional voelt men zich als het ware verplicht op een beargumenteerde wijze stelling te nemen voor of tegen het voorstel. Dit aspect van normatieve autoriteit weerspiegelt opnieuw de inzichten uit het professionaliserings- en innovatieperspectief.

#### **4.4 Determinanten: kenmerken van de schoolcontext**

Initiatieven om praktijkvoorbeelden op een of andere wijze te gebruiken, kunnen begrepen worden als vernieuwingsprocessen. Bij de implementatie ervan zullen zowel de structurele en/of materiële condities in de beroepscontext als de (individuele en collectieve) betekenisgeving door de betrokkenen een rol spelen (Ballet, 2007; Kelchtermans, 2004; Troman & Woods, 2001). Die invloed kan zowel faciliterend als belemmerend werken op de impact van de praktijkvoorbeelden.

Met andere woorden, de kenmerken van de eigen beroepscontext kleuren de vertaalslag die deelnemers onvermijdelijk (moeten) maken (innovatieperspectief).

#### *Institutionele factoren*

Met institutionele factoren 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. Voorbeelden zijn onder meer de onmiddellijke schoolomgeving (stedelijk versus platteland, buurt, aanwezigheid van ondersteunende organisaties in de lokale gemeenschap), de samenstelling van de leerlingenpopulatie (etniciteit; sociaaleconomische status; leeftijdsgroep); onderwijsniveau en -soort, (basisonderwijs versus secundair onderwijs; richting (algemeen secundair onderwijs/aso, technisch secundair onderwijs/tso, beroepssecundair onderwijs/bso); gewoon versus buitengewoon onderwijs), en leerlingenaantal.

Niet zozeer deze factoren op zich zijn bepalend voor de wijze waarop men al dan niet aan de slag gaat met een praktijkvoorbeeld, maar wel de betekenis die ze krijgen. Zo blijkt het ervaren van congruentie tussen de institutionele contextkenmerken in het gepresenteerde praktijkvoorbeeld en in de eigen context een sterke invloed te hebben op hoe men denkt het praktijkvoorbeeld in eigen context al dan niet te kunnen toepassen. Zo werden in het praktijkvoorbeeld dat Jeroen bijwoonde vooral illustraties vanuit het algemeen secundair onderwijs (aso) gegeven. Jeroen zelf werkt in het beroepssecundair onderwijs, waardoor de mogelijke relevantie minder direct duidelijk is of een grotere 'vertaalslag' vraagt. "Vaak gaat dat over brave meewerkende ASO-classes en dat vind ik natuurlijk wel een probleem." [Jeroen]

#### *Materiële en financiële voorwaarden*

De aard, omvang en beschikbaarheid van relevante middelen bepalen mede de mate waarin een praktijkvoorbeeld gebruikt wordt: bijvoorbeeld gepaste infrastructuur, didactische materialen, financiële middelen. Deze materiële condities zijn op zich belangrijk, maar hebben vaak voor de betrokkenen ook een symbolische betekenis (zie ook Kelchtermans & Ballet, 2002; Kelchtermans, 2007a).

Zo vormen ze vaak een vorm van erkenning en waardering voor de inspanningen van de betrokkenen. Illustratief zijn Renilde's ervaringen toen ze, geïnspireerd door een praktijkvoorbeeld, samen met collega's een project uitwerkte in het kader van levensbeschouwelijke vakken. Hiervoor hadden ze nood aan verschillende lokalen die dichtbij elkaar lagen. Onverwacht werd hen echter medegedeeld dat ze wegens verbouwingswerken die lokalen niet meer konden gebruiken en ook geen passende locatie meer zouden hebben. Dit gebrek aan basisinfrastructuur betekende uiteindelijk het einde van het project:

Wij zijn uit onze lokalen gezet. 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 ontmoedigd van en dan zijn we gestopt. [Renilde]

De leerkrachten voelden zich machteloos en hun motivatie daalde. Als reactie op deze beslissing, legden ze het project stil.

#### *(Toegekende) status van een vak*

Deelnemers geven aan dat projecten in het kader van vakken die door collega's minder relevant geacht worden, moeilijker zijn om uit te werken. Bovendien vergen dergelijke (vaak vakoverschrijdende) projecten vaak de (vrijwillige) hulp van collega's. Dit blijkt vooral het geval bij levensbeschouwelijke vakken. Zo wilde Michiel – geïnspireerd door een bijgewoond praktijkvoorbeeld – een daguitstap organiseren naar verschillende gebedshuizen. Dit verliep echter niet eenvoudig. Een eerste struikelblok was dat Michiel als leerkracht levensbeschouwing les gaf aan meerdere klasgroepen per dag. Een uitstap met één klas betekende dat de andere klassen die dag geen les levensbeschouwing kunnen volgen. Daarenboven heeft een klas meerdere vakken per dag en zouden leerlingen ook lessen van hun zogenaamde 'hoofdvakken' moeten missen. Bovendien worden de leerkrachten die dan instaan voor die vakken

verondersteld om deel te nemen aan de dag-uitstap, wat van hen extra tijdsinvestering vraagt. Ook het dagverloop van de andere klassen wordt sterk beïnvloed door de daguitstap: zij kunnen dan ook geen les krijgen van de leerkrachten die mee op uitstap gaan. Maar sterker, Michiel ervaart dat in zijn school de levensbeschouwelijke vakken ondergewaardeerd worden en dat de bereidheid van klassenleerkrachten 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 leraren levensbeschouwing opvang spelen. En dat scheidt soms wreevel, zelfs bij langdurige ziektes en als er niet meteen vervangingen gevonden worden. Alle initiatieven die uitgaan en ergens klassentitularissen in hun eigenheid of in hun vrije uren aantasten, dat is problematisch. [Michiel]

Deze situatie heeft, naast een praktischorganisatorische implicatie, opnieuw ook een belangrijke symbolische betekenis. De mate waarin collega's tijd vrijmaken voor een vak, heeft in vele gevallen te maken met de status dat dit vak heeft. De wijze waarop men in de school een vak percipieert heeft invloed op de mogelijkheden om praktijkvoorbeelden uit te werken. Dit hangt samen met culturele normen in de school: "Welke vakken achten wij belangrijk en welke niet? Welke inspanningen willen wij in een school doen en welke niet?"

#### *De kwaliteit van de professionele relaties in het team*

Als het gebruik van het praktijkvoorbeeld samenwerking vereist tussen collega's heeft dat vaak een negatieve invloed op de implementatie. Het blijkt immers vaak eenvoudiger om het project alleen (in de eigen klascontext) uit te werken, zonder dat er overleg en samenwerking met collega's nodig zijn (Clement & Vandenberghe, 2000; Kelchtermans, 2006). Zoals reeds eerder geïllustreerd bij het verhaal van Lieve, wordt samenwerking moeilijker, en daarmee ook de implementatie van een praktijkvoorbeeld, wanneer de ideeën over de wenselijkheid van de veranderingen

in een team sterk uiteenlopen. Zelfs al is men het over de wenselijkheid eens, toch blijft het binnen deze samenwerking ook cruciaal dat er ruimte is voor autonomie van de leerkrachten (zie ook Clement & Vandenberghe, 2000). Ook al beslist men om een praktijkvoorbeeld vakoverschrijdend toe te passen, toch blijft het belangrijk dat de betrokken vakleerkrachten op hun eigen manier en volgens eigen gewoontes het praktijkvoorbeeld proberen vorm te geven:

Het is een heel positieve ervaring. Iedereen deed zijn taak, nam zijn verantwoordelijkheid. 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. Aan 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]

Gedeelde opvattingen over goed onderwijs en welke condities daarvoor belangrijk zijn, spelen dan ook een rol.

Tot slot stelden we vast dat het voor leerkrachten niet altijd evident is om het geleerde tijdens een professionaliseringsactiviteit te communiceren aan de collega's. Ze vrezen het ontstaan van een 'afstand' (impliciete hiërarchie) tussen zichzelf en hun collega's (zie onder meer Kelchtermans, 1994; Ballet, Vandenberghe, Kelchtermans, & Verbiest, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2008). Dit komt naar voren in het verhaal van Jenny:

Als ik naar een goede studiedag ga, wil ik daar eigenlijk over vertellen. Vooral als ik zo'n methodes 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 over van: 'kijk eens, ik ben naar een studiedag geweest [ironische toon]. En ik weet het nu allemaal veel beter. [Jenny]

In een team waarin de culturele normen van *gelijkheid tussen collega's* sterk aanwezig zijn, is het voor de betrokkenen moeilijker om zich te manifesteren als dé expert of overtuigde vernieuwer (zie Ballet, 2007; Kelchtermans, 1994).

### *Leiderschap en lokaal beleid*

Naast de collega's speelt ook de schoolleider een belangrijke mediërende rol in de mate waarin praktijkvoorbeelden kunnen leiden tot schoolspecifieke acties (zie Ballet, 2007; Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Hierbij zijn interesse en vertrouwen vanwege de schoolleider belangrijk. Meer specifiek, de respondenten stellen dat de vernieuwing slechts slaagkansen heeft als de schoolleiding er vertrouwen aan geeft:

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'. (...) 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.' [Jenny]

Het is belangrijk dat leerkrachten ook de ruimte ervaren om te experimenteren en zelfs fouten te maken. Dit aanmoedigen bij het realiseren van (nieuwe projecten) gaat vaak gepaard met het voorzien van adequate condities om een praktijkvoorbeeld toe te passen. Hierbij wordt het belang van materiële en organisatorische ondersteuning beklemtoond (zie hoger). Uit eerdere voorbeelden blijkt reeds dat de toelating en steun vanwege de schoolleider om een project op te starten een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde vormt.

In het verlengde hiervan heeft ook de mate waarin de school een duidelijk beleid voert rond vernieuwingen een bepalende rol in de wijze waarop praktijkvoorbeelden kunnen toegepast worden. 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 essentieel zijn. Zo kwam Jef bij de uitwerking van acties in tijdsgebrek door een gebrek aan een systematische en realistische planning. Dit leidde ertoe dat men uiteindelijk niet tot concrete implementatie kwam:

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.

Niet alles was tijdig in orde, maar toch voor 70% en het is niet gebeurd. [Jef].

Uit de analyse blijkt de inbedding in het lokale schoolbeleid ook een mediërende rol te spelen. Het gaat hier om de ruimte die het project krijgt in het specifieke schoolbeleid: "Heeft het een plaats in de prioriteitenlijst van de school?". "Is de vernieuwingsinhoud een beleidsprioriteit in de school?", en "Op welke wijze wordt het initiatief ingebed in een meer omvattend schoolbeleid?" Ons 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 bijvoorbeeld 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. Leerkrachten worden immers vaak tegelijk met meerdere veranderingen geconfronteerd en ervaren een zekere veranderingsdruk. De ervaring van deze druk kan nog versterkt worden wanneer een coherent implementatieplan ontbreekt in de school (zie onder meer Ballet & Kelchtermans, 2008). Daarom is het voor leerkrachten belangrijk dat de initiatieven naar aanleiding van het kennismaken met het praktijkvoorbeeld afgestemd worden op andere vernieuwingsacties. Door de veelheid aan veranderingen die de schoolleiding promoot zijn de collega's van Annabel bijvoorbeeld niet meer gemotiveerd om de aanbevelingen in het praktijkvoorbeeld te implementeren. "Ze [directie] hebben al onderzoeksvakken ingevoerd die al onze tijd opsloppen." [Annabel]. Daarenboven geeft Annabel aan dat deze ervaring van permanente vernieuwingsdruk



versterkt wordt door het gebrek aan een duidelijk implementatiebeleidsplan:

Dat komt door het warrige beleid dat gevoerd wordt door de directie. (...) Het is wat ongecoördineerd gebeurd. (...) Het liep wat langs elkaar door. (...) We hadden net een doorlichting gehad, en één project rond begeleid zelfstandig leren dat al liep, werd bejubeld. (...) En eigenlijk beseftte toen de directie dat we op die lijn moesten verder gaan voor alle 5<sup>de</sup>-jaars. [De directie] heeft heel hard de kaart getrokken van vernieuwing. Dit op een manier die in heel weinig scholen is gebeurd, hebben we achteraf vastgesteld. In die zin dat we meteen met compleet nieuwe projecten van start zijn moeten gaan, maar op een manier waar iedereen niet mee gelukkig was, omwille van de warrigheid. [Annabel]

Deze vernieuwingsdruk verhinderde om verder aan de slag te gaan met het praktijkvoorbeeld. Tegelijk toont dit voorbeeld dat de vernieuwingsgeschiedenis in de school een invloed heeft. De ervaringen die men in de school reeds gehad heeft met diverse vernieuwingen in het verleden spelen een belangrijke rol in de wijze waarop de innovatievoorstellen in praktijkvoorbeelden gepercipieerd worden en dus ook op de bereidheid om mee te werken. Tot slot speelt de zichtbaarheid van het project in de school een belangrijke rol, namelijk de mate waarin men kansen krijgt om het project zichtbaar en kenbaar te maken in het concrete beleid van de school.

#### *Professionaliseringsbeleid en -cultuur*

Het kennis nemen van praktijkvoorbeelden vindt meestal plaats in het kader van professionaliseringsactiviteiten (nascholing). Het beleid en de cultuur van de school rond professionalisering blijkt medebepalend voor de mogelijkheid om inzichten uit de bijgewoonde studiedagen over te dragen naar en ingang te doen vinden in de eigen school. Zo is het met meerdere collega's op nascholing gaan cruciaal om een gezamenlijke vertaling te kunnen maken naar de specifieke klas- en schoolcontext (zie Kelchtermans & Ballet, 2008). In deze gezamenlijke vertaalslag is het bovendien belangrijk dat men dezelfde taal

spreekt en duidelijk de doelen deelt. Ook kan dergelijke gezamenlijke deelname aan een professionaliseringsactiviteit helpen om zo in de school 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 ook McLaughlin & Talbert, 2001; Vandenberghe & Kelchtermans, 2002).

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 feit dat op school alle leerkrachten levensbeschouwing samen konden deelnemen aan de studiedag als een succesfactor voor de implementatie. Het feit dat dit organisatorisch heel wat inspanningen vroeg van andere collega's (bijvoorbeeld opvangen van de klassen van de afwezige leerkrachten), versterkte nog die symbolische betekenis en waardering:

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. (...) 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. [Wim]

Het belang om met collega's samen deel te nemen aan studiedagen, blijkt ook uit de moeilijkheden die andere respondenten vermeldden wanneer die mogelijkheid er niet was. Dan bleek het erg moeilijk om een draagvlak te creëren om de verdere verspreiding van de ideeën in het team te ondersteunen.

Het is niet vanzelfsprekend dat leerkrachten datgene wat ze leren tijdens een profes-

sionaliseringsactiviteit op hun beurt adequaat kunnen communiceren naar hun collega's. Toch toont dit onderzoek dat het delen van leerervaringen met collega's belangrijk is om acties naar aanleiding van praktijkvoorbeelden op te zetten. De transferwaarde van het praktijkvoorbeeld wordt sterk bepaald door de mate waarin de teamleden erin slagen om de ervaringen met het praktijkvoorbeeld te delen met collega's. Als dat niet lukt, wordt deelname aan studiedagen (rond praktijkvoorbeelden) soms veeleer een rituele formaliteit dan een reële 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 een 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 zinnnetjes volstaat daar eigenlijk wel. Heel erg goed wordt dat niet opgevolgd." [Jenny]

#### **4.5 Determinanten: kenmerken deelnemers**

Uit het voorgaande is reeds duidelijk geworden dat deelnemers aan nascholingen of studiedagen geen passieve ontvangers zijn van praktijkvoorbeelden, maar er actief betekenis aan geven en vanuit deze betekenis handelen (innovatietheoretisch en professionaliseringsperspectief).

Vooreerst spelen de voorervaringen (context in tijd) die de betrokkene heeft op vlak van de inhoud van het praktijkvoorbeeld, het omgaan met vernieuwingen en de schoolspecifieke condities een belangrijke rol in de wijze waarop men met een praktijkvoorbeeld aan de slag gaat. Negatieve ervaringen in het verleden met klasoverschrijdende projecten, leiden er voor Miel bijvoorbeeld toe dat hij zeer weigerachtig staat om praktijkvoorbeelden uit te werken die zulke samenwerking vereisen over verschillende klassen heen.

De opvattingen van de deelnemer over zichzelf als leerkracht/schoolleider en over onderwijzen bepalen in grote mate de wijze waarop men het praktijkvoorbeeld ervaart als inspiratiebron. Een overeenkomst tussen het

persoonlijke interpretatiekader (taakopvatting, beroepsmotivatie) van de betrokkene en de normatieve visie gepresenteerd in het praktijkvoorbeeld kan een belangrijke 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 ook Ballet, 2007; Kelchtermans, 1994; Nias, 1989). Zo stelt Annabel bijvoorbeeld dat het voor haar leerlingen niet aangevoelen is om nu aan de slag te gaan met het praktijkvoorbeeld, omdat een collega al rond een gelijkaardig thema werkt: "Voor leerlingen wordt het dan minder belangrijk. Dan heeft het minder impact. Zo wordt de ervaring genivelleerd, dat willen we ook niet bereiken." [Annabel] Naast het 'nuttigheids-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 coördineren?") en motivatie een belangrijke rol. Het is voor de deelnemers motiverend wanneer ze ervaren dat de inhoud van een praktijkvoorbeeld aansluit bij hun eigen opvattingen over goed onderwijs: "Dat voorbeeld had een stimulerende rol. Het beantwoordde aan mijn eigen idee en mijn eigen werkwijze. En daarom heb ik dat ook verder gebruikt." [Frederik]

Men verwacht van een praktijkvoorbeeld dat het helpt en inspireert om de eigen praktijk te verbeteren. Meer specifiek, men beoogt een bruikbaar (voor de eigen context) en haalbaar (in de eigen context) praktijkvoorbeeld. Dit sluit aan bij wat Doyle en Ponder (1977) omschreven als de *practicality ethic* van de leerkracht. Leerkrachten beluisteren vernieuwingsvoorstellen vooral vanuit een ethos van bruikbaarheid voor hun eigen praktijk. Doyle en Ponder (1977) beschrijven daarin drie criteria: instrumenta­liteit, congruentie (overeenkomst van het vernieuwings­voorstel met de opvattingen die aan de basis liggen van hun eigen klaspraktijk) en 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, Vandenbergh, & Devis, 1999-2000).

## 5 Discussie

Dit verkennende en inventariserende onderzoek had tot doel in kaart te brengen hoe leraren omgaan met aangereikte praktijkvoorbeelden en door welke factoren dit bepaald wordt. Het is duidelijk dat er geen rechtlijnige, causale en eenduidige invloed uitgaat van praktijkvoorbeelden op leraren die er kennis van nemen, maar dat deze invloed gemedieerd wordt door kenmerken van de leraren, de context en het praktijkvoorbeeld zelf. Vooral de (in)congruentie tussen deze determinanten bepaalt 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 dan ook dat eenzelfde praktijkvoorbeeld verschillende toepassingen kent in de praktijk. Wanneer men m.a.w. bij het werken met praktijkvoorbeelden enkel aandacht zou hebben voor de communicatietheoretische kwestie van effectieve informatie-overdracht, gaat men voorbij aan de noodzakelijke voorwaarden die gereveleerd worden door het innovatietheoretische (namelijk de noodzakelijke gecontextualiseerde vertaalslag en betekenisgeving vanuit individuele en collectieve referentiekaders) en het professionaliseringsperspectief (duurzame implementatie vereist professionele ontwikkeling). De gecombineerde theoretische perspectieven die de dataverzameling en -analyse van dit onderzoek aanstuurden, lieten toe de factoren te identificeren die de omgang met en de impact van praktijkvoorbeelden kunnen bepalen. Tegelijkertijd werd ook – en wellicht vooral – aangetoond dat de concrete impact altijd functie is van het samenspel van de praktijkvoorbeelden (presentatiekenmerken), de interpretatieve lezing ervan door de deelnemers en het feitelijke verloop van de vertaalslag naar de eigen context. Hoe belangrijk de communicatietheoretische en agogische zorg

voor heldere en boeiende informatie-overdracht ook is, het kennis nemen van praktijkvoorbeelden op zich biedt geen garantie op een (duurzame) implementatie en/of ontwikkeling van de eigen professionaliteit. Het is dan ook belangrijk om Figuur 2 te begrijpen als een inventariserende kaart met verschillende relevante elementen die als leidraad kan dienen om in concrete gevallen praktijkvoorbeelden te ontwerpen of te evalueren. Niet de geïsoleerde opsomming van de factoren, maar wel hun onderlinge verhouding en samenspel in concrete situaties zal bepalend zijn voor de mogelijke impact van de praktijkvoorbeelden.

Conform de inzichten uit innovatie-onderzoek, blijkt ondersteuning cruciaal te zijn voor het gebruik van praktijkvoorbeelden. Deze ondersteuning kan in diverse vormen gebeuren (aanmoediging, interesse, inhoudelijke steun, materiële en organisatorische steun, erkenning door inbedding in het vernieuwingsbeleid van de school), ze kan door meerdere personen gebeuren (collega's, schoolleiding, presentatoren) en op verschillende vlakken aangrijpen (op vlak van inhoud en op vlak van het vernieuwingsproces). Naast de hiervoor geïdentificeerde determinanten, is precies deze ondersteuning een kritische succesfactor in de effectiviteit van praktijkvoorbeelden.

Dit onderzoek bevestigt en onderbouwt onze vroegere analyse (Kelchtermans & Labbe, 2005) dat de vanzelfsprekende assumpties en verwachtingen in het discours over praktijkvoorbeelden geproblematiseerd dienen te worden. Toch hoeft de conclusie niet te zijn dat we het gebruik van praktijkvoorbeelden moeten afwijzen. De appellerende, inspirerende en motiverende kracht van voorbeelden als middel om de onderwijspraktijk te optimaliseren, kunnen én willen we niet ontkennen. Maar in de lijn met de theoretische uitgangspunten waarbij de professionaliteit van de schoolteams vooropgesteld wordt, besluiten we dat de inspanningen in deze kwestie beter gericht worden op een methodiek van goede praktijkvoorbeelden dan op het presenteren van voorbeelden van goede praktijk. Daarom geven we afsluitend onze – op dit onderzoek gebaseerde – omschrijving van *goed praktijkvoorbeeld*, na-

melijk de presentatie door de direct betrokkenen 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 ont-rafelen van de vraag: "waarom loopt het in deze concrete praktijk zoals het loopt?" (het 'waarom'). Het enkel benadrukken van het 'wat' is onvoldoende omdat er voor de gebruiker dan weinig 'ankerpunten' zijn voor de eigen praktijk en opvattingen. Maar het enkel principieel betogen van het 'waarom' volstaat evenmin omdat het precies de fundering is van de argumenten (visie) in de concrete beschreven praktijken die overtuigend en dus inspirerend werkt (of kan werken). Daarenboven vormt het samenstellen en presenteren van een praktijkvoorbeeld (als gefundeerde analyse van de eigen praktijk) een krachtig instrument voor de presentatoren om vanuit een onderzoekershouding hun eigen deskundigheid te ontwikkelen. Vanuit die deskundigheid nemen ze publiek verantwoordelijkheid op voor hun praktijk in het appel aan anderen om – vanuit hun professionaliteit – als kritische partners het gesprek over te voeren aan te gaan.

## Noten

- 1 Het onderzoek was een project in het kader van het OnderwijsBeleidsvoorbereidend en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek in opdracht van en gefinancierd door de Minister van Onderwijs en Werk (OBPWO-project 04.04; Kelchtermans, Ballet, Peeters, Piot, & Verckens, 2007).
- 2 Met het oog op anonimiteit van de respondenten en vertrouwelijkheid van de gegevens gebruiken we pseudoniemen.

## Literatuur

Ballet, K. (2007). *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het*

*basisonderwijs. (Studia Paedagogica nr. 43).* Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.

Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85, 32-48.

Ballet, K., Vandenberghe, R., Kelchtermans, G., & Verbiest, E. (2000, April). *Evaluation of a training program for primary school principals.* Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, New Orleans, LA. (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.

Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9 (2), 119-161.

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, 124-156.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago, IL: 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, België: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. (Cahiers voor Didactiek, 10).* Deurne, België: Wolters Plantyn.

Kelchtermans, G. (Ed.) (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten. (Studia Paedagogica nr. 37).* Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220-237.

Kelchtermans, G. (2007a). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on

- quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.
- Kelchtermans, G. (2007b). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education* (pp. 35-53). Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- Kelchtermans, G. (in druk). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micro-politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2008). Nascholing voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In G. Devos et al. (red.), *Personeel en organisatie. Aflevering 17. April 2008* (pp. 15-46). Mechelen, België: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E., Piot, L., & Verckens, A. (2007). *Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor schoolontwikkeling – identificatie van determinanten en kritische factoren. Koepelrapport OBWPO 04.04*. Leuven, België: 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, 470-477.
- 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, 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, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: 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. (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muyllé, C. (2005). *Communicatieleer. Communicatie: een eerste inblik*. Antwerpen, België: De Boeck.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Schein, E. H. (1985). *Organisational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schellekens, L., Kelchtermans, G., Ballet, K., Vandenberghe, R., & Creemers, L. (2002). Nascholing als begeleiding van professionele ontwikkeling. Een project voor beginnende directies basisonderwijs. *School & Begeleiding. Tijdschrift voor educatieve dienstverlening*, 19(2), 11-15.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 238-266.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal. (Studia Paedagogica nr. 12)*. Leuven, België: 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, CA: Sage Publications.
- Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. London: Routledge/Falmer.
- 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, Nederland: Samson.
- Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten.

In G. Kelchtermans (red.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten (Studia Paedagogica 37)* (pp. 89-120). Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.

Vandenbergh, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren. Kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.

Manuscript aanvaard: 3 februari 2009

## Auteurs

**Geert Kelchtermans, Katrijn Ballet, Elien Peeters en Anneleen Verckens** zijn werkzaam aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing dat is ondergebracht bij de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven.

*Correspondentieadres:* Katrijn Ballet, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, KU Leuven, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven – België. Email: Email: Katrijn.Ballet@ped.kuleuven.be.

## Abstract

### **Good examples from practice as a leverage for professional development? An exploratory study into determinants and relevant characteristics**

The notion 'example of good practice' has taken up a prominent place in the hit parade of popular educational concepts among policymakers, school administrators, teacher educators, etc.. The implicit assumption is simple: showing examples of a good (or even better: best) practice to colleagues from other schools or organisations will inspire them to engage in projects to change their practice in the direction of the normative example. Yet, although self-evident in a sense, there is still little empirical evidence to support the assumptions about the impact. In this contribution, we report on a study on the determinants and critical factors that affect the example's impact on the practice of practitioners in other contexts. The analysis of interviews with presenters and receivers of examples revealed that the impact of examples is quite diverse and not guaranteed. The impact may vary from listening to new ideas to initiating fundamental changes in class and school practices. This study revealed a series of determinants and critical factors, organised in two main categories: characteristics of example (content and presentation) and characteristics of the potential user (in his/her professional context). We stress the meaningful interactions between the two. The authors conclude that – in order to foster professional and school development – it is better to leave the idea of *examples of good practice*, but to work with the methodology of *good examples of practice*.

## Appendix

In deze Appendix lichten we beknopt de verschillende leidraden voor de verschillende respondentengroepen in Fase 1 en Fase 2 toe.

De interviewleidraad voor de organisatoren van de studiedagen (in Fase 1) bestond uit meerdere delen: 1) een inleiding, 2) vragen over de beslissing om met de methode van praktijkvoorbeelden te werken, 3) over de selectie van de praktijkvoorbeelden, 4) over de richtlijnen voor de presentatoren en 5) over de evaluatie van het werken met de praktijkvoorbeelden. In de inleiding werd het doel en het verloop van het interview uitgelegd. Daarna peilden we naar de motieven om met praktijkvoorbeelden te werken en vroegen we naar een vergelijking met eventuele andere werkwijzen of methodes dan praktijkvoorbeelden. Vervolgens werden er vragen gesteld over de selectie van de praktijkvoorbeelden: hoe men ze op het spoor kwam, welke selectiecriteria gehanteerd werden en of dit zoekproces vlot verlopen was. Verder vroegen we naar eventuele richtlijnen voor de presentatie die aan de presentatoren werden meegegeven als voorbereiding, en tot slot bespraken we hun evaluatie van de studiedag in het geheel en het werken met praktijkvoorbeelden in het bijzonder.

In de interviewleidraad voor de presentatoren (in Fase 1) werd ongeveer dezelfde opbouw gevolgd. Na de inleiding werden in een eerste deel enkele vragen gesteld over de selectie als praktijkvoorbeeld en over de motieven om als presentator tijdens een studiedag op te treden. Daarna werden enkele vragen gesteld over de voorbereiding van de presentatie, en vervolgens over hoe men tot de inhoud en vormgeving van de presentatie gekomen was. In de volgende twee delen kwamen vragen naar de evaluatie van de presentatie aan bod. We vroegen naar de eigen evaluatie, de reacties van anderen en de verwachtingen over de impact van het praktijkvoorbeeld. En tot slot werden nog enkele vragen gesteld over de invloed van het "praktijkvoorbeeld zijn" op de eigen schoolcontext van de presentator, en over eventuele toekomstige initiatieven.

Voor de deelnemers was de opbouw van de interviewleidraad voor Fase 1 verschillend. Na de inleiding polsten we naar de motieven voor en verwachtingen over hun deelname aan de studiedag in zijn geheel en naar hun evaluatie ervan. Zo konden we nagaan of de evaluatie van de praktijkvoorbeelden beter of slechter was dan het geheel van de studiedag. We vermoedden immers dat er een onderlinge beïnvloeding kon zijn tussen de evaluatie van het geheel van de studiedag en van het praktijkvoorbeeld op zich (bijv. een minder goede omkadering, een saaie lezing, etc.). Bij de meeste studiedagen maakten de deelnemers een selectie uit het aanbod van praktijkvoorbeelden. Tenzij dit niet relevant was vroegen we dus naar de criteria voor en verwachtingen van deze persoonlijke keuze. Vervolgens werd er gevraagd een beschrijving en evaluatie te geven van de inhoud van het praktijkvoorbeeld, en daarna van de vormgeving. Deze vraag werd eerst als open vraag gesteld, waarna er dieper kon doorgevraagd worden op afzonderlijke aspecten (bijvoorbeeld naar de resultaten van het project of de kenmerken van de sprekers). Tot slot vroegen we naar hun evaluatie van het gehele praktijkvoorbeeld en of zij enige impact ervoeren of zaken uit het praktijkvoorbeeld toepasten in de klas of op school. Wanneer een deelnemer verschillende praktijkvoorbeelden bijwoonde, werden de vragen voor elk praktijkvoorbeeld herhaald.

De interviewleidraad voor het semi-gestructureerde telefonische interview in Fase 2 bestond uit verschillende delen en werd opgebouwd naar analogie met de interviewleidraad van het eerste deelproject. In het eerste deel werd een beknopte inleiding gegeven van het onderzoek en het interview: het onderzoek werd gesitueerd, bovendien werd de anonimiteit en vertrouwelijkheid van de antwoorden gegarandeerd. Het tweede deel startte met een korte schets van het praktijkvoorbeeld dat de betrokkene bijgewoond heeft. Daarna werd er dieper ingegaan op de vraag wat er naar aanleiding van het praktijkvoorbeeld sinds het vorige interview (Fase 1) concreet gebeurd was. Hierbij hadden we aandacht voor mogelijke veranderingen en initiatieven die voortvloeien uit het bijwonen van het praktijkvoorbeeld, zowel op klas- als schoolniveau. Daarnaast werden vragen geformuleerd over het proces en meer concreet: "hoe is men met het praktijkvoorbeeld aan de slag gegaan?" Hierbij ging specifieke aandacht naar de initiatiefnemer(s), proces van besluitvorming en participatie in de school; inbedding van het praktijkvoorbeeld in het lokale schoolbeleid; mate van collegiale samenwerking; proces van planning en opvolging van initiatieven en tot slot de mate van ondersteuning. Het tweede gedeelte sloot

af met de verwijzing naar de schriftelijke voorbereidende vragenlijst (zie verder), waarin gepeild werd naar de remmende en bevorderende schoolorganisatorische kenmerken en processen met betrekking tot de veranderingen naar aanleiding van het praktijkvoorbeeld. In het derde deel kwamen vragen over de impact van het praktijkvoorbeeld aan bod. Er werd nagegaan welke impact het praktijkvoorbeeld had op het persoonlijk interpretatiekader van de respondent, op de relatie met collega's en schoolleiding, op de leerlingen en op andere onderwijsparticipanten. Het vierde deel bevatte enerzijds opnieuw vragen naar het proces van het werken n.a.v. het praktijkvoorbeeld en anderzijds vragen naar het toekomstperspectief in verband met het praktijkvoorbeeld. In het vijfde deel werd de respondent uitgenodigd om opnieuw te reflecteren op het bijgewoonde praktijkvoorbeeld en de wijze waarop het gepresenteerd werd. We vroegen daarbij ook naar de huidige opvattingen over het werken met en/of beluisteren van praktijkvoorbeelden. Het laatste deel bevatte een oprechte bedanking voor medewerking aan het onderzoek, alsook ruimte voor aanvullende opmerkingen. De interviewtechniek impliceerde dat telkens met een vrij open vraag begonnen werd en dat het antwoord van de respondent met bijvragen verfijnd en vooral geconcretiseerd werd (er werd steeds weer gevraagd om de antwoorden zeer concreet te illustreren).