

Kenmerken van effectieve nascholing

M. VAN TULDER, S. VEENMAN en
E. ROELOFS

*Facultaire Vakgroep Interdisciplinaire
Onderwijskunde Katholieke Universiteit,
Nijmegen*

Samenvatting

Tot op heden is in het kader van nascholing de meeste aandacht uitgegaan naar organisatorische, rechtspositionele, afbakings- en afstemmingsproblemen. Aan de vormgeving van nascholing is relatief weinig aandacht besteed. Dit artikel beschrijft de gegevens van een onderzoek naar vormgeving van nascholing.

Op basis van inzichten uit de literatuur over effectieve nascholing en onderwijsvernieuwing is een Delphi-onderzoek uitgevoerd. Aan een panel van 36 deskundigen op het gebied van nascholing is gevraagd een oordeel te geven over het belang van verschillende kenmerken van nascholing in het licht van de effectiviteit voor de onderwijspraktijk. Dit is uitgemond in een lijst van 34 uitspraken over vormgevingskenmerken van effectieve nascholing. Op basis van de gegevens die verzameld zijn door middel van een enquête- en interviewstudie bij deelnemers aan nascholing, hun schoolleiders en schoolbegeleiders en bij docenten van nascholingscursussen, is vastgesteld in welke mate nascholingscursussen die gegeven zijn in de jaren 1984-1987, voldoen aan de vormgevingskenmerken van effectieve nascholing.

1 *Inleiding*

Nascholing is een belangrijk middel om de kwaliteit van het onderwijs in stand te houden en te verbeteren. De kwaliteit van het onderwijs wordt namelijk in hoge mate bepaald door de bekwaamheden van de leraren. De initiële opleiding kan slechts voorzien in een algemene aanvangsbekwaamheid; verbreding en verdieping blijven nodig op grond van ervaringen in de praktijk. Daarnaast vragen nieu-

were ontwikkelingen in de maatschappelijke en onderwijskundige werkelijkheid om een voortdurende actualisering en vernieuwing van kennis en vaardigheden. Met de Wet op het Hoger Beroepsonderwijs (WHBO) heeft de institutionalisering van de nascholing zijn beslag gekregen: de ontwikkeling en uitvoering van nascholing is opgedragen aan instellingen die met de opleiding van leraren zijn belast. Volgens de WHBO kan nascholing worden gegeven ter uitvoering van het door de overheid vastgesteld landelijk innovatiebeleid en ter uitvoering van verzoeken van een of meer scholen of onderwijsinstellingen. Zo heeft de overheid de invoering van de nieuwe basisschool mede vorm gegeven door nascholingscursussen als schoolwerkplan-ontwikkeling, nascholing integratie basisonderwijs, onderwijsvoorrangsbeleid, informatietechnologie, Engels en schoolmanagement.

Een probleem dat tot op de dag van vandaag speelt is de relatie tussen nascholing en onderwijsverzorging. In de praktijk blijkt dat de activiteiten van nascholings- en verzorgingsinstellingen elkaar nogal eens overlappen, dat de afbakening tussen nascholing en verzorging/ondersteuning problemen oplevert. Regelmatig is aangedrongen op coördinatie, afstemming en samenwerking. Een belemmering voor samenwerking is dat het coördineren van samenwerkingsactiviteiten veel tijd kost en dat hiervoor nauwelijks faciliteiten beschikbaar gesteld zijn. Afstemming is nodig om de verzoeken van scholen goed te alloceren: ofwel bij de algemene verzorgingsinstelling ofwel bij de nascholingsinstelling. Afstemming is tevens nodig om ervoor te zorgen dat scholen zowel inhoudelijk als qua programmering een geïntegreerde en doelmatige ondersteuning krijgen.

Ondanks het toegekende belang aan nascholing, moet worden geconstateerd dat nascholing als instrument voor onderwijsverbetering en kwaliteitsbevordering in Nederland nog nauwelijks tot zijn recht is gekomen. De meeste aandacht is tot nu toe uitgegaan naar organisatorische en rechtspositionele vraagstukken, naar afstemmings- en afbakingsproblemen en naar politieke en strategi-

sche overwegingen. Aan de vormgeving en inrichting van de nascholing is relatief weinig aandacht besteed. Positieve geluiden over nascholing worden afgewisseld door kritische geluiden (Tillema & Veenman, 1985). Nascholingsprogramma's ter voorbereiding op de nieuwe basisschool bleken niet aan de verwachtingen te voldoen. Om uiteenlopende redenen mislukken nogal wat cursussen (Nijsen & Voogt, 1985; NGL, 1984). Onderzoek naar de vormgeving, inrichting en de kwaliteit van nascholing staat in Nederland nog aan het begin. In het vervolg van dit artikel worden de twee vormen van nascholing die worden onderscheiden en het theoretische en empirische kader van het onderzoek beschreven. Na een beknopte uiteenzetting van de probleemstelling, de opzet van het onderzoek en de analyse-methode, worden de onderzoeksresultaten beschreven en bediscussieerd.

2 *Vormgeving van nascholing*

Globaal genomen kunnen in Nederland twee vormen van nascholingsactiviteiten worden onderscheiden: individugerichte en school- of teamgerichte nascholing. Individugerichte nascholing is gericht op de individuele behoeften van de leraar of zijn wensen ten aanzien van deskundigheidsbevordering, professionele ontwikkeling of promotie. Algemene kenmerken van deze vorm van nascholing zijn: een gefixeerde cursusduur, vrije inschrijving door individuele leraren van verschillende scholen, hoorcolleges als de voornaamste didactische werkvorm, weinig of geen begeleiding na afloop van de cursus. Als nadelen van individugerichte nascholing worden gezien: gering effect, onvoldoende contact met de schoolwerkelijkheid, gebrekkige toepasbaarheid, weinig of geen veranderingen in de onderwijspraktijk en in de school als organisatie. Op dit moment is individugerichte nascholing de meest verbreide vorm.

De laatste jaren is de nadruk steeds meer komen te liggen op de school- of teamgerichte nascholing. De Adviesraad voor het basisonderwijs concludeert dat: "Steeds meer wordt ingezien, dat nascholing in het kader van onderwijsvernieuwing zich niet primair moet richten op de individuele leerkracht, maar in de eerste plaats op het hele team van een school". Uitgangspunten zijn de wensen en

behoeften van een schoolteam of van leraren-uit-het-team. Belangrijk is hierbij dat nascholing een integraal onderdeel is van het ontwikkelingsplan van de school (ARBO, 1984).

Deze gerichtheid van nascholing op de ontwikkeling van het schoolteam als georganiseerde onderwijsgroep komt in het Angelsaksische taalgebied tot uiting door de vervanging van het begrip 'in-service training' ten gunste van 'staff development'. Nascholing wordt niet langer gezien als een verantwoordelijkheid van de individuele leraar, maar van het schoolteam. Om te weten waar we bij school- of teamgerichte nascholing over spreken dienen volgens Fenstermacher en Berliner (1985) de volgende specificaties nader te worden belicht: 'teamgerichte nascholing' – 1. op wiens initiatief? (van onder op of van boven af), 2. met welk doel ondernomen? (passieve opvolging van een beleidsmaatregel, remediëring of verrijking/professionalisering), 3. aan wie gegeven? (aan één leraar, een groep leraren, alle leraren van een school, aan meerdere scholen tegelijk) en 4. op welke wijze nemen leraren aan de nascholing deel? (vrijwillig of verplicht). De antwoorden op deze vragen leiden tot verschillende configuraties van teamgerichte nascholing.

Hoewel teamgerichte nascholing de laatste jaren steeds meer wordt benadrukt, heeft onderzoek nog niet eenduidig aangetoond dat deze vorm van nascholing beter is dan individugerichte nascholing (Goodlad, 1983; Wade, 1984). Voor vak(individu)gerichte nascholing blijft grote belangstelling bestaan (Tillema & Veenman, 1985).

3 *Vormgeving van effectieve nascholing*

Het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd vindt zijn theoretische en empirische inkadering in het onderzoek naar effectieve vormgeving van nascholing. Ook is gebruik gemaakt van inzichten uit de onderwijsvernieuingsliteratuur.

Nascholingsonderzoek begint pas de laatste jaren op gang te komen. De verzamelde kennis is van fragmentarische aard. Soms spreken de gevonden uitkomsten elkaar tegen. We beperken ons hier tot de uitkomsten van enige meta-analytische en/of overzichtsstudies. In meta-analytische studies worden op empirische wijze de resultaten van een groot aantal

onafhankelijk van elkaar uitgevoerde onderzoeken op effect geanalyseerd. Als criterium voor effect geldt in deze studies: de satisfactiegraad van de deelnemers, de toename aan kennis en inzichten, de veranderingen in het handelen van leraren op het niveau van school- of klaspraktijk en veranderingen in leerwijzen of leerprestaties bij de leerlingen.

In de meta-analyse van Lawrence en Harrison (1980) zijn 59 nascholingsstudies betrokken, in die van Joslin (1980) 137 en in die van Wade (1984) 91. Enige overlap tussen de opgenomen Amerikaanse studies komt voor.

Uit deze drie studies blijkt dat nascholing over het algemeen effect heeft. *Nascholing doet er toe*. Nascholing die gericht is op kennisvergroting blijkt significant meer effect te hebben dan nascholing die zich richt op veranderingen in onderwijsgedragingen, houdingen of attitudes. Het minst effectief blijkt nascholing te zijn die gericht is op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen. Hierbij moet worden aangetekend dat het moeilijk is de resultaten van een cursus vast te stellen op het niveau van de leerlingen en dat het aantal studies waarin dit wordt geprobeerd bijzonder klein is. Uit de analyse blijkt verder dat vier trainingselementen effectiever zijn dan andere: observaties in klassen en scholen, microteaching, terugkoppeling met behulp van audio- en videoapparatuur en praktijkoefeningen. Redelijk effectief, maar niet significant beter dan de eerdere trainingselementen zijn: coaching, demonstratie, de aard van de cursusmaterialen, geprogrammeerde instructie, filmfragmenten. Hierbij moet worden aange-tekend dat de kwaliteit van coaching en demonstratie niet onderzocht is. Minder effectief zijn: discussies, hoorcolleges, rollenspelen en excursies.

Onderzocht is ook of een bepaalde combinatie van trainingselementen als hoorcollege, discussie, demonstratie, terugkoppeling door audio- en videoapparatuur, effectiever is dan een andere combinatie. Dit blijkt niet het geval te zijn. Verder blijkt uit de analyses dat de volgende cursusactiviteiten effectief zijn. Een praktische, in plaats van een theoretisch georiënteerde instructie waarbij de cursusleider bijna geheel verantwoordelijk is voor de opzet en de uitvoering van de bijeenkomsten, resulteert in een significant hoger cursuseffect. In bijeenkomsten waarbij de cursisten elkaar onderrichten door het uitwisselen van ervaringen,

groepswork en discussies wordt een lager cursuseffect bereikt. Programma's die sterk gestructureerd zijn opgezet, zoals experimentele trainingsprogramma's en minicursussen, zijn meer effectief. Discussieprogramma's zijn niet effectief. Programma's die zijn gebaseerd op een training die in de praktijk is getoetst, zijn effectiever dan programma's waarin dat niet is gebeurd. Kenmerken als groepsgrootte, locatie (nascholing op school of elders), duur van de cursus, tijdstip (tijdens of na lestijd), hulp van externe cursusadviseurs blijken van weinig invloed te zijn. Zelfstudie heeft een sterk positief effect. Nascholingsprogramma's met resultaat zijn gericht op leraren met 10 tot 15 jaar onderwijservaring. Nascholingsprogramma's voor beginnende leraren blijken het minste resultaat te hebben. Aanwijzing van leraren op grond van status of reputatie om aan een cursus deel te nemen heeft een groter cursuseffect dan beloningen, zoals compensatie van tijd, onkostenvergoeding, certificaten en dergelijke.

Uit een meta-analyse van bijna 200 studies en een inventarisatie van literatuur over nascholing komen volgens Showers, Joyce en Bennett (1987) de volgende aanwijzingen voor het ontwerpen van succesvolle nascholingsactiviteiten naar voren:

1. *Hoe* een leraar denkt over het onderwijzen bepaalt wat een leraar *doet* tijdens het onderwijzen. Scholing van leraren vraagt méér dan alleen aandacht voor nieuwe onderwijsmethoden of vaardigheden.
2. Bijna alle leraren hebben profijt van nascholingsactiviteiten in hun klas als de nascholing ingericht is volgens de vier onderdelen: a) presentatie van theorie, b) demonstratie van de nieuwe vaardigheden, c) inoefening tijdens de nascholingsactiviteit en d) directe terugkoppeling over de ondernomen pogingen om het geleerde toe te passen.
3. Leraren zullen eerder nieuwe inzichten en vaardigheden toepassen als ze tijdens het proces van invoering in hun klas coaching ontvangen (óf van een expert óf van een collega).
4. Competente leraren met veel zelfvertrouwen hebben meer profijt van nascholing, dan minder competente leraren of leraren met minder zelfvertrouwen.
5. Flexibiliteit in het denken helpt leraren

- nieuwe vaardigheden te leren en te integreren in hun onderwijsrepertoire.
6. Individuele onderwijsstijlen en waardenoriëntaties beïnvloeden niet het vermogen van leraren om van nascholingsactiviteiten te leren.
 7. Een bepaald niveau van kennis of vaardigheid met betrekking tot een nieuwe benadering is nodig vóórdat leraren deze accepteren.
 8. Aanvankelijk enthousiasme voor de nascholing streekt de eergevoelens van de organisatoren, maar heeft betrekkelijk weinig invloed op het leren.
 9. Het doet er weinig toe waar en wanneer de nascholing wordt gehouden, hetzelfde geldt voor de rol van de 'trainer' (schoolleider, leraar of professor). Wat er wel toe doet is de opzet van de nascholingsactiviteit.
 10. Evenzo, de effecten van de nascholing zijn niet afhankelijk van het gegeven of de leraren zelf het programma hebben georganiseerd of sturen. Wel is het zo dat groepsbinding en wederzijds begrip de bereidheid van leraren vergroten om nieuwe ideeën uit te proberen.

Op basis van een literatuuronderzoek komen Gall en Renchler (1985) tot 27 aanbevelingen voor de opzet van nascholingsactiviteiten. Voor hen is het belangrijk dat de nascholing criteria bevat om af te meten of de gestelde doelen bereikt zijn en dat nascholing gericht moet zijn op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen. Deze laatste opvatting wordt ook gedeeld door Joyce en Showers (1988).

Fenstermacher en Berliner (1985) geven een beschrijvingskader dat gebruikt kan worden om een cursus vóór of op zijn waarde te schatten, om te beoordelen of een cursus waard is om uitgevoerd te worden (forward-looking evaluation) of om een cursus na afloop op zijn waarde te schatten (back-looking evaluation). Bij een evaluatie van nascholingsactiviteiten dienen volgens hen drie vragen beantwoord te worden: 1) is de activiteit waard om uitgevoerd te worden (de waarde-dimensie), 2) is de activiteit verdienstelijk uitgevoerd (de kwaliteitsdimensie) en 3) is de activiteit succesvol geweest (de succesdimensie). Onder de waarde-dimensie vallen zaken als: de theoretische of empirische rechtvaardiging van de cursus,

de morele rechtvaardiging van de inhoud en de aangedragen evidentie voor het welslagen van de cursus. Onder de kwaliteitsdimensie vallen aspecten als: de zinvolheid van de cursus, de vrijheidsgraden voor de deelnemers, de beloningsmomenten, de gegeven begeleiding en ondersteuning. Onder de succesdimensie vallen zaken als: de doelomschrijvingen van de cursus, de kwaliteit van de instructeurs, de afstemming van de inhoud op de behoeften en mogelijkheden van de deelnemers, de mogelijkheden om het geleerde in de beroepspraktijk toe te passen en de duur van de cursus in relatie tot de te bereiken doelen. Voor verdere uitkomsten en modellen voor effectieve nascholing wordt verwezen naar Lem, Veenman, Nijssen en Roelofs, 1988; Van Tulder, Veenman en Roelofs, 1989; Tillema en Veenman, 1987.

Deze en andere literatuur over effectieve vormgeving van nascholing en implementeren van onderwijsvernieuwingen is gebruikt om te komen tot een inventarisatie van belangrijke nascholingskenmerken.

4 Probleemstelling

In het kader van het project Nascholing Leraren Basisonderwijs, dat gesubsidieerd wordt door het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-project 5390) wordt onder meer getracht antwoord te geven op de volgende vraagstellingen:

1. Aan welke kenmerken moeten nascholingscursussen die een rol dienen te vervullen bij de invoering van onderwijskundige vernieuwingen naar het oordeel van onderzoekers en andere deskundigen voldoen?
2. In hoeverre hebben de ontwerpers van de nascholingscursussen die gedurende de cursusjaren 1984/1985, 1985/1986 en 1986/1987 in het kader van het innovatieproces basisschool gerealiseerd zijn, rekening gehouden met deze kenmerken?

In het onderzoek zal naast effectieve vormgeving van nascholing ook aandacht besteed worden aan de implementatie van het geleerde tijdens de nascholingsactiviteiten in de dagelijkse school- en klassepraktijk.

Het onderzoek kent nog een derde vraagstelling die zich richt op het resultaat van nascholing. Het antwoord op deze vraag komt in een latere fase van de studie aan de orde.

Om een antwoord te geven op de eerste vraagstelling zijn twee methoden toegepast: een analyse van nascholingsliteratuur (zie hiervoor) en het inschakelen van een zogenaamd Delphi-panel. Te zamen vormen zij de Delphi-procedure.

Op grond van de literatuur is, na afname van enkele proefversies, uiteindelijk een lijst opgesteld met 60 uitspraken over effectieve nascholing.

Vervolgens is een panel van deskundigen samengesteld om via een Delphi-procedure deze uitspraken te laten beoordelen. Deze procedure is bedoeld om de uitspraken die voornamelijk gebaseerd zijn op Angelsaksische onderzoeksgegevens over nascholing in het algemeen, te beoordelen in het licht van het belang ervan voor de invoering van onderwijskundige vernieuwingen in de Nederlandse situatie. De Delphi-methode is een inmiddels redelijk beproefde techniek voor het leveren van een bijdrage aan het oplossen van een probleem door het belichten van zoveel mogelijk facetten vanuit een veelheid van gezichtspunten. In een Delphi-onderzoek wordt gewerkt met een panel bestaande uit mensen die vanuit hun specifieke deskundigheid of de belangen die ze inzake een bepaald maatschappelijk terrein hebben, een mening kunnen geven over het betreffende probleem, in dit geval de nascholing. Kenmerkend voor een Delphi-onderzoek is verder: 1) de deelnemers geven anoniem hun meningen en standpunten, 2) een Delphi is een groepsproces waarin achtereenvolgens meerdere 'rondes' doorlopen worden, 3) de bijdragen van de deelnemers worden door de onderzoeksgroep samengevat en in een volgende ronde naar de deelnemersgroep teruggekoppeld, 4) de deelnemers zijn in de gelegenheid in een latere ronde hun oorspronkelijke standpunten te herzien (Linstone & Turoff, 1975).

Voor het onderzoek is een panel van 36 deskundigen uit het nascholingsveld samengesteld. Deze zijn afkomstig uit de volgende geledingen: het onderzoek ($n=4$), de verzorging ($n=7$), nascholers ($n=7$), overheid/beleid ($n=4$), adviesorganen ($n=2$), inspectie ($n=3$), vakorganisatie ($n=4$) en leraren basisonderwijs ($n=5$). Aan de panelleden is gevraagd aan te geven: in hoeverre men met het kenmerk eens of oneens is, een herformule-

ring te geven indien men de uitspraak anders geformuleerd wilde hebben, en een oordeel te geven over de belangrijkheid van het kenmerk voor nascholing.

In totaal is de lijst met uitspraken in 3 rondes aan het panel voorgelegd (november 1985-januari 1986).

Aan de hand van de oordelen en uitgebrachte commentaren van de panelleden is de lijst uiteindelijk teruggebracht tot 34 uitspraken. Deze uitspraken zijn opgenomen in de Bijlage. Voor een wetenschappelijke verantwoording van de Delphi-studie wordt verwezen naar Veenman, Sieben en Van Tulder, 1986; Van Tulder, Veenman en Sieben, 1988.

Ter beantwoording van de tweede vraagstelling zijn eerst op basis van de Delphi-procedure zes vragenlijsten geconstrueerd: 1) voor cursisten van individuerichte nascholing en 2) voor hun schoolleiders, 3) voor (sub)teams van cursisten van teamgerichte nascholing en 4) hun schoolleiders, 5) voor nascholingsdocenten en 6) voor schoolbegeleiders. Deze vragenlijsten bestaan uit de volgende hoofdrubrieken: persoons- en schoolgegevens, vormgevingskenmerken van de cursus, implementatie-inschattingen en suggesties voor verbetering van de cursus. De vragenlijsten zijn semi-structureerd met zowel open als gesloten vragen. Bij de teamgerichte nascholing is gebruik gemaakt van de methode van het interview, bij de individuerichte nascholing van de enquête-methode.

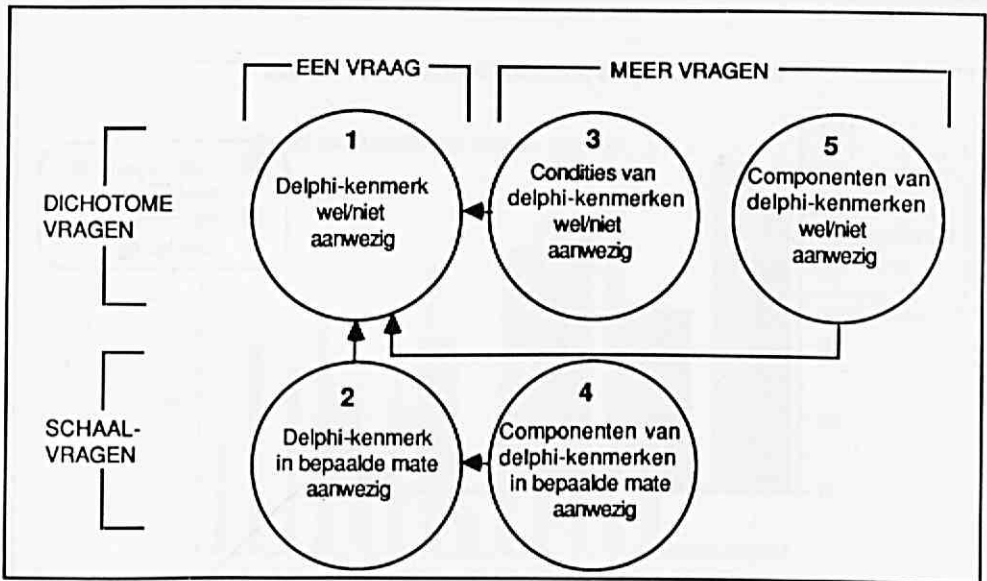
Aan de hand van de nascholingsplannen van 1984/85, 1985/86 en 1986/87 is een selectie gemaakt van nascholingscursussen, die een rol dienen te vervullen bij de invoering van onderwijskundige vernieuwingen in het basisonderwijs. Alle PABO's gesitueerd tussen de vierhoek Deventer, Utrecht, Tilburg en Maastricht is gevraagd mee te werken aan het onderzoek. Van de 20 PABO's, die hun medewerking hebben toegezegd, zijn de nascholingsdocenten van cursussen die gericht zijn op onderwijsvernieuwingen, benaderd voor deelname aan het onderzoek. Zij hebben eveneens bemiddeld bij het verkrijgen van instemming van cursisten. Geïnterviewd zijn de (sub)teams die in die jaren teamgerichte nascholing hebben gevolgd en hun schoolleiders, de PABO-docenten en de schoolbegeleiders. De cursisten van individuerichte nascholing en hun schoolleiders hebben een schriftelijke vragenlijst gekregen.

Uit het bestand van cursisten van individuerichte nascholing is een aselechte steekproef genomen. De cursisten zijn schriftelijk benaderd. Van de 1115 benaderde cursisten hebben 494 personen een vragenlijst geretourneerd (response 44%). Vervolgens hebben 225 van de 441 schoolleiders van deze cursisten een vragenlijst ingevuld (response 58%). Teams die deelnemen aan teamgerichte nascholing zijn voornamelijk telefonisch benaderd. Van de aselechte steekproef van 134 benaderde scholen hebben 94 scholen hun medewerking toegezegd (response 70%). Ten slotte zijn 310 cursisten van teamgerichte nascholing gevraagd een schriftelijke vragenlijst in te vullen, 55 van deze cursisten hebben dit gedaan (response 18%). Van de 55 schoolleiders van deze cursisten retourneerden 35 de vragenlijst (response 64%). Verder zijn alle nascholers van de in het onderzoek betrokken cursisten verzocht gegevens te verstrekken. Er zijn 47 nascholers van teamgerichte cursussen geïnterviewd en 57 nascholers van individuerichte cursussen (enkele van deze laatste groep zijn geënuquëteerd). Tot slot zijn met 18 schoolbegeleiders, die daadwerkelijk betrokken zijn geweest bij teamgerichte nascholing, interviews gehouden.

Het gaat hierbij in totaal om 222 cursussen met 21 verschillende onderwerpen.

Om vast te kunnen stellen in welke mate bij nascholingscursussen rekening is gehouden met kenmerken van effectieve nascholing is voor de 34 uitspraken die door het Delphi-panel als belangrijk zijn aangemerkt een maat van aanwezigheid berekend. Deze uitspraken worden hier voor het gemak Delphi-uitspraken genoemd. Bij deze berekening is gebruik gemaakt van de gegevens uit de enquête- en interviewstudie. In deze studie zijn twee typen vragen gesteld: dichotome vragen en vragen die beantwoord kunnen worden op een schaal. De Delphi-uitspraken hebben soms betrekking op één vraag en soms op meerdere vragen. De Delphi-uitspraken die betrekking hebben op meerdere vragen, kunnen slaan op condities waaraan per se voldaan moet zijn (bijv. Delphi-uitspraak 28) of op componenten die aanwezig moeten zijn (bijv. Delphi-uitspraak 16). Uiteindelijk resulteert dit in 5 typen uitkomsten:

1. Het Delphi-kenmerk is wel of niet aanwezig.
2. Het Delphi-kenmerk is in bepaalde mate aanwezig.
3. Condities van Delphi-kenmerken zijn wel of niet aanwezig.
4. Componenten van Delphi-kenmerken zijn in bepaalde mate aanwezig.
5. Componenten van delphi-kenmerken wel/niet aanwezig.



Figuur 1 Grafische weergave van het principe volgens welk de samenvoeging van antwoorden is verlopen

5. Componenten van Delphi-kenmerken zijn wel of niet aanwezig.

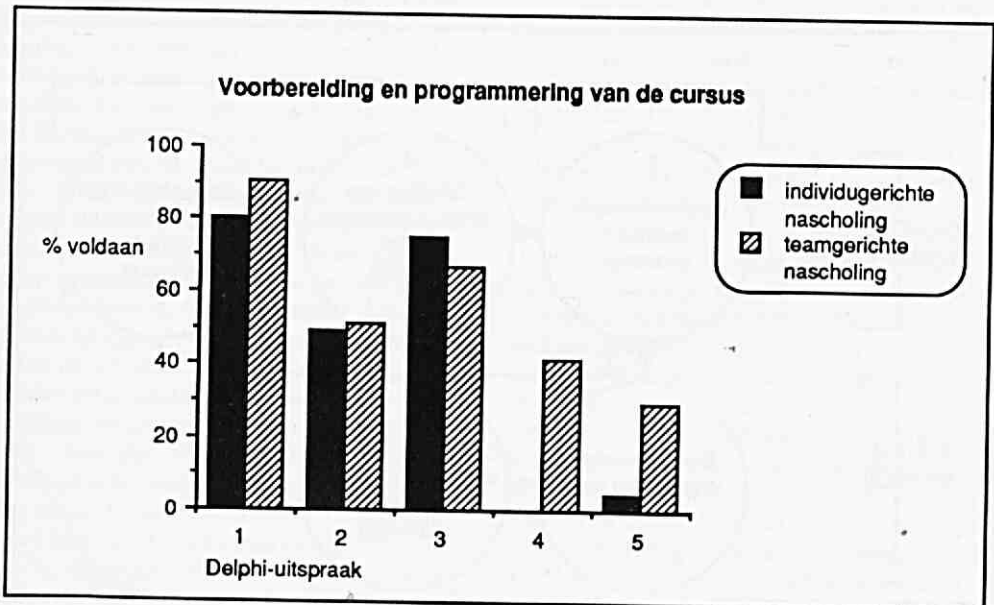
Alleen uitkomst 1 is een direct antwoord op de vraag of het Delphi-kenmerk wel of niet aanwezig is. De overige antwoorden zijn samengetrokken tot een soortgelijke beoordeling.

In Figuur 1 is aangegeven volgens welk principe deze samentrekking is gerealiseerd. Voor uitkomst 2 is het criterium voor aanwezigheid van het Delphi-kenmerk een score boven het middelpunt van de schaal. Het criterium van aanwezigheid voor uitkomst 3 is dat aan *alle* condities moet zijn voldaan. De componenten onder uitkomst 4 worden beschouwd als items van één schaal. De schaalscore wordt verkregen door het gemiddelde te nemen van de samenstellende items. (Een uitzondering hierop vormt Delphi-uitspraak 16, waarbij de score de som is van de componenten.) Als criterium voor aanwezigheid van het Delphi-kenmerk is een score boven het schaalmiddelpunt gekozen (d.w.z. meer dan de helft van het aantal onderscheiden componenten is aanwezig). Ook de componenten genoemd in uitkomst 5 worden opgevat als één schaal, waarvan de schaalscore tot stand komt door de scores op de afzonderlijke items te middelen. Het criterium voor aanwezigheid van een Delphi-kenmerk is

een score boven het schaalmiddelpunt. Over de Delphi-uitspraken 6, 8, 26, 34 is onvoldoende informatie beschikbaar uit het enquête- en interviewonderzoek om de mate van aanwezigheid te bepalen. Een aantal uitspraken betreft alleen team- of schoolgerichte nascholing (uitspraak 4, 7, 9, 10, 21, 24, 25) of alleen individugerichte nascholing (uitspraak 27). Voor een uitgebreidere beschrijving van de opzet en de resultaten van de schalingsprocedure wordt verwezen naar Van Tulder, Veenman en Roelofs (1989).

7 Resultaten

De Figuren 2 t/m 6 geven weer in welk percentage van de nascholingscursussen, die gegeven zijn in de jaren 1984 t/m 1987, een bepaald door deskundigen als effectief gepercipieerd kenmerk van nascholing aanwezig is. Deze percentages zijn bepaald aan de hand van de gegevens van de cursisten, schoolleiders en/of nascholers van de onderzochte cursussen. De gegevens van de schoolbegeleiders zijn buiten beschouwing gelaten omdat slechts 18 begeleiders daadwerkelijk bij de cursus betrokken zijn geweest. Op de horizontale as zijn de nummers van de verschillende Delphi-uitspraken



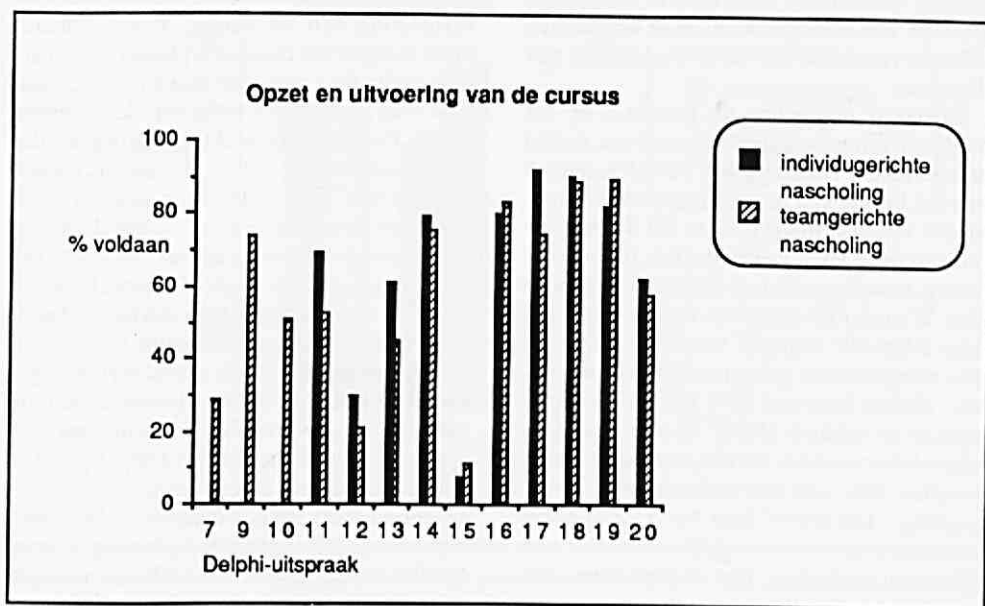
Figuur 2 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de voorbereiding en programmering van de cursus

weergegeven, op de verticale as staan de percentages respondenten die van mening zijn dat aan een bepaalde Delphi-uitspraak is voldaan. De inhoud van de uitspraken is te vinden in de bijlage.

Bij de *programmering* van het nascholingsaanbod blijkt er meestal overleg te zijn tussen de PABO en de OBD om het aanbod af te stemmen op de wensen en behoeften in de regio (2.1)¹. In veel gevallen worden de cursussen ook gecoördineerd aangeboden (2.3). Er is in de voorbereiding van teamgerichte nascholing weinig gericht overleg tussen PABO, OBD en scholen over de doelen, inhouden en werkvormgeving van de cursus en over de invoering van het geleerde in de schoolpraktijk (2.4). De voorgestane samenwerking blijft meestal beperkt tot het niveau van programma-planning. Er wordt in de programmering en voorbereiding van nascholing weinig rekening gehouden met de ontwikkelingsplannen van de scholen (2.2; 2.5). Dit heeft waarschijnlijk twee redenen. Op de eerste plaats hebben de meeste scholen geen concrete ontwikkelingsplannen opgesteld waarin de rol en de functie van nascholing is geëxpliciteerd. Ten tweede hebben PABO en OBD onvoldoende overlegstructuren en -momenten om de behoefte aan nascholing op schoolniveau te inventariseren en het aanbod op deze inventarisatie af te stemmen.

Bij schoolgerichte nascholing dienen PABO en OBD in overleg te treden over de *opzet* en de *uitvoering* van de cursus. Hierbij moet ook de nazorg betrokken worden. Dit wordt in ongeveer één derde van de cursussen inderdaad zo geregeld (3.7).

Het Delphi-panel acht het van belang om voorafgaand aan team- of schoolgerichte nascholing een intake-gesprek te houden. Hierbij moeten zowel de cursisten als de nascholer en de begeleider betrokken zijn. Door het intake-gesprek kan men wederzijds een beeld van elkaar krijgen, de beginsituatie van de cursisten vaststellen en er kunnen afspraken gemaakt worden over cursusdoel en -opzet. Wanneer dit intake-gesprek niet plaatsvindt mag men aannemen dat de voorkennis van de nascholer over de specifieke schoolsituatie en over de wensen en behoeften van de cursisten aanzien van de cursus onvoldoende en onvolledig is. Ook zal de duidelijkheid voor de cursisten over wat zij van de cursus mogen verwachten gering zijn. In de helft van de teamgerichte cursussen is voorafgaand aan de cursus een intake-gesprek gehouden (3.10). Minder dan een derde deel van de deelnemers aan nascholing, zowel individu- als teamgericht, hebben een duidelijk beeld van wat zij met de nascholing willen bereiken (3.12).



Figuur 3 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de opzet en uitvoering van de cursus

Nascholing dient aan te sluiten bij de praktijkproblemen van leraren en bij de wijze waarop de leraren in de school-als-organisatie functioneren. Dit is volgens deskundigen een voorwaarde voor effectiviteit van zowel individu- als teamgerichte nascholing. De cursus moet door deelnemers als praktisch en nuttig beoordeeld worden en de docent moet rekening houden met de praktische problemen van de klaspraktijk. In individugerichte nascholing wordt hiervoor vaker zorg gedragen dan in teamgerichte nascholing (3.11). Effectieve schoolgerichte nascholing moet, volgens het Delphi-panel, het accent leggen op vaardigheidsdoelen, waaraan kennis- en attitudedoelen gerelateerd worden. Aan dit kenmerk voldoet ongeveer 75% van de teamgerichte cursussen (3.9).

De nascholer heeft in een cursus veelal te maken met volwassenen die jarenlange praktijkervaring hebben. Dit vraagt om een didactische benadering die hiermee rekening houdt. Hieraan wordt in de individugerichte nascholing meer voldaan dan in de teamgerichte nascholing (3.13). Om een duidelijke, gestructureerde cursus te realiseren is het van belang dat de nascholer een werkplan maakt, waarin verantwoording wordt afgelegd over de gekozen doelen, leerinhouden, werkwijzen en de te verwachten effecten. Ruim drie kwart van de nascholers heeft zo'n werkplan gemaakt (3.14). Alle genoemde aspecten komen hierin meestal aan de orde, behalve de te verwachten effecten. Het is mogelijk dat de te verwachten effecten verwoord zijn in de doelstelling van de cursus.

Effectieve nascholing die gericht is op het aanleren van vaardigheden, moet een aantal componenten bevatten: het duidelijk maken van het belang van de vaardigheden, het aanbieden van informatie over en het demonstren van de te leren vaardigheden, praktijkoefening, terugkoppeling en ondersteuning in de klas. Wanneer het criterium van 'voldaan aan deze uitspraak' bepaald wordt op 'minstens drie componenten gehanteerd tijdens de cursus', blijken ongeveer 80% van de cursussen hieraan te voldoen (3.16). Er zijn overigens nauwelijks cursussen die alle zes componenten bevatten. Een vorm van ondersteuning is 'peer teaching'. Dit wordt door het Delphi-panel beschouwd als een belangrijk onderdeel van effectieve nascholing. Het ondersteunen van cursisten door medecursisten, door o.a. obser-

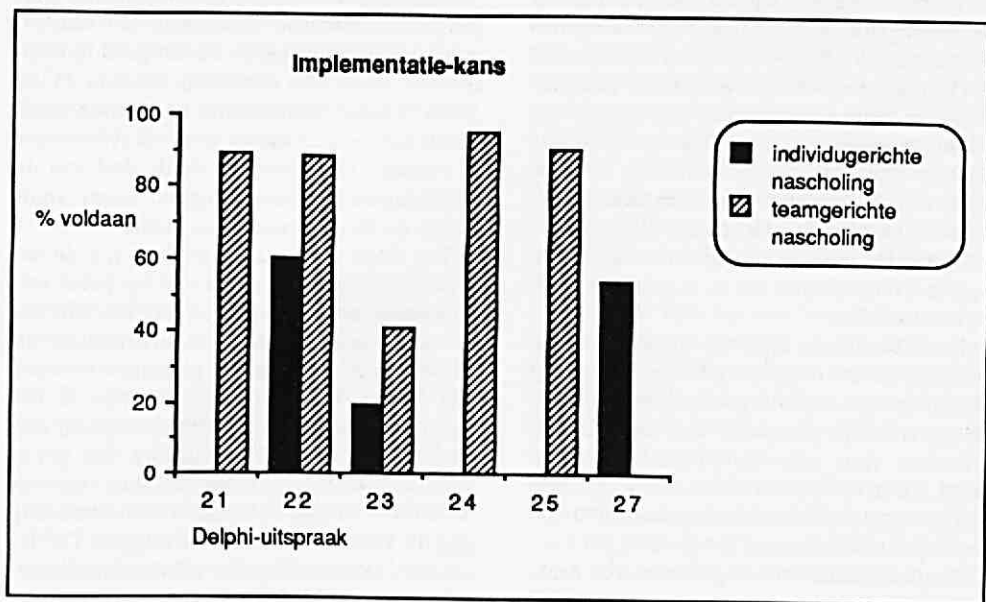
veren en feedback te geven, leidt bij nascholingscursussen die gericht zijn op het aanleren van vaardigheden, tot een grotere kans op toepassing van het geleerde. Van deze vorm van leren wordt nauwelijks gebruik gemaakt in de onderzochte cursussen (3.15).

Er wordt, vooral in individugerichte cursussen, erg veel gebruik gemaakt van oefensituaties waarin het praktisch bezig zijn voorop staat. Dit is van belang in effectieve nascholing. De meeste individu- en teamgerichte cursussen bevatten practica.

In een effectieve cursus zou het aantal deelnemers afhankelijk gesteld moeten worden van het doel en de vorm van de cursus. Op dit moment is een PABO gehouden aan een gemiddeld aantal van 20 cursisten per groep. Er zijn dus slechts beperkte mogelijkheden om hierin te schuiven om een optimaal aantal cursisten voor een bepaalde cursus te realiseren. Echter, de meeste cursisten en nascholers zijn tevreden over de grootte van de cursusgroep, hetgeen er op wijst dat het aantal cursisten geen belemmerende uitwerking heeft gehad op het verloop van de cursus (3.18).

Tenslotte is het Delphi-panel van mening dat evaluatie een belangrijke component is van effectieve nascholing. Door proces-evaluatie kan de cursus tussentijds bijgesteld en verbeterd worden. Door produkt-evaluatie kan worden nagegaan in welke mate het geleerde in de praktijk wordt toegepast. Beide vormgevingen van evaluatie kunnen leiden tot verbetering van de cursus. Procesevaluatie vindt in bijna alle cursussen plaats (3.19), produktevaluatie komt veel minder voor, maar toch nog in ongeveer 60% van de cursussen (3.20). De meeste produkt-evaluaties worden echter uitgevoerd tijdens de laatste cursusbijeenkomst. Het is de vraag of men in de kortlopende cursussen reeds op een dergelijke korte termijn kan nagaan wat het effect van een cursus is in de school- of klaspraktijk.

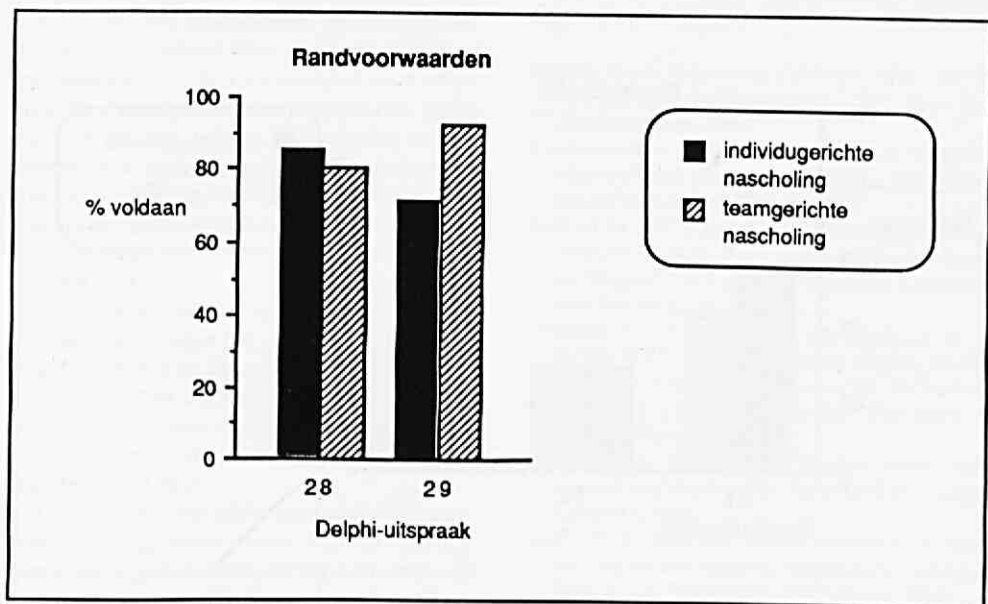
Om de *implementatie-kans* van het tijdens de cursus geleerde zo groot mogelijk te maken, is het van belang dat er een aantal verbindingen tot stand gebracht worden tussen de schoolpraktijk en de cursus. In schoolgerichte nascholing wordt volgens het Delphi-panel de effectiviteit van een cursus bevorderd wanneer de schoolleiders zelf ook deelnemen. Men deelt blijkbaar de mening van de deskundigen, want op 90% van de onderzochte scholen neemt de schoolleider inderdaad deel aan de cursus



Figuur 4 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de implementatie-kans

(4.21). Het bevoegd gezag dient de leraren duidelijk te maken dat zij het volgen van de nascholingscursus van belang achten.

Vooraf bij teamgerichte cursussen weten cursisten zich gesteund door hun bestuur. In individuerichte nascholing komt dit veel



Figuur 5 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de randvoorwaarden

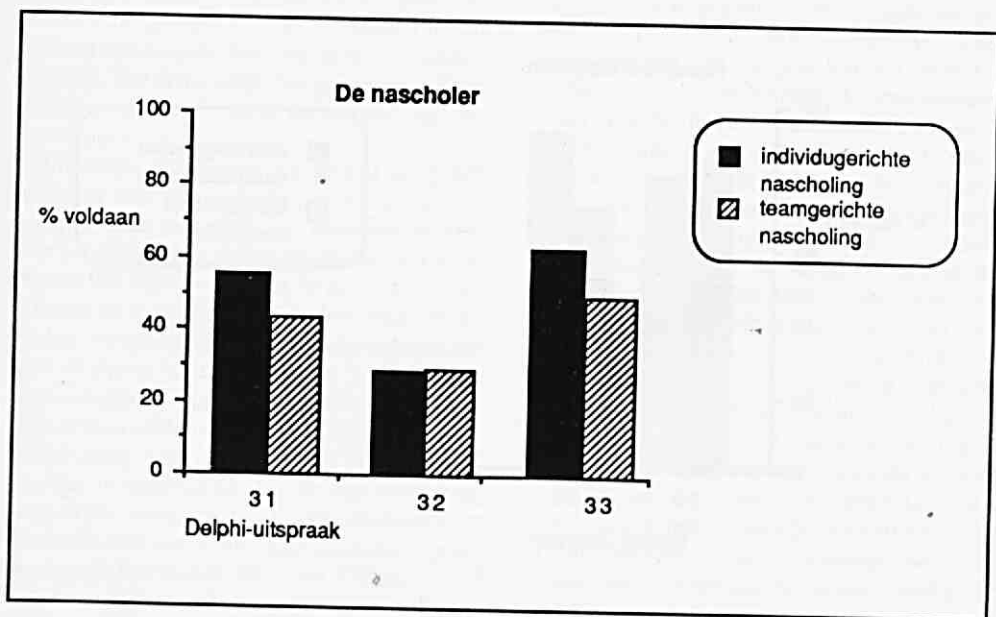
minder voor: vaak is het bestuur zelfs niet op de hoogte van het feit dat er wordt deelgenomen aan nascholing (4.22). Al eerder is gesteld dat scholen nog weinig voornemens voor nascholing vastleggen in hun activiteiten- of ontwikkelingsplan. Door 20% van de cursisten van individuerichte nascholing en door 40% van de cursisten van teamgerichte nascholing worden de voornemens die zijn neergelegd in het ontwikkelingsplan meegenomen in hun overwegingen om in te schrijven voor de cursus (4.23).

De deskundigen zijn van mening dat nascholing zoveel mogelijk schoolgericht moet zijn, zodat de aansluiting naar de schoolsituatie gemakkelijk gevonden kan worden. Als criterium voor schoolgerichtheid is gehanteerd, dat het hele team of een aanzienlijk deel van het team aan de nascholing deelneemt. Dit is in bijna alle cursussen het geval (4.24).

Implementatie van het geleerde in de praktijk wordt bevorderd door het gebruik van concreet te implementeren materiaal in de cursus centraal te stellen. De cursisten kunnen dit materiaal, na ermee geoefend te hebben in de cursus, rechtstreeks gebruiken in hun klas of school. Aan ruim 90% van de cursisten van teamgerichte nascholing zijn tijdens de cursus bruikbare materialen aangeboden (4.25).

Aan randvoorwaarden die volgens het Delphi-panel effectieve nascholing bevorderen, zoals een gunstige plaats en een goed tijdstip, is voor bijna alle cursussen voldaan (5.28; 5.29). Vooral teamgerichte nascholing vindt plaats binnen de normale werktijd (vóór 6 uur 's avonds). Ongeveer één derde deel van de individuerichte nascholingscursussen vindt buiten de 38-urige weektaak plaats.

Ten slotte zijn drie kenmerken van de nascholer, die in de perceptie van het panel van deskundigen van belang zijn voor een effectieve cursus, geanalyseerd. De voorbereiding van de nascholer via concrete, gerichte voorscholing is van belang. Nascholvers zijn in het algemeen alleen gewend om les te geven aan studenten in de initiële opleiding. Het geven van nascholing vergt extra kennis en vaardigheden en een andere attitude. De voorscholing zou dit verschil kunnen overbruggen. De nascholvers hebben lang niet allemaal deelgenomen aan voorscholing (6.31). Wanneer zij wel voorgeschoold zijn is hetgeen er aan de orde is geweest niet altijd bruikbaar bij het geven van nascholing. Slechts 30% van de nascholvers heeft voorscholing gehad waarin, behalve voor vakinhoudelijke voorbereiding, ook tijd is ingeruimd voor de didactiek van het nascholen (6.32). Ruim de helft van de teamgerichte



Figuur 6 De mate waarin nascholingscursussen in de jaren 1984 tot en met 1987 voldoen aan Delphi-kenmerken die betrekking hebben op de nascholer

nascholers en de individugerichte nascholers hebben volgens hun cursisten een grondig inzicht in de praktijk van het basisonderwijs (6.33). Ook dit achten de panelleden van essentieel belang voor het realiseren van effectieve nascholing.

8 Discussie

In de hiervoor beschreven procedure is getracht te achterhalen in welke mate de individu- en teamgerichte nascholingscursussen, die gegeven zijn in de jaren 1984-1987, voldoen aan de door deskundigen als effectief gepercipieerde kenmerken van nascholing.

Het valt op dat in de programmering en voorbereiding van nascholing in de meeste gevallen overleg plaatsvindt tussen PABO en OBD. In de opzet en uitvoering van de cursussen blijkt de samenwerking tussen beide instellingen veel geringer te zijn. Ook het overleg met de scholen en de afstemming van nascholing op de concrete nascholingsbehoeften in het veld komt, gezien het belang dat hieraan door deskundigen wordt gehecht, nog te weinig voor. De verschuiving in het overheidsbeleid, zoals wordt voorgesteld in de concept-beleidsnotitie *Nascholing in het primair en voortgezet onderwijs* (1988), waardoor de programmeringsbasis van nascholing verschuift van een inhoudelijke speerpuntenbeleid van de overheid naar nascholingswensen van scholen, kan de voorwaarden voor effectieve nascholing op dit punt verbeteren. Het is dan echter van belang dat scholen ondersteund worden bij het plannen van nascholingsactiviteiten in het kader van de lopende ontwikkelingen op school. Het belang van deze ondersteuning blijkt uit een tweetal gevonden resultaten: 1) scholen gebruiken op dit moment de ontwikkelingsplannen nauwelijks als instrument voor het plannen van nascholingsactiviteiten en 2) wanneer men begint aan een cursus is er meestal geen duidelijk beeld van wat met deze nascholing bereikt moet worden. Hierin lijkt een belangrijke rol weggelegd voor de OBD.

Uit de resultaten blijkt dat nascholingscursussen in hoge mate gericht zijn op vaardigheidstraining en daarbij gebruik maken van de componenten van effectieve nascholing. Hierbij moet echter worden aangetekend dat een belangrijke component 'ondersteuning in de

klas' nauwelijks voorkomt. Ook 'peer-teaching', aangemerkt als belangrijk kenmerk van effectieve nascholing, wordt nauwelijks toegepast in de onderzochte cursussen. Wanneer in nascholingscursussen meer gebruik kan worden gemaakt van 'coaching' en 'peer-teaching' zal de transfer van het tijdens de cursus geleerde naar de klassepraktijk eenvoudiger zijn. Dit vergroot de kans op implementatie van het geleerde (zie ook Joyce & Showers, 1988).

Ten slotte lijkt het van belang om nascholers beter voor te bereiden op het scholen van volwassenen. Zij dienen meer kennis en inzicht te hebben in de didactiek van de nascholing. Ook dit aspect komt de effectiviteit van nascholing ten goede.

In een latere publikatie willen we de gegevens presenteren over de relatie tussen nascholingscursussen die in hoge mate voldoen aan de Delphi-kenmerken en het resultaat en de doorwerking van nascholing.

Noot

1. 2.1 verwijst naar Figuur 2, Delphi-uitspraak 1. Dezelfde manier van verwijzen wordt gebruikt bij de volgende Delphi-uitspraken.

Literatuur

- ARBO, *Nieuw, concreet en zichtbaar: Advies over de innovatie in het basisonderwijs na 1985*. Zeist: Onderwijscentrum, 1984.
- Fenstermacher, G.D. & D.C. Berliner, Determining the value of staff development. *Elementary School Journal*, 1985, 85, 281-314
- Gall, M.D. & R.S. Renchler, *Effective staff development for teachers: A research based model*. Eugene, Oregon: 1985 (ERIC Document Reproduction Service no. Ed 256009).
- Goodlad, J.I., The school as workplace. In: G.A. Griffin (Ed.), *Staff development*. (Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 36-61). Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- Joyce, B. & B. Showers, *Student achievement through staff development*. New York & London: Longman, 1988.
- Joslin, B.A., *Inservice teacher education: A meta-analysis of the research*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1980.
- Lawrence, G. & D. Harrison, Policy implications of the research on the professional development of

- education personnel: An analysis of fifty-nine studies. In: C. E. Feistritz (Ed.), *1981 Report on Educational Personnel Development* (pp. 145-168). Washington, D.C.: Feistritz Publications, 1980.
- Lem, P., S. Veenman, F. Nijssen & E. Roelofs, *Omgaan met combinatieklassen. Verslag van een teamgerichte nascholing* (Eindrapport SVO-project 6603). Den Haag: SVO Selecta-reeks, 1988.
- Linstone, H. A. & M. Turoff (Eds.), *The Delphi method: Techniques and applications*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1975.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Concept-beleidsnotitie. Nascholing in het primair en het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: 1988.
- Nederlands Genootschap van Leraren (NGL), *Nota nascholing en betaald educatief verlov*. Dordrecht: 1984.
- Nijssen, A. & W. Voogt, Structurele samenwerking tussen begeleidingsdiensten en PABO's. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 1985, 3, 100-108.
- Showers, B., B. Joyce & B. Bennet, Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 1987, 45 (3), 77-87.
- Tillema, H. H. & S. A. M. Veenman, *Probleemverkenning Opleiding Onderwijsgevend*. Groningen: RION-ITS/ISO-SVO, 1985.
- Tillema, H. H. & S. A. M. Veenman, Conceptualizing training methods in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 1987, 11 (5), 519-541.
- Tulder, M. van, S. Veenman & J. Sieben, Features of effective inservice activities: Results of a Delphi-study. *Educational Studies*, 1988, 14 (1), 209-223.
- Tulder, M. van, S. Veenman & E. Roelofs, *Nascholing leraren basisonderwijs: Vormgeving en resultaat* (eindrapport SVO-project 5390). Den Haag: SVO Selecta-reeks, 1989.
- Veenman, S., J. Sieben & M. van Tulder, *Nascholing leraren basisonderwijs! een Delphi-onderzoek over vormgevingskenmerken*. In: N. A. J. Lagerwey & Th. Wubbels (Red.), *Onderwijsverbetering als opdracht*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Wade, R. K., What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, 1984, 42 (4), 48-54.

Curricula vitae

M. van Tulder (1957) studeerde andragogiek aan de K.U. Nijmegen. Zij was van 1984 tot 1989 als onderzoeker werkzaam bij de Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de K.U. Nijmegen als dagelijkse projectleider van het SVO-project 'Nascholing Leraren Basisonderwijs'. Momenteel is zij werkzaam als directeur van de Volksuniversiteit Venlo e.o.

S. Veenman (1942) is universitair hoofddocent bij de Facultaire Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen. In februari 1975 promoveerde hij op het proefschrift 'Training op basis van interactieanalyse'. Zijn publicaties liggen op het terrein van goed en succesvol onderwijzen, schoolverbetering, opleiding en nascholing van leraren.

E. Roelofs (1961) studeerde onderwijskunde aan de K.U. Nijmegen. Werkt sinds 1987 als onderzoeker binnen de Vakgroep Onderwijskunde K.U. Nijmegen aan het diepteproject 'Voortgezet technisch en begrijpend/studerend lezen' en aan de SVO-projecten 'Nascholing Leraren basisonderwijs' en 'Omgaan met combinatieklassen'. Is momenteel de dagelijkse projectleider van het SVO-project 'Omgaan met combinatieklassen (vervolgstudie)'.

Adres: Facultaire Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, Katholieke Universiteit, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen.

Manuscript aanvaard 20-3-'89

Summary

M. van Tulder, S. Veenman & E. Roelofs. 'Features of effective inservice training'. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 490-504.

This study examines factors that influence effective inservice practices. In phase one of the study a modified Delphi-technique was used to identify salient features of effective inservice programs with respect to their importance for educational changes. Based on the results of the Delphi-procedure questionnaires and interview schemes were developed for the second phase of the study: a survey. Data on characteristics of inservice programs were gathered from trainees, inservice teacher educators, school administrators and school advisers. Results suggest that the designers of inservice education activities have taken the characteristics of effective inservice education into account to a reasonable extent. The effects of inservice education activities in daily school practice are not very impressive.

Lijst met vormgevingskenmerken van nascholing

Programmering en voorbereiding van de cursus

1. PABO's dienen, in onderling overleg en samenspraak met OBD's, afspraken te maken over welke nascholingscursussen worden uitgevoerd, zodat het aanbod zoveel mogelijk is afgestemd op de behoeften in de regio.
2. Bij de behoeftebepaling aan nascholing dienen de PABO's zich mede (maar niet uitsluitend) te laten leiden door de activiteiten- of ontwikkelingsplannen van de scholen.
3. Het nascholingsaanbod van de PABO en het verzorgingsaanbod van de onderwijsbegeleidingsdienst dienen in de betrokken regio gecoördineerd te worden aangeboden.
4. PABO, onderwijsbegeleidingsdienst en school dienen bij het voorbereiden van een schoolgerichte nascholingscursus met elkaar in overleg te treden over doelen, inhoud, werkvormen en de invoering in de schoolpraktijk.
5. Het schoolteam dient in onderling overleg op grond van het opgestelde activiteiten- of ontwikkelingsplan te bepalen welke leraar of leraren aan een bepaalde nascholingscursus deelneemt/deelnemen.
6. De nascholingscursussen dienen niet alleen gebaseerd te zijn op een inventarisatie van nascholingsbehoeften van scholen, maar ook op een deskundig aanbod van de PABO (inclusief OBD) dat inspeelt op vernieuwingen in het onderwijs.

Opzet en uitvoering van de cursus

7. Opzet en uitvoering van schoolgerichte nascholing, inclusief de 'nazorg', dienen te geschieden in onderlinge samenwerking tussen PABO('s) en onderwijsbegeleidingsdiensten.
8. Nascholing dient uiteindelijk te resulteren in concrete veranderingen in de praktijk van alledag.
9. Schoolgerichte nascholing dient bij voorkeur de nadruk te leggen op vaardigheidsdoelen. Kennis- en inzichtdoelen en doelen met betrekking tot houdingen/attitudes dienen hierbij niet verwaarloosd te worden, maar zij zijn steeds gerelateerd aan de vaardigheidsdoelen.
10. Voor schoolgerichte nascholing is een intakegesprek tussen nascholingsteam (inclusief OBD) en het schoolteam gewenst om wederzijds een beeld van elkaar te krijgen voor het vaststellen van de beginsituatie en om tot afspraken te komen over cursusdoel en -opzet.
11. Nascholing dient aan te sluiten bij de praktijkproblemen van leraren en de wijze waarop de

leraren in de school-als-organisatie functioneren.

12. De individuele cursist én/of het team dienen vóórdat aan de nascholing wordt begonnen een duidelijk beeld te hebben van wat zij met de nascholing willen bereiken.
13. Nascholing is een vorm van volwassenen-educatie. In de didactische benadering van de cursisten dient hiermee rekening gehouden te worden.
14. Voor een nascholingscursus is een werkplan waarin de nascholers verantwoording afleggen over de gekozen doelen, leerinhouden, werkwijzen en te verwachten effecten van essentieel belang.
15. Het ondersteunen van cursisten door medecursisten, waarbij de cursisten elkaar onder andere observeren en feedback geven, leidt bij nascholingscursussen die gericht zijn op het aanleren van vaardigheden, tot een grotere kans op toepassing van het geleerde.
16. Nascholing gericht op het aanleren of verbeteren van vaardigheden, dient uit de volgende componenten te bestaan: het duidelijk maken van het belang van de vaardigheden, het aanbieden van informatie over de te leren vaardigheden, het demonstreren van de te leren vaardigheden, praktijkoefening, terugkoppeling en ondersteuning in de klas.
17. Nascholingscursussen gericht op vaardigheden zijn het meest effectief in de vorm van practica (oefensituaties waarin het praktisch bezig zijn vooropstaat).
18. Het aantal deelnemers per cursusgroep, nu vastgesteld op gemiddeld 20, dient afhankelijk gesteld te worden van het doel en de vorm van de cursus.
19. Elke nascholingscursus dient een vorm van formatieve of procesevaluatie te bevatten: het verzamelen van gegevens over de wijze waarop de cursus werd uitgevoerd, welke aspecten als positief of negatief werden ervaren. Dit kan ertoe leiden, dat de cursus op grond van deze informatie kan worden verbeterd (zie ook de volgende uitspraak).
20. Elke nascholingscursus dient follow-up evaluatie te bevatten: na verloop van tijd dient nagegaan te worden of en in welke mate het geleerde in de praktijk wordt toegepast (summatieve of produkt/effect-evaluatie).

Implementatie-kans

21. Wil nascholing gericht op de school als geheel succesvol zijn, dan moeten de schoolleiders zelf ook aan de nascholing deelnemen.

22. Deelnemers aan nascholingscursussen dienen zich gesteund te weten door het bevoegd gezag.
23. In het activiteiten- of ontwikkelingsplan van een school dient vastgelegd te worden welke nascholing zal worden gevolgd en welke bijdrage deze nascholing kan hebben voor het onderwijs op school.
24. Nascholing dient zoveel mogelijk schoolgericht te zijn (dat wil zeggen op team-als-geheel of op leraren-uit-een-team).
25. Schoolgerichte nascholing waarin het gebruik van concreet, te implementeren materiaal centraal staat bevordert de invoering van een vernieuwing.
26. Duidelijk gestructureerde cursussen, waarin met name de relatie theorie-praktijk wordt benadrukt, hebben een grotere kans op toepassing van het geleerde in de praktijk.
27. Voor de doorwerking van het geleerde in de schoolpraktijk is het beter dat bij individugerichte nascholingscursussen meer dan één leraar van dezelfde school aan de cursus deelneemt.
29. Nascholing dient zoveel mogelijk gerealiseerd te worden binnen de 38-urige weektaak.
30. De overheid dient voor de schoolgerichte nascholing de opleidingen en de onderwijsbegeleidingsdiensten via facilitering mogelijkheden te geven voor: onderling overleg, intake-gesprekken, praktische ondersteuning van de cursisten (indien nodig) en evaluatie.

De nascholer

31. Voor een succesvolle nascholing is een concrete, gerichte voorscholing c.q. voorbereiding van de nascholers van groot belang.
32. In de voorscholing van nascholers dient niet alleen tijd ingeruimd te worden voor vakinhoudelijke voorbereiding maar ook voor de didactiek van het nascholen (bijvoorbeeld voor het leren werken met groepen volwassenen, leerstijlen van volwassenen).
33. De nascholer dient een grondig inzicht te hebben in de praktijk van het basisonderwijs.
34. De nascholer dient model te staan voor goed onderwijzen.

Randvoorwaarden

28. Gunstige condities (bijv. plaats en tijdstippen) zijn mede bepalend voor het welslagen van een nascholingscursus.