

### **De problematische vanzelfsprekendheid van het discours over “voorbeelden van goede praktijk”: Een kritische analyse**

**G. Kelchtermans en J. Labbe**

#### 1 Inleiding

De notie “voorbeelden van goede praktijk” (of meestal in het Engels ‘examples of good practice’) is een forse stijger in de hitparade van populair onderwijskundig vakjargon. De term is niet weg te branden uit teksten van beleidsverantwoordelijken en figureert prominent in titels en programma’s van nascholingsinitiatieven. De Vlaamse en Nederlandse onderwijsoverheid ondersteunen projecten in het onderwijsveld om de ‘good practice’ zichtbaar te maken. Op websites van de beide overheden (<http://schooldirect.vlaanderen.be> en [www.qprimair.nl](http://www.qprimair.nl)) worden scholen aangemoedigd hun “goede praktijk” zichtbaar te maken. Scholen vertellen er hoe de ouderparticipatie binnen hun school vorm krijgt of hoe processen van zelfevaluatie er gestimuleerd worden. Ook via brochures zoals “ICT-competenties in het basisonderwijs. Via ICT-integratie naar ICT-competentie” (Dienst voor Onderwijsontwikkeling van de Vlaamse overheid; zie [www.ond.vlaanderen.be/dvo](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo)) en “De kern van de zaak, werken aan kwaliteitszorg in het primair onderwijs” (Nederlandse Onderwijsinspectie) worden voorbeelden van goede praktijk gepresenteerd. Daarenboven organiseert de overheid studiedagen om voorbeelden van goede praktijk te verspreiden. In Vlaanderen kreeg dit in 2004 bijvoorbeeld de vorm van praktijkmarkten waarop scholen hun zorgbeleid of hun scholengemeenschap presenteerden als examples of good practice.

*Voorbeelden van goede praktijk* is daarmee niet alleen in het spreken en schrijven over onderwijs (het discours) ingeburgerd geraakt, maar vormt ook een belangrijk in-

strument voor beleidsmakers om het onderwijsveld te sturen, te beïnvloeden.

Dit alles gebeurt met een grote vanzelfsprekendheid. Toch is die evidentie in meerdere opzichten bedrieglijk en maskeert ze een hele reeks niet onproblematische assumpties. In deze bijdrage willen we het discours over, en het werken met praktijkvoorbeelden tegen het licht houden, en een begin maken met het ontrafelen en blootleggen van die vooronderstellingen. We doen dit niet met de bedoeling de notie *voorbeelden van goede praktijk* af te wijzen, maar juist om de reflectie erover en het gebruik ervan te preciseren, te verfijnen en daarmee ook een aantal negatieve neven-effecten te verminderen.

Aangrijpingspunt voor onze analyse is het gebruik van voorbeelden van goede praktijk door beleidsverantwoordelijken als sturingsinstrument voor de verbetering van het onderwijs. Het gaat dus niet om vergelijkingen tussen methodieken in (vak)didactische discussies (zie daarvoor bijv. Prabhu, 1990; Knight, 1991a, 1991b).

#### 2 Een terminologische plaatsbepaling

In een aantal gevallen spreekt men niet van good practice, maar van ‘best practice’. Dit is vooral gebruikelijk in de vakgebieden geneeskunde en recht. Het realiseren van de standaarden voor good of zelfs best practice betekent dan dat men handelt op basis van de meest actuele wetenschappelijke inzichten en op die manier voor patiënten of cliënten de meest optimale dienstverlening levert (McKeon, 1998). Ook uit discussies in de vakdidactiek blijkt het streven naar de “beste methode” heel wat leerkrachten, opleiders en curriculumontwikkelaars sterk te motiveren (zie bijv. Edge & Richards, 1998; Knight, 1991a; Knight & Smith, 1989; Prabhu, 1990). Bij het spreken over best practice gaat men ervan uit dat er (1) steeds een beste methode voorhanden is (2) om duidelijk identi-

ficeerbare doelen te bereiken en (3) dat deze methode voor iedereen beschikbaar is (Edge & Richards, 1998). In onderwijskwesties is het bepalen van de beste praktijk echter allesbehalve evident. Goed of best zijn daar immers geen louter – en zelfs niet op de eerste plaats – technische vragen die beantwoord kunnen worden door (mechanische) toepassing van effectieve procedures. In onderwijs en opvoeding impliceert het antwoord op wat goed of best is altijd het maken van waardengebonden keuzes. Goed of best ten aanzien van welke norm? Goed of best voor wie? Over het antwoord op die vragen bestaat er niet zomaar consensus. Edge en Richards stellen dan ook dat het spreken over best practice in het onderwijs neerkomt op “an illegitimate importation from an inappropriate paradigm and that its use threatens to undermine the very values that its proponents espouse.” (Edge & Richards, 1998, p. 569).

De term *good practice* klinkt bescheiden. Er is geen uitspraak over wat geldt als “best” en evenmin wordt er een soort hiërarchische vergelijking gesuggereerd (namelijk best tegenover goed). De mogelijkheid blijft open dat er meerdere goede praktijken mogelijk zijn (en dus niet slechts één beste) en dat er misschien niet eens een beste praktijk aan te wijzen is.

In de rest van deze bijdrage beperken we ons tot de notie *voorbeelden van goede praktijk*, omdat het de meest courante term is én omdat de problematische vooronderstellingen ook daar gelden.

### 3 Goede praktijk en zorg voor onderwijskwaliteit

De alomtegenwoordigheid van de term *voorbeelden van goede praktijken* kan niet los gezien worden van het discours over onderwijskwaliteit. Vanuit haar zorg voor onderwijskwaliteit streeft de overheid ernaar goede praktijken te identificeren en te verspreiden. De achterliggende redenering is simpelweg dat kennis van goede praktijk ook zal leiden tot verbetering van de praktijk. “Woorden wekken, voorbeelden strekken”, luidt een oude volkswijsheid in dit verband. De op onderzoek gebaseerde informatie over goede

praktijk zal andere practici overtuigen en daardoor leiden tot vernieuwde en betere onderwijspraktijken, zo redeneert men. Toch heeft een kwart eeuw onderzoek over onderwijsvernieuwing duidelijk aangetoond dat een en ander zo niet werkt. De ‘fidelity approach’, waarbij de praktijkveranderingen geëvalueerd worden op de mate waarin ze een getrouwe weergave zijn van de voorgestelde vernieuwing, of ook het “adoptieperspectief”, waarbij de klemtoon ligt op de beslissing om een vernieuwing te onderschrijven, blijken voorbij te gaan aan de veel complexere realiteit van onderwijsverandering (en dus zeker -verbetering).

Onderwijsveranderingen worden niet zomaar “getrouw gekopieerd”, maar altijd geïnterpreteerd en aangepast aan de lokale situatie: de zogenaamde “mutuele adaptatie”. Daarnaast is in onderwijsvernieuwing niet zozeer de beslissing van adoptie cruciaal, maar veel meer het proces van implementatie waarbij de vernieuwing concreet gestalte krijgt in een school, en waarbij dus ook aanpassingen kunnen gebeuren aan de vernieuwingsinhoud. De assumptie dat informatie leidt tot adoptie, dat het voorbeeld ook zal resulteren in een wenselijke verandering van de praktijk, is dus in zijn simplistische vorm zeker niet houdbaar (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1995).

Men zou kunnen opperen dat het discours over praktijkvoorbeelden dit laatste niet tegenspreekt: het beschikbaar stellen van voorbeelden van goede praktijk is weliswaar een uitnodiging tot navolging, maar zonder dat men het voorbeeld per se letterlijk hoeft te kopiëren (zoals men bij “best practice” eigenlijk wel verondersteld wordt te doen). Er blijft dus ruimte voor aanpassing en interpretatie. Of met andere woorden: praktijkvoorbeelden hoeven niet in tegenspraak te zijn met het implementatieperspectief. Toch neemt dit niet weg dat de boodschap vrij dwingend blijft: het niet navolgen van goede praktijk getuigt van onverantwoord of onprofessioneel gedrag en dient dus te worden afgekeurd. Het goede kennen en toch niet willen, is onaanvaardbaar. In het discours over praktijkvoorbeelden worden scholen dus aangemaand “hun verantwoordelijkheid” te nemen, te doen wat wenselijk geacht wordt

en dus goede praktijk te realiseren. Eerder dan het onderwijsveld te dwingen met gedetailleerde voorschriften en regelgeving, stuurt de overheid door scholen op te roepen tot zelfsturing (Masschelein & Simons, 2003). Op die manier wordt hun eigen verantwoordelijkheid erkend, vermijdt de overheid allergische reacties op wat als betutteling ervaren kan worden en communiceert men een positieve boodschap (wie zijn praktijk aanpast in de richting van de voorbeelden, realiseert goed onderwijs en wordt dus gewaardeerd). Het is dan ook niet verwonderlijk dat het discours over good practice op welwillendheid en interesse kan rekenen bij het onderwijsveld. De informatieve websites worden druk bezocht, de deelname aan studiedagen waarop praktijkvoorbeelden gepresenteerd worden, ligt hoog...

De plausibiliteit, aantrekkelijkheid en vanzelfsprekendheid van het discours over praktijkvoorbeelden valt dus te begrijpen vanuit de ruimere zorg voor onderwijskwaliteit. Dat is immers een nobel streven waartegen eigenlijk niemand iets kan inbrengen.

#### 4 Problematische vooronderstellingen

Ofschoon het discours over voorbeelden van goede praktijk logisch in het verlengde ligt van het denken over onderwijskwaliteit en van daaruit met een grote evidentie gevoerd wordt, maskeert het een aantal belangrijke vragen. Het impliciet houden van die vragen en daardoor het niet-problematiseren ervan, is echter niet zonder gevolgen. Ruim 10 jaar geleden, lang voor de hausse van de term, somde Alexander al een aantal van die problematische assumpties op: "Good practice, where it exists, must always be nurtured and celebrated. What is under siege is the concept of good practice; the assumption that it has only certain approved manifestations; that it requires firm belief but no empirical evidence about its feasibility or educational outcomes; and – the problem of the great pseudo-consensus – that we all know and agree exactly what good practice looks like. Good practice, of course, is highly problematic." (Alexander, 1999, p.12).

Bij het ontrafelen van het spreken over voorbeelden van goede praktijk stootten we op problematische veronderstellingen die te maken hebben met de normativiteit van onderwijs en opvoeding, met politieke kwesties van macht, met de contextgebondenheid van onderwijs én met de doelmatigheid van praktijkvoorbeelden als sturingsinstrument. We zullen hierna aangeven dat het toedekken van deze kwesties onder de stilzwijgende mantel der vanzelfsprekendheid niet alleen bedrieglijk is, maar ook niet-bedoelde en ongewenste effecten heeft.

#### 4.1 Normativiteit

Wanneer men door het presenteren van goede voorbeelden de onderwijspraktijk hoopt te verbeteren, maakt men volgens Knight en Smith eigenlijk drie veronderstellingen: "First, that good practice exists; second, that it can be identified, codified and broadcast; and third, that if it is identified, codified and broadcast, then standards of teaching and learning can thereby be improved." (Knight & Smith, 1989, p. 428). Het bestaan van goede pedagogische praktijk is echter geen objectief feit, maar veronderstelt altijd het maken van waardengebonden keuzes. Het "beschrijven" van goede praktijken is daardoor nooit alleen descriptief-informerend of neutraal. "Empirical studies may provide descriptions of practice but the conclusion that these are descriptions of good practice depends on someone deciding that they match criteria which are the product of reasoning about values. The normative statement that something exemplifies good practice does not and cannot follow automatically from a description." (Knight & Smith, 1989, p. 431). Of zoals dezelfde auteurs in een latere publicatie stellen: "Accounts of good practice may act as the raw materials for consideration of what could be, although ought cannot be derived from is." (Knight, 1991b). Uit een beschrijving van onderwijspraktijken kan geen norm worden gededuceerd. Of anders gezegd: het presenteren van een praktijk als goede praktijk vereist niet alleen het maken van een beschrijving (hoe ziet de praktijk eruit?), maar impliceert ook al een waardeoordeel aan de hand van een of ander criterium. Er bestaat geen "objectief" beste of goede praktijk.

Een mogelijke norm voor goede praktijk is bijvoorbeeld de mate waarin de praktijk een getrouwe weerspiegeling is van de beleidsdoelstellingen (die beleidsverantwoordelijken vooropgesteld hebben). Een praktijk is “goed”, omdat ze goed is in de ogen van de overheid (of preciezer: voor de realisatie van de beleidsagenda van de overheid). Het navorolgen van voorbeelden van goede praktijk komt dan neer op volgzzaamheid tegenover de doelstellingen van de beleidsverantwoordelijken. Men dient te doen wat er opgelegd wordt. Voor zover er variaties in uitvoering toegelaten zijn, blijft dit toch altijd binnen de krijtlijnen die de overheid heeft vastgelegd.

Een andere mogelijke norm kan zijn het effectief oplossen van een bepaald probleem, bijvoorbeeld het verhaal van een school die met succes het spijbelgedrag van leerlingen aanpakte. Vooraleer dit verhaal echter kan functioneren als voorbeeld van goede praktijk, veronderstelt het reeds dat men het probleem als probleem ervaart én het wegwerken ervan als waardevol. Praktische bruikbaarheid of effectieve probleemoplossing zijn dan het criterium. En zo zijn er meer voorbeelden te geven. Een onderwijspraktijk is niet goed op zich, maar altijd goed in relatie tot bepaalde waardenkeuzes die men maakt. Hierbij stelt zich een “dubbel probleem”. Ten eerste werkt een voorbeeld van goede praktijk alleen als voorbeeld wanneer men het als zodanig erkent, wanneer men (bijvoorbeeld schoolteams) het eens is met het gehanteerde criterium, met de norm. Wanneer men het niet eens is met de invulling van goed onderwijs in het voorbeeld, verliest het zijn stimulerende kracht ter verbetering van het onderwijs.

Ten tweede bestaat er over de norm van goed onderwijs geen consensus. Er zijn ook geen onweerlegbare argumenten te geven voor deze of gene norm. De wenselijkheid van een praktijk, een doelstelling, enz. hangt af van de keuze die men maakt. Een sluitende, onweerlegbare basis om te oordelen is er in onderwijs en opvoeding echter niet te geven. In die zin kan elke goede praktijk vanuit andere criteria ter discussie gesteld worden. Dat leidt, zoals we elders betoogd hebben (Kelchtermans, 1999, 2005), tot “kwetsbaarheid”: leerkrachten kunnen niet

terugvallen op een onbetwistbaar uitgangspunt om hun concrete pedagogisch en didactisch handelen te verantwoorden. Tegelijkertijd maakt dit ook begrijpelijk waarom voorbeelden van goede praktijk, die door de overheid verspreid worden, op veel welwillende aandacht kunnen rekenen. Door zich in de normatieve agenda van de overheid in te schrijven, verminderen leerkrachten hun eigen onzekerheid en hun kwetsbaarheid tegenover bijvoorbeeld de kwaliteitscontrole door de inspectie. We komen hier zo dadelijk op terug.

In elk geval is duidelijk dat bij het zichtbaar maken en verspreiden van voorbeelden van goede praktijk aangegeven dient te worden waarom – ten aanzien van welke norm – de gepresenteerde praktijk een goed voorbeeld vormt. Alleen op die manier kan sluipende normering van het onderwijsveld door de (politieke) overheid worden tegengegaan. Gezien de wettelijk bepaalde “vrijheid van onderwijs” blijft dit een belangrijk aandachtspunt (Verstegen, 2004).

#### **4.2 Politiek**

Het probleem van de normativiteit in het spreken over good practice brengt echter meteen ook een politieke vraag met zich mee. Immers, wie bepaalt wat er geldt als voorbeeld van goede praktijk? Wie heeft de macht om zijn norm voor goede praktijk te installeren? En waarop berust de legitimiteit van die claim?

Meteen daaraan gekoppeld volgt de vraag wie gemandateerd is om te evalueren of een bepaalde praktijk voldoet aan het criterium van “goede praktijk”. Wanneer de overheid bijvoorbeeld via websites of studiedagen bepaalde praktijken presenteert als voorbeelden van goede praktijk, bekleedt ze het voorbeeld met de autoriteit van haar positie als legitieme gezagsinstantie. Het feit dat de overheid een bepaalde praktijk communiceert als goede praktijk, voegt er als het ware een “keurmerk” aan toe. De lezer of gebruiker van de gecommuniceerde goede praktijk leest de boodschap dan ook niet als neutrale informatie, maar neemt tegelijkertijd kennis van het keurmerk (“goed bevonden door de overheid”). Onderzoek naar micropolitieke processen bij kwaliteitscontrole door de in-

spectie leert bijvoorbeeld dat schoolteams de evaluatieprocedure en -instrumenten “lezen” als een soort verborgen curriculum: in de vragen die de inspectie stelt, het soort informatie dat ze verzamelt én de aanbevelingen die ze formuleert, ziet men (terecht) de normen weerspiegeld van de overheid over goede of wenselijke praktijk. Schoolteams kunnen op verschillende wijze reageren op die normativiteit: met gemeente of schijnbare instemming of met discussie en argumenten (Kelchtermans, 2004).

In elk geval is het feit dat de overheid bepaalde praktijken identificeert en communiceert als goede praktijk een daad met politieke consequenties: zij stuurt en beïnvloedt daarmee het onderwijsveld. Het informeren van het onderwijsveld is op die manier een middel om beleid te voeren (naast juridische of administratieve regelgeving). Het effect dreigt echter te zijn dat schoolteams opgeroepen worden tot navolging en imitatie, maar niet of nauwelijks tot kritische discussie over wenselijkheid, over de voorwaarden om een en ander te realiseren, enz. De oproep tot navolging impliceert volgzzaamheid en vooral het uitvoeren van wat door anderen als norm (goede of beste praktijk) wordt megedeeld. Precies omdat het om een louter informatieve mededeling gaat, en bijvoorbeeld niet om een strikt opgelegd en te sanctioneren voorschrift, is er geen ruimte voor discussie. Het gevaar bestaat dat de professionaliteit en de expertise van de gebruiker worden genegeerd en de inspirerende kracht van praktijkvoorbeelden verloren gaat. Schoolteams worden dan opgeroepen om uitvoerder te worden van elders vastgelegde normen. Ze worden niet aangesproken om als competente gesprekspartners deel te nemen aan de dialoog over wat goed onderwijs is. Toch behoort het omgaan met, en positie kiezen tegenover de vraag van de norm voor goed onderwijs, zoals die zich aandient in de talloze beslissingsmomenten die leerkrachten dagelijks moeten nemen, wezenlijk tot de professionaliteit en verantwoordelijkheid van de leerkrachten en bij uitbreiding tot het beleidsvoerende vermogen van scholen. Het miskennen daarvan betekent dat men uiteindelijk ook de deskundigheid van de betrokken praktici miskent. Om die reden maken verschillende

auteurs de bedenking dat het presenteren van goed, en zeker best practice uiteindelijk leidt tot een “de-skilling of teachers, who are seen as the technicians responsible for learning-delivery systems.” (Edge & Richards, 1998, p. 571). Het verspreiden van voorbeelden van goede praktijk door de overheid is geen neutrale, maar een politieke act waarbij van schoolteams een bepaald type van “professionaliteit” geëist wordt, namelijk dat van de technisch bekwame uitvoerder van wenselijk geachte praktijken. Op die manier dreigt de eigen professionaliteit van leerkrachten miskend te worden. Die professionaliteit bestaat in het weloverwogen en waardengebonden oordelen dat de basis vormt voor geëngageerd (verantwoordelijk) professioneel handelen. De versmalling van de professionaliteit tot die van technisch uitvoerder die aldus plaatsvindt, zou op termijn wel eens nefast kunnen zijn voor wat eigenlijk beoogd wordt met het verspreiden van de praktijkvoorbeelden, namelijk de “kwaliteit” van het onderwijs (zie bijv. Apple & Jungck, 1996; Ballet & Kelchtermans, 2004; Woods, 1999). Goed onderwijs veronderstelt immers uiteindelijk altijd het optreden van competente leerkrachten en directies die kunnen en durven oordelen en handelen in functie van de specifieke noden van hun leerlingen in hun klas en school.

### 4.3 Contextgebondenheid

Naast de meer fundamentele kwesties van de normativiteit en het politieke in voorbeelden van goede praktijk, zijn er nog twee, meer technische vragen die zich opdringen. Op de eerste plaats is er het per definitie contextgebonden karakter van het praktijkvoorbeeld. Goede praktijk is altijd gebonden aan een bepaalde situatie, omgeving, problematiek, enz. (Knight & Smith, 1989, p. 429). Praktijken vinden plaats in concrete scholen, op basis van het handelen van de concrete schoolteams en leerlingen. De relevante context slaat dan zowel op kenmerken van de schoolorganisatie (grootte, levensbeschouwelijke gezindte, schoolbestuur, verhouding tegenover concurrerende scholen in de omgeving) en de individuele leden van het schoolteam (loopbaanervaringen, opleidings- en nascholingsverleden, opvattingen van individuen en

min of meer gedeelde schoolcultuur) als op kenmerken van de (individuele) leerlingen, hun sociaal-economische en familiale achtergrond, het curriculum (verschillende vakinhouden), enz. In een analyse van 61 ‘good practice narratives’ over leesonderwijs verwondert Dressman (1998) er zich over dat “a remarkably large percentage of the 61 articles did not mention the factors most commonly presumed to affect student learning or curriculum reform, such as: demographic location, student ethnicity and social class, or other bureaucratic variables such as testing, teaching arrangements, special funds, administrative support or nonsupport, or auxiliary adult assistance.” (Dressman, 2000, p. 56).

De context is van cruciaal belang om een praktijkvoorbeeld adequaat te begrijpen (waarom werkt het in die omstandigheden?). Precies aan dat inzicht in de context ontleent het praktijkvoorbeeld ten dele ook zijn kracht als voorbeeld.

Tegelijkertijd stelt die contextgebondenheid het dubbele probleem van de veralgemeenbaarheid enerzijds en de transfer anderzijds. *Veralgemeenbaarheid* betreft de vooronderstelling dat de boodschap van het praktijkvoorbeeld, los van de particuliere context waarin het plaatsvond, relevant én inspirerend én oriënterend zal werken voor anderen in andere contexten. Het *transferprobleem* hangt er nauw mee samen; de “lezers” (gebruikers) van een praktijkvoorbeeld zullen dat voorbeeld immers zelf moeten vertalen naar de specifieke en particuliere omstandigheden in hun eigen beroepssituatie. Die vertaling is essentieel en vereist – opnieuw – een adequaat begrip van het praktijkvoorbeeld. De lezer/gebruiker moet inzicht hebben in de determinanten, de verklarende factoren voor het succes van het praktijkvoorbeeld. Het louter presenteren van praktijkbeschrijvingen (zonder adequate contextinformatie, zonder analyse van de determinanten) kan gemakkelijk zeer demotiverend en deprimerend werken voor de lezer/gebruiker. Die kan immers niet anders dan het verhaal vergelijken met de eigen situatie en zo vooral de kloof tussen het gepresenteerde voorbeeld en die eigen situatie opmerken. Hoe scherper die verschillen zich stellen, hoe groter de kans dat het voorbeeld

uiteindelijk contraproductief gaat werken: het verlamt, omdat men geen mogelijkheid ziet om de discrepantie tussen het succesvoorbeeld en de eigen situatie effectief te overbruggen.

#### 4.4 Werkzaamheid of doelmatigheid

Ten slotte kunnen er ook vragen gesteld worden bij de vanzelfsprekend geachte doelmatigheid van praktijkvoorbeelden. Er is immers nog bijzonder weinig geweten over de vragen of, in welke zin, en onder welke voorwaarden de voorbeelden van goede praktijk ook inderdaad “inspireren”, “oproepen tot navolging” en dus bijdragen tot verbetering van het onderwijs. Met andere woorden: er is nauwelijks onderzoek waarin nagegaan wordt of de voorbeelden van goede praktijk ook wel werken zoals bedoeld. Op basis van bijvoorbeeld het onderzoek over onderwijsvernieuwing hebben we alvast volop redenen om aan te nemen dat die invloed niet lineair en niet eenduidig zal zijn (zie eerder).

Toch is het niet onbelangrijk om meer inzicht te krijgen in die werkzaamheid van de voorbeelden van goede praktijk, al is het maar om mogelijke negatieve neveneffecten onder controle te houden. We zezen hierboven al op de gevolgen in termen van het type professionaliteit dat gepromoot wordt en op het mogelijk contraproductieve of demotiverende effect wanneer de discrepantie tussen de situatie in het voorbeeld en de eigen situatie van de potentiële gebruiker te groot is.

## 5 Besluit

Door het problematiseren van het vanzelfsprekende en wijdverbreide discours over voorbeelden van goede praktijk willen we dat spreken niet tegenspreken of afwijzen. De appellerende, inspirerende, motiverende, enz. kracht van voorbeelden als middel om de onderwijspraktijk te optimaliseren, kunnen en willen we niet ontkennen. We hebben wél willen aantonen dat het spreken over en het gebruik van voorbeelden van goede praktijk berust op een aantal vooronderstellingen die minstens geëxpliciteerd moeten worden, omdat ze niet zonder impact zijn op de werk-

zaamheid van de voorbeelden. We hebben ook gewezen op het reële gevaar van een aantal ongewenste neveneffecten. Ten slotte hebben we vastgesteld dat in sterk contrast met het evidente karakter van het discours over praktijkvoorbeelden, de onderzoeksbasis over de doelmatigheid en werkzaamheid ervan bijzonder beperkt is.

Dat leidt ons tot twee belangrijke conclusies. De eerste betreft de vorm waarin praktijkvoorbeelden gepresenteerd dienen te worden. In de presentatie van praktijkvoorbeelden dient er niet alleen een beschrijving te gebeuren van de praktijk (hoe gaat het eraan toe?), maar even belangrijk is informatie over de context, de voorwaarden, de gemaakte keuzes en de verantwoording ervoor, enz. Beschrijving en reflectieve verantwoording moeten samengaan.

Wanneer praktijkvoorbeelden willen inspireren tot navolging en implementatie van bijvoorbeeld een vernieuwende aanpak, dienen ze niet alleen het resultaat (de feitelijke praktijk) te beschrijven, maar eveneens het proces (de worsteling, moeilijkheden en mislukkingen, succesvoorwaarden, enz.). Alleen op die manier wordt de lezer/gebruiker van het praktijkvoorbeeld aangesproken als "professionaal" en niet enkel als uitvoerder. Alleen zo wordt hij/zij uitgedaagd om in gesprek te treden met het voorbeeld, het kritisch te toetsen aan de eigen normatieve uitgangspunten of de kenmerken van de eigen praktijk, en het voorbeeldkarakter eventueel tegen te spreken of in vraag te stellen.

Ten tweede is er behoefte aan systematisch en zorgvuldig onderzoek over de voorwaarden en determinanten van de werkzaamheid van de voorbeelden van goede praktijk. De volkswijsheid dat "woorden wekken en voorbeelden strekken", kan niet volstaan als men op een verantwoorde wijze onderwijs en opvoeding wil sturen door middel van voorbeelden van goede praktijk.

## Literatuur

- Alexander, R. (1999, 9<sup>th</sup> of august). Politics of good practice. *Times Educational Supplement* (Platform), 3919, p.12.
- Apple, M. W., & Junck, S. (1996). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 20-42). London: Cassell.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004). De intensificatie van het lerarenberoep: Een literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 81 (3), 195-213.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (Eds.) (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Dressman, M. (1998). Confessions of a methods fetishist: Or, the cultural politics of reflective nonengagement. In R. C. Chavez & J. O'Donnell (Eds.), *Speaking the unpleasant: The politics of (non)engagement in the multicultural education terrain. The social context of education* (pp. 108-127). Albany, NY, US: State University of New York Press.
- Dressman, M. (2000). Theory into practice? Reading against the grain of good practice narratives. *Language Arts*, 78(1), 50-59.
- Edge, J. & Richards, K. (1998). Why best practice is not good enough. *TESOL Quarterly*, 32(3), 569-576.
- Kelchtermans, G. (1999). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basis-onderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 471-492.
- Kelchtermans, G. (2004). Macrobeleid verstrikt in micropolitiek. Een gevalsstudie over externe kwaliteitszorg in basisscholen. In G. Kelchtermans (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*.

*Studia Paedagogica nr.37* (pp. 159-176). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2005). *Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection*. Keynote lecture presented at the Bi-annual Meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Sydney (Australia), July 2-6, 2005.

Knight P., & Smith, L. (1989). In search of good practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21(5), 427-440.

Knight, P. (1991a). Teaching as exposure: The case of good practice in junior school history. *British Educational Research Journal*, 17(2), 129-141.

Knight, P. (1991b). Good practice and teacher education. A study of history in key stage two of the English national curriculum. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 201-213.

Masschelein, J., & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven-Leusden: Acco.

McKeon, D. (1998). Best practice - Hype or Hope? *TESOL Quarterly*, 32(3), 493-501.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.

Verstegen, R. (2004). Recht als context en als instrument voor onderwijsbeleid. In G. Kelchtermans, G. (Ed.), *De stuurbaarheid van onderwijs* (p. 57-88). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 115-138). Cambridge: University Press.

Manuscript aanvaard: 19 september 2005

## Auteurs

**Geert Kelchtermans** is als hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de Katholieke Universiteit Leuven.

**Jan Labbe** werkt als wetenschappelijk medewerker aan hetzelfde instituut.

*Correspondentieadres:* Geert Kelchtermans, Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven, e-mail: Geert.Kelchtermans@ped.kuleuven.be.