

Leren aan schoolproblemen; praktijkgerichte nascholing van docenten

J. H. G. I. GIESBERS

Vakgroep Algemene Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding (i.o.), Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

De bedoeling van dit artikel is het begrip praktijkgerichte nascholing (schoolfocused inset) nader te verhelderen (§2), een viertal buitenlandse projecten op dit gebied bij wijze van exempla kort te bespreken (§3), en een serie problemen betreffende (praktijkgerichte) nascholing te formuleren die nadere bezinning en onderzoek behoeven (§4). De bibliografie biedt recente literatuur waarmee men zich nader kan oriënteren.

1. Inleiding

Onder de titel: *Innovation in in-service education and training of teachers* (1976), publiceerde het Centrum voor Onderzoek en Innovatie van het Onderwijs (CERI, Parijs), daartoe mede gesubsidieerd door het National Institute of Education (NIE, Washington), een tiental nationale case-studies gewijd aan bovengenoemd onderwerp. De deelnemende landen waren Australië, Canada, Frankrijk, Duitsland-Zwitserland, Japan, Zweden, het Verenigd Koninkrijk, Italië, de Verenigde Staten en Nederland. 'Onze' bijdrage was van de hand van N. Deen en E. Boeder en beschreef de Teleac-kursus Flexibele School, de Opleiding voor Leerlingbegeleiders van het pedagogisch-didactisch instituut der Rijksuniversiteit Utrecht, een nascholingsproject op het terrein van kunstzinnige vorming te Alkmaar, en Holbo, een door het Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs gemaakt nascholingsprogramma voor nieuwe wiskunde in het beroepsonderwijs.

In datzelfde jaar werd te Philadelphia een conferentie georganiseerd om na te gaan of en in welke mate de nationale case-studies gemeenschappelijke problemen en themata opleverden die internationale informatie-uitwisseling en samenwerking op projectbasis zinvol zouden maken. De ongeveer zeventig afgevaardigden van lidstaten van de

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) konkludeerden tot een aantal centrale probleemgebieden betreffende de nascholing van onderwijsgeevenden, waarbij hoge prioriteit werd toegekend aan de rol van de individuele school bij nascholing. Dit laatste thema werd onder de titel: *Schoolfocused Inset* (d.w.z. In-service Education and Training) het onderwerp van een serie congressen te Stockholm (1976), München (1977), West Palm Beach (1977) en Bournemouth (1978). Het overleg en de besluitvorming m.b.t. internationale samenwerkingsprojecten spitsten zich gaandeweg de conferenties toe op:

- implementatiestrategieën en processen, waarbij ook aan de orde kwamen aspecten als materiaalontwikkeling, behoeftenidentificatie, leerkrachtparticipatie, etc.;
- rollen en opleidingsbehoeften van nascholers, met vragen zoals: wie zijn de nascholers, wat zijn hun taken en posities, hoe voorkomt men een weggroeien van de praktijk, e.d.;
- evaluatie van de diverse vormen van nascholing.

2. Begripsbepaling

De ministeriële beleidsnota *Nascholing van Onderwijsgeevenden* omschrijft nascholing als: 'Alle activiteiten van een onderwijsgevende om zijn kennis, belangstelling en vaardigheden, direct verband houdende met de uitoefening van zijn beroep, te verdiepen en uit te breiden, zulks, voorzover het de hierna gedefinieerde her- en bijscholing betreft, als onderdeel van de taak van elke onderwijsgevende'. De vele in omloop zijnde definities van nascholing kan men in twee categorieën verdelen. De eerste wordt in de Anglo-Amerikaanse literatuur aangeduid als 'employment-oriented education', een term die voor zich spreekt en waarvan bovenstaande omschrijving een goed voorbeeld is. De tweede categorie heeft een bredere opvatting van nascholing en beschouwt deze scholingsvorm als een dimensie van permanente educatie en/of wederkerend leren.

'Every teacher is also a career-long student. That portion of his education which follows in time, (1) his initial certification and (2) employment is known as in-service teacher education'. (Rubin and Howey 1976). Beide opvattingen kunnen het denken en handelen m.b.t. praktijkgerichte nascholing nader verhelderen. Het kenmerkende van deze specifieke vorm van nascholing is dat de behoeften van de individuele school of groep binnen die school in het focus van de belangstelling staan, vandaar de term 'schoolfocused inset'. Niet belangrijk is of de activiteiten op school of ergens anders plaatsvinden, m.a.w. 'schoolfocused' is niet noodzakelijkerwijs synoniem met 'schoolbased'. Evenmin is wezenlijk of in de nascholingsbehoefte voorzien wordt door het eigen docentencorps of door een externe instantie, bijv. de initiële opleiding. Essentieel is slechts de vraag: betreft de te organiseren nascholingsactiviteit een door alle betrokkenen (en dit zijn niet alleen de leraren!) gekonstateerde en gedefinieerde nascholingsbehoefte van deze school. Door het stellen van deze vraag doorbreekt men nascholingspraktijken waarbij aan de school externe personen of instanties bepalen waar binnen de school deficienties zijn en hoe die gecureerd moeten worden.

Uit de omschrijving van praktijkgerichte nascholing kan men positieve en negatieve elementen afleiden. Het grote voordeel van 'schoolfocused inset' is dat twee hoofdklachten m.b.t. nascholing ondervangen worden, nl. het onvoldoende kunnen aansluiten bij de praktijkproblemen van docenten en het verwaarlozen van het systeemkarakter van de schoolorganisatie. Dit laatste behoeft enige toelichting. Een school is een systeem, een samenhangend geheel van delen. Door een van die delen (bijv. een docent) uit het geheel te isoleren, hem of haar door middel van een externe cursus te veranderen en vervolgens weer in dat geheel terug te plaatsen, blijkt men vaak zg. terugkeerproblemen te scheppen. De steen der wijzen die de docent in het conferentie-oord gevonden had, wordt in de kille, haastige schoolpraktijk van alledag door de collega's achtere-loos weggeschopt, met het gevolg dat de effecten van dit soort nascholing meestal zeer gering zijn. Praktijkgerichte nascholing in bovenbeschreven zin minimaliseert de zojuist genoemde bezwaren, zeker wanneer de organisatoren de volgende criteria als richtsnoer hanteren:

- nascholing moet bij voorkeur gekoppeld worden aan een specifieke verandering of vernieuwing binnen de school,
- het hele corps of functionele en functionerende

- onderdelen daarvan (bijv. vaksecties) zijn de groeperingen waarop de nascholing zich richt,
- daar hulp vragen geen teken van zwakte hoeft te zijn, moet externe hulp gezocht worden voor problemen die de schoolorganisatie zelf niet aan kan,
- de nascholingsactiviteit vindt zijn inbedding in het schoolwerkplan.

Natuurlijk is schoolgerichte nascholing geen panacee. Een groot probleem ligt in de nadruk die gelegd wordt op het uitgaan van de gekonstateerde en gedefinieerde nascholingsbehoefte. De conceptualisering van termen als behoefte, motief, belangstelling e.d. is nog met veel onzekerheden omgeven hoewel het onderwerp in de pedagogische literatuur de nodige aandacht gekregen heeft. (Bijv. Archambault 1957, Peters 1960, Dewey 1966). Het definiëren van een behoefte is derhalve niet eenvoudig. Hetzelfde geldt voor de korrekte interpretatie van de eenmaal gedefinieerde behoefte. Interpretatieproblemen laten zich samenvatten in de vraag: Wat bedoelt een individu of een groep precies wanneer er sprake is van behoefte aan...? Minstens even problematisch is het constateren van behoeften. Het opzetten en uitvoeren van een inventarisatie wekt bij de betrokkenen vaak verwachtingen die achteraf niet waar te maken zijn, of roept het idee op, dat men wel behoeften moet hebben om voor vol te worden aangezien. Voorts, het rekening houden met het resultaat van deze inventarisatie kan leiden tot een zich met huid en haar overgeven aan de wensen van degenen die de behoeften geformuleerd hebben met gevolg dat het nascholingsaanbod volgens een cafetariasysteem plaatsvindt waarbij alleen maar geboden wordt wat de consumenten vragen. Nascholingsbeleid en -uitvoering kan zich tegen dit gevaar wapenen door uit te gaan van een zorgvuldige analyse van de rol die deze onderwijsgevenden moeten kunnen spelen gezien de doelstellingen en situatie van deze school. Het onderwerp behoeftenpeiling (voor het Nederlandstalig gebied raadplege men het werk van Vandenberghen e.a.) kreeg veel aandacht in de conferentie te West Palm Beach naar aanleiding van het zg. Mesa Model (Informatie: C. Raymond, Mesa Public Schoolssystem, Arizona 85203). Een van de konklusies in het betreffende eindverslag luidt dan ook: 'Needs assessment is a continuing process which, as was noted repeatedly, involves not only questions of what but why, where, when, with whom, from whom and how will we know' (Howey 1978). Onvoldoende informatie over en inzicht in de nascholingsbehoefte van een individuele school maakt praktijkgerichte nascho-

ling tot het zoveelste niet werkende 'geneesmiddel' in de lange rij pedagogische innovaties. Behoeften-diagnose en -prognose verdient derhalve onze uiterste zorg.

3. Enige praktijkvoorbeelden

Zweden: Team Training Project (SIA)

In 1976 nam de Zweedse Rijksdag een onderwijs-wet aan waarvan een belangrijk deel gewijd was aan nascholing in functie van de nationale onderwijsher-vormingen. Binnen dit wettelijk kader werden een viertal omvangrijke initiatieven ontplooid waarvan hier één kort samengevat zal worden, nl. het Team Training Project. Begonnen in het schooljaar 1977-1978 heeft dit project dat 7 à 8 jaar zal duren de volgende doelstellingen:

- Het bestuderen, bespreken en verwerken van de theorie en praktijk van de Zweedse onderwijsher-vormingen,
- Het ontwikkelen van methoden om deze hervor-mingen in de eigen werksituatie in te voeren,
- Het programmeren van de verplichte 5 nascho-lingsdagen die iedere Zweedse school jaarlijks moet organiseren,
- Het ontwikkelen van plannen om nascholing tot een integraal deel van de schoolpraktijk te maken.

Om deze doelstellingen te realiseren worden in de ca. 1200 'headmaster's districts' (combinaties van 2 à 3 scholen onder 1 schoolleider) teams van 10 à 15 vertegenwoordigers van alle geledingen van de schoolgemeenschap gevormd. (Merkwaardigerwijs zijn leerlingen niet in deze teams aanwezig). Het oorspronkelijk plan was dat deze Team Training 5 weken zou duren, verdeeld in 5 perioden: 14 dagen in de zomer, 2x1 week gedurende het schooljaar, 2x3 dagen in de zomer. Na moeizame onderhandelingen met de personeelsorganisaties werd het project teruggebracht tot 10 dagen gedurende het schooljaar. Per jaar zijn de projectkosten begroot op 9 miljoen Zweedse kronen. Tweederde van dit bedrag wordt uitgetrokken voor de salarissen van de vervangers van degenen die aan de nascholing deelnemen; de rest kan besteed worden aan reis- en verblijfkosten, materialen, nazorg en evaluatie.

De belangrijkste problemen die zich tot nu toe in het project hebben voorgedaan laten zich formuleren in drie vooral nog niet beantwoorde vragen:

- Welke ondersteuning biedt men de teams in de periode tussen de nascholingsbijeenkomsten?
- Hoe ondersteunt men de teams m.b.t. de derde en

- vierde bovengenoemde projectdoelstellingen?
- Hoe organiseert men de nazorg en evaluatie?

Het Zweedse Team Training Project is nog in een pril stadium maar verdient blijvende aandacht omdat het een serieuze poging is tegemoet te komen aan een internationale ontwikkeling op nascholingsge-bied, nl. het op lokaal niveau betrekken van alle geledingen bij de planning en uitvoering van nascholing. De National Board of Education (Informatie: S. Henricson, S-106-42 Stockholm) heeft een werkgroep gevormd die het project coördineert en die verantwoordelijk is voor de nazorg en evaluatie.

Engeland: Teacher Induction Pilot Schemes (TIPS)

Het in 1972 gepubliceerde witboek *Education: A Framework for Expansion* recommendeerde een grotere aandacht voor en hulp aan beginnende leerkrachten, de zg. 'probationers'. Vijf proefprojec-ten werden gepland waarvan er - als gevolg van de verslechterende economische situatie - twee werden gerealiseerd, een urbaan project in Liverpool, een ruraal project in het uitgestrekte, dunbevolkte graafschap Northumberland. Na een voorberei-dingsjaar 1973-1974 begonnen beide projecten in september 1974. De belangrijkste kenmerken zijn:

- De beginnende leerkracht heeft een lesrooster die hem of haar per week één dag vrij laat om deel te nemen aan de zg. inductie-activiteiten,
- Per school wordt minstens één docent als 'teacher-tutor' aangesteld om zijn pas beginnende collega(s) te begeleiden, om de nascholing te coördineren, om als contactpersoon op te treden, om behulpzaam te zijn bij de evaluatie etc. Per 'probationer' wordt de 'teacher-tutor' een kwart-dag van onderwijs vrijgesteld. Bovendien krijgt hij een toeslag op zijn salaris variërend van £ 75 tot £ 288, afhankelijk van het aantal jonge collega's dat hij begeleidt,
- De 'teacher-tutors' worden voor hun taak opgeleid vóórdat ze 'probationers' gaan begelei-den,
- De initiële opleidingen, pedagogische centra en schoolbegeleidingsdiensten in de regio werken samen om verantwoorde nascholings- c.q. inductieprogramma's te realiseren.

Er zijn twee redenen waarom het TIPS-project (Informatie: School of Education, Bristol University) hier kort besproken wordt. Eerstens omdat het een initiatief is dat ook in het Nederlandse nascholingsbeleid hoge prioriteit heeft getuige het in februari 1978 uitgebrachte advies van de Ministeriële Adviescommissie Nascholing Voortgezet Onder-

wijs (ANVO). Een Nederlandse programma commissie kan profiteren van de zeer openhartig gerapporteerde ervaringen van het TIPS-project en kleinere projecten in Noord Ierland, Leeds, Manchester, Londen en een aantal Engelse graafschappen. Een tweede reden ligt in de grote aandacht die het project besteedt aan een van de belangrijkste knelpunten op nascholingsgebied: de evaluatie. Voordat het project startte werden lokale evaluatoren benoemd aan de universiteiten van Liverpool (Hill en Davis) en Newcastle (McCabe) en werd een centraal coördinerend team opgericht aan de universiteit van Bristol (Bolam, Baker en McMahon) dat verantwoordelijk is voor informatie, coördinatie, implementatie, disseminatie en evaluatie. Bolam c.s. zagen af van klassieke onderzoeksdesigns: 'We could not make measurements about the effectiveness of the probationers' teaching, since the research tools and criteria for determining what is or makes for an effective teacher or teaching are not sufficiently well established. In an early decision, therefore, we ruled out any examination of children's learning and classroom assessment of the probationers' teaching' (Baker, in: McCabe 1978). In plaats daarvan kozen zij voor de illuminatieve evaluatietechnieken zoals beschreven door Parlett en Hamilton (1976) en verzamelden zij bij alle betrokkenen data door middel van kwalitatieve methoden zoals case-studies en interviews. Aldus baseerden zij hun oordeel over de effectiviteit van de projecten op wat zij noemen 'informed professional judgement of those involved' (Baker, in: McCabe 1978). Voor iedereen die geïnteresseerd is in de evaluatieve aspecten van nascholing is het werk van Bolam c.s. in het kader van het TIPS-project zeer de moeite waard.

Engeland: A school-focused pattern for the professional self-evaluation and development of serving teachers

Dit project, gedragen door de Open University (Informatie: E. Henderson en J. Merritt) en de Polytechnic van Centraal Londen (Informatie: D. Mortimer) zal in september 1978 in samenwerking met één College of Education en twee Polytechnics van start gaan. De langademige naam geeft de inhoud van deze nascholing – die als een action research project wordt aangediend – goed weer. Bovengenoemd project-team vindt dat nascholing zoals nu bedreven een viertal negatieve kenmerken heeft, nl. ineffectiviteit, breuk tussen theorie-praktijk, onvoldoende aansluiting bij de initiële opleiding, geringe uitzaaiingseffecten. Hun nascholingsproject waaraan in het eerste experimentele jaar 20 scholen,

40 onderwijzers en leraren, 300 studenten, tutoren van 3 initiële opleidingen, enige observatoren en het project-team deelnemen, wil in genoemde tekorten voorzien. In elke school wordt daartoe een team gevormd dat minstens bestaat uit 2 leerkrachten, 5 studenten en 1 tutor van de initiële opleiding. Het project kan het best beschreven worden door de rollen van de respectieve deelnemers te verduidelijken. De onderwijzers of leraren hebben een viervoudige taak:

- het analyseren en evalueren van hun eigen onderwijssituatie om zodoende tot een voor hun situatie relevante probleeminventarisatie te komen,
- het analyseren en evalueren van het curriculum,
- het samenwerken, samen studeren, informatie, ervaringen en probleemoplossingen uitwisselen met collega's van andere projectscholen,
- het opzetten van analytische en evaluatieve nascholingsactiviteiten voor collega's van de eigen school.

Bij bovengenoemde niet eenvoudige, extra werkzaamheden worden de docenten geholpen enerzijds door de tutoren van de initiële opleidingen, anderzijds door de studenten-aanstaande onderwijzers of leraren. De tutoren organiseren lezingen, workshops, seminars etc. die de leerkrachten nodig hebben om hun zelf-nascholing (vgl. het centrale principe van de Nederlandse nota Nascholing van Onderwijsgevend) te kunnen realiseren. Alle nascholingsactiviteiten zowel binnen (= 'schoolbased') als buiten de school vinden plaats volgens het 'practice-requires-theory' model van de docentenopleiding. Dit betekent dat afgezien wordt van de traditionele opzet van theorie aanbieden die vervolgens in de praktijk toegepast moet worden maar dat uitgegaan wordt van de analyse en evaluatie van de eigen praktijkproblemen en dat vervolgens nagegaan wordt of er in de bestaande theorie of gesystematiseerde praktijkervaring van anderen, oplossingen voor de problemen gevonden kunnen worden. Naast coördinatie, instructie en training zijn de tutoren behulpzaam bij dit proces van identificatie van problemen en probleemoplossingen, toepassing, evaluatie en verankering in het didactisch handelen van de docent. De 5 studenten zijn minstens 1 dag per week aanwezig op de school waar hun stage c.q. schoolpraktikum gesitueerd is. Zij treden op als assistent van hun mentor c.q. schoolpraktikumdocent, niet alleen wat zijn doceertaak maar ook wat zijn bovenbeschreven zelf-nascholingsactiviteiten betreft.

De reeds eerder genoemde observatoren zijn tutoren van initiële opleidingen die zich aangemeld

hebben voor de tweede fase van het project, beginnend in september 1979. Hun observerende activiteiten beogen niet slechts het lopend project te ondersteunen maar bedoelen evenzeer de implementatie van deze nascholingsopzet in hun regio voor te bereiden en te vergemakkelijken. Dit laatste punt is de reden waarom het hier besproken project als exemplum gekozen is. In de literatuur met betrekking tot nascholing neemt het zg. 'multiplier-effect' c.q. uitzaaiingseffect een belangrijke plaats in, en terecht. Teveel interessante en nuttige nascholingsactiviteiten blijven beperkt tot de oorspronkelijke, vaak kleine groep van initiatiefnemers. Gezien het vooralsnog geringe financiële en persoonlijke nascholingspotentieel is dit een luxe die we ons nationaal noch internationaal kunnen permitteren. Dit Engelse project dat de belofte inhoudt de afstand theorie-praktijk, initiële opleiding-nascholing op onderwijskundig verantwoorde en relatief goedkope wijze te overbruggen, voldoet bovendien in dubbel opzicht aan eisen die men m.b.t. uitzaaiing of uitstraling kan stellen. Immers, de opzet van dit project is er op gericht dat de zichzelf nascholende docenten de opgedane kennis, vaardigheden, ervaringen, probleemoplossingen etc. uitdragen naar de collega's van de eigen school en naar andere scholen in de regio. Bovendien functioneren de observatoren, op basis van de ervaring die ze opdoen in een bepaalde fase van het project, tevens als voorbereiders van de nascholingsactiviteit in hun eigen regio in de volgende fase.

De Verenigde Staten: Concerns-Based Adoption Model (CBAM)

Dit model, ontwikkeld door G. Hall e.a., Universiteit van Texas, Austin, Texas, is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

- Verandering in scholen is een proces, niet een op zichzelf staande, geïsoleerde gebeurtenis,
- Veranderingen in de klas dienen zich primair te richten op individuele behoeften, dit in tegenstelling tot bijv. organisatie-ontwikkeling die systeem-gericht is,
- De persoonlijke dimensie van een veranderingsproces is belangrijker dan de uiteraard noodzakelijke technologische facetten,
- Concrete, volledige operationalisatie van de nagestreefde verandering bepaalt het succes van de implementatie,
- Veranderingsprocessen worden door de betrokkenen niet ervaren als een ongedifferentieerd continuum, maar als verlopend in herkenbare fasen, die elk gekenmerkt worden door specifieke 'concerns'.

Deze uitgangspunten verklaren de naam van dit model. Nascholing die adoptie van innovatie beoogt is 'concerns-based', d.w.z. gaat uit van de zorgen, knelpunten, problemen, onzekerheden etc. die de betrokken docent in het veranderingsproces ervaart. Het model is in dit artikel als exemplum gekozen, omdat de empirische fundering een degelijke en betrouwbare indruk maakt, hetgeen helaas nog niet van alle nascholingsprojecten gezegd kan worden.

Op grond van hun onderzoeken hebben Hall c.s. (1973, 1975, 1977) een drietal sleutelvariabelen geïdentificeerd die als diagnostische instrumenten voor en programmatische uitgangspunten van 'concerns-based' nascholing kunnen dienen.

- a. Stages of Concern about the innovation (SOC): omdat veranderen (ook) een persoonlijke aangelegenheid is, heeft ieder die aan een veranderingsproces deelneemt bepaalde 'concerns', d.w.z. zorgen, percepties, emoties, frustraties en satisfacties m.b.t. de betrokken verandering. Bij een eerste contact met een zich aandienende of gepresenteerde verandering is er in de regel bij de betrokkene slechts sprake van een neutrale, afwachende opstelling (1: Awareness). Bij vóórtijdende konfrontatie evolueert de betrokkenheid bij de verandering zich via 2: Informational (Waar gaat het eigenlijk over?), 3: Personal (In hoeverre raakt het mij?), 4: Management (Hoe hanteer ik de verandering?), 5: Consequence (wat betekent het voor mijn leerlingen?), 6: Collaboration (Met wie kan ik bij de invoering samenwerken?), naar 7: Refocusing (Eigenlijk heb ik een veel beter idee). Omdat – naar onderzoek uitwijst – in bepaalde fasen van het veranderingsproces (bijv. implementatie), bepaalde 'concerns' (bijv. 1, 2 en 3) meer op de voorgrond staan is deze fasenindeling (SOC) van nut bij de keuze van inhoud en methoden van nascholing in het kader van onderwijsverandering of -vernieuwing. Voor nadere uitwerking van een en ander moet korthedshalve naar de bibliografie verwezen worden. Ditzelfde geldt helaas voor:
 - b. Levels of Use of the innovation (LOU): Waar de eerste sleutelvariabele zich vooral richt op wat de betrokkene ervaart, voelt, denkt, waarneemt etc. betreft de LOU wat hij of zij actueel doet. Na besloten te hebben een bepaalde verandering ter hand te nemen, begint de docent zich nader te oriënteren (1: Oriëntation), gevolgd door een zich voorbereiden op het concreet werken met de voorgestelde of zelf gewenste verandering (2: Preparation). Daarna volgt een gebruiksfase (3: Mechanical use) die gekenmerkt wordt door een stapsgewijs, weinig reflexief proberen de bijv.

nieuwe methode onder de knie te krijgen. Dan treedt een toestand van stabilisatie in (4: Routine) waarna een fase komt waarin het gebruik van de innovatie of verandering nauwkeuriger wordt aangepast bij de specifieke leerlingengroep (5: Refinement). De twee laatste 'levels of use' (6: Integration, 7: Renewal) lopen parallel met de twee laatste 'stages of concern' als boven omschreven. Het onderzoek dat rond deze gebruiksniveaus heeft plaatsgevonden levert interessante, zij het niet onverwachte, gegevens op. Zo vermeldde Hall op de conferentie te Bournemouth als een van de data van zijn research, dat 20% van de docenten die verondersteld werden een bepaalde innovatie toe te passen, in feite de innovatie niet gebruikten, terwijl van de controlegroep van veronderstelde niet-gebruikers, 49% de betreffende innovatie toepaste, een gegeven dat het geloof van sommige evaluatoren in 'zuiver' samengestelde experimentele groepen wel mag schokken.

- c. Innovation Configurations (IC): Deze variabele duidt op het verschijnsel dat bij implementatie menige innovatie - al dan niet bewust - drastisch verminkt wordt. Het onderzoeks- en ontwikkelingscentrum van de universiteit van Texas is thans doende de vele configuraties op te sporen die bepaalde innovaties in de schoolpraktijk van elke dag aangenomen hebben. Voor de nascholing werpt het IC-concept vele leerzame vragen op zoals: Is de vervorming of verminking van de innovatie een gevolg van een onvolledige operationalisatie en/of onvoldoende introductie van het oorspronkelijk voorstel? Zo ja, dan kan de nascholing trachten deze fout alsnog te herstellen. Is het in de praktijk ontwikkelde alternatief werkelijk slechter dan de oorspronkelijke innovatie? Zo neen, dan heeft dit gegeven voor de hand liggende konsekwenties voor het nascholingsaanbod. Worden bij complex samengestelde innovaties bepaalde onderdelen naar de letter toegepast, andere onderdelen zelfs niet naar de geest? Zo ja, dan moet deze konstatering mogelijkwerwijs resulteren in het programmeren van remediërende nascholingsactiviteiten.

4. Problemen voor nadere bezinning en onderzoek

- In binnen- zowel als in buitenland bestaat er groeiende overeenstemming m.b.t. het grote belang van (praktijkgerichte) nascholing. De argumenten laten zich samenvatten in de sleutelwoorden: onderwijsverandering en -vernieuwing,

leerplanontwikkeling, onvrede met de initiële opleiding en afwijzing van de traditionele opzet van de bestaande nascholing. Men is bereid een hoge prioriteit aan deze scholingsvormen in het onderwijsbeleid toe te kennen. Niet zelden wordt zelfs de vraag opgeworpen of nascholing niet een hogere prioriteit moet krijgen dan de initiële opleiding. De financiële, personele, inhoudelijke en methodische aspecten van deze vraag zijn dermate verstrekkend dat een principiële discussie en een duidelijke behoefte aan nader onderzoek voor de hand ligt (Probleem 1).

- Er is ook overeenstemming over de inhoudelijke themata die voor (praktijkgerichte) nascholing in aanmerking komen. Genoemd kunnen worden: curriculaire problemen in wat wij in Nederland zouden noemen midden- en bovenschool, nieuwe vakken (bijv. algemene technieken of maatschappijleer), schoolorganisatie en schoolleiding, de behoeften van specifieke groepen uit de schoolbevolking (bijv. kinderen van gastarbeiders of niet-leerplichtigen die uitsluitend nog op school blijven omdat het enige alternatief jeugdwerkloosheid is). De programmatische, personele en financiële vormgeving van nascholing m.b.t. deze inhoudelijke themata zal veel denk-, ontwikkelings- en onderzoeksactiviteiten vergen (Probleem 2).
- Een van de konklusies van de conferentie te Stockholm luidde: 'The elements in the model of strategies for schoolfocused in-service training do appear, across eight countries, to be consistent' (Perry e.a. 1977). Bedoelde elementen zijn eerstens het streven naar optimale schoolpraktijkgerichtheid, hetgeen impliceert enerzijds flexibiliteit met betrekking tot bijv. programma en cursusmateriaal, anderzijds participatie van zoveel mogelijk betrokkenen bij programmering en materiaalontwikkeling. Tweedens, coöperatie van school en externe instanties, bijv. de initiële opleidingen, voor wat de toetsing en evaluatie van inhoud en vorm van de nascholing betreft. Tenslotte, wat in OECD jargon heet 'external high quality stimulus' of 'high level input produced externally', m.a.w. kwalitatief hoogstaande programma's, onderwijsleerpakketten, leerplaneenheden e.d. Het ontwerpen van aan deze kenmerken beantwoordende strategieën voor praktijkgerichte nascholing zal nog veel hoofdbreken kosten (Probleem 3).
- Nascholing gebaseerd op de behoeften van docenten is een mooi uitgangspunt; het vervolgens al dan niet verplicht deelnemen aan een dergelijke nascholing is echter een heel andere

kwestie (Probleem 4). Hier spelen de twee belangrijkste onderwijsfilosofieën op nascholingsgebied een belangrijke rol. Als nascholing primair beoogt het opvullen van lacunes en het repareren van mankementen (het zg. deficientie-model) dan kan men – in het belang van leerlingen en school – tot verplichting besluiten. Staat nascholing echter in functie van zelfontplooiing en is het een aspect van permanente educatie (het zg. groei-model) dan kan het op bezwaren stuiten docenten te verplichten tot het 'zich verder ontwikkelen'. Probleem 4 roept ook de vraag op hoe men de betrokkenen stimuleert tot het deelnemen aan niet-verplichte nascholing. Er liggen nogal wat mogelijkheden tussen de uitersten: een beroep op de eigen verantwoordelijkheid van de docent, en: vaste aanstelling voor de volgende vijf jaar is afhankelijk van deelname.

- In Nederland bestaat het departementale beleidsvoornemen om nascholing onder te brengen bij de initiële opleiding. Om mij onduidelijke redenen – een ander beleidsuitgangspunt was toch immers de eenheid van scholing, d.w.z. opleiding en nascholing? – wordt een uitzondering gemaakt voor de eerste graadleraren. Hun discipline-gebonden nascholing zal gerealiseerd kunnen (moeten?) worden in het kader van het postacademisch onderwijs; de niet-discipline-gebonden nascholing 'zal vooralsnog ook wat de 1e graders betreft, bij de NLO's kunnen berusten', aldus een ambtelijk discussie-stuk van februari 1978. De personen en instanties die nascholing verzorgen, in de Anglo-Amerikaanse literatuur komt men meer en meer de term 'delivery-system' tegen, zijn uiteraard van eminent belang. Vragen die zich voordoen zijn bijvoorbeeld: Wat is de rol van de schooladvies- c.q. schoolbegeleidingsdiensten? Welke plaats kan de Open School/Universiteit in het algemeen, TV, radio ('distance-learning') in het bijzonder innemen? Gaan de pedagogische centra zich uit het nascholingsterrein terugtrekken en wat zijn daarvan de gevolgen? Worden degenen die nu – op welke rechtspositionele formule dan ook – de nascholing verzorgen, zonder meer in de initiële opleidingen ingepast? Hoe en waar worden de nascholers zelf geschoold? Zullen de regionale nascholingsactiviteiten van bijv. de NLO's nationaal gecoördineerd worden en welke vorm zal deze (m.i. noodzakelijke) coördinatie aannemen? Ter illustratie van dit gevoelige punt, deze uitspraak van de conferentie te Stockholm: 'The national role would be one of facilitator rather than superordinate' (Perry e.a. 1976). Deze en vele andere vooralsnog onbean-

twoorde vragen m.b.t. het onderbrengen van nascholing vormen een probleem (5) op zich.

- Tot slot, de evaluatie van (praktijkgerichte) nascholing (probleem 6). Het onderwerp verdient een artikel op zich maar een korte samenvatting van de gedachtengang ontwikkeld te Stockholm, West Palm Beach en Bournemouth is zeker op zijn plaats. De discussies over dit thema ontwikkelden zich langs twee lijnen. Enerzijds werd benadrukt dat evaluatie een integraal onderdeel behoort te zijn van de planning en uitvoering van elk nascholingsprogramma, hetgeen impliceert dat degenen die nageschoold worden hun inbreng hebben m.b.t. de vormgeving van de evaluatie en de wijze waarop de data gebruikt worden. 'Evaluation expertise, like training expertise, should be in a consultant mode, controlled by, not controlling, the collaborators in the training venture', vermeldt de rapportage van de discussiegroep die zich te West Palm Beach met dit onderwerp bezighield. Anderzijds betreurde men dat in het onderzoek naar de effectiviteit van nascholing de aandacht teveel uitging naar productcriteria in termen van: Wat is het leerresultaat? Is gedragsverandering van leraar - c.q. leerling aantoonbaar? e.d. Hoewel men deze criteria legitiem vond met het oog op summatieve evaluatie, pleitte men toch voor meer onderzoek naar procescriteria in het kader van formatieve evaluatie, dit laatste met als argument dat nascholing idealiter een relatief continu proces behoort te zijn. Belangrijke onderzoeksthema's zouden hier kunnen zijn: de kwaliteit van het onderwijsleerproces, de wijze waarop nascholingsbehoeften geïnventariseerd en gedefinieerd worden, de aard van de samenwerking bij de programmering en uitvoering van de nascholing, de factoren die (een) onderwijsleertheorie(ën) voor volwassenen beïnvloeden. Gewezen werd ook op de heilzaam ontzuurende ervaringen opgedaan met de zg. pre-evaluatie ('early formative evaluation'). Hiermee werd bedoeld het onderzoek naar nut en noodzaak van een nascholingsactiviteit voordat deze gestart wordt. Bijvoorbeeld: Vinden de toekomstige deelnemers aan de nascholing dat het project in een werkelijke behoefte voorziet? Wat is het professioneel oordeel van binnen- en buitenlandse deskundigen over het voorgestelde programma? Wat deze laatste vraag betreft is OECD en CERI gevraagd om als coördinerende postbus te willen fungeren.

Gezien het belang van de evaluatie van nascholing heeft het CERI toegezegd vóór 1980 een groot

internationaal congres gewijd aan dit thema te organiseren.

5. Besluit

Bij de openingstoespraak van de conferentie te Bournemouth werd deze uitspraak van de Amerikaanse criticus en essayist Mencken aangehaald: 'For all complex problems, there is a simple and straightforward answer - and it is wrong'. Ook voor nascholing is de tijd nog niet aangebroken dat sluitende antwoorden op brandende vragen gegeven kunnen worden. Nationaal en internationaal verkeert het denken en handelen m.b.t. (praktijkgerichte) nascholing nog in een ambachtelijk stadium. Om deze uiterst belangrijke scholingsvorm op een in alle opzichten professioneel niveau te brengen, zal zowel in de beleids- als in de onderwijs- en onderzoekssector nog veel werk verzet moeten worden. Kennisneming van buitenlandse initiatieven en deelname aan projecten die ook voor de Nederlandse situatie van belang zijn, kan in deze zeer stimulerend werken. Dit artikel beoogde hieraan een bijdrage te leveren.

Literatuur

- Archambault, R.: The concept of need and its relation to certain aspects of educational theory, in: *Harvard Educational Review* 27(1957).
- Baker, K. Evaluation of the Teacher Induction Pilot Schemes, in: *McCabe* 1978, pag. 81, 82.
- Bolam, R. e.a.: *Teacher Induction: Pilot Schemes Progress, Reports on Education*, (89). London 1977.
- Bolam, R.: *Innovative Induction Programmes*, Ph. D. thesis Bristol University 1976.
- Borich, G.: *Three school based models for conducting follow-up studies of teacher education and training*, Paris (OECD-CERI) 1978.
- Borich, G.: *The appraisal of teaching: concepts and process*, Reading, MA. 1977.
- Bradley, H.: *Cost and efficient utilisation of Inset resources in England and Wales*, Paris (OECD-CERI) 1978.
- Bradley, H. - Eggleston, J.: *An enquiry into the induction year*, Nottingham 1975.
- Coonen, H.: Een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden, in: *Pedagogische Studiën*, 1978, no. 3, 126-151.
- Deen, N. - Boeder, E.: *Innovation in in-service education and training of teachers (The Netherlands)*, Paris (OECD-CERI) 1976.
- Dewey, J.: *Democracy and Education*, New York 1966.
- Guidelines for developing a competency based in-service teacher education program, Florida 1974.
- Hall, G. e.a.: *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*, Austin 1973.
- Hall, G. e.a.: Levels of use of the innovation, in: *The Journal of Teacher Education*, Spring 1975.
- Hall, G.K. e.a.: *Measuring stages of concern about the innovation*, Austin 1977.
- Hammond, G.: *The first year of teaching*, Exeter 1975.
- Henderson, E.: *Some personal and school outcomes of in-service training*, Ph. D. thesis University of Reading 1975.
- Howey, K.: *Report of an international workshop /conference on strategies for school-focused inservice education and training*, Minnesota 1977, pag. 16.
- Innovation in in-service education and training of teachers, Paris (OECD-CERI) 1976.
- Marsh, D.: *Conference on leadership in in-service education*, Los Angeles 1976.
- McCabe, C.: *The evaluation of inset for teachers in the United Kingdom*, Paris (OECD-CERI).
- Nascholing van Onderwijsgeevenden, 's-Gravenhage 1976, pag. 5.
- Parlett, M. - Hamilton, D.: *Evaluation as illumination*, in: *Tawney* 1976.
- Patterns of effective in-service education, Florida 1974.
- Perry, P. e.a.: *Report of the conference on strategies for school-focused support structures for teachers in change and innovation*, Paris (OECD-CERI) 1977, pag. 9,15.
- Peters, R.: *The concept of motivation*, London 1969.
- Rubin, L. - Howey, K.: *Innovation in in-service education and training of teachers (United States)*, Paris (OECD-CERI) 1976, pag. 71.
- Stake, R.: *Evaluating educational programmes*, Paris (OECD-CERI) 1976.
- Stake R.: *Case studies in the evaluation of educational programmes*, Paris (OECD-CERI) 1976.
- Stufflebeam, D.: *Educational evaluation and decision making*, Illinois 1971.
- Tawney, D. (ed.): *Curriculum evaluation today*, London 1976.
- Vandenberghe, R.: *Meaning of the demand of a practice-centered in-service-training*, Leuven 1978.
- N.B. 1. The British Journal of In-Service Education (Editor J. Marsden. City of Coventry college of Education) is zeer aan te bevelen voor ieder die geïnteresseerd is in of werkzaam op het terrein van nascholing.
2. Sinds 1976 kent Nederland twee ministeriële commissies (ANKLO, Adviescommissie Nascholing Kleuter- en Lager Onderwijs, ANVO, Adviescommissie Nascholing Voortgezet Onderwijs) met als opdracht te adviseren omtrent de behoeften aan nascholing en de prioriteiten in het door de Minister vast te stellen nascholingsplan. De adviezen van deze commissies zijn openbaar.

Curriculum vitae

De auteur is hoogleraar pedagogiek en algemene didactiek ten dienste van de lerarenopleiding, voorzitter van de faculteit der sociale wetenschappen en voorzitter van de ANVO.