

# PROEFTUINEN, PRAKTIJKVOORBEELDEN EN PROFESSIONELE SCHOOLTEAMS: SUCCESVOL WERKEN AAN ONDERWIJSVERBETERING \*

Geert Kelchtermans \*\*

## I. INLEIDING

Bij het voorbereiden van deze lezing had ik last van een zinnetje uit een nummer van Bart Peeters dat hardnekkig in mijn hoofd bleef klinken. *"'t is dat je achteraf pas, alles van tevoren weet"* ... Vandaag luistert en kijkt u naar verhalen over proeftuinen in het onderwijs. Verhalen over hoe scholen op een concrete wijze aan de slag gegaan zijn om hun onderwijs te verbeteren. Verhalen komen achteraf en omdat ze achteraf komen, kan het lijken alsof men alles al van te voren wist. Maar dat klopt natuurlijk niet. Anders waren het geen proef-tuinen. Laat me even stilstaan bij de term en de metaforiek die erin zit.

Proeftuinen zijn plaatsen waar "ge-proefd" wordt wat het betekent als men een pedagogische of onderwijskundige doelstelling op een nieuwe wijze gestalte geeft. Dit proeven betekent dus ervaren, zien wat het geeft, vaststellen hoe het loopt. Soms is dat smakelijk, soms ook een beproeving, want: wat men voorzien had, blijkt lastiger, minder makkelijk te realiseren, gecompliceerder.

Dat is meteen de tweede associatie bij "proef-tuinen": het zijn plaatsen waar een bepaalde oplossing "bepaald" wordt, "op de proef gesteld", waar men "de proef op de som neemt". Men gaat concreet na of een bepaalde oplossing, een bepaalde aanpak ook "werkt". Proefondervindelijk om een oud woord te gebruiken. Of meer technisch-onderwijskundig uitgedrukt: men gaat na of een vernieuwende aanpak effectief is, of de doelen bereikt worden en liefst op een betere wijze dan voorheen.

Proeftuinen zijn dus plaatsen van onderwijsvernieuwing en bij onderwijsvernieuwing stellen zich altijd verschillende soorten vragen:

- *Een normatieve vraag*: voor welke kwestie dringt zich een betere aanpak op? Hoe maken we het onderwijs niet alleen anders, maar ook *béter*? Maar wat is beter en wie mag dat bepalen? Het bepalen van de norm van goed onderwijs. Dit is geen technische zaak, maar een kwestie van mensbeeld, van waardenkeuzes en dus altijd contesteerbaar: er bestaat niet zomaar consensus over wat goed onderwijs is.

\* Lezing gehouden op de Forumdag Proeftuinen te Gent op 1 juni 2007.

\*\* Geert Kelchtermans ([Geert.Kelchtermans@ped.kuleuven.be](mailto:Geert.Kelchtermans@ped.kuleuven.be)) is als hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de K.U.Leuven.

- *Een creatieve vraag*: hoe kunnen we het anders aanpakken? De kwestie van het uitdenken, ontwerpen en dan in de praktijk uitproberen van een alternatieve aanpak.
- *Een effectiviteitsvraag*: is het doel bereikt? Realiseren we op een betere manier wat we belangrijk vinden? Hoe gaan we dat na? Hoe laten we dat aan anderen zien?
- *Een verklaringsvraag*: waardoor wordt het resultaat bepaald? Wat is de reden voor het succes of voor het blijvende probleem of voor het gedeeltelijk nieuwe en onvoorziene probleem? Kunnen we daar iets over zeggen? Waarop baseren we ons dan om dat te zeggen? Maken we in het proeftuinverhaal ook zichtbaar hoe het komt dat iets lukt of niet lukt?

Het zijn vragen die niet uitsluitend te maken hebben met de proeftuinen, maar gelden voor elke onderwijsvernieuwing. Het zijn ook vragen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en zich dus altijd samen stellen. Daarom wil ik even systematischer stilstaan bij een aantal inzichten uit het onderzoek en de theorievorming over onderwijsvernieuwing. Die inzichten vat ik samen in drie kernstellingen.

## II. INNOVATIETHEORIE IN DRIE KER NSTELLINGEN

**Stelling 1:** *Onderwijsvernieuwing die onderwijsverbetering wil zijn, moet zich richten op betere resultaten bij de leerlingen en op de ontwikkeling van de capaciteiten van de schoolteams*

Deze stelling wordt onder meer geponneerd en uitgewerkt door David Hopkins (2001).

- Onderwijsvernieuwing als term verwijst enkel naar verandering, naar een andere manier van aanpakken. Maar in onderwijs en opvoeding is verandering alleen maar te verantwoorden wanneer ze ook een verbetering inhoudt. De vraag naar de norm van wat goed onderwijs is, duikt altijd weer op. Men kan er niet omheen daarop een antwoord te geven.
- Eén van de mogelijkheden om die norm te bepalen is hem te formuleren in termen van na te streven doelen. Onderwijsverbetering betekent dan dat de leerlingen betere resultaten halen. De inhoud van die resultaten kan zeer verschillend zijn: meer tech-



nologische kennis en vaardigheden, een groter emotioneel welbevinden (als voorwaarde voor beter leren of bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs), betere kwalificatie voor het invullen van behoeften op de arbeidsmarkt, loskomen van de eventuele beperkingen van het sociaal-economische milieu waaruit men komt, een attitude van grotere verdraagzaamheid en tolerantie tegenover anderen, ...

- Tegelijkertijd staat of valt het succes van een vernieuwing (die dus verbetering wil zijn) met de professionaliteit van de betrokken mensen en organisaties. Over die professionaliteit valt veel te zeggen, maar ik beperk me hier tot de kernwoorden die de professionaliteit van leerkrachten/directies uitmaken: deskundigheid en engagement (KELCHTERMANS, 2004; KELCHTERMANS & SIMONS, 2007). Beide woorden zijn belangrijk.

- *Deskundigheid*: kennis en vaardigheden waarmee de betrokken professionals (leerkrachten, directie, externe ondersteuners, ...) hun takenpakket opnemen en gestalte geven. Onderwijsvernieuwing vereist vaak dat men bv. zijn kennis over bepaalde thema's en methodieken aanvult of verdiept. Er is m.a.w. bijna altijd nood aan professionalisering: nascholing, vorming binnen het schoolteam, ...
- *Engagement*: wat schoolteams tot goede professionals maakt is niet alleen hun technische en inhoudelijke deskundigheid, maar evenzeer ook hun engagement. De gedrevenheid om datgene wat men belangrijk acht na te streven. Het gevoel van verantwoordelijkheid om tegemoet te komen aan de educatieve noden van wie aan hun zorg is toevertrouwd. Leraarschap is een beroep waarin men als persoon moreel geëngageerd is. De relatie van inzet, van zich verantwoordelijk voelen, de ervaring dat men zich emotioneel niet onverschillig kan opstellen tegenover de leerlingen en hun resultaat. Goed leraarschap betekent dat het de betrokken leerkrachten "iets kan schelen" of doelen bereikt zijn bij de leerlingen. Die morele en ook emotionele aspecten van het leraarschap dreigen in de discussies over onderwijsvernieuwing en -verbetering vaak onder te sneeuwen. Het zijn ook lastige discussies, waarrond niet zo makkelijk consensus bereikt wordt. Maar voor de schoolteams die dagelijks gestalte geven aan goed onderwijs zijn ze onvermijdelijk.

"Goed" onderwijs staat of valt met de vrouwen en mannen die in de school opvoeding en onderwijs gestalte geven. Dat moet de betekenis zijn van de stelling dat de lokale schoolteams fundamenteel verantwoordelijk zijn voor goed onderwijs. En dat moet ook de zorg zijn achter de termen "beleidsvoerend vermogen" of de "beleidskracht" van scholen (VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, 2005).

Wanneer men echter deze visie op professionaliteit deelt, heeft dat gevolgen voor de opstelling van de

onderwijsvernieuwing en de samenleving tegenover de scholen. Het vereist van overheid en samenleving:

- respect voor en vertrouwen in de deskundigheid en het engagement van de schoolteams als principieel uitgangspunt;
- dat ze schoolteams ook kunnen aanspreken op die deskundigheid en engagement. Een aanspreken dat fundamenteel eerst de betekenis moet hebben van een gesprek beginnen met een andere partner en dus niet in eerste instantie de ander ter verantwoording roepen;
- dat voor scholen de voorwaarden geschapen worden om deskundigheid te vergroten en engagement te verdiepen/herbronnen

### *Stelling 2: Onderwijsvernieuwing is een betekenisvol proces voor de betrokken professionals*

Professioneel leraarschap en schoolleiderschap houden meer in dan technische kennis en vaardigheden, ze impliceren ook altijd het maken van waardegebonden, morele keuzes, waarop ze aanspreekbaar zijn. Dit is kern van eerste stelling.

Schoolteams mogen dan ook niet beschouwd worden als de mechanische en gehoorzame uitvoerders van wat anderen beslist hebben. Wenselijk geachte doelstellingen (bv. vanuit overheid of samenleving) en de daaraan gekoppelde oproepen tot verandering, vernieuwing van de gangbare praktijk worden altijd geanalyseerd, gefilterd en geïnterpreteerd door de kennis, opvattingen en waarden van de betrokkenen (zie o.m. VAN DEN BERG & VANDENBERGHE, 1995; VAN DEN BERG, 2002). Individuele leden van schoolteams hebben doorheen hun loopbaan een "persoonlijk interpretatiekader" opgebouwd, een geheel van kennis en opvattingen over onderwijs en over zichzelf binnen dat onderwijs, dat fungeert als een lens waardoor ze onderwijssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (KELCHTERMANS, 2001). Het is dus de betekenisgeving die zal bepalen of en hoe men iets aanpakt. Het maakt een verschil of men aan gelijke onderwijskansen werkt vanuit een diepe pedagogische bekommernis om elk kind – ongeacht aanleg dan wel sociaal-economische achtergrond – maximale kansen op ontwikkeling te bieden of vanuit de strategische gedachte dat rond die thematiek extra overheidsfinanciering te krijgen valt, waardoor er geld komt dat de school toelaat andere zaken te realiseren.

Die persoonlijke interpretatiekaders zijn deels individueel, maar bevatten binnen een schoolteam toch een aantal overlappende waarden en normen die de schoolcultuur uitmaken. Die schoolcultuur verwijst dan naar de gedeelde opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als schoolteam aan wil werken. Het expliciet maken van en dus inzicht krijgen in persoonlijke interpretatiekaders en schoolcultuur is essentieel om concrete vernieuwingspraktijken te begrijpen.

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

Naast de onontkoombare interpretatie en betekenisgeving, is onderwijsvernieuwing ook een proces. Iets dat verloopt in de tijd. In de innovatieliteratuur onderscheidt men globaal drie fasen in dat proces (zie o.m. HOPKINS, 2001):

- adoptie of initiatie: de beslissing om een bepaalde concrete invulling te geven aan wenselijk geachte of voorgestelde doelen;
- implementatie: het proces van het vormgeven van de vernieuwingsdoelen in concrete vernieuwingen van de school-/klaspraktijk, ze te evalueren en (eventueel) bij te sturen en uit te breiden. Dit is de fase waarin de meeste proeftuinscholen momenteel allicht verkeren;
- institutionalisering: de situatie waarbij de vernieuwende praktijk ophoudt vernieuwend te zijn omdat ze "normaal" geworden is voor de wijze waarop de organisatie functioneert. Ik kan me voorstellen dat bepaalde proeftuinen – die bv. ook al betrokken waren in het 'Accent Op Talent'-project – voor bepaalde deelprojecten dit stadium naderen en nu als proeftuin hun vernieuwingspraktijk consolideren.

Een belangrijk gevolg van dit proceskarakter is dus dat het in de tijd verloopt en dus ook tijd vraagt. Dat geldt des te meer wanneer men wil dat vernieuwingen zich institutionaliseren en dus duurzaam zijn (zie o.m. GILES & HARGREAVES, 2006). Die tijd is vaak langer dan beleidsmakers geneigd zijn te voorzien. Zowel de overheid als de samenleving leggen vaak een ongeduld aan de dag tegenover vernieuwingen. En toch laten die zich niet "forceren". Als die resultaatdruk op de korte termijn te groot wordt, zullen scholen reageren met schijnvernieuwingen en – zoals dat in het Engels zo mooi heet – "window dressing". Men hangt nieuwe overgordijnen zodat het naar buiten toe lijkt of het hele interieur van het huis opgesmukt, gerenoveerd, vernieuwd, ... is.

### *Stelling 3: Onderwijsvernieuwing gebeurt nooit in een vacuüm, maar altijd in een bepaalde context*

De interpretatiekaders en schoolcultuur zijn altijd gebonden aan concrete mensen in concrete scholen en op een bepaald moment. Zoals de vorige stelling aangaf, vereist de implementatie van een vernieuwing altijd een vertaling van de vernieuwingsdoelen en -inhoud (zoals bijvoorbeeld naar voren geschoven vanuit de overheid). In die vertaalslag worden doelstellingen omgezet in concrete praktijken en pas in die praktijken krijgt de vernieuwing concreet gestalte.

Of met andere woorden: door de interpretatieve vertaalslag worden de vernieuwingsdoelen *gecontextualiseerd*: ze worden vertaald naar een concrete context.

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

De tijdsdimensie van context – die men vaak uit het oog verliest – verwijst naar de ervaringen uit het verleden en verwachtingen naar de toekomst, die het heden mee kleuren. Op het niveau van de persoon gaat het hier om de professionele biografie van de betrokken leerkrachten (hun persoonlijke en/of professionele levensgeschiedenis; wat ze al allemaal gedaan, meegemaakt hebben). Die geschiedenis bepaalt de betekenisgeving, de motivatie, de concrete inzet en praktijk in het nu. Hetzelfde kan men zien op het niveau van de school als organisatie in wat je bv. de biografie van de school zou kunnen noemen. Bijvoorbeeld: de vernieuwingsgeschiedenis van de school die deel uitmaakt van de schoolcultuur en bv. levendig gehouden wordt in de "verhalen" (bv. het soort verhalen waar men beginnende leerkrachten of zelfs stagiaires in inwijdt om ze hun plaats te laten vinden in de organisatie; maar bv. ook de voorgeschiedenis van een school als participant in het Accent-op-Talent-project, vooraleer men "proeftuin" werd).

Die tijd-ruimtelijke context is uitermate belangrijk voor het begrijpen van onderwijsvernieuwingen en heeft dus verregaande gevolgen voor succesvol vernieuwingsbeleid en bijvoorbeeld ook voor het resultaat van de proeftuinen.

Ten eerste: tijdens het implementatieproces ontstaan er altijd verschillende *configuraties* (VAN DEN BERG & VANDENBERGHE, 1981) van de vernieuwing, verschillende varianten in vormgeving van dezelfde vernieuwingsdoelen en -inhouden. Sommigen daarvan kunnen – bijvoorbeeld vanuit het oogpunt van de overheid – meer wenselijk zijn dan anderen. De presentaties van proeftuinen vandaag illustreren dit. Opnieuw is het belangrijk om – vooraleer te oordelen over de wenselijkheid van een configuratie – na te gaan waarom deze configuratie in de tijdruimtelijke context van de concrete school verschenen is.

Ten tweede – en aansluitend bij het vorige punt – kunnen andere scholen maar leren van de concrete realisaties in een proeftuin op voorwaarde dat de proeftuinen in hun presentatie van hun werking duidelijk maken hoe die werking of vormgeving zich ontwikkeld heeft in de concrete context van die school. Begrijpen waarom de proeftuin in school X functioneert zoals hij functioneert, is een voorwaarde om andere scholen de vertaalslag te kunnen laten maken (1).

### III. DE PROEFTUINEN ALS STRATEGIE EN INSTRUMENT VOOR SUCCESVOLLE ONDERWIJSVERNIEUWING/ONDERWIJSVERBETERING?

Als we vanuit de inzichten, de kernstellingen uit de innovatietheorie terugkijken naar het fenomeen van de proeftuinen, stelt zich de vraag: zijn proeftuinen een adequaat instrument of strategie voor het realiseren van succesvolle onderwijsvernieuwing? Of concreet: is het laten uitwerken van concrete oplossingen, alternatieven voor bepaalde belangrijke onderwijskwesties of beleidsdoelstellingen door scholen een goede strategie om voor het hele Vlaamse onderwijs een bijdrage te leveren voor onderwijsvernieuwing en -verbetering?

In antwoord op deze vraag zie ik inderdaad mogelijkheden, ik noem een aantal valkuilen en ook een aantal voorwaarden en doe dat voor de drie stellingen afzonderlijk. Vooraf moet ik toch duidelijk stellen dat ik hier de idee van de proeftuinen bespreek en dus geen evaluatie uitspreek over het feitelijk functioneren van de proeftuinscholen in Vlaanderen momenteel. Dat is voorbarig en vereist uiteraard een systematischer evaluatieonderzoek.

(1) Deze gedachte wordt o.m. verder uitgewerkt in een werkboek over de methodiek van “goede praktijkvoorbeelden” (KELCHTERMANS & BALLEET, in voorbereiding). Dit gebeurt in opdracht van de Vlaamse onderwijsoverheid (OBPWO-project 04.04) en in samenwerking met o.m. de gemeenschapsinspectie en een aantal begeleidingsdiensten.

Laat me beginnen met de stelling dat de focus van de inspanning zowel moet liggen op het verbeteren van de resultaten van de leerlingen (ruim opgevat) als op de deskundigheid en het engagement van de schoolteams, met andere woorden de gerichtheid op hun professionaliteit.

De proeftuinaanpak biedt zeker een aantal mogelijkheden. Scholen kunnen zelf beslissen of ze voor een thema als proeftuin willen fungeren, ze kunnen zelf bepalen op welke wijze ze er vorm aan willen geven (prioriteiten leggen). Hun “lezing” of “invulling” van de thematiek krijgt ruimte.

Daarenboven laat de proeftuinaanpak toe dat bepaalde moeilijkheden, onverwachte complicaties of onbedoelde neveneffecten van de kwestie aan het licht kunnen komen. In onderwijsmateries komen heel wat aspecten immers maar werkelijk naar boven wanneer men er concreet werk van maakt. Alle systematiek en planning vooraf ten spijt – hoe belangrijk die ook zijn – je weet eigenlijk pas ten volle wat je aan het doet bent als je het doet of gedaan hebt. Uiteraard veronderstelt dit dat de proeftuinscholen ook de ruimte krijgen om deze ervaringen zichtbaar te maken en niet de druk voelen om snel en exclusief met succesverhalen te komen.

De proeftuinaanpak heeft echter ook een aantal mogelijke valkuilen. Een daarvan is dat de thema’s die “belangrijk genoeg zijn om als proeftuin gekozen te worden” door de overheid en niet door de scholen worden vastgelegd. Het oordeel over de norm, over de agenda van proeftuininitiatieven ligt bij de overheid. Scholen worden daarmee uiteindelijk toch in de positie van de volger gezet, van degene die een elders bepaalde agenda mag onderschrijven en uitvoeren.

Daarenboven is het gevaar niet denkbeeldig dat proeftuinscholen onder druk staan om succesverhalen te vertellen en daardoor minder geneigd zullen zijn om bijvoorbeeld onverwachte moeilijkheden en complicaties zichtbaar te maken die ze ervaren hebben tijdens de implementatie. Het onthullen en tonen van die moeilijkheden én het inzicht bieden in de oorzaken ervan dient m.i. evenzeer beschouwd te worden als een positief en relevant resultaat van de proeftuinaanpak (KELCHTERMANS & LABBE, 2005; KELCHTERMANS & BALLEET, in voorbereiding).

Om de mogelijkheden te realiseren en valkuilen te vermijden is het van groot belang dat de proeftuinscholen de problematiek in voldoende mate zelf vorm kunnen geven vanuit de specifieke kenmerken van hun situatie. Met andere woorden, hun “lezing” en “vertaling” van de kwestie, waarbij hun professionaliteit (deskundigheid en engagement) voor de inkleuring zorgt, dient de nodige ruimte te krijgen. Dit betekent dat ook degenen die de scholen ondersteunen bij hun implementatie die ruimte respecteren en zich er voor hoeden de agenda te sterk te sturen. Heel concreet: scholen dienen zelf de voortgang in hun actieplan te kunnen bewaken, bijsturen enz. Moeilijkheden, aanpassingen, onverwachte complicaties moeten

ernstig genomen worden als relevante feedback naar de overheid. Ze moeten dus zeker niet in eerste instantie gezien worden als een falen van de school. In dat laatste geval zou het immers opnieuw een instantie buiten de school zijn die de agenda bepaalt, de norm oplegt en de concrete vertaling evalueert. De centrale gedachte moet immers altijd zijn dat de haalbaarheid en duurzaamheid van bepaalde vernieuwingen staat of valt met de professionaliteit van de schoolteams. Dus is het logisch dat zij in deze aan het roer staan, en uiteraard over hun gekozen koers verantwoording afleggen en dit documenteren met concrete gegevens.

De implicaties van de tweede stelling sluiten hier nauw bij aan: aan de concrete vormgeving van een bepaalde vernieuwende aanpak gaat een proces van interpretatie, betekenisgeving vooraf. De proeftuin-idee is helemaal compatibel met deze gedachte: het is immers de lokale school die een problematiek vertaalt naar de eigen situatie, naar concrete praktijken, manieren van werken, instrumenten. De valkuil sluit er echter nauw bij aan: een té sturende agenda vanuit het beleid of vanuit ondersteunende instanties zorgt er al gauw voor dat de “lezing” door de school er in de praktijk op neerkomt datgene te realiseren wat eigenlijk door anderen opgelegd wordt. Vooral wanneer de proeftuin al omschreven wordt in termen van bepaalde instrumenten of werkwijzen is het gevaar reëel dat onder het mom van een vertaling en vormgeving door de school, het eigenlijk toch de externe instanties zijn die de feitelijke vormgeving bepalen. Daarmee ondergraaft men uiteindelijk in belangrijke mate de mogelijkheid om uit de lokale vormgeving en inbedding lessen te kunnen trekken.

Een belangrijke voorwaarde voor het realiseren van de mogelijkheden en het vermijden van de valkuil is dan ook dat de rapportering van de proeftuin gebeurt door de scholen zelf en op zodanige wijze dat men eigenlijk blootlegt waarom de concrete aanpak gekozen is en waarom een en ander op school loopt zoals het loopt.

En daarmee kom ik meteen al bij de derde stelling, nl. de onvermijdelijke contextgebondenheid. De kracht van de proeftuinen is – het is al aangegeven – dat men precies zichtbaar kan maken hoe de lokale kenmerken en condities een rol gespeeld hebben in de keuzes die men gemaakt heeft, het verloop van het proeftuinproces en het resultaat. De idee van de proeftuin zelf bevat in principe die erkenning van de contextgebondenheid. Meteen in het verlengde daarvan is dan de valkuil dat men te snel, te overhaast tot veralgemening wil komen en dat men een bepaalde aanpak, een bepaalde methodiek, een bepaald instrument naar voren gaat schuiven als dé oplossing voor de problematiek en dus als te gebruiken in alle andere scholen waar zich de kwestie stelt. Dit is het gevaar van wat Hopkins (2001) omschrijft als de “one size fits all”-aanpak: het principe van de confectiekleding in plaats van het maatpak. Gestandaardiseerde

oplossingen werken niet in het onderwijs omdat scholen nu eenmaal zo verschillend zijn. De proeftuinaanpak biedt in principe de mogelijkheid de valkuil te vermijden op voorwaarde dat men precies die standaardisering opschort en werkelijk inzicht verwerft in de wijze waarop de kenmerken en omstandigheden in de lokale scholen bepalend zijn voor het verkregen resultaat. Niet in de oplossing, de formule, de methodiek ligt de veralgemeenbaarheid, maar wel in het begrijpen van hoe die aanpak en die resultaten bepaald zijn door de lokale situatie. Veralgemeenbaar is het begrijpen van het waarom van de feitelijke implementatie. Die verklaringen leiden tot inzichten die de specifieke context van de concrete proeftuinschool overstijgen. Andere scholen kijken immers altijd naar proeftuinresultaten vanuit de bril van hun eigen concrete situatie. Naarmate proeftuinen hen inzicht bieden in het waarom van hun resultaat, kunnen die andere scholen zich uitgedaagd voelen, aanknopingspunten herkennen, geïnspireerd worden.

Of wat technischer geformuleerd: niet alleen het resultaat is relevant, maar ook en vooral de bepalende factoren ofwel determinanten van dat resultaat zijn relevant. Ik durf er dan ook voor pleiten dat de eindrapportering van de proeftuinen de vorm zou krijgen van een lokale gevalstudie waarin het feitelijk verloop en het feitelijk resultaat in kaart gebracht worden, maar waarbij tegelijkertijd zo goed mogelijk gedocumenteerd wordt welke factoren dat resultaat bepaald hebben. Het is dan ook van groot belang dat de proeftuinscholen zelf een belangrijk aandeel hebben in die rapportering, dat zij er hun stem in kunnen laten horen. Alleen zo wordt recht gedaan aan de principiële idee van de professionaliteit van de schoolteams.

Op die manier werkt de overdraagbaarheid van de proeftuinen op een manier die recht blijft doen aan de drie stellingen: men is resultaatgericht, maar erkent de deskundigheid en het engagement van het schoolteam als voorwaarde om een adequate interpretatie en vertaling te maken van het resultaat naar de eigen situatie, rekening houdend met het inzicht in de bepalende factoren. Dat inzicht laat toe de resultaten uit de proeftuinen gecontextualiseerd te bepalen (zie ook KELCHTERMANS, 2004-2005; KELCHTERMANS & LABBE, 2005; KELCHTERMANS & BALLETT, in voorbereiding).

Op die manier ontstaan er uit de proeftuinen goede praktijkvoorbeelden die werkelijk inspirerend kunnen werken voor andere scholen en die ook de overheid kunnen helpen bij het nemen van maatregelen om de succesvolle overdracht naar andere scholen te stimuleren en ondersteunen. Want zowel voor de andere scholen als de overheid is het dan een troost dat men uiteindelijk pas achteraf alles van te voren kan weten ...

#### IV. LITERATUUR

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

HOPKINS, D. (2001), *School improvement for real*, London, Routledge-Falmer.

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

KELCHTERMANS, G. (2004), "De kwaliteit van kwetsbaarheid. Tegendraadse gedachten over de professionele identiteit van leraren", *Schoolwijzer-Basis*, 111 (3), 13-18.

KELCHTERMANS, G. (2004-2005), "Voorbeelden van goede praktijk als effectieve en legitieme sturing?", *T.O.R.B.*, 2-3, 212-214.

KELCHTERMANS, G. (2005), "Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy", *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.

KELCHTERMANS, G. en BALLEET, K. (ed.) (in voorbereiding), *Geef eens een voorbeeld. Werken met goede praktijkvoorbeelden in nascholing, begeleiding en schoolontwikkeling*, Mechelen, Wolters-Plantyn.

KELCHTERMANS, G. en LABBE, J. (2005), "De problematische vanzelfsprekendheid van "voorbeelden van goede praktijk": een kritische analyse", *Pedagogische studiën*, 82, 470-477.

KELCHTERMANS, G. en SIMONS, M. (2007), "Op zoek naar de pedagogische betekenis van onderwijs. Voorbij functionalisme en paradigmadrak", *Pedagogische Studiën*, 84, 145-152.

MCLAUGHLIN, M.W. (1998), "Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice", in HARGREAVES, A. et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*, (pp. 70-84), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

VAN DEN BERG, R. (2002), "Teachers' meanings regarding educational practice", *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.

VAN DEN BERG, R. en VANDENBERGHE, R. (1981), *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*, Tilburg, Zwijssen.

VAN DEN BERG, R. en VANDENBERGHE, R. (ed.) (1995), *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*, Tilburg, Zwijssen.

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD (2005), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een terreinverkenning*, Brussel-Antwerpen, VIOR-Garant.

