

## Dialog en samenwerking

### *Actie-onderzoek binnen een post-HBO opleiding*

PETRA PONTE & RENNY BEERS

Uit: Veen, D. van en Veugelers, W. (Red) (1996)  
*Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding.*  
Garant, Apeldoorn pag. 159 - 170

In deze bijdrage willen wij de waarde van actie-onderzoek beschrijven voor de professionalisering van docenten binnen school overstijgende nascholing. Nascholing op basis van actie-onderzoek zal worden geïllustreerd aan de hand van de post-HBO opleiding 'Leerlingbegeleiding & Schooldecaanaat' van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Dit is een deeltijd-opleiding voor docenten uit het VO, VSO, MBO en aanverwante onderwijsinstellingen.

Wij zullen vooral ingaan op de vraag in hoeverre de cursisengroep gezien kan worden als professioneel netwerk en in hoeverre er sprake kan zijn van samenwerking tussen opleiding en scholen.

### De opleiding

Het programma van de opleiding 'Leerlingbegeleiding & Schooldecaanaat' is gericht op kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot de begeleiding van leerlingen, de ontwikkeling van leerlingbegeleiding in de school en de ondersteuning van collega's op dit gebied. Dit betekent dat er zowel aandacht is voor de professionalisering van de individuele cursist als voor de situatie in de school van de cursist. De opleiding duurt in principe twee jaar, afronding in een of in drie jaar is ook mogelijk. Het programma bestaat uit drie trajecten: twee in het eerste jaar en één in het tweede jaar.

Het *eerste traject* start met de introductie-module 'beleid, onderzoek & ontwikkeling'. Verder bestaat dit traject uit modulen gericht op de drie gebieden van leerlingbegeleiding:

- (1) persoonlijke begeleiding,
- (2) keuzebegeleiding en
- (3) leegerichte begeleiding.

Het *tweede traject* betreft ondersteunende strategieën voor leerlingbegeleiding en bestaat uit de modulen:

- (1) collegiale ondersteuning,
- (2) begeleidend handelen,

- (3) doorstroombegeleiding en
- (4) leerlingbegeleiding & schoolorganisatie.

Binnen de modules uit het eerste en tweede traject wordt gewerkt met de methoden van actie-onderzoek. Deze worden geïntroduceerd tijdens de eerste module 'beleid, onderzoek & ontwikkeling'. Zo worden cursisten voorbereid op het zelfstandig uitvoeren van actie-onderzoek (de uitgebreide praktijkopdracht) in het derde traject van de opleiding.

Dit derde traject bestaat uit de volgende onderdelen:

- (1) de workshop 'actie-onderzoek' met de University of Cambridge in Engeland,
- (2) de uitgebreide praktijkopdracht, c.q. actie-onderzoek en
- (3) de specialisatie. De cursist kan een keuze maken uit de specialisatie 'persoonsgerichte begeleiding', de specialisatie 'keuzebegeleiding en schooldecanaat' of de specialisatie 'remedial' hulp.

Het eerste jaar omvat 25 lesdagen en het tweede jaar 20 lesdagen. De totale studieduur bedraagt ongeveer 300 uur per jaar.

#### Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie

Veel onderwijskundigen in Amerika, Australië en Engeland menen dat onderzoek door leerkrachten zelf een integraal deel vormt van hun handelen in de school. Men heeft het dan over actie-onderzoek als methode om het professionele handelen te vergroten (Ponte 1993). Leerkrachten leren gebruik te maken van methoden en strategieën uit sociaal-wetenschappelijk onderzoek om te reflecteren op hun eigen praktijk en hun eigen praktijk te verbeteren. Centraal staat de kritische, collegiale dialoog op basis van feitelijke gegevens.

In het onderwijs worden methoden voor actie-onderzoek gebruikt binnen schoolverbeteringsprojecten (waarbij externe onderzoekers nauw samen werken met interne participanten van één school of van een beperkt aantal scholen) en binnen de (na)scholing van onderwijzend personeel (waarbij cursisten werken aan 'problemen' uit de eigen praktijk). De term actie-onderzoek werd in de jaren veertig voor het eerst gebruikt door de socioloog Kurt Lewin. Lewin was van mening dat technieken en methoden voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek direct toegepast moesten en konden worden om praktische problemen op te lossen. Uitgangspunt was dat elke groep die betrokken is bij de te veranderen situatie ook betrokken is

bij de planning, de uitvoering en de evaluatie van de onderzoeksactiviteiten. Eind jaren zestig introduceerde Stenhouse in Engeland de 'Teacher as Researcher' benadering. Deze benadering was een aspect van de zgn.

'Teacher-based Curriculum Reform'. Men wilde scholen zelf meer verantwoordelijkheid geven voor het leerplan, zodat ingespeeld kon worden op situatie-specifieke factoren. Stenhouse beschouwde het curriculum als 'a set of hypothetical procedures they could experiment with as a basis for the reflective translation of educational ideas into educational actions' (zie Rudduck en Hopkins 1985, p. 93).

In navolging van Stenhouse definieert Elliott (1982, p. 1) actie-onderzoek als 'the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it (...) Doel is 'to reflect on practice in order to improve practice'. Centraal staat het idee dat het ontwikkelen van inzicht en het initiëren van veranderingen niet voorbehouden is aan een 'elite van academici'. Het is ook de verantwoordelijkheid van de professionals zelf: docenten werken aan hun eigen professionalisering en aan de professionalisering van het beroep. Deze opvatting over het beroep van leerkrachten staat haaks op de traditionele opvatting daarover. In de traditionele benadering is de leerkracht distributeur van kennis en zijn leerlingen individuen die met kennis verrijkt moeten worden. De deskundigheid van leerkrachten bestaat daarbij 'slechts' uit theoretische inzichten in verschillende aspecten van het onderwijs en uit de vaardigheid om deze toe te passen.

Stenhouse stelt hier tegenover het ideaal van de kritisch-reflectieve leerkracht, die bereid is tot systematische bevraging van de eigen praktijk, die vaardigheden beheerst om de eigen praktijk te onderzoeken en die gericht is op het toetsen van (praktijk)theorieën met behulp van die onderzoeksvaardigheden. De afgelopen jaren is er niet alleen in Engeland, maar ook in Amerika en Australië sprake van een sterke herwaardering van actie-onderzoek binnen de opleidingen (zie ook Schon 1983 en McKernan 1991).

#### Drie centrale principes

Drie, uit actie-onderzoek afgeleide principes staan in onze opleiding centraal. In de eerste plaats wordt actie-onderzoek verricht in dialoog met de andere cursisten. Leerkrachten kunnen van elkaars reflecties op hun eigen acties en van de reflecties op de handelingen van anderen leren. De ervaringen, die zij met elkaar uitwisselen, kunnen zij in hun eigen onderwijs-

praktijk gebruiken. De schriftelijke verslaggeving van hun activiteiten moet dan ook toegankelijk zijn voor anderen.

In de tweede plaats is actie-onderzoek gericht op het vinden van oplossingen voor problemen uit de onderwijspraktijk. Er zijn drie mogelijkheden. De leerkrachten kiezen zelf het onderwerp en het probleem waaraan zij willen werken en de docenten van de opleiding ondersteunen hen hierbij. Een andere mogelijkheid is dat de docenten een algemeen onderwerp introduceren en dat de leerkrachten een probleem kiezen dat hieraan gerelateerd is. Ten slotte kunnen begeleiders zelf een onderwerp kiezen. In dit geval wordt een algemeen, gemeenschappelijk probleem voorgesteld, waaruit een subprobleem geformuleerd wordt waaraan men wil werken. In de derde plaats zijn leerlingen een belangrijke bron voor de reflecties van docenten. De ultieme maatstaf voor het handelen van de docenten en van de leerlingen zelf is de mate waarin leerlingen onderwijs ervaren als iets dat 'enables or constrains the development of their own power in relation to things that matter' (Elliot 1991, p. 11).

### Een model voor actie-onderzoek

Binnen de cursus werken wij vooral met het model van Elliott (1991) als leidraad voor de activiteiten binnen de modulen en als model voor de uitgebreide praktijkopdracht aan het eind van de opleiding:

#### *1ste stap: Identificeren en verbeliden van een algemeen idee*

Een algemeen idee is een uitspraak waarin een waargenomen situatie of probleem gerelateerd wordt aan een vraag naar actie. Bijvoorbeeld: 'Leerlingen zijn ontevreden over de wijze waarop zij beoordeeld worden. Hoe kunnen we de beoordeling van leerlingen verbeteren?'. Van belang is na te gaan of de uitspraak voor alle betrokkenen duidelijk is.

#### *2de stap: Verkenning*

Bij verkenning gaat het om de feitelijke beschrijving (wie, wat, hoe vaak en wanneer doet zich het probleem voor?) en analyse van de te veranderen situatie. Op basis van deze analyse kunnen hypothesen geformuleerd worden over de te initiëren verandering. Soms kan de verkenning aanleiding zijn om het algemene idee te herformuleren.

#### *3de stap: Opstellen van een algemeen plan*

Een algemeen plan bestaat uit:

- Een bijgestelde uitspraak over het algemene idee.
- Een uitspraak over de aspecten die men wil veranderen en de acties die men daartoe denkt te ondernemen.

- Een uitspraak over het te voeren overleg met anderen, alvorens men kan starten.
- Een uitspraak over de materiële randvoorwaarden die men nodig heeft: tijd, materiaal, ruimte, apparatuur etc.
- Een uitspraak over toegang tot en verspreiding van informatie die men van derden krijgt (toestemming, afspraken over terugkoppeling, publicatie, etc)

#### *4de stap: Voorbereiden van de eerste acties*

Na het ontwikkelen van een algemeen plan moet men bepalen welke activiteiten men als eerste zal gaan uitvoeren en wanneer men dat doet. Bovendien wordt bepaald hoe men deze activiteiten zal 'monitoren' en evalueren.

#### *5de stap: Uitvoering van de eerste acties*

Bij de uitvoering volgt men zo nauwkeurig mogelijk het voorgenomen plan. Van belang is hiervoor voldoende tijd te nemen.

#### *6de stap: Evaluatie van de uitvoering*

Na de uitvoering analyseert men de gegevens. Op basis van deze analyse kan een herziening van het algemene plan plaatsvinden of men start met de volgende acties.

Actie-onderzoek wordt afgesloten met een 'case-study': een rapportage over het gehele onderzoek. De case-study bevat gegevens over de context van het onderzoek, een chronologisch verslag van het onderzoeksproces en (reflectie op) de uitkomsten.

De technieken die gebruikt kunnen worden voor data-verzameling, zijn divers. Voorbeelden zijn: logboeken, documentanalyse, foto's en dia's, audiovisuele opnamen, observaties door collega's of externe ondersteuners, interviews, checklists en vragenlijsten en biografische verslagen.

In actie-onderzoek gaat men uit van 'Triangulatie': een methode om data uit verschillende bronnen (docenten, leerlingen en anderen) te gebruiken. Triangulatie verhoogt de validiteit en betrouwbaarheid van de gegevens.

### De cursistengroep als professioneel netwerk

In feite kan men stellen dat er geen actie-onderzoek is zonder dialoog over en samenwerking met betrekking tot praktische problemen. Daarom wordt er binnen de opleiding steeds gewerkt aan de hand van de eigen praktijk van de cursist, voornamelijk in samenwerking met medecursisten. Zij worden steeds meer elkaars 'critical friends', die elkaar door middel van vragen helpen bij het verkrijgen van inzicht in praktische situaties en bij het bepalen hoe die situaties verbeterd kunnen worden. In die zin kan de groep als professioneel netwerk worden opgevat. Lagerweij en Haak (1994) definiëren een netwerk als 'een vorm van begeleiding waarbij een aantal docenten onder begeleiding van externe deskundigen aan een concreet product op het eigen vakgebied of op vakoverstijgend gebied werkt'. Binnen de opleiding is het product, zo zou men kunnen stellen, het collegiaal leren gericht op de verbetering van het handelen c.q. de leerlingbegeleiding in de eigen school.

Tijdens het werken aan de praktijkopdrachten stelt de docent van de opleiding zich steeds meer op als 'faciliteerder', die het proces in de gaten houdt. Zijn deskundigheid betreft vaardigheden om de deelnemers te laten zien hoe zij adequaat gebruik kunnen maken van elkaars bijdragen, hoe literatuur te gebruiken en hoe hierop kritisch te reflecteren.

Docenten ervaren deze werkwijze als stimulerend maar zwaar: 'Het is fantastisch om te doen, maar aan het eind van een bijeenkomst ben ik vaak kapot'.

### De opbouw van het programma

De bedoeling is, zoals gezegd, dat de cursisten binnen de structuur van de modules leren werken met de methoden van actie-onderzoek en dat in de loop van de cursus steeds meer aandacht wordt besteed aan problemen die door de cursisten zelf worden ingebracht. Op deze wijze bereiden zij zich voor op hun actie-onderzoek als afsluitende praktijkopdracht.

Daartoe worden de cursisten in de eerste plaats vertrouwd gemaakt met de methoden voor actie-onderzoek zelf. Dit gebeurt:

- (1) tijdens de introductiemodule 'beleid, onderzoek en ontwikkeling' aan het begin van het eerste traject,
- (2) door middel van de opdrachten binnen de andere modules en
- (3) door middel van de tweedaagse workshop aan het begin van het derde traject. Deze workshop wordt verzorgd in samenwerking met

de University of Cambridge (Institute of Education) in Engeland. Tijdens deze workshop maken de cursisten een start met hun afsluitende praktijkopdracht.

Verder impliceert actie-onderzoek dat de cursisten vaardigheden ontwikkelen die verband houden met de drie centrale principes die eerder genoemd zijn: (1) het oplossen van praktische problemen, (2) de kritische dialoog met collega-docenten en (3) de leerlingen als ultime parameters voor het onderwijs. Deze principes vormen de rode draad door het hele programma, maar de modules in het traject 'ondersteunende strategieën' (tweede traject) zijn expliciet op deze principes gericht. Het gaat om het volgende.

Het oplossen van problemen vindt altijd plaats binnen de mogelijkheden en de begrenzingen van de organisatie en de cultuur van de school van de cursisten. Daarom is er een aparte module 'schoolorganisatie en leerlingbegeleiding' opgenomen. Binnen deze module reflecteren cursisten op hun schoolorganisatie en op hun eigen positie daarin. Bovendien worden strategieën voor schoolontwikkeling aan de orde gesteld.

Het principe dat actie-onderzoek uitgevoerd wordt in *dialoog* met collega-leerkrachten veronderstelt dat de deelnemers kunnen beschikken over vaardigheden als collegiale samenwerking (technieken als advisering, consultatie en interview). Daarom is hieraan een aparte module gewijd: de module 'collegiale ondersteuning'.

Het principe van *leerlingen als ultime parameters* voor het handelen van docenten en voor hun eigen handelen betekent in de eerste plaats dat docenten hen moeten ondersteunen bij het reflecteren op en het beoordelen van hun eigen handelen. In de tweede plaats moeten docenten effectief gebruik maken van feedback van hun leerlingen. 'If we collected evidence more thoroughly from students, we would get better clues about what and how to improve,' aldus Fullan (1991, p. 68). Beide thema's staan centraal in de module 'begeleidend handelen' en de module 'doorstroombegeleiding'.

### De praktijkopdrachten binnen de modules

De opdrachten die in de cursus gemaakt moeten worden, hebben niet als doel om te testen of de cursisten de theorie begrijpen en kunnen toepassen, maar om 'practical wisdom' te ontwikkelen. Elliott definieert dit begrip als 'a holistic appreciation of a complex practical activity which enables a person to understand or articulate the problem (s)he confronts in reality'.

the aims or values of the activity and to propose appropriate solutions' (Elliott 1989, p. 84). Theorieën worden gebruikt:

- (1) als een hulpmiddel om zich te oriënteren op het probleemgebied,
- (2) als een bron voor de ontwikkeling van methodes voor analyse of
- (3) als een eerste stap voor mogelijke oplossingen.

De opdrachten die tijdens de modules gemaakt worden, houden o.a. vingeroefeningen in die betrekking hebben op aspecten van de 'Teacher as Researcher' aanpak, afgeleid van het model van Elliott. Voorbeelden hiervan zijn opdrachten als het maken van een feitelijke beschrijving van een situatie, oefenen met data-verzamelingstechnieken en de interpretatie hiervan. Verder kunnen opdrachten betrekking hebben op het formuleren van ideeën en hypothesen. Daarbij worden zeer uiteenlopende werkwijzen gebruikt.

Aan de methode die hier voor is geschetst, is een drietal voorwaarden verbonden. In de eerste plaats moeten de opdrachten een duidelijke functie hebben in de modules. Zij vormen de basis voor de collectieve dialoog. De opdrachten vormen niet zozeer een afsluiting van de module, maar worden eerder gezien als activiteiten in het kader van de start van de module. In de tweede plaats moet rekening gehouden worden met het feit dat kritische reflectie in een groep bedreigend kan zijn. Cursisten kunnen eerst leren 'voor zichzelf' te reflecteren. De derde voorwaarde heeft betrekking op de eis dat de opdrachten gedurende de modules van de eerste twee trajecten een voorbereiding moeten zijn op de uitgebreide praktijkopdracht in het derde traject.

### De uitgebreide praktijkopdracht

De uitgebreide praktijkopdracht bestaat uit het zelfstandig uitvoeren van actie-onderzoek met betrekking tot een door de cursist zelf ingebracht probleem. De keuze van het probleem waaraan gewerkt wordt, komt vaak tot stand op basis van overleg binnen de school van de cursist. Cursisten, die problemen kiezen die elkaar overlappen, vormen samen een studiegroep waarin zij elkaar als 'critical friends' ondersteunen. Iedere studiegroep krijgt, indien mogelijk, ondersteuning van een docent van de opleiding die deskundig is op het betreffende probleemgebied. Zij werken volgens de stappen uit het model van Elliott. De moeilijkste opgave daarbij blijkt vaak om te zorgen dat cursisten 'dicht bij hun eigen praktijk en hun eigen handelen blijven'.

De opleiding wordt afgesloten met een studiedag waarop cursisten hun actie-onderzoek kunnen presenteren. Cursisten kiezen in het algemeen problemen op het niveau van de klas of op het niveau van de school, afhankelijk van hun functie in de school. Onderwerpen zijn bijvoorbeeld: effectiever omgaan met mijn tijd, interculturele communicatie in onze school, bewerken van het spel 'scrupules' ten behoeve van mijn lessen sociale vaardigheden en het beter omgaan met dreigende suïcide.

### Evaluatie

Op verschillende wijzen wordt de cursus geëvalueerd. In de eerste plaats wordt iedere module afgesloten met een mondelinge en een schriftelijke evaluatie. Deze evaluaties worden gebruikt voor de opdracht naar (de docent van) de volgende module. Tevens vormen zij de basis voor de bijstelling van de betreffende module. In de tweede plaats vindt er jaarlijks een mondelinge evaluatie plaats waarin cursisten en docenten het programma van de opleiding bespreken.

De evaluaties zijn zeer positief en de opbrengst van de opleiding wordt door de cursisten vooral beschreven in termen van (1) individuele empowerment en (2) de effecten daarvan op de school. Voorbeelden van uitspraken zijn:

'Je merkt het direct in je werk. Je functioneert beter. Ik heb het aangedurfd om studiedagen voor collega's te verzorgen.'

'Je profileert je op school, daardoor gaan dingen rollen. Je krijgt meer lef om dingen aan te pakken. Je hebt je collega's om op terug te vallen, maar er komt ook meer op je af.'

'Ik heb ook geleerd wat er buiten mijn klas kan gebeuren en ik ga nu meer met collega's praten. Ik ga nu ook meer op gelijke voet om met de schoolleiding.'

'Ik heb veel geleerd van jullie werkwijze en benadering: de opleiding was een model, waardoor ook mijn eigen lesgeven is veranderd.'

'Mijn collega's merken dat ik anders, positiever, met leerlingen omga.'

Men zou hieruit kunnen concluderen, dat de doelstellingen van de opleiding (n.l. de verbetering van de kwalificaties van de individuele cursist én de verbetering van de leerlingbegeleiding in hun school) volledig bereikt worden. Toch ervaren wij ook een aantal dilemma's die – paradoxaal genoeg – juist te maken hebben met de keerzijde van de 'empowerment' van de cursisten.

## Dilemma's

In schooloverstijgende nascholing is er een noodzakelijke scheiding tussen de nascholingspraktijk en de onderwijspraktijk van de cursist. De verbinding tussen beide praktijken moet door de individuele cursist gelegd worden. De scheiding is extra voelbaar wanneer deelname van een leerkracht aan de opleiding door collega's gezien wordt als een privé-aangelegenheid, waar de school niet beter of slechter van wordt. De opbrengsten van een opleiding op basis van actie-onderzoek zijn uiteraard het meest succesvol wanneer het schoolklimaat van de cursisten communicatie tussen leerkrachten, leerlingen en ouders stimuleert en wanneer de schoolleiding de activiteiten steunt.

Niet alle cursisten werken echter in een situatie waarin aan deze voorwaarden is voldaan. Deze cursisten verkeren ook niet altijd in een situatie dat zij daar direct verandering in kunnen brengen. Binnen de opleiding kunnen zij 'slechts' hun situatie inbrengen en samen met medecursisten en docenten wegen proberen te vinden om de situatie zo langzamerhand te verbeteren (bijvoorbeeld: steeds laten weten waar je mee bezig bent en proberen een netwerk op te bouwen met leerkrachten die wel geïnteresseerd zijn).

Leerkrachten die in een dergelijke situatie werken, zullen vaak problemen kiezen waaraan zij relatief autonoom kunnen werken. Vaak ook zullen zij een veilig onderwerp kiezen, zonder juist de zo belangrijke reflectie op het waarom van het handelen in de school. De professionele reflectie vindt dan alleen binnen de opleidingscontext plaats. Een voorbeeld van zo'n onderwerp is de communicatie binnen de eigen lessen. Maar ook hierin kunnen leerkrachten beperkt zijn: men kan leerlingen bijvoorbeeld niet aanmoedigen tot zelfverantwoordelijkheid en reflectie op het handelen van de leerkracht zonder effecten voor hun gedrag naar andere leerkrachten toe. Gevaar van actie-onderzoek in deze situaties is een instrumentele toepassing van de technieken, zonder dat aan de basisprincipes recht wordt gedaan.

Zoals gezegd vormt de reflectieve dialoog op basis van feitelijke gegevens de kern van actie-onderzoek. Een dergelijke dialoog kan echter latente spanningen binnen het schoolteam aan het licht brengen. De leerkracht staat dan voor de keus tussen het accepteren van risico's op conflicten en de verantwoordelijkheid deze conflicten te hanteren of het loyaal zijn aan de geldende collegiale verhoudingen. Om, volgens Day (1987, p. 213), in een school te overleven, is het vaak noodzakelijk om binnen dat systeem de onuitgesproken normen en verwachtingen te accepteren. Bin-

nen de school overstijgende nascholing is het de leerkracht zelf die hierover uiteindelijk een beslissing neemt.

Een kloof tussen de praktijk van de opleiding en de praktijk van de school kan cursisten in de verleiding brengen de strijd met hun school aan te gaan. Frustratie en boosheid kunnen het gevolg zijn: in je eentje breng je niet zomaar even een cultuuromslag te weeg! Vaak ook vergeten cursisten dat zij tijdens de opleiding een ontwikkeling hebben doorgemaakt die collega's niet hebben doorgemaakt: actie-onderzoek wordt omgemerkt een attitude, meer dan een precies omschreven en toegepaste methode! Hoewel het een hoge uitzondering is als cursisten door de opleiding echt 'vastlopen' in hun eigen praktijk, zijn de gevolgen voor de cursist die het betreft, er niet minder om. De opleiding blijft hier dan ook een grote verantwoordelijk te hebben die vooral neerkomt op (1) het cursisten leren om te gaan met het in de cursus ontwikkelde gevoel van empowerment en (2) het laten zien dat actie-onderzoek en schoolontwikkeling weliswaar in elkaars verlengde liggen, maar niet altijd het zelfde zijn.

## Tot slot

Wanneer we nu terugkeren naar de twee vragen die we in de inleiding formuleerden, komen we tot het volgende. De cursistengroep krijgt gaande de opleiding steeds meer het karakter van een professioneel netwerk, waar de inbreng van cursisten steeds belangrijker wordt en waarin zij steeds meer de rol van 'critical friends' krijgen. De rol van de docent wordt die van faciliteerder. Deze opzet leidt tot individuele deskundigheidsvergroting en tot een gevoel van individuele empowerment van de cursisten. Samenwerking tussen de opleiding en de school van de cursist is daarbij afhankelijk van de mate waarin de schoolcultuur gericht is op collegiale samenwerking. Hoewel in veel gevallen de school profijt trekt van de opleiding, liggen hier beperkingen van de opleiding. Een oplossing zou kunnen zijn om deelname alleen mogelijk te maken wanneer de opleiding een functie heeft in een door de schoolleiding gesteunde schoolontwikkeling. Als nadeel hierbij zien wij dat individuele professionalisering daarmee sterk afhankelijk wordt van reeds aanwezige voorwaarden binnen de school van de cursisten.

Schoolontwikkeling is in die gedachtengang ook vooral afhankelijk van een sterk management, terwijl tegelijkertijd schoolontwikkeling niet mogelijk is zonder empowerment van de 'mensen op de werkvloer'. Binnen onze opleiding hebben we dan ook gezien dat individuele cursisten

collega's mobiliseerden en een ontwikkeling binnen hun school in gang brachten die pas later door de schoolleiding werd ondersteund! Wij, cursisten én opleiders, zullen als professionals dit dilemma als dilemma moeten benoemen, accepteren, en per situatie oplossen.

### Literatuur

- Day, C. (1987) Professional learning through Collaborative In-Service Activity, in: J. Smyth (Ed.) *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1989) Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, 19, pp. 81-101.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1991) *What's worth fighting for?* Andover: The regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Hoyle, E. (1972) *Facing the difficulties*. Bletchley: The Open University Press.
- Lagerweij, N.A.J. & E.M. Haak (1994) *Eerst goed kijken... De dynamiek van scholen-ontwikkeling*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- McKernan, J. (1991) *Curriculum Action Research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page Limited
- Ponte, P. (1993) Teacher as Researcher. Actie-onderzoek als nascholingsstrategie voor leerlingbegeleiding. In: A.L.T. Notten (red.) *Beroep op opvoeden, opvoeden als beroep*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (1994) Sociale steun en zelfverantwoordelijkheid. Doorstroombegeleiding door gelicht. In: Ponte, P. & A.F.D. van Veen (red.) *Intensieve leerlingbegeleiding en schoolorganisatie*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Rudduck, J & D. Hopkins (1985) *Research as a basis for Teaching. Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Smyth, J. (1987) *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: The Falmer Press.