

# Leraren die leren om professioneel te blijven leren: kanttekeningen over context

R. Vandenberghe en G. Kelchtermans

## Samenvatting

Terugblikkend op de bijdragen in dit themanummer, bespreken de auteurs twee centrale thema's in de discussie over leraren en hun professionele ontwikkeling. Op de eerste plaats is er de sleutelvaardigheid van de reflectie, waarbij ze pleiten voor een voldoende brede en diepe invulling van deze competentie. Vertrekkend vanuit het onderzoek over onderwijsvernieuwing, gaan ze vervolgens in op de rol en invloed van de context (zowel tijdens de opleiding als tijdens de loopbaan) op het professioneel leren van leraren. Bijzondere aandacht besteden ze aan het onderzoek naar de zogenaamde "professionele leergemeenschappen" en argumenteren dat dit niet alleen boeiende mogelijkheden biedt om dieper inzicht te verwerven in de professionele leerprocessen van leraren, maar dat het tegelijkertijd ook perspectieven opent voor concrete ondersteuning van die processen in de scholen.

## 1 Inleiding: een terugblik op het themanummer

Leraren en lerarenopleidingen zijn en blijven belangrijke objecten en domeinen voor onderwijskundig onderzoek. Hoe ontwikkelen toekomstige leraren zich tijdens hun opleiding en welke factoren beïnvloeden die ontwikkeling? Welke rol spelen opleidingskenmerken? Wat is het aandeel van persoonsgebonden kenmerken? Dit zijn belangrijke vragen in de internationale onderzoeksliteratuur over professionele ontwikkeling van (toekomstige) leraren (Richardson & Placier, 2001). Ook de artikelen in dit themanummer dragen bij tot een antwoord op die vragen en dus tot een beter inzicht in de determinanten van professionele leerprocessen tijdens de opleiding. Het is bijzonder hoopvol voor het onderzoek naar leraren(opleiding) om vast te stellen dat alle bijdragen in dit nummer geba-

seerd zijn op of aansluiten bij proefschriften die reeds zijn verdedigd (Van Huizen, Oosterheert, Ponte) of nog in voorbereiding zijn (Engelen, Mansvelder-Longayroux). Doctoraatsproefschriften zijn immers een belangrijke indicator voor het belang dat in het onderzoek aan een bepaald domein toegekend wordt.

Inhoudelijk komen in de verschillende bijdragen de volgende onderzoeksvragen aan bod. Hoe ontstaat een *beroepsidentiteit* tijdens de opleiding? Doet er zich een bepaalde *ontwikkeling* voor en wat is de invloed van de opleidingsomgeving (Van Huizen, Van Oers & Wubbels)? Leraren-in-opleiding leren niet allen op dezelfde wijze. Vandaar de vraag: kunnen er verschillende *patronen* worden onderscheiden en in welke mate worden die patronen meebepaald door persoonsgebonden variabelen en door omgevingsvariabelen (Oosterheert, Vermunt & Veenstra)? Verder wordt de vraag gesteld hoe leraren door middel van *actieonderzoek* professionele kennis ontwikkelen en integreren in hun dagelijkse praktijk, maar ook welke invloed begeleiding daarop heeft (Ponte). Aansluitend bij recent onderzoek over stafontwikkeling wordt in het artikel van Engelen en Bergen onderzocht wat de relatie is tussen een aantal kenmerken van *coachingsgesprekken* en effecten van een scholingsprogramma. En ten slotte is er de vraag naar de aard van de *reflectie* in *portfolio's* van leraren-in-opleiding en hoe en in welke mate een portfolio die reflectie kan bevorderen (Mansvelder-Longayroux, Beijgaard & Verloop).

Uit deze vragen blijkt dat men geïnteresseerd is in activiteiten en middelen om de *opleiding te optimaliseren*, bijv. door de implementatie van (relatief) nieuwe opleidingsactiviteiten en -middelen, zoals het gebruik van portfolio, het opzetten van actieonderzoek en coaching. Maar tegelijkertijd is er ook een meer fundamentele interesse in de *kwalitatieve veranderingen en ontwikkelingen* die zich daarbij voordoen: de beroepsidentiteit bij het begin van de professionele

ontwikkeling en de veranderingen daarin; veranderingen in het gebruik van feedback naar aanleiding van coaching; ontwikkelingen in het gebruik van actieonderzoek; verschuivingen in de patronen van portfolio-gebruik. We zien hier duidelijk de dubbele agenda van de onderwijskundige onderzoekers weerspiegeld: optimalisering van de praktijk (zowel de initiële opleiding als de begeleiding van ervaren leraren), samen met en- voor zover mogelijk op basis van - inzicht in de meer fundamentele processen van professionele ontwikkeling.

De complexe processen van professionele ontwikkeling staan ook centraal in onze bijdrage, waarin we dieper ingaan op twee thema's: de sleutelrol van de reflectievaardigheid én het belang van collectieve leerkanalen voor de professionele ontwikkeling van leraren. Met dit laatste thema vragen we ook uitdrukkelijk aandacht voor de rol van de *context* in professionele ontwikkeling.

## 2 Reflectie: één van de centrale thema's

### 2.1 Een sleutelrol voor reflectie

Reflectie als thema komt in elke bijdrage aan bod, zij het vanuit verschillende conceptualisering. Alle auteurs beschouwen reflectie op onderwijservaringen als een belangrijk middel voor professionele ontwikkeling, zowel tijdens de opleiding als voor ervaren leerkrachten. De veronderstelling is dat leraren ontwikkelen doordat ze uit eigen initiatief of onder begeleiding reflecteren op de betekenis van onderwijs- en leersituaties waarmee ze dagelijks worden geconfronteerd. Ontwikkelen - en dus veranderen - houdt in dat men nadenkt over zijn professioneel handelen, dat men zijn onderwijsroutines analyseert en beoordeelt en uiteindelijk ook zijn eigen opvattingen kritisch onder de loep neemt. Een opvatting die trouwens reeds lang aan bod komt in de literatuur over onderwijsvernieuwing (zie Chin & Benne, 1976, en de zogenaamde 'normative, re-educative strategy'; zie meer recent de zogenaamde 'situational interpretative orientation', Hopkins, 2001).

Zowel voor de lerarenopleiding als voor

het realiseren van onderwijsvernieuwingen wordt verondersteld dat wat leraren denken en doen niet alleen wordt bepaald door externe input, namelijk de opleidingsactiviteiten enerzijds en de onderwijsinnovatie anderzijds. Even essentieel als bron voor professioneel leren en ontwikkelen is de professionele ervaring, die resulteert uit de interactie tussen de opleidings- en/of werkomgeving enerzijds en de individuele leraar anderzijds (Van den Berg & Vandenbergh, 1995). Met Cochran-Smith en Lytle (1999) kunnen we dus stellen dat het leren van leraren (en de professionele ontwikkeling) niet alleen tot stand komt op basis van 'knowledge-for-practice' (formele kennis en theorie aangebracht door onderzoekers), maar dat 'knowledge-in-practice' (ervaringskennis) even noodzakelijk is.

Beide soorten kennis zijn belangrijk, maar het is precies de reflectievaardigheid die (toekomstige) leraren in staat stelt hun praktijkervaringen integrerend te verbinden met de formele kennis uit opleiding of nascholing. Zowel onderzoek als de opleidingspraktijk leren dat deze integratie van formele kennis (theorie) en ervaringskennis (praktijk) helemaal niet vanzelfsprekend verloopt. Vaak vindt die integratie zelfs niet of slechts in zeer beperkte mate plaats, terwijl men het er toch vrij algemeen over eens is dat die integratie een essentiële voorwaarde is voor professioneel leraarschap (Kelchtermans, 2001; Kessels & Korthagen, 1996). Het is bijgevolg interessant in de zeer nabije toekomst te onderzoeken hoe we op een systematische wijze een confrontatie kunnen organiseren tussen diverse kennisbronnen; niet alleen met het oog op het optimaliseren van de lerarenopleiding, maar ook voor de ondersteuning van de professionele ontwikkeling van leraren (voor een illustratie, zie: Cherubini, Zambelli & Boscolo, 2002). Op de rol van formele kennis in professionele ontwikkeling komen we verder nog terug.

### 2.2 De vele determinanten van het reflectieproces

Terwijl het belang van reflectie voor professionele ontwikkeling een vanzelfsprekendheid is, laten de verschillende bijdragen in dit nummer zien dat het stimuleren en onder-

steunen van reflectie veel minder evident is. Er zijn immers heel wat kenmerken van de opleidings- en/of beroepscontext die reflectie - en daarmee professionele ontwikkeling - bemoeilijken.

Van leraren wordt verwacht dat ze hun beroepsmatig handelen onderzoekend benaderen en dus kunnen reflecteren op hun onderwijsgedrag en hun opvattingen. Dit blijkt uit het onderzoek over de *beroepsidentiteit bij aankomende leraren*, waarin verwezen wordt naar de nationale standaard "Algemeen beroepsprofiel leraar primair onderwijs" en documenten van de opleidingsinstellingen. Bij leraren-in-opleiding blijkt dit echter niet steeds gerealiseerd te worden omdat 'self-concerns' ("Doe ik het goed?", "Zal ik het aankunnen?") sterk wege op het leerproces. De preoccupaties op korte termijn domineren: men wil vooral concrete problemen aanpakken die zich voordoen. De sterke betrokkenheid op het willen oplossen van onmiddellijke problemen, maken het moeilijk om de afstand te nemen die nodig is voor reflectie. De opleidingscontext en de daaraan verbonden taken en opdrachten, samen met de ontwikkelingsfase waarin men zich bevindt, maken het moeilijk om reflectie als basiscompetentie tijdens de opleiding volledig te realiseren. Dat het leren reflecteren door de context bemoeilijkt wordt en vraagt om specifieke begeleiding blijkt ook uit drie andere bijdragen in dit nummer.

Reflectie op het eigen handelen, aansluitend bij systematische analyse van dit handelen, meestal met het oog op verbetering is een belangrijk kenmerk van actieonderzoek door leraren. In het onderzoek over *uitvoering en begeleiding van actieonderzoek door docenten* werd onderzocht hoe men het best leraren begeleidt en welke professionele kennis ze ontwikkelen. Begeleiding blijkt daarbij noodzakelijk omdat de professionele werkcontext voor leraren in de meeste scholen weinig impulsen biedt om hun dagelijkse praktijk te onderzoeken en daarover te reflecteren. Uit het onderzoek blijkt trouwens dat er een verband is tussen de aard en inhoud van de begeleidingsactiviteiten en welke activiteiten leraren uitvoeren in het kader van actieonderzoek. Over een periode van twee jaar stelt Ponte vast dat de reflecties zich uitbrei-

den, maar dat de leraren vooral reflecteren op wat zij doen (verschijningsvormen) en niet op wat ze bereiken (werkingen). En daarbij zijn ze meer gericht op het wenselijke dan op het feitelijke handelen; ze blijven de nadruk leggen op datgene wat ze willen gaan doen. De resultaten van actieonderzoek vertonen, met andere woorden, enige eenzijdigheid. Het blijkt niet eenvoudig om complexe onderzoeksactiviteiten, samen met een brede reflectie op gang te brengen. Bijzonder belangrijk is de opmerking van Ponte dat professionaliseringstrajecten (met o.a. actieonderzoek) het meest succesvol zijn als ze ingebed zijn in "leergemeenschappen" waarin opleiders, onderzoekers en (aanstaande) leraren nauw samenwerken (zie verder).

Dit betekent ook dat het succes van actieonderzoek medebepaald wordt door een aantal factoren in de school of de werkcontext. Zo zijn professionele leergemeenschappen o.a. gekenmerkt door samenwerking tussen leerkrachten en door professionele ondersteuning van elkaar. Als deze factoren niet aanwezig zijn in een school, is het niet uitgesloten dat actieonderzoek niet van de grond komt. Na een cursus over actieonderzoek, hebben Christenson, Slutsky, Bendau, Covert, Dyer, Risko en Johnston (2002) een follow up-onderzoek gedaan (zes maanden na het beëindigen van de cursus) om na te gaan of de plannen voor actieonderzoek die uitgewerkt werden, ook daadwerkelijk werden uitgevoerd. Van de 25 deelnemers heeft men er 19 kunnen bereiken. Van deze 19 waren er slechts twee leraren die hun project realiseerden, maar het ging om twee studenten die hun 'master'-diploma wensten te behalen. De belangrijkste reden om het geplande project niet uit te voeren was het gebrek aan tijd. De dagelijkse onderwijstaken, maar ook taken buiten de klas, maakten het onmogelijk zelfs te starten met het project. Daarnaast werd frequent verwezen naar het gebrek aan steun van collega's en de directeur. Sommige collega's reageerden zelfs vijandig wanneer men het project voorstelde. Actieonderzoek stelt dus duidelijk eisen aan de werkcondities: tijd, een bepaalde kwaliteit van collegiale relaties, leiderschap, enz. Wanneer die eisen afwijken van wat men in de school als wenselijk geachte werkcondities beschouwt, zal

actieonderzoek op micropolitieke weerstand stoten (Kelchtermans, 2000; Ballet, Kelchtermans, Berens & Janssens, 2001). Het is niet uitgesloten dat een schoolleider zich bedreigd voelt als er vanuit een professionele leergemeenschap aan actieonderzoek gedaan wordt. Immers, leraren zouden als gevolg van het onderzoek wel eens meer kennis kunnen hebben over het dagelijks reilen en zeilen in een school dan de schoolleider zelf, waardoor zijn hiërarchische positie in het gedrang zou komen. Daarmee wordt voor die schoolleider een cruciaal organisatorisch belang bedreigd en dit zal leiden tot micropolitieke actie (weerstand). Om zicht te krijgen op de contextgebonden determinanten van actieonderzoek of professionele ontwikkeling in het algemeen is het micropolitiek perspectief een belangrijke aanvullende invalshoek.

Het zogenaamde “ontwikkelingsportfolio” is een instrument dat steeds vaker gebruikt wordt voor het organiseren van reflectie op onderwijservaringen. Een goed opgezet ontwikkelingsportfolio biedt o.a. de mogelijkheid om de complexiteit van de onderwijspraktijk en het leren onderwijzen te analyseren en creëert een basis voor reflectie als stimulans voor professionele ontwikkeling. Vertrekend van deze vaststellingen doen Mansvelder-Longayroux, Beijaard en Verloop onderzoek naar de *aard van de reflectie* in de portfolio’s van leraren-in-opleiding. Meer bepaald is men geïnteresseerd in de denkactiviteiten of leeractiviteiten die studenten hanteren bij het maken van een portfolio. Reflectie is hier dus geoperationaliseerd als leeractiviteiten die leraren-in-opleiding ondernemen op het moment dat zij hun portfolio samenstellen. De onderzoekers stellen o.a. vast dat leeractiviteiten die gericht zijn op (verbeteren van) het directe handelen veel vaker voorkomen dan leeractiviteiten die gericht zijn op het begrijpen van onderliggende processen die een rol (kunnen) spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk. Ontwikkeling wordt met andere woorden vaak opgevat als iets beter kunnen en niet of minder als een mening over iets vormen, zich bewust worden van of veranderen van opvattingen. Volgens de auteurs is het mogelijk dat de zogenaamde “doe-context” en de aandacht voor de praktijkproblemen

ertoe leiden dat reflectie over eigen opvattingen en persoonlijke theorieën over onderwijzen minder vaak voorkomt. Reflectie via portfolio gebeurt dus wel, maar vertoont ook een bepaalde eenzijdigheid.

Dat feedback (in de context van een coachingsgesprek) een belangrijke vaardigheid is voor het bevorderen van reflectie, leren we uit het onderzoek van Engelen en Bergen. Feedback biedt de gecoachte docenten immers de mogelijkheid om op hun onderwijsgedrag te reflecteren in termen van reflectie-op-actie (Schön, 1983) en dus op zoek te gaan niet alleen naar *wat* er kan veranderen, maar ook *hoe* dit kan gebeuren.

### **2.3 Leren reflecteren: moeilijk, maar noodzakelijk breed en diep**

De artikelen in dit nummer illustreren en bevestigen de vaststelling in de internationale onderzoeksliteratuur dat leren reflecteren van cruciaal belang is voor professionele ontwikkeling, maar dat het om een complexe en moeilijke vaardigheid gaat. Daarenboven blijken zowel de opleidingscontext als de dagelijkse beroepspraktijk onderhevig aan een sterke handelingsdruk, die het moeilijk maakt om tijd en rust te vinden voor een grondige reflectie over het eigen professioneel handelen (zie Mansvelder-Longayroux e.a. in dit nummer). Deze inherente handelingsdruk wordt nog versterkt door de voortdurende toename van de verwachtingen tegenover leraren en scholen vanuit samenleving en onderwijsoverheid, zoals blijkt uit het recente onderzoek naar de zogenaamde “intensificatie van het lerarenberoep” (Ballet & Kelchtermans, 2002). Het is dan ook al te eenvoudig om in de basiscompetenties voor leerkrachten reflectie- en onderzoeksvaardigheden op te nemen, zonder dat er gezorgd wordt voor de werkcondities die dit stimuleren of op zijn minst mogelijk maken.

Maar zelfs als ze expliciet gestimuleerd of begeleid wordt, blijkt reflectie veelal een zekere eenzijdigheid te vertonen in de resultaten. Het zijn vooral de vragen naar het *hoe* die domineren: hoe kan ik de effectiviteit van mijn professioneel handelen vergroten; wat moet ik daarom doen? De klemtoon ligt dus op het concreet verbeteren van de onderwijsactiviteiten, eerder dan op het begrijpen van

de onderliggende processen. Of in termen van de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen, 1993), het terugblikken op het eigen handelen blijft veelal beperkt tot Fase 2 (Wat heb ik gedaan?) en Fase 4 (Wat moet ik veranderen om het effectiever te laten verlopen?). De vraag naar Fase 3, namelijk het identificeren van de essentiële aspecten in de situatie, blijft vaak op de achtergrond.

Zelfs indien de reflectiecyclus naar de vorm systematisch wordt doorlopen (handelen - terugblikken op het handelen - bewust worden van de essentiële aspecten - keuze uit handelingsalternatieven - bijgestuurde handeling), blijft de kans reëel dat men gevangen blijft in een “gesloten-cirkel-denken”. De bestaande handelingsroutines worden in belangrijke mate bevestigd en de onderliggende opvattingen worden niet in vraag gesteld. Wanneer reflectie beperkt blijft tot het niveau van het effectief handelen, spreken we van “oppervlakkige” reflectie. Reflectie die werkelijk wil leiden tot professionele ontwikkeling moet voldoende *diep* zijn en doorstoten tot het niveau van de opvattingen die aan de basis liggen van het handelen: opvattingen over zichzelf als onderwijsgevende (zelfverstaan) en het persoonlijke systeem van kennis en opvattingen over onderwijzen, de zogenaamde subjectieve onderwijstheorie of praktijkkennis (Kelchtermans, 2001). Samen met heel wat andere auteurs moeten we echter besluiten dat (het begeleiden van) diepe reflectie geen gemakkelijke aangelegenheid is (Richardson, 1990; Richardson & Placier, 2001, p. 207 e.v.; Wilson & Berne, 1999, p. 177 e.v.). Wilson en Berne (1999) besluiten dan ook: “Seldom do teachers come to a professional development program assuming that their view of knowledge or subject matter or students need to change.” (p. 199).

Naast voldoende diepte, dient reflectie ook voldoende *breedte* te hebben. Het leraarschap is immers niet louter een kwestie van technische kennis en vaardigheden, maar wordt onmiskenbaar ook gekenmerkt door morele, emotionele en politieke dimensies (Hargreaves, 1995; Kelchtermans, 2001). Toch blijkt reflectie - en dat wordt door verschillende bijdragen in dit nummer geïllustreerd - zich vooral te richten op de *technische* kwestie van de “hoe”-vragen: hoe kan ik

het effectiever aanpakken; welke vaardigheden moet ik daarvoor beheersen (kunnen); welke kennis moet ik daarvoor bezitten (kennen)?

Veel minder gaat men reflecterend in op de onvermijdelijke waardenkeuzes die men maakt als leraar (meer tijd besteden aan de zwakkere leerlingen of veeleer zorgen dat de meer intelligente leerlingen zeker voldoende snel vooruit kunnen?). Dit soort waardenkeuzes en het normatieve element maken als morele dimensie even wezenlijk deel uit van goed leraarschap als de technische kennis en vaardigheid. Ze verwijzen naar de fundamentele opdracht van leraren om recht te doen aan de opvoedings- en vormingsvraag van degenen die aan hun zorg zijn toevertrouwd. Fenstermacher (1990, p. 132) typeert onderwijzen dan ook als “a profoundly moral activity”. Waarom doe ik wat ik doe? Welke waarden en normen liggen aan de basis van mijn oordelen en handelen als leraar? Deze reflectieve vragen weerspiegelen de morele dimensie en hebben fundamenteel te maken met het oordeel over wat “best” is voor de leerlingen en wat men als leerkracht dus hoort te doen. Die visie op wat “best” is ligt echter niet zonder meer eenduidig vast. Hierover bestaan verschillen van mening tussen leraren, tussen leraren en ouders, enz. Gedetailleerde functiebeschrijvingen, lijsten met basiscompetenties of beroepsprofielen, kunnen nooit helemaal de plaats innemen van dit nadenkend spreken van leraren met elkaar over die onvermijdelijke keuzes. Er is immers geen definitief en vaststaand antwoord op de vraag wat “goed” of “best” is in onderwijs (Kelchtermans, 1999).

In dit gesprek zullen daarenboven elementen van macht, controle en hiërarchie meespelen. We wezen hoger al op het fenomeen van de micropolitiek: ogenschijnlijk technische kwesties of discussies over waarden, verbergen vaak vragen over macht en belangen. Wie wordt er beter van wat ik doe of laat? Wie heeft er belang bij? Wie bepaalt het wat en waarom van mijn handelen als leraar? Deze vragen verwijzen dus naar de politieke dimensie en horen intrinsiek tot professioneel leraarschap. In een recente studie over beginnende leraren basisonderwijs stellen we vast dat in het reine komen met deze

(micro)politieke realiteit een hele opgave is en zelfs in belangrijke mate de praktijkschok verklaart, waarmee beginnende leerkrachten worstelen (zie Ballet e.a., 2000).

Omdat leraarschap gekenmerkt wordt door persoonlijk engagement tegenover leerlingen, maar ook bijvoorbeeld tegenover collega's, kent het ook een duidelijk emotionele dimensie. Emoties vormen een essentieel onderdeel van de dagelijkse onderwijspraktijk: vreugde, nervositeit, ergernis, kwetsbaarheid, dankbaarheid, twijfel... Ofschoon deze emoties zich niet zonder meer laten objectiveren en strikt rationeel analyseren, is het toch belangrijk dat ze een plaats krijgen in de reflectie van leerkrachten. In die emoties liggen immers vaak de meest fundamentele wortels van motivatie, voldoening en persoonlijke zinservaring, die leraren gemotiveerd houden in hun beroep (zie o.a. Nias, 1996; Donnelly, 1999; Kelchtermans, 1999).

Reflectie die werkelijk wil bijdragen tot professionele ontwikkeling dient, naast de "diepte", recht te doen aan de "breedte" van het leraarschap en deze vier dimensies expliciet een plaats te geven. Dit betekent ook dat deze dimensies doelgericht meegenomen worden in activiteiten die gericht zijn op het leren reflecteren. Hier ligt nog een belangrijk terrein voor verder onderzoek- en ontwikkelingswerk. Er is creativiteit nodig om activiteiten en werkvormen te *ontwikkelen* die de reflectie over deze domeinen kan stimuleren en ondersteunen. Het mag duidelijk zijn dat dit niet zal kunnen via relatief losstaande initiatieven (actieonderzoek; coaching; portfolio) die soms ook van korte duur zijn. Reflectief en onderzoekend handelen bij professionals kunnen alleen maar gerealiseerd worden in een ruimere context waarin via diverse activiteiten permanente professionele ontwikkeling wordt gestimuleerd en begeleid (zie ook Veenman & Denessen, 2001, p. 413).

Voor *onderzoekers* blijft het daarnaast een belangrijke opdracht om te *verklaren* op welke wijze reflectieondersteunende contexten of werkcondities *leren via reflectie* mogelijk maken (zie ook Wilson & Berne, 1999, p.203) en hoe de diversiteit van of beperktheid in de resultaten begrepen kan worden.

### 3 Van individueel naar collectief leren: professionele leer-gemeenschappen

De rol van de context (werkcondities) voor het professioneel leren van leerkrachten kunnen we ook vanuit een ander onderwijskundig onderzoeksdomein benaderen, met name dat van de onderwijsvernieuwing. Daarbij dienen zich zowel interessante aanknopingspunten aan voor het verder onderzoeken van de thematiek, alsook meer praktische voorstellen om meer professionele leerkansen te creëren in scholen, bijvoorbeeld met professionele leergemeenschappen.

#### 3.1 Implementeren impliceert interpreteren...

Dat leerkrachten en scholen vernieuwingsvoorstellen *aanpassen* en permanent *interpreteren* - en bijgevolg niet zomaar getrouw toepassen - is wellicht één van de belangrijkste bevindingen van het innovatieonderzoek in de voorbije 25 jaar. Curricula en daarbij aansluitend materiaal worden gedeeltelijk gebruikt en soms na verloop van tijd niet meer gebruikt. Beleidsvoorstellen, met consequenties voor het functioneren van lokale scholen, worden in scholen uitgewerkt op een wijze waarbij de huidige situatie niet al te veel moet worden gewijzigd. Voor verklaringen voor deze zogenaamde mutuele adaptatie verwijst men naar twee groepen van factoren, namelijk factoren bij de individuele leerkrachten (biografische factoren, persoonlijk interpretatiekader; zie Kelchtermans, 1994) en organisatorische factoren (Staessens, 1991; Clement, 1995). Dit fenomeen van mutuele adaptatie heeft zich in het onderzoek met verschillende accenten en op verschillende wijzen gemanifesteerd (McLaughlin, 1987; Richardson & Placier, 2001, p. 907), maar centraal blijft de vaststelling dat leerkrachten en scholen zelf ook beleid maken en vernieuwingen aanpassen aan de lokale situatie. Dit veronderstelt dus processen van interpretatie en transformatie, maar met Coburn moeten we echter vaststellen dat "there has been little systematic research into the processes by which such interpretation and adaptations occur" (Coburn, 2001, p.145). In meer recent implementatieonderzoek worden

deze interpretatieprocessen en betekeniscreërende processen steeds preciezer geanalyseerd. Men spreekt zelfs over een “cognitief perspectief” op het implementatieproces (Spillane, 2000a, 2000b). Centraal staat daarbij de betekenis die leraren voor zichzelf creëren wanneer ze geconfronteerd worden met een vernieuwing, omdat deze betekenis kritisch is voor het begrijpen van de wijze waarop leraren de vernieuwing concreet realiseren. Vanuit het zogenaamde cognitief perspectief is het cruciaal te onderzoeken op welke wijze leraren hun opvattingen wijzigen naar aanleiding van een vernieuwingsvoorstel. Mutuele adaptatie (als een eindresultaat) wordt meestal gezien als het zodanig herdefiniëren en/of aanpassen van het vernieuwingsvoorstel dat het bruikbaar is in of past bij de lokale situatie, of waarbij de lokale situatie enigszins wordt aangepast om het vernieuwingsvoorstel meer kansen op slagen te geven. Wat hier evenwel vergeten wordt, is dat een leraar niet alleen de vernieuwing aanpast, vereenvoudigt (of er soms gewoon niet op ingaat), maar dat hij er ook betekenis aan moet geven. We moeten dus onderzoeken hoe leraren deze betekenis creëren en hoe ze ertoe komen op een bepaalde wijze een vernieuwing te begrijpen.

### **3.2 ...en interpreteren impliceert leren**

Vanuit het constructivistisch perspectief weten we verder ook dat leraren hun actuele kennis en ervaring gebruiken om tot nieuwe kennis te komen of tot een anders begrijpen van een bepaalde situatie. Deze constructie van nieuwe kennis, of het op een andere wijze begrijpen van de mogelijkheden van een vernieuwing, veronderstelt een leerproces. Implementatieonderzoek zal in de nabije toekomst meer moeten gericht zijn op de analyse van dit leerproces en niet alleen op het eindresultaat van een implementatieproces. Of anders voorgesteld: de ‘frameworks’ die zich ontwikkelen bij leraren en de factoren die een invloed hebben op het ontstaan ervan, zijn voor toekomstig onderzoek belangrijke thema’s. Dit houdt in dat realiseren van vernieuwingen meer in termen van (professioneel) *leren* en *kwaliteit van leerprocessen* moet worden bekeken in plaats van implementatie waarbij men vooral kijkt naar de

*eindvorm* die een vernieuwing aangenomen heeft in de dagelijkse praktijk (zie ook Little, 1999).

Wanneer leraren samen werken aan het in de praktijk brengen van een vernieuwing ontstaan er wat Spillane noemt “zones of enactment”, namelijk “...that space where reform initiatives are encountered by the world of practitioners and ‘practice’, delineating that zone in which teachers, notice, construe, construct and operationalize the instructional ideas advocated by reformers” (Spillane, 1999, p. 144). Met andere woorden, uit de confrontatie tussen de ervaringen van de leraren, hun opvattingen over goed onderwijs, maar ook hun bereidheid om aan hun onderwijs te werken enerzijds en het vernieuwingsvoorstel anderzijds ontstaat er een werkruimte waarin zich allerlei activiteiten voordoen - vaak over een langere periode - die leiden tot een bepaalde concrete vormgeving van de vernieuwing in de dagelijkse praktijk. Misschien kunnen we “zones of enactment” vertalen door “operationaliseringsruimte” of “implementatieforum”, verwijzend naar het klassieke Rome, waar het forum het plein was tussen Capitoel en Palatijn, waar burgers samenkwamen om publieke zaken te bepleiten en beslissingen te doen uitvoeren. Door te onderzoeken (bijv. via observaties en interview) welke activiteiten leraren ontwikkelen binnen de school krijgen men inzicht in de leerprocessen die zich voordoen in de context van het implementeren van vernieuwingen. En door leraren en/of klassen die verschillen wat implementatie betreft, te vergelijken, komt men een aantal variabelen op het spoor die de kwaliteit van de leerprocessen en de resultaten ervan mede bepalen. Een voorbeeld vinden we bij Spillane (1999).

Leraren die zich in een schriftelijke vragenlijst zeer positief uitlieten over de hervorming van het wiskundeonderwijs (in negen Michigan school districts), werden door Spillane geobserveerd in hun klassen en geïnterviewd. Ondanks het feit dat alle respondenten aangaven zeer dicht bij de vernieuwing te blijven, bleken er toch wezenlijke verschillen in de mate waarin de innovatie de kern van het klasgebeuren had beïnvloed. Vervolgens vergeleek hij vier leerkrachten die hun on-

derwijspraktijk substantieel (in de richting van de voorgestelde principes) hebben gewijzigd met elf leraren bij wie er zich geen veranderingen voordeden. Hij stelt vast dat de inspanningen die de vier leraren leveren een duidelijk sociale dimensie hebben en dat hun zones of enactment duidelijk verder reiken dan de klas. Dit blijkt uit drie belangrijke kenmerken:

1. De leerkrachten hadden frequent gesprekken met collega's, maar ook met experts over de vernieuwing van hun wiskunde-onderwijs.
2. Deze gesprekken en discussies waren gebaseerd op het begrijpen van de vernieuwingsideeën zoals die gepresenteerd worden in officiële documenten, maar ook zoals die gepresenteerd worden in een aantal video's. Maar naast deze bronnen zijn de dagelijkse pogingen en activiteiten in de klas eveneens een basis voor discussie. Een duidelijke illustratie van een confrontatie tussen formele kennis en ervaringskennis.
3. Deze gesprekken werden niet alleen gevoed door "humane bronnen" (collega's en experts), maar ook door concreet materiaal. In deze artefacten weerspiegelen zich de basisideeën van de vernieuwing. Deze materialen waren niet alleen een concrete hulp bij het onderwijzen zelf, maar: "...the materials enabled their conversations about mathematics instruction by focussing it and providing *shared or common points of reference*" (Spillane, 1999, p. 161; cursivering toegevoegd).

Een andere illustratie van wat zich afspeelt in de zones of enactment vinden we bij Coburn (2001). Zij onderzocht hoe leraren in het kader van wat zij noemt "professional communities" omgaan met verschillende vernieuwingsvoorstellen voor leesonderwijs. Net als Spillane gaat ze ervan uit dat de feitelijke implementatie van de vernieuwing in de dagelijkse klaspraktijk bepaald wordt door de interpretaties van individuele leerkrachten, maar ook: "... that individuals make sense of policy messages in conversations with their colleagues and in ways that are deeply situated in broader social, professional, and organizational contexts" (Coburn, 2001, p. 145). Vandaar ook dat ze geïnteresseerd is

hoe een *collectieve* betekenisgeving tot stand komt en hoe dit proces medebepaald wordt door de ruimere professionele context (bijv. de vele boodschappen in de vorm van "formele kennis" over leesonderwijs die de leraren bereiken), maar ook door de lokale werkplaatscondities. In één school heeft ze gedurende één schooljaar veel observaties (van vergaderingen en in klassen) uitgevoerd, diepte-interviews gedaan en de documenten van de school over de vernieuwing van het leesonderwijs geanalyseerd. Coburn onderscheidt drie subprocessen die kenmerkend zijn voor "sensemaking of reading instructions":

1. Het construeren van kennis, c.q. begrijpen van de principes van vernieuwd leesonderwijs gebeurt via sociale (interpersoonlijke) interacties. Zodra leraren in contact kwamen met voor hen nieuwe informatie over leesonderwijs, werd er tijd gemaakt om met elkaar te discussiëren over deze informatie en op deze wijze tot een gezamenlijk aanvaard inzicht te komen over de betekenis van deze nieuwe informatie.
2. In de loop van de jaren worden leraren frequent geconfronteerd met boodschappen over leesonderwijs. Het valt op dat ze bepaalde boodschappen selecteren en op andere niet ingaan, omdat ze als onbelangrijk worden beschouwd. Deze "gate keeping" is gebaseerd op verschillende redenen die bij alle leraren van die school werden teruggevonden. "Dit voorstel past niet bij mijn klas". De onderzoekster tekent daarbij aan: "Notions of grade-level appropriateness exert powerful normative pressure" (Coburn, 2001, p. 154). Verder: men gaat niet in op bepaalde voorstellen omdat ze niet aansluiten bij de subjectieve onderwijstheorie over leesonderwijs. Vervolgens gaan leerkrachten niet in op bepaalde voorstellen omdat ze geen idee hebben over hoe ze dit in de dagelijkse praktijk zouden moeten realiseren. Daarnaast is er de gekende reactie dat het voorgestelde materiaal niet past bij "mijn manier van lesgeven". En enigszins daarbij aansluitend is er de opmerking dat het voorstel om praktische redenen moeilijk te implementeren is (tijdsgebrek, teveel



bijkomend administratief werk, zorgen omtrent klassenmanagement). En ten slotte is er de opmerking: “Ik begrijp niet waarover het gaat, hoe kan ik er dan iets mee doen in mijn klas”.

3. Gesprekken en onderhandelingen tussen leraren over technische en praktische details met het oog op het praktisch realiseren van een aanvaard voorstel in de klas.

Uit dit alles blijkt - en veel van de vaststellingen in verband met de zogenaamde “gate keeping” vindt men ook in andere onderzoeken - dat processen en activiteiten die zich voordoen tussen collega's interessante inzichten bieden.

Dit soort van analyses biedt ongetwijfeld ook (zij het misschien indirect) aanwijzingen over mogelijkheden om “learning communities” enigszins te sturen en zo te komen tot een implementatieondersteunende structuur in de school. Voor analoge onderzoeken zoals hierboven beschreven, verwijzen we naar Cohen en Hill (2000) en naar Franke, Carpenter, Levi en Fennema (2001).

Uit wat vooraf gaat, blijkt dat onderzoek over professionele ontwikkeling van leraren (meestal in de context van vernieuwingsprojecten) gericht is op “teachers as learners”, waarbij men onderzoekt wat continu professioneel leren inhoudt, hoe het verloopt en welke kenmerken dit gehele ontwikkelingsproject vertoont. Daarbij wordt vastgesteld dat als leraren reflecteren op hun eigen praktijk *vanuit een aantal principes over leren en onderwijzen*, zij in staat zijn in hun praktische kennis meer formele kennis te integreren waardoor hun handelen wordt geoptimaliseerd.

Belangrijk is evenwel ook de opmerking dat men zich niet alleen richt op het individuele leerproces, maar ook op collectief leren. In bepaalde scholen ontstaat er immers spontaan meer geordend overleg tussen collega's dan in andere. Het onderscheid dat soms wordt gemaakt tussen individueel professioneel leren en het creëren van ondersteunende structuren in een school verdwijnt hier (Franke, Carpenter, Levi & Fennema, 2001, p. 655). De zogenaamde “professionele leergemeenschappen” weerspiegelen dit samengaan van individueel en collectief leren.

### 3.3 Professionele leergemeenschappen

In het onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren, is er recent veel werk gedaan over professionele leergemeenschappen en meer bepaald over de structurele en culturele determinanten van het succes ervan. Met andere woorden, hoe functioneren “professional learning communities” die daadwerkelijk de professionele ontwikkeling van leraren ondersteunen (Hord, 1997; Leithwood, Leonard & Sharate, 1998; Little, 1999; Louis & Leithwood, 1998; Marks & Louis, 1999; Smylie & Weaver Hart, 1999; Bruce King, 2002; Bryck, Camburn & Louis, 1999). Zonder volledig te kunnen zijn (daarvoor verwijzen we naar de literatuur) willen we hier illustratief toch enkele succesdeterminanten voorstellen. De activiteiten van de leraren binnen een leergemeenschap zijn zeer sterk gericht op *het leren van leerlingen en op de (vak-)inhouden* die daarbij noodzakelijk zijn. Analyse van het leren van leerlingen en de verbetering ervan is een gezamenlijk aanvaarde opdracht. Er ontstaat een *intensieve samenwerking tussen leraren*, waarbij zoveel mogelijk alle leden van het team worden betrokken. De samenwerking tussen collega's is verder gekenmerkt door gericht *onderzoek van de eigen praktijk en collectieve reflectie* op een aantal ervaringen en vaststellingen. Men maakt afspraken over uit te voeren klasactiviteiten, en de opgedane ervaringen errond worden achteraf besproken. Op deze wijze werkt men ook aan de deprivatisering van de persoonlijke praktijk en groeit de norm dat samenwerking en uitwisseling noodzakelijk zijn. Opvallend is ook dat men in bepaalde gevallen samenwerkt aan de *ontwikkeling van materiaal*, waarbij de leiding van de school hiervoor tijd voorziet en indien nodig ook een extra budget. Bij dit alles blijft men niet binnen de school; ook externe bronnen (experts; literatuur; nascholingsprojecten) worden geïntegreerd in de gehele werking.

De achterliggende opvatting over *leren van leraren* is het best te omschrijven vanuit het zogenaamde “situatief-historisch perspectief”. Leraren behoren tot een professionele gemeenschap en ondergaan invloeden vanuit een ruimere professionele en beleidsgemeenschap. Kennis van verschillende aard

is verspreid in allerlei vormen: officiële opvattingen over onderwijs in bepaalde vakken, curricula, didactisch materiaal, maar ook particuliere kennis bij een groep van leraren in een bepaalde school. Kennis opdoen en zich ontwikkelen betekent participeren in dergelijke professionele leergemeenschappen, maar ook zichzelf ontwikkelen door het onderzoeken van de eigen praktijk. Dit alles leidt tot een versterking van de eigen identiteit (bijv. als leraar wiskunde) in die leergemeenschap (zie Spillane, 2002).

In dit onderzoek over professionele leergemeenschappen wordt veel aandacht besteed aan de *rol van de schoolleider*. Het is duidelijk dat de schoolleider verantwoordelijk is voor het creëren van structuren en het voorzien van tijd waardoor professioneel overleg mogelijk wordt. Ook wijst men op het feit dat een schoolleider, gezien het feit dat hij de school en het team goed kent en op een juiste wijze de mogelijkheden kan inschatten, bepaalde externe verwachtingen kan filteren. Met andere woorden, sommige boodschappen en informatie laat men doorstromen, andere niet.

#### 4 Besluit: een vooruitblik

Professionele leergemeenschappen bieden een concrete context om de hierboven bepleite *professionele ontwikkeling “in de breedte en de diepte”* mogelijk te maken. Ze passen ook helemaal in de gedachte dat “leraar worden” een levenslang leer- en ontwikkelingsproces is. Het begint in de initiële opleiding, gevolgd door vormen van aanvangsbegeleiding tijdens de eerste loopbaanjaren en gaat verder via allerlei vormen van nascholing, maar ook via leerkanalen die voorzien worden in de dagelijkse werkcontext.

Daarenboven biedt het onderzoek over de leergemeenschappen ons inziens ook perspectieven voor een aantal acute *beleidsvraagstukken* met betrekking tot het lerarenberoep. Zo zijn er de problemen van vergrijzing van leraren en de geringe instroom van kandidaat-leraren, waardoor zich nu reeds in heel wat landen een lerarentekort manifesteert. Het beleid neemt dan allerlei maatregelen

(stimuleren van zij-instroom; beroep doen op een “stille reserve”, wat inhoudt kansen geven aan leraren die te vroeg zijn uitgetreden; verhogen van pensioengerechtigde leeftijd; informatiecampagnes in de pers en op TV, enz...), maar het effect van dergelijke maatregelen is momenteel nog niet gekend en men kan de vraag stellen of daardoor het vervangingsprobleem zal worden opgelost. Er is niet alleen een vervangingsprobleem, maar ook een uitbreidingsprobleem waardoor het lerarentekort nog pregnanter wordt. Er worden terecht bijvoorbeeld discussies gevoerd over functiedifferentiatie waarbij naast de traditionele leraren ook anders opgeleide leraren kunnen worden aangetrokken (‘remedial teacher’; beleidsondersteuners; interne begeleiders; leerlingbegeleiders in de school; enz.).

Samen met het lerarentekort heeft zich ook een debat ontwikkeld over de zogenaamde bevoegdheid van leraren, vooral dan in het voortgezet onderwijs. Eenvoudig voorgesteld gaat het hier over de vraag: “wie mag wat onderwijzen?” De vraag of een leraar wiskunde (dit was zijn hoofdvak in zijn universitaire opleiding) ook informatica en fysica mag onderwijzen is een illustratie van deze bevoegdheidsvraag. Dit is een vraag die niet alleen in Nederland en Vlaanderen wordt gesteld, maar bijvoorbeeld ook in de USA de laatste jaren herhaaldelijk aan bod kwam en wordt verkend (Ingersoll, 1999; 2001; 2002). Het blijkt dat de oplossing voor zogenaamde “underqualified teachers” niet alleen moet worden gezocht in het aantrekken van meer kandidaat-leraren of in een optimalisering van de lerarenopleiding, maar ook in de wijze waarop het onderwijs in een school wordt georganiseerd en hoe de leraren daarbij worden ingezet. Ingersoll stelt vast dat “...out-of-field teaching is a common administrative practice whereby otherwise qualified teachers are assigned by school principals to teach classes in subjects which do not match their field of training. *This practice takes place as often as not in schools that do not suffer from teacher recruitment problems*” (Ingersoll, 2002, p. 24, cursivering toegevoegd). Met andere woorden, men moet voor een aantal actuele problemen niet altijd en uitsluitend verwijten toesturen naar leraren en naar de opleiding,

iets wat de laatste jaren vaak en op een erg ongenueanceerde wijze gebeurt. Men moet ook oog hebben voor de wijze waarop het onderwijs in een school wordt georganiseerd en voor de concrete beslissingen die hiervoor worden genomen. Het aantrekken van leraren, vermijden dat leraren vaak van school veranderen of definitief het onderwijs verlaten (Vandenberghé & Vanoost, 1996), moet in samenhang worden bestudeerd met de wijze waarop leraren in scholen worden ingezet en met de mogelijkheden voor professionele ontwikkeling die door het beleid in een school worden gecreëerd. Beleidsmaatregelen gericht op het motiveren van jongeren om voor de lerarenopleiding te kiezen, zullen op langere termijn geen effect hebben, als niet tegelijkertijd de nodige maatregelen worden genomen om in de scholen een professionele cultuur te creëren. Zo concludeert Ingersoll in zijn onderzoek dat “inadequate support from the school administration, student discipline problems, limited faculty input into school decision-making, and to a lesser extent, low salaries, are all associated with higher rates of turnover, after controlling for the characteristics of both teachers and schools” (Ingersoll, 2001, p. 501). Wat evenwel ook niet betekent dat men niet permanent moet blijven reflecteren en onderzoek doen over de organisatie en de kwaliteit van de lerarenopleiding zelf. In die zin komt dit themanummer op tijd!

Ook voor het onderwijskundig *onderzoek en de theorieontwikkeling* over leraren en hun professionele ontwikkeling biedt het bestuderen van individuele en collectieve leerprocessen bij leraren in de context van professionele leergemeenschappen een aantrekkelijk programma. Het hoeft echter weinig betoog dat dergelijk onderzoek methodologisch hoge eisen stelt. Op verschillende ogenblikken in het onderzoeksproject moet over verschillende actoren op een systematische wijze informatie worden verzameld. Immers, professioneel leren en professionele ontwikkeling onderzoeken impliceert goed gepland follow up-onderzoek. Daarbij is het wellicht niet haalbaar a-priori alle variabelen te bepalen waarover men informatie wenst te verzamelen. Vooral omdat men oog moet hebben voor onverwachte gebeurtenissen en

ontwikkelingen en contextspecifieke factoren. Dergelijk onderzoek zal gekenmerkt worden door een verantwoorde combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Tevens moeten de verzamelde data permanent geanalyseerd en geïnterpreteerd worden met het oog op het systematisch opbouwen van inzichten en het formuleren van beperkte hypothesen die in een volgende stap kunnen worden getoetst. Ten slotte - maar niet minder belangrijk - moet dit soort onderzoek over een langere periode kunnen plaats hebben en zijn er veel medewerkers bij betrokken. En dit alles heeft meteen belangrijke consequenties voor de financiering ervan.

## Literatuur

- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (April 2002). *Intensification and beyond: bringing professional development back in the picture*. Paper presented at the annual AERA-meeting, New Orleans.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., Berens, G., & Janssens, S. (2000). Professionele belangen in de beroepssocialisatie. Micropolitiek in de loopbaanverhalen van beginnende leraren Basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 77 (2), 67-84.
- Berg, R. van den, & Vandenberghé, R. (Eds.) (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago Elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Cherubini, G., Zambelli, F., & Boscolo, P. (2002). Student motivation: an experience of in-service education as a context for professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 273-288.
- Chin, R., & Benne, K.D. (1976). General strategies for effecting changes in human systems. In W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin, R., & K.E. Corey (Eds.), *The planning of change (3rd ed.)* (pp. 22-45). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, I., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 259-272.

- Clement, M. (1995). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en collegialiteit (Proefschrift). Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.
- Coburn, C.E. (2001). Collective sense making, about reading: how teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationship of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cohen, D.K., & Hill, H.C. (2000). Instructional policy and classroom performance: the mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102 (2), 294-343.
- Donnelly, J.F. (1999). Schooling Heidegger: on being in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 933-949.
- Frankle, M.L., Carpenter, T.P., Levi, L., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: a follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38, 653-689.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London – New York: Routledge Falmer.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ingersoll, R.M. (1999). The problem of under qualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, 28 (2), 26-37.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 449-534.
- Ingersoll, R.M. (2002). *Out-of-field teaching, educational inequality, and the organization of schools: an exploratory analysis*. University of Washington: Center for the study of teaching and policy.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (1999). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basisonderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 471-492.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. (Cahiers voor Didactiek, nr. 10). Deurne: Wolters Plantyn.
- Kessels, J.P.A.M., & Korthagen, F.A.J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25, 17-22.
- King, B. M. (2002). Professional development to promote schoolwide inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 18, 243-257.
- Korthagen, F. (1993). Het logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen. *VELON Tijdschrift*, 15 (1), 27-34.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 34, 243-276.
- Little, J.W. (1999). *Teachers' professional development in the context of high school reform: findings from a three-year study of restructuring schools*. Berkely: University of California.
- Louis, K.S., & Leithwood, K. (1998). From organizational learning to professional learning communities. In K. Leithwood, & K.S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 275-285). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Marks, K., & Louis, K.S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- McLaughlin, M.W. (1987). Learning from experience: lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 171-178.
- Richardson, V. (1999). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 905-947). Washington: AERA.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Scribner, J., Sunday Cockrell, K., Cockrell, D., & Valentine, J. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35, 130-160.
- Smylie, M.A., & Weaver Hart, A. (1999). School leadership for teacher learning and change: a human and social capital development perspective. In J. Murphy, & K.S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 421-442). San Francisco: Jossey-Bass.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van*

*basisscholen. Elke school heeft haar verhaal.*  
Leuven: Universitaire Pers Leuven.

- Spillane, J.P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 143-175.
- Spillane, J.P. (2000a). Implementing state standards for science education: what district policy makers make of the Hoopla. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 401-425.
- Spillane, J.P. (2000b). Cognition and policy implementation: district policymakers and the reform of mathematic education. *Cognition and Instruction*, 18, 141-179.
- Spillane, J.P. (2002). Local theories of teacher change: The pedagogy of district policies and programs. *Teachers College Record*, 104, 377-420.
- Vandenbergh, R., & Vanoost, V. (1996). Waarom verlaten leerkrachten het Basisonderwijs? *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12, 366-382.
- Veenman, S., & Denessen, E. (2001). The coaching of teachers: results of five training studies. *Educational Research and Evaluation*, 7, 385-417.
- Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research and contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.

Manuscript aanvaard: 27 mei 2002

## Auteurs

**R. Vandenbergh** is gewoon hoogleraar en hoofd van het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de K.U.Leuven.

**G. Kelchtermans** is als hoofddocent verbonden aan hetzelfde onderzoekscentrum.

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

## Abstract

### **Teachers learning to keep professionally learning: reflections on context**

Discussing the contributions of this special issue, the authors focus on two central topics in the discussion on teachers and their professional development. First, they address reflection as a key competence for professional action and growth. The authors argue that reflection, if it really wants to contribute to teachers' professional development, has to be "broad and deep" in its content. Using research on educational innovation, they secondly discuss the complex but important role of the context (both during initial training and during the career) on teachers' professional learning. Special attention is paid to the research about the so-called "professional learning communities". This work constitutes a powerful and promising strand for developing a deeper understanding of teachers' professional learning. At the same time, they argue, professional learning communities offer perspectives for the concrete support of teachers' professional learning processes in schools.