

Onderwijsvernieuwing is een werkwoord

Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken

Geert Kelchtermans, KU Leuven, Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS)

Samenvatting

Lerarenopleiders staan voor de taak hun studenten voor te bereiden op de spanning tussen verandering en stabiliteit die het onderwijsveld typeert. Tijdens hun loopbaan worden leraren immers onontkoombaar geconfronteerd met onderwijsvernieuwingen. Op basis van eigen en internationaal onderzoek, analyseert de auteur het fenomeen onderwijsvernieuwing, dat hij omschrijft als "het proces van het doelgericht veranderen van onderwijsleerpraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en de vorming van de betrokken leerlingen of studenten te verbeteren."

Achtereenvolgens bespreekt hij het praktijk- en proceskarakter van vernieuwingen, de centrale rol van betekenisgeving en normativiteit en de tijd-ruimtelijke context waarin ze altijd gesitueerd zijn. In de weerstand tegen vernieuwingen worden die verschillende elementen en hun samenhang concreter geïllustreerd. Concluderend stelt de auteur dat leraren in hun implementatiepraktijken altijd een feitelijk antwoord geven op een welbepaalde reeks vragen: normatieve, politieke, strategische, creatieve, effectiviteits- en verklaringsvragen.

Vervolgens schetst de auteur hoe deze vragenreeks leidraad en structuur kan bieden voor de praktijk in de initiële lerarenopleiding. Hij breekt eerst een lans voor het reflectief modelleren door lerarenopleiders van hun eigen praktijk in het omgaan met vernieuwingen. Een volgende stap is het maken van gevalsanalyses van de vernieuwingspraktijken van ervaren leerkrachten als een oefening in brede en diepe reflectie. Tenslotte bespreekt hij hoe de eigen vernieuwingspraktijk -bijvoorbeeld tijdens stages- studenten toelaat hun inzicht te verdiepen. De concrete ervaring en kritische analyse van onzekerheid, onbehagen, loyaliteitsconflicten, bedoelde en onbedoelde neveneffecten..., vormen evenveel krachtige kansen om hun professionaliteit te ontwikkelen. Onderwijsvernieuwing blijft een werkwoord.

Verandering is de enige constante?¹

Lerarenopleiders hebben geen glazen bol. Ze kunnen onmogelijk voorzien hoe de concrete beroepscontext van hun studenten zal evolueren tijdens hun decennialange loopbaan. De enige zekerheid die ze hebben is dat die context niet dezelfde zal blijven. Leerlingen, scholen, maatschappelijke verwachtingen zullen veranderen in de tijd. Maar ook los van futuristische bespiegelingen zijn veranderingen intrinsiek aan het leraarschap. Als leerkracht krijg je elk jaar nieuwe leerlingen in de klas en heb je dus te maken met nieuwe ouders. Er zijn veranderingen in het schoolteam met een aantal nieuwe collega's die erbij komen of vertrouwde collega's die vertrekken. Er zijn wissels in functies en leidinggevendenden in de schoolorganisatie. Individuele takenpakketten en functiebeschrijvingen (kunnen) veranderen. Het schoolgebouw wordt gerenoveerd of verbouwd. En daarenboven komen beleidsverantwoordelijken om de haverklap met

¹. Voor het afwerken van dit artikel heb ik dankbaar gebruik gemaakt van de kritische commentaren van Kathy Baert, Ann Deketelaere en Symen Van der Zee op eerdere versies.

oproepen voor nieuwe opdrachten, wijzigingen in de curriculumrichtlijnen, de procedures en instrumenten voor kwaliteitszorg, de arbeids- en contractvoorwaarden. Kortom, ook in het onderwijs lijkt de boutade van toepassing: *verandering is de enige constante*.

Lijkt, want tegelijkertijd is er onmiskenbaar ook sprake van stabiliteit (zie ook März, 2014). De globale institutionele structuren blijken behoorlijk robuust: de onderwijsniveaus (basis, secundair of voortgezet, hoger), net als de instellingen ((hoge)scholen, universiteiten) die er vorm aan geven; de wettelijke onderbouw van de taakverdeling tussen overheid en schoolbesturen, diplomaveristen en onderwijsbevoegdheden van leraren, financieringsprincipes, enz. De posities en rollen van de verschillende betrokkenen in de dagelijkse klas- en schoolpraktijk (leerlingen, ouders, leerkrachten, schoolleiding) lijken fundamenteel dezelfde te blijven. Ook de leerinhouden in de curricula vertonen verregaande continuïteit (zie bijv. Cuban, 1990). Sommigen spreken over een diep gewortelde 'grammatica van de school' om die onveranderlijkheid te verklaren (bijv. Tyack & Tobin, 1994). Historisch pedagogen beklemtonen dat de continuïteit in het onderwijsbestel groter is dan de verandering (bijv. Depaepe, 1999).

Zonder ten gronde op deze discussie in te kunnen gaan lijkt het in elk geval juist om te stellen dat leraarschap zich ontvouwt in een fundamenteel en onontkoombaar *spanningsveld van verandering versus stabiliteit*. Dit spanningsveld is geen dilemma, noch een conflict dat om een oplossing vraagt. Het is niet oplosbaar, maar vormt een wezenlijke dimensie van het beroep van leraar. In hun dagelijkse praktijk kunnen leraren niet anders dan zich te verhouden tot die spanning, er telkens weer positie tegenover in te nemen en in hun feitelijk oordelen en handelen gestalte te geven aan die positie. Voor de lerarenopleiding betekent dit dat toekomstige leraren voorbereid moeten worden op dit spanningsveld en op de noodzaak zich ertoe te verhouden en ermee om te gaan. Dat is eigenlijk niets nieuws of bijzonders, maar intrinsiek aan een opleiding die op een goede manier mensen wil voorbereiden op het beroep van leraar. Of nog, de openheid voor en het kunnen omgaan met veranderingen horen als kerningrediënten van de professionaliteit van leerkrachten richtinggevend te zijn voor elk opleidingscurriculum. Tegelijkertijd is dit echter geen vrijblijvende aangelegenheid, die enkel technische kennis of vaardigheden vereist. Leraren zullen immers bevraagd worden (door collega's, ouders, leidinggevend, inspectie...) over de positie die ze innemen en hoe ze met vernieuwingen omgaan. Ze zullen hun positie moeten beargumenteren en er verantwoordelijkheid voor opnemen.² Op deze punten kom ik verder nog terug. Nu ga ik wat preciezer in op het fenomeen van de onderwijsvernieuwingen of -innovaties, zoals zich dat situeert tegen de achtergrond van het spanningsveld van verandering versus stabiliteit.

Onderwijsvernieuwing tussen verandering en stabiliteit

Onderwijsvernieuwingen of -innovaties vormen een specifieke categorie van veranderingen waarmee leerkrachten moeten omgaan. Ik geef eerst een omschrijving van het fenomeen en ga vervolgens in op een aantal belangrijke inzichten uit de onderzoeksliteratuur, die m.i.

² Die verantwoordelijkheid is van een andere, meer ethische orde dan de ontrecte versmalling van de termen tot 'rekenschap' (accountability), zoals ze vandaag de dag vaak gebruikt wordt in het dominante performantiviteitsdenken met zijn klemtoon op efficiëntie en effectiviteit - zie voor die discussie o.m. Kelchtermans, 2012.

noodzakelijk zijn voor een goed begrip van onderwijsvernieuwingen. Ik illustreer dat betoog met voorbeelden uit recent eigen onderzoek.

Begripsomschrijving

In de pedagogische of onderwijskundige zin van het woord, gaat het bij onderwijsvernieuwingen niet alleen over veranderen. De kern is niet dat een bepaalde didactische aanpak, werkvorm, organisatieprincipe, functie, leerinhoud... 'nieuwer', 'moderner', 'hipper' of 'meer eigentijds' is. De kern is dat de verandering de ambitie heeft om een verbetering te zijn. Als definitie van onderwijsvernieuwing of -innovatie is m.i. daarom volgende formulering passend: *onderwijsvernieuwing verwijst naar het proces van het doelgericht veranderen van onderwijsleerpraktijken of de condities die de vormgeving ervan bepalen, met de bedoeling het onderwijs en de vorming van de betrokken leerlingen of studenten te verbeteren.*³

Dit is een formele omschrijving die niets zegt over de inhoud van een onderwijsvernieuwing. Die inhoud kan dus heel divers zijn (wijziging in de curriculuminhouden, vernieuwende didactische materialen of werkvormen, nieuwe organisatiestructuren binnen de school, aanpassingen aan het pedagogisch project of de missie van de school). De definitie beperkt zich evenmin tot een bepaalde bron of oorsprong van onderwijsvernieuwing, maar laat ook daar diversiteit toe. De bron kan bijvoorbeeld bij de overheid liggen en in - al dan niet dwingend opgelegde - beleidsmaatregelen. Maar de oorsprong kan zich evenzeer bevinden in het lokale schoolbeleid, in de inspirerende praktijk van collega's of in de eigen keuzes en beslissingen van de leerkracht als die vorm geeft aan haar of zijn praktijk.

Onderwijsvernieuwing speelt zich altijd af in het spanningsveld van verandering versus stabiliteit.

De essentiële elementen in de definitie zijn het doelgericht handelen, de focus op het onderwijsleerproces (of de omstandigheden die dat proces bepalen) en de overtuiging dat het om een verbetering gaat. In wat volgt ga ik verder in op die elementen, maar spits me daarbij wel toe op de leraren en hun omgang met onderwijsvernieuwingen in hun praktijk. Het inzicht in die praktijken dient m.i. deel uit te maken van het antwoord dat lerarenopleidingen geven op de vraag: "Waartoe opleiden?" (zie ook Biesta, 2011).

Praktijk en proces

Ik benader onderwijsvernieuwing dus in eerste instantie als een praktijk: het gaat om doelgericht handelen, dat zich uitstrekt in de tijd. Daarom is onderwijsvernieuwing ook een proces en geen momentopname.

In de literatuur over onderwijsvernieuwing onderscheidt men meestal drie fasen in dit proces (zie o.m. Hopkins, 2001; Van den Berg & Vandenberghe, 1981): adoptie, implementatie en

³. Ik gebruik de woorden onderwijsvernieuwing of onderwijsinnovatie als de algemene en omvattende termen (die onderling synoniemen zijn) voor het fenomeen en sluit daarmee aan bij het gangbare taalgebruik. De term (onderwijs)hervorming wordt soms ook gebruikt, maar dan meestal in de betekenis van een reeks beleidsmaatregelen die vooral de institutionele structuren van het onderwijs willen vernieuwen. Zelf reken ik dus ook hervormingen tot de ruimere verzameling van de onderwijsvernieuwingen of -innovaties.

institutionalisering. In de adoptie of initiatiefase staat de beslissing centraal om met een vernieuwing te starten. Men onderschrijft de wenselijk geachte doelen en neemt het engagement om ze concreet te gaan realiseren. De implementatiefase omvat het proces van het vormgeven van de vernieuwingsdoelen door middel van veranderingen in de praktijk van klas- en school, ze te evalueren en (eventueel) bij te sturen en uit te breiden. De institutionaliseringsfase, tenslotte, verwijst naar de situatie waarin de vernieuwingspraktijk ophoudt vernieuwend te zijn omdat ze 'normaal' geworden is voor de wijze waarop de klas of school functioneert. De vernieuwing is dan als het ware opgegaan in de gangbare klas- en schoolpraktijk. Een belangrijk gevolg van dit proceskarakter is dat het in de tijd verloopt en daarom 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 benodigde tijd is vaak langer dan beleidsmakers geneigd zijn te voorzien (niet in het minst omdat hij langer duurt dan bijvoorbeeld politieke bestuursmandaten van beleidsvoerders).

Betekenisgeving en normativiteit

De adoptiebeslissing om met een onderwijsvernieuwing aan de slag te gaan en de concrete implementatie ervan in de praktijk zijn nooit louter uitvoerende of mechanische handelingen. Ze zijn altijd het resultaat van een interpretatie van en dus betekenisgeving aan de onderwijsvernieuwing door de betrokkenen. Dit wordt kernachtig uitgedrukt door de titel van Michael Fullan's (1982) klassieke boek *The meaning of educational change*. Sedert het begin van de jaren '80 van de vorige eeuw is de centrale rol van betekenisgeving gemeengoed geworden in het onderzoek en de theorievorming over onderwijsvernieuwing (zie o.m. Fullan, 1982; Hopkins, 2001; Kelchtermans, 2006-2007; März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013; Van den Berg, 2002; Van den Berg & Vandenberghe, 1981). Leraren (en bij uitbreiding alle betrokken onderwijsprofessionals) geven betekenis aan de vernieuwingen en die interpretatie zal bepalen hoe ze ermee omgaan in de praktijk. Wenselijk geachte doelstellingen (bv. vanuit overheid of samenleving) en de daaraan gekoppelde oproepen tot verandering van de gangbare praktijk worden altijd geanalyseerd, gefilterd en geïnterpreteerd door de kennis, opvattingen en waarden van de betrokkenen (zie o.m. Van den Berg & 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, 2009a). Het is dus de betekenisgeving die zal bepalen of en hoe men iets aanpakt. Denk bijvoorbeeld aan de volgende mogelijke interpretaties: "Dat is oude wijn in nieuwe zakken", "Ik werk al volgens de vernieuwingsprincipes (dus ik hoef niets te veranderen)", "Dat is niet haalbaar en zelfs niet wenselijk voor mijn leerlingen", "Eindelijk heeft de overheid ook begrepen wat ik al jaren verdedig en probeer te doen in mijn klas"... Het vraagt niet veel verbeeldingskracht om zich voor te stellen dat elk van deze 'lezingen' van de vernieuwing zich zal vertalen in een verschillende aanpak, gaande van onverschilligheid of zelfs verzet, over minimale aanpassingen naar enthousiaste implementatie.⁴

Dit wordt geïllustreerd in de studie van März et al. (2013) over de nieuwe eindtermen statistiek binnen het wiskunde-curriculum in het Vlaamse secundair onderwijs. De onderzoeksresultaten laten goed zien hoe de voorstanders en tegenstanders van de vernieuwing hun

respectievelijke positie beargumenteren door zich te beroepen op hun zorg en verantwoordelijkheid voor de leerlingen. Hetzelfde argument - namelijk: in het belang van de leerlingen - wordt dus door zowel voor- als tegenstanders gebruikt om tegengestelde conclusies te trekken. Verder blijken beide posities onderbouwd en beargumenteerd te worden vanuit hetgeen de leerkrachten beschouwen als de relevantie van hun vak in de finaliteit van de opleiding (bijv. humane wetenschappen versus sterk wiskundig georiënteerde studierichtingen). Zonder een analyse van de betekenisgeving, de afwegingen en de argumenten, kan men vernieuwingspraktijken (of net de weerstand ertegen - zie verder) niet adequaat begrijpen of beoordelen. Leerkrachten zijn immers geen passieve uitvoerders van voorschriften. Of beter: wanneer we (toekomstige) leerkrachten willen laten fungeren als verantwoordelijke professionals, is het net zaak om hen aan te moedigen en te leren om kritische vragen te stellen bij oproepen tot vernieuwing.

Meteen wordt ook duidelijk dat die interpretatie niet zomaar een kwestie is van individuele willekeur, maar een behoorlijk complexe aangelegenheid waarin verschillende aspecten van professioneel leraarschap meespelen. Ik bespreek ze hier kort aan de hand van de kernwoorden: zelfwaardegevoel, wenselijkheid, afdwingbaarheid en haalbaarheid.

Elke onderwijsvernieuwing, ongeacht de concrete inhoud of doelstelling, roept onderwijsprofessionals op tot verandering en geeft hen daarbij dezelfde fundamentele boodschap:

"Je moet veranderen, want wat je tot nu toe deed in je praktijk is niet langer het beste of het meest wenselijk." Dit is een boodschap met een sterke emotionele lading, die de betrokkenen raakt in hun 'zelfwaardegevoel' (als onderdeel van het persoonlijk interpretatiekader): "Als je niet in de gevraagde zin verandert, doe je niet langer wat best geacht wordt en dus vervalt de basis om van jezelf te vinden dat je een goede leerkracht bent (Kelchtermans, 2005, 2009a). Dat laat je als onderwijsprofessional niet koud.

Elke onderwijsvernieuwing geeft dezelfde boodschap: wat je tot nu toe deed is niet langer het beste. Dat laat je niet koud.

Omdat het bij onderwijsvernieuwingen gaat om wat 'wenselijk' is, zijn ze per definitie normatief. Immers, door te formuleren welke praktijk wenselijk geacht wordt, installeert men een norm, een bepaalde waardegebonden keuze over goed onderwijs en goed leraarschap. En die norm wordt geponeerd als richtinggevend voor de praktijk. Onderwijsprofessionals worden daardoor gedwongen zich tegenover die norm te positioneren.

Net daarom is het instellen van die norm ook een politieke daad, in de zin dat er macht wordt uitgeoefend. De innovatie is dus niet vrijblijvend, maar kan op verschillende manier 'afgedwongen' worden. Er zijn mogelijke sancties verbonden aan het (niet) implementeren van de vernieuwing.

4. McLaughlin lanceerde op basis van haar jarenlange onderzoek naar onderwijsvernieuwing al kernachtig het inzicht: "Policy can't mandate what matters" (McLaughlin, 1998): het (overheids)beleid kan noch bevelen, opleggen, noch vooraf bepalen hoe leerkrachten of scholen een onderwijsvernieuwing zullen interpreteren. Die interpretatie geeft aan in welke zin de vernieuwing voor de betrokkenen van belang is, wat er voor hen op het spel staat of in het geding is en die zal uiteindelijk bepalen hoe men er in de concrete praktijk mee omgaat.

Ten slotte stelt zich ook de kwestie van de 'haalbaarheid': in welke mate zijn de voorwaarden aanwezig die het realiseren van de gewenste praktijk mogelijk maken. Die voorwaarden kunnen te maken hebben met de nodige expertise: beschikken de betrokken leerkrachten over de nodige kennis en vaardigheden? Of hoe kan er door nascholing en ondersteuning gezorgd worden voor de nodige capaciteitsontwikkeling (Hopkins, 2001)? Maar uiteraard wordt de haalbaarheid ook bepaald door een hele rist van andere factoren, zoals materiaal, aangepaste infrastructuur, tijd, beschikbare hoeveelheid menskracht, enz.

Weerstand

Ofschoon veel discussies over onderwijsvernieuwing zich toespitsen op technische haalbaarheid, kan men de implementatiepraktijken dus niet adequaat begripen zonder oog te hebben voor de onvermijdelijke emotionele, morele en politieke aspecten ervan. Ik verduidelijk dit nog wat verder door in te zoomen op het thema van de weerstand tegen onderwijsvernieuwingen.

'Weerstand' is waarschijnlijk de term die het snelst valt in discussies over onderwijsvernieuwing. Nauwelijks heeft men de weldaden van een innovatieve praktijk beschreven of er volgen verhalen met de verzuchting over de weerstand die die vernieuwingspraktijk oproept. Maar sedert een kwart eeuw bepleiten verschillende onderwijsonderzoekers een andere kijk op die weerstand. Twee decennia geleden argumenteerden Gitlin en Margonis (1995) al dat die weerstand vaak blijkt geeft van *good sense*. Achinstein en Ogawa (2006) schoven het begrip 'principiële weerstand' (*principled resistance*) naar voren. Zij argumenteerden dat die weerstand niet per se opgevat moet worden als uiting van zelfgenoegzaamheid of een conservatieve persoonlijkheid. In hun onderzoek bij beginnende leerkrachten toonden ze aan dat die weerstand tegen vernieuwingsoproepen vaak net gezien moet worden als een vorm van professioneel engagement, van de weigering om waardevolle praktijken los te

laten omwille van bedenkelijke innovatie-agenda's. Weerstand krijgt dan zelfs een politieke lading: een houding die wordt ingegeven door een diep moreel besef van pedagogische verantwoordelijkheid en/of van de waarde van een bepaalde praktijk.

Iedere zich respecterende en geëngageerde leerkracht is het toch aan zichzelf verplicht om minstens de wenkbrauwen te fronsen en enig voorbehoud te maken als zijn of haar praktijk in vraag gesteld wordt: "Waarom zou ik geen goede leerkracht meer zijn als ik mijn praktijk niet in de gevraagde zin verander? Wie beweert dat? Waarop beroept men zich om me

die norm op te leggen? Hoe legitiem is die eis? In welke zin en voor wie zou het nieuwe 'beter' zijn? Hoe weet men dat of meent men dat te weten?"

Dit is uiteraard geen argument of alibi voor gemakzucht of het niet hoeven veranderen van praktijkgewoontes. Maar het maakt weerstand als fenomeen wel interessanter, relevanter en dus belangrijker om zorgvuldig te bekijken en het te zien als een stimulans om de inhoud van voorgestelde vernieuwingen echt kritisch te durven bevragen ("Klopt het wel dat de voorgestelde vernieuwing een verbetering is of snijden de argumenten van de weerstand hout?"). Ik verwijs hier als voorbeeld opnieuw naar het onderzoek over de nieuwe eindtermen statistiek (März et al., 2013).

Weerstand vanuit professionele betrokkenheid is stimulans om voorgestelde vernieuwingen kritisch te bevragen.

Voor een ander voorbeeld grijp ik terug op de case van John, een ervaren lerarenopleider, die grote moeite heeft met de beleidsbeslissing van zijn leidinggevendenden om de hele opleiding op een doorgedreven competentiegerichte leest te schoeien (zie Vanassche & Kelchtermans, 2016). Als ervaren lerarenopleider heeft hij ernstige bedenkingen bij die beslissing en bij de druk waarmee dat opleidingsconcept wordt opgelegd binnen de hogeschool, waar hij werkt. John blijft van mening dat die visie geen ruimte laat voor een aantal belangrijke aspecten in het proces van leerkracht worden, o.m. het ontwikkelen van het eigen zelfverstaan en de emotionele en morele aspecten in de pedagogische relatie die studenten moeten leren opbouwen met leerlingen. In een gevalstudie over zijn weerstand, de evolutie erin en de impact ervan op zijn zelfwaardegevoel en motivatie als opleider (persoonlijk interpretatiekader) hebben we de morele en politieke worsteling in die weerstand zichtbaar gemaakt (Vanassche & Kelchtermans, 2016).

Die principiële weerstand vertaalt zich niet zelden in wat in het Engels zo mooi omschreven wordt als *window dressing*: men hangt als het ware nieuwe gordijnen op waardoor voorbijgangers de indruk krijgen dat het huis binnen ingrijpend gerenoveerd is, terwijl daar in essentie weinig of niets veranderd is. In de onderwijspraktijk zien we vaak dat men het modieuze discours van het moment overneemt, zorgvuldig de trendy termen en uitdrukkingen gebruikt, zodat iedereen ervan uitgaat dat de vernieuwing ook effectief in praktijk gebracht wordt, terwijl dat - als men de praktijk grondiger zou bekijken - niet of slechts oppervlakkig het geval is. Als politieke strategie van principiële weerstand is dit in elk geval bijzonder effectief. Of die *window dressing* al dan niet wenselijk, legitiem of aanvaardbaar is, is een andere vraag en zal voor elke concrete situatie apart bekeken en beoordeeld moeten worden. Maar het is zonder meer onterecht om het a priori af te doen als een uiting van gemakzucht of van een conservatieve ingesteldheid.⁵

Context in tijd en ruimte

Ofschoon de gedachte eigenlijk al impliciet vervat zat in de vorige paragrafen, blijft het belangrijk om hier ook nog het gecontextualiseerde karakter van onderwijsvernieuwingen te beklemtonen. Onderwijsvernieuwing, als betekenisvolle praktijk, speelt zich nooit af in een vacuüm. Integendeel, die praktijken zijn altijd gesitueerd in een welbepaalde, concrete context. Die context moet begrepen worden zowel in ruimte als in de tijd. Met andere woorden, onderwijsvernieuwing als praktijk en proces speelt zich altijd af 'ergens' en 'ooit'.

De *ruimtelijke dimensie van de context* verwijst naar de concrete situaties in de concrete school. Op de eerste plaats de materiële omgeving: infrastructuur en architectuur, beschikbare financiële middelen, geografische inplanting, enz. Maar even belangrijk is de school als sociale omgeving: het concrete schoolteam en de collegiale relaties, samenwerkingsstructuren binnen en buiten de schoolorganisatie, de feitelijke schoolpopulatie van ouders en leerlingen en hun sociaaleconomische of etnische achtergrond, enz. Daarnaast is die omgeving ook

⁵. Het spreekt voor zich dat *window dressing* ook het resultaat kan zijn van andere processen. In een steeds competitievere marktomgeving gaan marketingoverwegingen ook voor scholen steeds meer meespelen en is het niet denkbeeldig dat men zichzelf een trendy imago wil aanmeten om meer 'klanten' te trekken door te suggereren dat men op een innovatieve manier werkt (bijv. in het discours dat men gebruikt in folders, *mission statements* op websites).

cultureel, in de zin van collectieve betekenisstructuren en interpretaties (zie o.m. Coburn, 2001). Een begrip als schoolcultuur, bijvoorbeeld, wijst erop dat er binnen de school als organisatie sprake is van een "deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organization, that operate unconsciously, and that define in a basic 'taken-for-granted' fashion an organization's view of itself and its environment" (Schein, 1985, p. 6; zie ook Sarason, 1996). De schoolcultuur verwijst dus naar de gedeelde normatieve opvattingen over hoe onderwijs best ingericht wordt en hoe men er als schoolteam aan wil werken. Het is het antwoord op de vraag: welke school zijn wij (of willen wij zijn) en hoe maken we dat waar? Hetzelfde geldt uiteraard voor instellingen voor lerarenopleiding: welk soort leraren willen wij opleiden? Net als de persoonlijke interpretatiekaders van leerkrachten (zie hoger), opereert ook de schoolcultuur als een interpretatieve filter: ze zorgt voor een bepaalde lezing, een bepaalde interpretatie en dus een bepaalde concretisering van de vernieuwingsdoelen. Die lezing houdt dus ook altijd in dat men een vertaalslag maakt. De vernieuwingsdoelen worden geïnterpreteerd en vervolgens vertaald in concrete acties, handelingen, procedures, afspraken binnen het concrete schoolteam. Daarenboven is die interpretatie of lezing niet neutraal, maar op haar beurt ook moreel en normatief: het gaat altijd om waardegebonden keuzes of standpunten, die richtinggevend zijn voor het handelen van de organisatieleden. Voor een school waarin verregaande samenwerking en overleg tussen collega's de gangbare praktijk vormt en dus ook vanzelfsprekend deel uitmaakt van het dagdagelijkse functioneren is de stap naar een vernieuwing zoals bijvoorbeeld *team teaching* veel kleiner dan in een school waar de individuele autonomie van de leerkrachten de dominante norm is.

Ook voor dit punt kan ik ter illustratie verwijzen naar de hogergenoemde case van John (Vanassche & Kelchtermans, 2016). Het is net vanuit de spanning tussen de individuele normatieve overtuigingen, de persoonlijke motivatie en taakopvatting enerzijds en de herdefinitie van de opleidingscultuur in competentiegerichte zin anderzijds dat niet alleen de weerstand van John begrepen kan worden, maar evenzeer de loyaliteitsconflicten en collegiale spanningen waarin hij daardoor terecht komt.

Om het concrete verloop van onderwijsvernieuwingen te begrijpen moet men dus die ruimtelijke context mee in rekening brengen. De materiële, sociale en culturele omgeving vormen nu eenmaal de realiteit van de schoolcontext waarin men moet werken en waarin de vernieuwingspraktijken gestalte moeten krijgen. Een en ander impliceert dan ook dat men bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen (of het ondersteunen ervan) niet zomaar algemene strategieën kan hanteren. Het zal in elk geval nodig zijn om de specifieke werkcondities in concrete scholen mee te nemen. Het is immers niet omdat men de lokale schoolkenmerken negeert dat ze geen invloed hebben op wat er gebeurt of kan gebeuren.

Naast de ruimtelijke dimensie van de context, is er ook nog *de tijdsdimensie*. Die wordt vaak ten onrechte uit het oog verloren. De tijdsdimensie van context verwijst naar de ervaringen uit het verleden en verwachtingen naar de toekomst, die de praktijken in 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, beleefd, ervaren hebben tijdens hun loopbaan). Ik verwijs hiervoor bijvoorbeeld naar mijn narratief-biografisch werk over de professionele ontwikkeling van leraren (zie o.m. Kelchtermans, 1994, 2009a, 2009b, 2017). Die geschiedenis bepaalt de betekenis-

geving, 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 de biografie van de school zou kunnen noemen. Bijvoorbeeld: de vernieuwingsgeschiedenis van de school die deel uitmaakt van de schoolcultuur en onder meer levendig gehouden wordt in de 'verhalen'. Denk bijvoorbeeld aan het soort verhalen waar men beginnende leerkrachten of zelfs stagiaires in inwijdt om ze hun plaats te laten vinden in de organisatie.

Die *tijd-ruimtelijke context* is uitermate belangrijk voor het begrijpen van onderwijsvernieuwingen omdat hij verregaande gevolgen heeft voor de concrete implementatie van vernieuwingen. Dit verklaart ook het fenomeen van de zogenaamde 'configuraties' (Van den Berg & Vandenbergh, 1981; Vermeir, Kelchtermans & März, 2017). Omwille van de verschillende contexten in scholen zal de concrete vormgeving of implementatie van de vernieuwingsideeën ook verschillen tussen scholen. Die verschillende varianten waarin de vernieuwing gestalte krijgt noemt men configuraties. En sommige configuraties kunnen -bijvoorbeeld vanuit het oogpunt van beleidsverantwoordelijken- meer wenselijk zijn dan anderen. Maar het blijft belangrijk om -vooraleer te oordelen over de wenselijkheid van een configuratie- na te gaan waarom deze configuratie in de tijd-ruimtelijke context van de concrete school verschenen is en welke factoren of afwegingen er een rol in gespeeld hebben. Begrijpen, verklaren en dan pas oordelen over de wenselijkheid is de boodschap.

Pas op de plaats: de vragen in vernieuwingspraktijken

Hopelijk is uit het voorgaande duidelijk geworden dat het omgaan met onderwijsvernieuwingen een betekenisvol, complex proces is dat zich vertaalt in concrete praktijken. Of net in de praktijk van het weigeren de innovatieve aanpak gestalte te geven. Het begrijpen of inzichtelijk maken van die praktijken in termen van persoonlijkheidskenmerken (conservatief, vernieuwingsgezind, creatief...) of individuele eigenschappen is veel minder relevant dan vaak wordt aangenomen. Zo'n individugerichte, psychologiserende benadering doet geen recht aan de complexiteit ervan (al blijft nogal wat onderzoek zich richten op de samenhang tussen implementatiegedrag en persoonlijkheidskenmerken). Ze loopt immers het risico blind te zijn voor de centrale rol van betekenisgeving enerzijds en haar gesitueerdheid in de tijd-ruimtelijke context (materieel, sociaal, cultureel) anderzijds. Toch gebeurt dit niet zelden en dat vertaalt zich dan bijvoorbeeld in het ontwerpen van ondersteuning die te snel, te eenzijdig focust op de kennis, vaardigheden en houdingen die individuele leerkrachten zouden moeten hebben dan wel 'aangeleerd krijgen' om de implementatie door te voeren.

De klemtoon op de vernieuwingspraktijken, de rol van betekenisgeving daarin én hun onvermijdelijk gecontextualiseerde karakter laat zien dat er in die praktijken (inclusief de eventuele weerstand) feitelijk altijd een antwoord gegeven wordt op een reeks welbepaalde vragen die door elke onderwijsvernieuwing opgeworpen worden. Hierna lijst ik die vragen systematisch op. Ze kunnen enerzijds gezien worden als een samenvatting van mijn betoog. Maar anderzijds vormen ze ook de brug naar de consequenties voor de praktijk van het leraren opleiden die ik in de volgende paragrafen wil bespreken. Meer bepaald zal ik ze daar bepleiten als leidraad en houvast voor het analyseren van en het omgaan met onderwijsvernieuwingen door opleiders en toekomstige leerkrachten. In elke oproep tot onderwijsvernieuwing zitten minstens de

volgende vragen: een normatieve, een politieke, een creatieve, een effectiviteits- en een verklarende vraag.

De *normatieve vraag* hangt samen met het laatste woord uit de definitie: 'verbeteren'. Het gaat om veranderingen die de ambitie hebben om een verbetering te zijn. En dus duikt de vraag op naar het criterium of de norm om iets als beter te omschrijven. Beter in welke zin? Beter voor wie? Het is belangrijk om deze normatieve vraag te beklemtonen. In nogal wat discours over vernieuwing wordt immers haast vanzelfsprekend aangenomen dat 'nieuw' gelijk is aan 'beter' en dus dat 'nieuwe' inhoudende of didactische methoden als op zichzelf en in zichzelf goed en waardevol zijn. Tegelijkertijd wordt impliciet meteen ook de boodschap gegeven dat 'oud' of 'gangbaar' of 'diepgeworteld' voor onderwijspraktijken gelden als negatieve kenmerken. Onderwijspedagogisch klopt dit niet en is de omgekeerde bewering minstens even juist: het bewust koesteren van wat als 'goed' beoordeeld wordt in de bestaande praktijk en dus het weigeren om die praktijken op te geven kan evenzeer een uitdrukking zijn van professioneel engagement en zorg als het ingaan op vernieuwingsoproepen. De praktijk die men kiest - en de argumenten die men geeft voor die keuze - weerspiegelen het feitelijke antwoord op de vraag wat men werkelijk pedagogisch van belang vindt, of juist en wenselijk acht.

Nauw samenhangend met de normatieve vraag is de *politieke vraag*: wie beslist over het criterium? Wie bepaalt wat goed of beter is en hoe wordt die norm 'opgelegd' of 'afgedwongen'? In wiens belang is de vernieuwing: gaat het bijvoorbeeld echt om een pedagogisch-onderwijskundige keuze, of spelen er eerder modieuze marktargumenten mee (bijv. de eigen opleidingsinstelling positioneren met een innovatieprofiel in de concurrentie op de studentenmarkt van het hoger onderwijs?). Het gaat hier dus om kwesties als onderwijsbevoegdheid, om processen van macht, invloed, controle: wie heeft het voor het zeggen en kan de eigen normatieve opvatting opleggen en afdwingen?

In het verlengde daarvan - en zeker voor leidinggevendenden - ligt de *strategische vraag*: hoe kunnen we de vernieuwing ingang doen vinden bij de teamleden? Hoe krijgen we draagvlak, gedeelde motivatie en engagement om ze daadwerkelijk te implementeren? Hoe gaan we om met weerstand en tegenargumenten? Hoeveel ruimte is er daarvoor? Of dient iedereen zich aan te passen en zich gedwongen in te schrijven in de vernieuwingsvisie? Hoe bereiken we die gezamenlijke doelgerichtheid, zonder terug te moeten grijpen op structurele dwang of andere machtsstrategieën die haaks staan op het professionele engagement dat we hopen te krijgen of te behouden?

Op een meer operationeel niveau stelt zich vervolgens de *creatieve vraag*: hoe kunnen we de vernieuwingsdoelen of -argumenten concreet uitwerken en vormgeven in de klas- en schoolpraktijk? Het veranderen van gangbare praktijken vraagt dus ook om het uitvinden, ontwerpen van concrete alternatieven (materialen, methodieken, procedures, ...). Of minstens om het (aan)gepaste gebruik van de aangereikte alternatieven in de eigen beroepscontext.

Zodra de vernieuwing in de praktijk gebracht wordt duikt ook de vraag naar de *effectiviteit* op: lukt het om de verbeteringsambitie ook concreet waar te maken? Hoe blijkt dat? Hoe kunnen we het nagaan (zowel het monitoren van het proces als het evalueren van het resultaat)? Wat zijn de effecten van de vernieuwingspraktijk? Zijn er onbedoelde neveneffecten? Hoe wenselijk zijn die? Die laatste vraag wordt te vaak uit het oog verloren. Men gaat relatief snel de effectiviteit evalueren en vergeet dan breder te kijken welke andere dan de beoogde effecten de implemen-

tatiepraktijken hebben. Die laatste kunnen onverwacht positief zijn (bijvoorbeeld een meer intense collegialiteit, motiverende effecten van samenwerking, toegenomen beroepsvoldoening) of net het omgekeerde (toegenomen werkdruk, twijfel aan de eigen professionaliteit, gedaalde motivatie omdat de vernieuwingspraktijk die men geacht wordt door te voeren haaks staat op de persoonlijke taakopvatting van de betrokken opleiders). Verantwoordelijken voor het vernieuwingsproces hebben er m.a.w. alle belang bij om van bij het begin van de implementatie alert te blijven voor en ook gericht op zoek te gaan naar indicaties voor de (neven)effecten. Neveneffecten worden immers niet zelden snel contraproductief, gaan vaak interfereren met de implementatie, waardoor die stopt, vertraagt. Neveneffecten kunnen echter ook werken als waardevolle knipperlichten of waarschuwingen dat bepaalde uitgangspunten of doelen toch niet zo eenduidig positief of waardevol zijn als men vooraf had gedacht.

Tenslotte is er bij dit alles de *verklaringsvraag*: hoe komt het dat de implementatiepraktijk eruit ziet zoals hij eruit ziet? Hoe kunnen we specifieke weerstand, moeilijkheden of onwil begrijpen en verklaren? Waarop baseren we ons om te denken dat die verklaring geldig is? Uit het bovenstaande betoog mag duidelijk geworden zijn dat die verklaring m.i. eerder gezocht dient te worden in de betekenisvolle omgang door de leerkracht (of meer algemeen de onderwijsprofessional) met de context, dan in persoonlijkheidskenmerken of karaktereigenschappen. Al te vaak worden vernieuwingspraktijken (of net de weerstand ertegen) gepresenteerd of afgedaan in psychologische termen: "Dat is een conservatief iemand", "Die is niet bang om nieuwe dingen uit te proberen", "Bij haar primeert het gemak van de gewoonte"...

Wat betekent dit alles voor inhoud en de praktijk van initiële lerarenopleiding? Die vraag staat centraal in de volgende paragraaf.

Leraren opleiden tot onderwijsvernieuwers: modelleren en kritisch analyseren van praktijken

Tot nu toe heb ik geprobeerd om een aantal inzichten uit het onderzoek over onderwijsvernieuwing kernachtig weer te geven: de definitie, de sleutelrol van betekenisgeving en het gecontextualiseerde karakter (in tijd en ruimte) van implementatiepraktijken. Onderwijsvernieuwingen vormen dus een specificatie van het fundamentele spanningsveld van verandering en stabiliteit, waarbinnen leraren zich steeds opnieuw moeten positioneren en waartegenover ze zich moeten verhouden. Dit 'zich verhouden' en dus het 'omgaan met' vestigt opnieuw de aandacht op het feit dat onderwijsvernieuwing een praktijk is. Om toekomstige leerkrachten voor te bereiden op de onderwijsvernieuwingen waarmee ze ongetwijfeld te maken krijgen, kiezen we daarom best voor een praktijkgebaseerde benadering.⁶ Het uitgangspunt van die benadering is dat de leerkracht enkel verschijnt als leerkracht in zijn of haar praktijk. De professionaliteit van leerkrachten vat ik dus niet op als een algemene en contextonafhankelijke lijst van eigenschappen of competenties of disposities..., maar als iets dat concreet gestalte en betekenis krijgt in het handelen, in wat men doet. Met andere woorden, in hun praktijk: altijd iemand-ergens-ooit. Tot dat handelen reken ik niet alleen concreet gedrag in de klas en school, maar evenzeer het denken en spreken over dat handelen.

⁶. In een vroeger artikel heb ik een analoge redenering ontwikkeld voor de professionalisering van lerarenopleiders, namelijk praktijkgebaseerd in plaats van blauwdrukdenken (Kelchtermans, 2013).

Hier duikt opnieuw de centrale vraag op: waartoe leiden we op in de lerarenopleiding? (zie ook Biesta, 2011). Welk soort leerkracht willen we vormen als opleiders? Hoe zien we de professionaliteit van leerkrachten en hoe vertaalt zich dat in de concrete inhouden en opleidingsdidactische aanpak van onze praktijk als lerarenopleiders? Mijn antwoord - zowel voor de praktijk van de opleider, als de (stage)praktijk van de toekomstige leerkracht - vertrekt van de gedachte dat in die praktijk de specifieke combinatie van expertise en engagement duidelijk wordt, die kenmerkend is voor professioneel leraarschap (Kelchtermans, 2006-2007, 2012, 2017). Expertise verwijst naar de kennis, vaardigheden, houdingen - al dan niet verder geconceptualiseerd in begrippen als competenties of disposities - waarmee men onderwijs en klaspraktijk vorm geeft. Die expertise moet echter meteen gezien worden als wezenlijk en onlosmakelijk verbonden met het pedagogische engagement van de betrokkene. De praktijk toont immers het concrete en feitelijke antwoord op de vraag wat iemand wenselijk, nodig, waardevol... vindt als leerkracht (en hetzelfde geldt bij uitbreiding ook voor de lerarenopleider en zijn/haar praktijk). Pas in de praktijk worden hun oordelen en keuzes over 'goed' onderwijs zichtbaar. Die keuzes en oordelen zijn niet vrijblijvend of triviaal, maar maken net de kern uit van hun professionele praktijk: het oordelen én het opnemen van de verantwoordelijkheid voor die keuze. Met andere woorden, professionele leerkrachten zijn in staat en bereid om dat oordeel en de eruit voortvloeiende keuzes te beargumenteren en verantwoorden (Biesta, 2011; Kelchtermans, 2009a, 2012, 2013).

Toekomstige leerkrachten moeten analytisch en kritisch leren kijken naar vernieuwingspraktijken.

Dat geldt dus ook voor de wijze waarop ze omgaan met onderwijsvernieuwingen. De beste voorbereiding van toekomstige leerkrachten op een loopbaan waarin onderwijsvernieuwingen onontkoombaar zullen zijn ligt er m.i. dan ook in hen analytisch en kritisch te leren kijken naar vernieuwingspraktijken of ruimer, naar oproepen tot onderwijsvernieuwing. Vanuit dat inzicht is het vervolgens zaak te komen tot een eigen oordeel en stellingname. Je zou in dat leerproces gradueel drie stappen kunnen onderscheiden, waarbij de vragen die ik hierboven heb opgelijst als leidraad kunnen fungeren.

De eerste stap is het reflectief modelleren door de lerarenopleiders (Loughran, 2006, p.6; Kelchtermans, 2013, p. 96): het expliciteren en blootleggen van de keuzes, afwegingen en oordelen die de basis vormen voor hun eigen opleidingspraktijk. Op die manier krijgen toekomstige leerkrachten inzicht in het pedagogisch redeneren, de onzekerheden en de praktische dilemma's, die aan de basis liggen van de concrete aanpak door de opleiders. Hoe ga ik als opleider bijvoorbeeld om met de visie van de (hoge)school op competentiegericht of talentgericht opleiden? Hoe verhoud ik mij tegenover die visie? Op welke manier blijkt dat in mijn handelen? Hoe principieel of net pragmatisch zijn mijn feitelijke antwoorden in mijn praktijk? Welke afwegingen spelen een rol? Waarom kies ik ervoor om bepaalde zaken wel of niet te doen?

Dat ligt helemaal in het verlengde van congruent opleiden en lijkt daarom evident. Maar de realiteit leert dat het dat voor veel lerarenopleiders helemaal niet is. Het gebeurt veel minder vaak en veel minder expliciet dan je zou mogen verwachten, gezien de beleden consensus over het *teach as you preach*-principe. Het vraagt natuurlijk ook flink wat professionele moed om je morele keuzes of waardegebonden oordelen te delen met studenten. Je geeft je daarmee immers bloot, je stellingname is altijd aanvechtbaar. Er is geen onbetwistbare basis om te zeggen dat de

keuze voor bepaalde, innovatieve praktijken beter is, meer recht doet aan de noden van de leerlingen voor wie men verantwoordelijk is. Hier zien we dat ook de lerarenopleider geconfronteerd wordt met kwetsbaarheid als een structureel kenmerk van het beroep (net zoals ik elders betoogd heb voor het lerarenberoep, zie o.m. Kelchtermans, 2009a, 2012, 2017; Kelchtermans & Deketelaere, 2016).

Met de genoemde vragen als leidraad kan je ook andere, minder voor de hand liggende elementen of aspecten van vernieuwingspraktijken laten zien. Bijvoorbeeld sociaal-psychologische processen: je wil niet weggezet worden als ouderwets of lui of niet-vernieuwingsgezind. Er is collegiale druk en er spelen loyaliteitsverwachtingen: je wil je collega's niet in de steek laten of de 'dwarssligger' zijn in het team. Of - in het geval van de nog niet vastbenoemde leerkracht - je wil je kansen op toekomstige tewerkstelling niet in het gedrang brengen. Naast de principiële, morele principes spelen er dus ook allerlei strategische en machtsargumenten een rol. De vernieuwing wordt soms opgelegd (bijv. via wettelijke bepalingen van de overheid of als uitvloeisel van het lokale beleid van de instelling). Er is de - al dan niet terecht - vrees voor sancties.

Op die manier maak je duidelijk dat het omgaan met onderwijsvernieuwing geen louter technische kwestie is van haalbaarheid, maar net een complex gegeven waarin veel factoren een rol spelen. Door tegenover studenten te expliciteren hoe je (individueel en/of als docententeam) naar een vernieuwing kijkt, de verschillende vragen uit de lijst beantwoordt en daarmee je eigen waardegebonden positie inneemt en concreet gestalte geeft, toon je jezelf als geëngageerde en reflectieve practicus in actie (Kelchtermans, 2009a, 2013). Je laat zien dat omgaan met vernieuwingen veel meer inhoudt dan een simpel voor of tegen, gehoorzamen of weerstand bieden. En je laat vooral zien dat het dus gaat om een professionele keuze en verantwoording en niet om een persoonlijkheidskenmerk. Tonen dat het in vernieuwingspraktijk - net als in een geëngageerde onderwijspraktijk in het algemeen - gaat om interpretatie, keuze, oordeel, afweging, argumenten en verantwoordelijkheid in plaats van individuele kenmerken is vaak een enorme *eye-opener*. Voor toekomstige leerkrachten kan het een - weliswaar wat verstorend - maar tegelijkertijd ook bevrijdend vormingsresultaat zijn om te zien, te beseffen dat de praktische keuzes niet evident zijn. Of om plaatsvervangend te ervaren dat zij zelf ook nog niet zo zeker zouden weten wat ze zouden (moeten) doen en dus de druk te voelen van de verantwoordelijkheid die met die keuzes gepaard gaat.

Een tweede, gradueel volgende stap, is dat de toekomstige studenten de vernieuwingspraktijk van ervaren leerkrachten observeren en - bijvoorbeeld op basis van documentenanalyse en interviews - *inzichtelijk moeten maken*. Waarom doet een leerkracht wat hij/zij doet en zoals hij/zij het doet? Ook hier kunnen de vragen uit mijn lijst leidraad en structuur bieden voor de analyse. Ook hier is het van belang dat men het eigen oordeel opschort: eerst in kaart brengen wat er gebeurt, vervolgens verklaren waarom de praktijk is wat hij is (en die verklaringen onderbouwen) en pas in derde instantie tot een gemotiveerde beoordeling komen ("Wat vind ik nu van die praktijk? En waarom?").⁷

Op die manier krijg je niet alleen een prima oefening voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding (Cochran-Smith, 2003; Kelchtermans, Vanassche & Deketelaere, 2014; Tack &

⁷. Deze drietrap komt in feite neer op het maken van een 'goed praktijkvoorbeeld' (als verschillend van een "voorbeeld van goede praktijk") (zie Kelchtermans & Ballet, 2009; Kelchtermans et al., 2009).

Vanderlinde, 2014), maar ben je als student meteen op een grondige en authentieke manier bezig met *brede en diepe reflectie* (Kelchtermans, 2001, 2009a). Breed in de zin dat je naast de instrumentele of technische hoe-vragen, ook de morele, politieke en emotionele dimensie van het leraarschap expliciet meeneemt: vanuit welke waarden en normen handelt men?; op welke manier spelen macht, controle of belangen daarbij een rol?; wat betekent die praktijk voor het professionele zelfwaardegevoel van de betrokkene? Dat laatste maakt de reflectie meteen ook diep omdat ze voorbij het handelen reikt naar de onderliggende opvattingen over de leerkracht die men is en/of wil zijn (professioneel zelfverstaan) en de eigen professionele knowhow (subjectieve onderwijsstheorie) (zie hiervoor Kelchtermans, 2009a).

Het sluitstuk ligt in de laatste stap, waarbij de toekomstige leerkrachten zelf als stagiair aan de slag moeten in een school waar men met onderwijsvernieuwing bezig is. De brede en diepe reflectie aan de hand van de analytische vragen hebben dan betrekking op de eigen praktijk (als stagiair). Al het comfort van de afstandelijkheid van de buitenstaander valt weg en de oefening kruipt echt onder de eigen huid. Het *onbehagen* dat zo ontstaat heeft een krachtig educatief potentieel (Kelchtermans, 2013, p. 97). Het voorbereiden van toekomstige leerkrachten op de onvermijdelijke vernieuwingsoproepen waarmee ze te maken zullen krijgen vraagt dus niet zozeer om persoonlijkheidsvorming en evenmin om welbepaalde technische competenties, maar veeleer om het nadenkend en verantwoordelijk leren maken van concrete keuzes, die zichtbaar worden in het eigen handelen in de praktijk.

Samenvatting en besluit

Lerarenopleiders hebben geen glazen bol. Maar dat is niet erg. Het opleiden van toekomstige leerkrachten, voor een decennialange loopbaan moet geen oefening in futurisme zijn, waarbij men probeert te voorzien en te voorspellen hoe de toekomstige onderwijspraktijken voor de nieuwe leerkrachten eruit zullen zien. De beste voorbereiding van toekomstige leerkrachten op de onvermijdelijke veranderingen en onderwijsvernieuwingen bestaat er immers in hun vermogen tot kritisch denken en hun onderzoekende houding te ontwikkelen (zie ook Kelchtermans, Vanassche & Deketelaere, 2014): het kritische vermogen om een vernieuwing te bevragen, te analyseren in termen van de normatieve, politieke, creatieve, strategische, effectiviteits- en verklaringsvraag die zich stellen bij elke implementatiepraktijk. Die analyse is vervolgens niet vrijblijvend, omdat men uiteindelijk ook zelf stelling zal moeten kiezen: hoe verhoud ik mij tegenover de vernieuwingsoproep en dus tot het criterium van goed/beter dat in de vernieuwingsoproep gehanteerd wordt?

Het beantwoorden van die vragen vereist brede en diepe reflectie (Kelchtermans, 2001, 2009a), een reflectieve, onderzoekende houding die vertrekt van concrete praktijken en hoe die feitelijk functioneren. Naast de instrumentele of technische dimensie (de wat- en hoe-vragen, zowel de bedoelde als de onbedoelde effecten), impliceert die brede reflectiepraktijk dat ze ook ingaat op de morele (de waarom-/waartoe-vragen) en de politieke dimensie (de vragen naar macht en belangen), terwijl ze daarenboven altijd ook de eigen betrokkenheid (en dus emotionele niet-onverschilligheid) van de professional voor ogen blijft houden. Ofschoon ze altijd verankerd is in de praktijk (vertrek- en eindpunt), graaft de diepe reflectie voorbij het concrete handelen om de onderliggende opvattingen, waardeoordelen bloot te leggen en zelf te beoordelen.

Lerarenopleiders hebben in dit proces een belangrijke modellerende rol: zichzelf te tonen in het -individueel of collectief- kiezen voor en verantwoorden van innovatieve praktijken, inclusief de kritische analyse van de (on)bedoelde neveneffecten. En daarbij de complexiteit van de praktijk niet uit de weg te gaan, net zomin als het eigen onbehagen te ontkennen of verhullen. Dat is een andere, maar minstens even essentiële invulling van het *teach-as-you-preach*-principe, waarbij *teach* - de eigen onderwijspraktijk - ook altijd gezien wordt als gesitueerd in een concrete organisatorische en collegiale context, die gekleurd wordt door persoonlijke en collegiale waardegebonden keuzes die betwistbaar zijn en blijven. De vraag is en blijft dezelfde: wat is in het belang van de leerlingen (studenten) die aan mijn zorg en verantwoordelijkheid zijn toevertrouwd (als leerkracht of lerarenopleider)? Maar het antwoord zal altijd opnieuw uitgevonden, gegeven en verantwoord moeten worden. En in dat antwoord zal de typische combinatie zichtbaar worden van expertise en engagement die de professionaliteit van leerkrachten en lerarenopleiders uitmaken, met alle kwetsbaarheid en voorlopigheid die er noodzakelijk en onvermijdelijk de kern van vormen. Onderwijsvernieuwing is - en blijft - een werkwoord.

Referenties

- Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 26(1), 30-63.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32, 4-11.
- Coburn, C.E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Cochran-Smith, M. (2003). The learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(2), 3-13.
- Depaeppe, M. (1999). *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)* (Studia Paedagogica, 25). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge-Falmer.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (Studia Paedagogica, nr. 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2001) *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (Cahiers voor Didactiek, nr. 10). Deurne, Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18(6), 660-665.
- Kelchtermans, G. (2009a). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2009b). Career stories as gateway to understanding teacher development. In M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg,

- & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 29-47). Dordrecht: Springer.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad. Leuven: KU Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding. <http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/de-leraar-als-on-eigentijdse-professionaliteit-over-de-moderne-professionaliteit-van-leerkrachten/item5107>
- Kelchtermans, G. (2013). Praktijk in de plaats van blauwdruk. Over het opleiden van leraren-opleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34, 89-100.
- Kelchtermans, G. (2017). Studying teachers' lives as an educational issue. Autobiographical reflections from a scholarly journey. *Teacher Education Quarterly*, 44, 7-26.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E., & Verckens, A. (2009). Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor schoolontwikkeling. Een explorerend onderzoek naar determinanten en kritische kenmerken. *Pedagogische Studiën*, 86(3), 161-184.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook on Teacher Education*. Vol. 2. (pp. 429-461). Singapore: Springer.
- Kelchtermans, G., Vanassche, E. & Deketelaere, A. (Eds.) (2014). *Lessen uit LOEP: Leraren-opleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Loughran, J. (2006). *Towards a pedagogy of teacher education*. London-New York: Routledge.
- März, V. (2014). *It takes two to tango: structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations*. Leuven: KU Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en Lerarenopleiding (niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift).
- März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- 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.
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The Culture of The School and The Problem of Change"*. New York: Teachers College Press (eerste editie 1971).
- Schein, E.H. (1985). *Organisational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering*. Leuven-Den Haag: Acco.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62, 297-315.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31, 453-479.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van den Berg R., & Vandenbergh, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg, Zwijssen.
- Van den Berg, R. & Vandenbergh, R. (Eds.) (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op Onderwijsvernieuwing*. Tilburg, Zwijssen.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 39, 355-367. DOI:10.1080/02619768.2016.1187127
- Vermeir, K., Kelchtermans, G., & März, V. (2017). Implementing artifacts. An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 116-125.