

Enkele innovatiebenaderingen voor implementatie van een nieuwe basisschool*

R. VAN DEN BERG

Katholiek Pedagogisch Centrum,
's-Hertogenbosch

Samenvatting

In deze bijdrage analyseren we het Innovatie-proces Basisschool aan de hand van vijf innovatiebenaderingen, ontleend aan de voorlichtingskunde. Op deze wijze is het mogelijk innovaties in het onderwijs op een andere wijze te beschrijven dan gebruikelijk is en aanbevelingen te doen. Achtereenvolgens zullen we een schets geven van deze vijf benaderingen, om ze daarna in een onderling verband te plaatsen. Elke benadering wordt eerst globaal vanuit de landbouwvoorlichting beschreven. Vervolgens schetsen we de eventuele voordelen en nadelen ervan. Daarna zal het belang van de betreffende benadering voor de onderwijsinnovatie worden aangegeven.

Ten slotte is het mogelijk de benaderingen te belichten vanuit het perspectief van implementatie. Op basis hiervan kunnen we aangeven dat de feitelijke implementatie van de nieuwe basisschool nog niet op grote schaal plaatsvindt. Tenslotte schetsen we, mede op grond van onderzoeksgegevens, enkele aanbevelingen voor theorievorming en onderzoek, voor ondersteuning en begeleiding alsmede voor het beleid.

1 Inleiding

Dat wetenschappelijke disciplines dikwijls een gezamenlijk moederland hebben wordt nogal eens naar het duister weggedrongen. Dit geldt naar onze mening ook voor de onderwijskunde en bijvoorbeeld voor de voorlichtingskunde. De onderwijsinnovatie heeft

zeer geprofiteerd van de inzichten die bijvoorbeeld in de landbouwinnovatie zijn ontwikkeld (Rogers, 1983). Mede op grond van onderzoeksresultaten zijn er ook binnen de onderwijsinnovatie factoren en gegevens aanwijsbaar die de voorlichtingskunde in positieve zin kunnen beïnvloeden. Ons inziens bestaat er een grote paralleliteit tussen de doelstellingen van beide disciplines (Van den Berg, 1984). Toch wordt van deze paralleliteit te weinig gebruik gemaakt. Het is belangrijk te streven naar een uitwisseling van inzichten, ervaringen en onderzoeksgegevens, die kunnen leiden tot herbezinning en nieuwe interpretaties van concepten, strategieën enz.

In *Voorlichting: een strategie tot verandering* (Van den Berg, 1984) hebben we geprobeerd om de inzichten die m.n. de laatste tien jaar in de onderwijsinnovatie zijn ontwikkeld, voor voorlichters en voorlichtingsdeskundigen te beschrijven. We hebben gewezen op bepaalde ontwikkelingen in de onderwijsinnovatie, waaruit de voorlichting en de voorlichtingskunde profijt zouden kunnen trekken. Uiteraard is ook het omgekeerde mogelijk. Recentelijk presenteerden Haverkort en Röling (1984) enkele verschillende 'extensie' (voorlichtings-)benaderingen. Zij beschrijven op samenvattende wijze de hoofdkenmerken, de voordelen en de nadelen van elke benadering. Voorlichting wordt door hen hierbij opgevat in de ruime betekenis van het woord: het gaat om bewust geven hulp bij menings- of besluitvorming door middel van communicatie (verg. ook Van den Berg, 1984, p. 14; Röling & de Zeeuw, 1983). Wij achten deze benaderingen van een dusdanig groot belang, dat het de moeite waard is ze te 'vertalen' naar de onderwijsinnovatie. Deze benaderingen kunnen we dan beschouwen als kijkwijzen op het innovatieproces.

2 De planbenadering

In de landbouwvoorlichting is de planbenadering een georganiseerde en samenhangende combinatie van voorlichtingsstrategieën

* Ik ben drs. S. de Witt zeer erkentelijk voor zijn opmerkingen en suggesties bij een eerdere versie van dit artikel.

en methoden die tot doel heeft de versterking van de regels en reglementen van een plan. De meeste plannen worden ontworpen om een doel te bereiken dat ten goede komt aan de Staat, de stedelijke bevolking of eigenaars van boerenbedrijven. In de planbenadering heeft het management de meeste beslissingsfactoren in handen. Typische voorbeelden zijn nieuwe vestigingsplannen, irrigatieplannen, collectieve landbouwbedrijven en plantages. (Vergelijk ook de werkzaamheden van de Rijksdienst IJsselmeer Polders.)

De planbenadering heeft een aantal *voordelen*. De besluiten over innovaties worden door één management genomen. De landbouwkundige ontwikkeling kan goed begeleid worden omdat het niet afhankelijk is van de coördinatie en coöperatie van verscheidene instellingen. De verantwoordelijkheid ligt in de handen van één management. Soms wordt de autoritaire en ondemocratische wijze waarop zulke plannen starten, na tientallen jaren vervangen door overdrachtsprocessen die meer participatie aan de leiding toestaan.

De planbenadering heeft echter ook *nadelen*. Het succes ervan is afhankelijk van de kwaliteit van het management. En er zijn zeer veel gevallen waarin het management niet voldoet. Veel instanties onderschatten het belang van de kwaliteit van het management. Onvoldoende voorbereiding, slecht management en slechte planning zijn dikwijls de oorzaak van dure mislukkingen.

Herhaaldelijk hebben boeren bewezen dat ze een bewonderenswaardige creativiteit bezitten in het omzeilen van regels en reglementen, opgesteld door het management van een plan, die ze zelf te streng vonden of te veel in strijd met wat ze als hun eigen beste belang beschouwden. Deze ervaringsregel wijst ons op een belangrijk aspect van voorlichting en innovatie: als voorlichtings- of begeleidingsstrategieën effectief en succesvol willen zijn moeten ze het belang van de cliënten, zoals door de cliënten zelf waargenomen, als uitgangspunt nemen.

Binnen de onderwijsinnovatie is de planbenadering niet onbekend. Over het algemeen zal echter het doel – de versterking van de regels en reglementen van een plan – minder accent krijgen dan in de landbouwvoorlichting. Dit komt omdat het doel minder goed

kan worden gespecificeerd. Wel zal gebruik gemaakt worden van communicatie om de doelgroep te instrueren en/of te overtuigen zich zoveel mogelijk aan de regels van het plan te houden. Technische informatie kan daarmee samengaan.

Binnen de onderwijsinnovatie bijvoorbeeld worden dikwijls *raamplannen en uitvoeringsplannen* ontwikkeld met de bedoeling innovaties op grote schaal te verspreiden. Voor deze verspreiding heeft de bewindsman van Onderwijs en Wetenschappen zijn beslissing dikwijls neergelegd in hiervoor bedoelde beleidsnotities. Hierin wordt een aantal beleidskeuzes gedaan welke als uitgangspunten worden gehanteerd bij de planontwikkeling door bijvoorbeeld de Initiële Opleidingen, de Landelijke Pedagogische Centra en de andere instituten uit de verzorgingsstructuur.

In het raamplan worden uitgangspunten en hoofdlijnen voor de innovatie geformuleerd. Deze uitgangspunten en hoofdlijnen hebben betrekking op: de inhoud van de vernieuwing en ontwikkeling; de onderwijskundige en strategische uitgangspunten; de organisatie van het project; de samenwerkingsrelaties en taakafbakening tussen de instituten uit de verzorgingsstructuur; de informatievoorziening; de evaluatie alsmede de planning en fasering. Voorbeelden van raamplannen zijn de Structuurnota, de Nota Schoolbegeleiding en de Nota Leerplanontwikkeling. Deze drie nota's waren vooral gericht op de opbouw van een infrastructuur voor ondersteuning van het onderwijs. Meer direct op schoolniveau zou men kunnen denken aan de adviezen van de ICB en de ARBO.

Het uitvoeringsplan beschrijft de concrete planning en uitvoering van de activiteiten van de scholen en van de verzorgingsstructuur. Voor de eerste jaren wordt het een en ander gedetailleerd beschreven, terwijl van de daaropvolgende jaren een meer globale schets wordt gegeven. De instituten uit de verzorgingsstructuur zullen tevens een aantal uitgangspunten formuleren voor samenwerking bij nascholing en ondersteuning. In het Voorontwerp Wet op de Onderwijsverzorging (W.O.V.) wordt de functie van een uitvoeringsplan aangegeven: het uitproberen en het in detail invullen van de voorgestelde veranderingen met vrijwillig daaraan meewer-

kende scholen.

Hieruit blijkt hoe belangrijk het management op nationaal niveau is bij een dergelijke planbenadering. De samenwerking van de instituten krijgt immers gestalte in de coördinatie van het onderzoek, de nascholing en de ondersteuning. De coördinatie wordt primair geregeld door overleg over bijvoorbeeld de programmering van de onderzoeksactiviteiten met betrekking tot omvang, condities en opzet; de specificatie van de ondersteuningsactiviteiten en de verdeling van de werkzaamheden alsmede de inhoudelijke vormgeving van de nascholing en de begeleiding. Tevens vindt de coördinatie plaats op meerdere niveaus van samenwerking.

Uit de boven gegeven voorbeelden is reeds gebleken dat ook binnen het innovatieproces basisschool de planbenadering geen onbekende is. In verschillende nota's van het Ministerie zijn beleidskaders ontwikkeld. Gewoonlijk vormden deze een uitwerking van de projectvoorstellen die de ICB geformuleerd had in zijn Innovatieplan. In de diverse beleidskaders stond alles beschreven wat te maken had met bijvoorbeeld nieuwe series projecten: het doel, de werkwijze, de aanmeldingsprocedure, enz. Samenvattend was het beleid erop afgestemd de voorwaarden te vervullen waaronder scholen de nieuwe basisschool gestalte zouden kunnen geven (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1980).

Dat ondersteuning en begeleiding alleen maar effectief en succesvol kan zijn als het belang van de cliënten als uitgangspunt genomen wordt, wordt ons inziens in de verschillende plannen te weinig aangegeven. Hierbij aansluitend willen we wijzen op één probleem in het bijzonder. In welke mate kan, c.q. mag constructief onderwijsbeleid zich ook inlaten met het omschrijven van concrete uitvoeringsmodaliteiten? Hierop kan men een antwoord vinden indien men een grondige analyse zou maken van beschikbare beleidsdocumenten en deze inhouden zou confronteren met de geïmplementeerde vernieuwing. De verwachting is dat er een kloof bestaat tussen de beleidsdocumenten en de documenten waarin men vormen van toepassing vastlegt. Het ontwikkelingsplan van elke school zelf is een van de uitgangspunten voor de door scholen te realiseren verandering en voor de bepaling van de aard, inhoud en op-

zet van de externe ondersteuning. Het ligt in de lijn der verwachtingen dat in de toekomst de scholen zelf voor de uitvoering van de nascholing of ondersteuning de instantie(s) kiezen, zij het dat die keuze beperkt wordt door de kaders van het raamplan of uitvoeringsplan. Aan de specifieke cultuur van de lokale school zal een grote invloed moeten worden toegekend. Elk team van leerkrachten zal elk vernieuwingsplan percipiëren vanuit vroegere en huidige professionele ervaringen.

3 De produktbenadering

De produktbenadering is een georganiseerde en samenhangende combinatie van strategieën en methoden die de produktie en verspreiding van een specifiek gewas (produkt) vergemakkelijkt. De inhoud die verspreid wordt beperkt zich tot technische en administratieve of commerciële aspecten van het te produceren en te verspreiden produkt. De verspreiding wordt geleid door de vereniging of commissie die vaak de markt heeft monopoliseerd en die soms functioneert binnen een gedwongen systeem van oogsten. Het is in het belang van deze commissies of verenigingen om een goede produktie te hebben. Boeren zijn vaak zeer afhankelijk van deze commissies of verenigingen wat betreft opbrengst en verkoop van het produkt en vaak ook nog wat betreft het krediet.

De produktbenadering concentreert zich op één marktgewas en verschaft alle benodigdheden voor het oogsten ervan, inclusief de marketing en de prijsbeheersing. Een belangrijk *voordeel* van de produktbenadering is dat elke boer direct contact kan hebben met de commissie of vereniging. Verspreidingspersoneel (groep van consulenten) bezoekt alle boeren, verleent oogstmateriaal en controleert de kwaliteit van hun produkt.

Een *nadeel* is dat de produktbenadering de neiging kan vertonen plaatselijke behoeften te negeren evenals de aard van de plaatselijke landbouwsystemen, met het gevolg dat hierdoor de beste grond in beslag genomen wordt voor het produceren van het marktgewas en de plaatselijke bevolking erg afhankelijk gemaakt wordt van de vaak onzekere opbrengst van één produkt alsmede van de even onzekere plaatselijke voedselmarkt.

Binnen de onderwijsinnovatie is een produktbenadering waarbij sprake is van een monopolisering van de markt, een onbekend fenomeen. Wel zijn instanties werkzaam die produkten ontwikkelen en verspreiden en in dat kader streven naar georganiseerde en met elkaar samenhangende strategieën en methoden. Vele *uitgeverijen* bijvoorbeeld hebben deskundigheid opgebouwd om op professionele wijze leerinhouden te selecteren en vorm te geven. Door middel van een uitgebreid voorlichtingssysteem en een goed stelsel van vertegenwoordigers wordt het mogelijk gemaakt dat elke school of docent direct contact heeft met de uitgeverij. Net zoals bij de landbouw vindt besluitvorming plaats bij de individuele school of de groep van scholen. De controle op de overdracht van het verspreidingsstelsel ligt echter bij het management van de uitgeverij (vergelijk dit aspect met de planbenadering).

Aan het eerder geschetste nadeel van de produktbenadering – het negeren van de plaatselijke behoeften en de plaatselijke condities – proberen de uitgevers te ontkomen door in de fase van de ontwikkeling concrete informatie te verzamelen over de potentiële doelgroepen. Voor een juiste selectie van de leerinhouden en de daarbij behorende werkvormen is een diagnose van de behoeften, problemen en verwachtingen van de toekomstige cliënten noodzakelijk. Deze diagnose vindt dikwijls plaats met behulp van bijvoorbeeld marktanalyses, groepsinterviews, persoonlijke interviews en gestandaardiseerde vragenlijsten. Men kan hierdoor meer eigen zicht krijgen op de complexe situatie van inzichten, houdingen en vaardigheden binnen een bepaalde doelgroep. Ook tijdens de ontwikkelingsfase is het verstandig docenten bij het opstellen van bijvoorbeeld handleidingen te betrekken (Lagerweij, 1976).

Ook na de ontwikkelingsfase zijn de uitgeverijen er op attent dat situaties zich in de tijd kunnen wijzigen. Wat gisteren gold hoeft morgen niet meer op te gaan. Steeds worden de voorlichtingsafdelingen van uitgeverijen met onbekende situaties geconfronteerd waarop een nieuw antwoord geformuleerd moet worden. Dit kan voor de uitgeverijen vele problemen oproepen, met name op het punt van de afstemming en de programmering.

Overigens blijken uitgeverijen steeds meer gebruik te gaan maken van produkten die binnen bepaalde innovatieprojecten worden ontwikkeld. In bijvoorbeeld proefprojecten kunnen landelijke of regionale ontwikkelgroepen functioneren die bouwstenen aan dragen voor produkten die door uitgeverijen verder uitgewerkt en verspreid kunnen worden. In het voortgezet onderwijs geldt het MAVO-project als goed voorbeeld. De in het project ontwikkelde produkten en materialen worden o.a. door uitgeverij Wolters-Noordhoff en uitgeverij Malmberg verspreid. Bepaalde produkten die in het Rotterdamse project Onderwijs en sociaal milieu (OSM) tot stand zijn gekomen, worden voor het basisonderwijs door uitgeverij Zwijsen verspreid.

Over het algemeen heeft echter de ontwikkeling van onderwijsleermateriaal door scholen weinig overdraagbaars opgeleverd als we de resultaten van de samenwerkings- en ontwikkelingsprojecten in het primair onderwijs nagaan. Uit de verschillende conceptplannen vernieuwingsprojecten en -activiteiten basisonderwijs, bijvoorbeeld dat van 1982 (Ministerie van Onderwijs), blijkt dat produktontwikkeling altijd één van de functies van bijvoorbeeld de ontwikkelingsprojecten is geweest (zie ook Van den Berg & Vandenbergh, 1984, p. 133). Dit is echter een te moeilijke taak voor leerkrachten (Appelhof, 1984, p. 92; Creemers & De Vries, 1981). Ook hangt het een en ander samen met de wijze waarop de diverse projecten en activiteiten zich hebben ontwikkeld. Vakinhoudelijke ontwikkelingen en ondersteuning daarvan in de school hebben te weinig plaatsgevonden. Te veel is de aandacht gericht geweest op de ontwikkeling van de schoolorganisatie. De inhoud van de innovatie en de betrokkenheid hierbij van de individuele docent werden min of meer veronachtzaamd. Wellicht dat het mogelijk is om op regionaal niveau inhoudelijke produkten te ontwikkelen waarbij diverse betrokkenen samenwerken: scholen, begeleidingsdiensten, onderzoeksinstituten en uitgeverijen (Appelhof, 1984, p. 93).

4 De informatieve benadering

Deze benadering is een voorlichtingsbenade-

ring die de adoptie van een of meerdere innovaties beoogt met als hulpmiddel het geven van technische informatie. Technische informatie wordt op een willekeurige manier (wat niet hoeft te betekenen op een onstrategische manier) verspreid onder de landbouwbevolking. De boeren zijn vrij om de informatie wel of niet te ontvangen en de innovatie uit te proberen, aan te nemen of te verwerpen. Als er sprake is van adoptie dan gebeurt het op basis van autonome besluitvorming door boeren. Het gebeurt vaak dat de welgestelde boeren (dat wil zeggen degenen die beter toegang hebben tot informatie en tot de middelen nodig voor de innovatie) de innovaties eerder adopteren dan andere boeren en op deze wijze hun relatieve rijkdom vergroten.

De informatieve benadering is misschien wel het meest gangbaar in de landbouwvoorlichting. Innovaties worden geïntroduceerd bij een klein aantal 'progressieve boeren', 'demonstratieboeren', 'opinieleiders', 'contactboeren' enz., in de hoop dat autonome diffusieprocessen (Rogers, 1983; Van den Ban, 1982) het effect van een interventie zullen vermenigvuldigen.

De benadering heeft echter ook een aantal *zwakheden*. Ten eerste, is de informatie die aan de boeren geboden wordt vaak ongeschikt of niet compleet. Technologische ontwikkelingen worden al te vaak overgelaten aan instituten die niet in alle opzichten rekening houden met landbouwsystemen en produktiedoelstellingen. Ten tweede, is het een groot probleem bij deze benadering dat de plattelandsbevolking zeer heterogeen is in zake hun toegang tot middelen en hun landbouwsystemen. Ten derde, is het van belang te benadrukken dat, dikwijls in tegenstelling tot de produktbenadering, alleen een deel (vaak een minderheid) van de landbouwers direct betrokken is bij de voorlichting. Men gaat er van uit dat de rest bereikt wordt door diffusie. Ze moeten de nodige kennis en service in hun eentje verzamelen, wat niet altijd mogelijk is.

Ook in de onderwijsinnovatie is en wordt gebruik gemaakt van de informatieve benadering. In de laatste decennia kende Nederland bijvoorbeeld *de formule van de z.g. contactscholen*. Dit waren scholen waarvan het personeel zich bereid had verklaard aan een innovatie deel te nemen. Deze contactscholen,

gewoonlijk verspreid over het gehele land, werden ondersteund door begeleiders die sterk inhoudelijk georiënteerd waren. De scholen werden vooral door middel van technisch-informatieve voorlichting en instructie geconfronteerd met onderwijsvernieuwingen. Van een interactieve of communicatieve benadering was geen sprake, omdat het aantal scholen veel te groot was, de reisafstanden te veel tijd vroegen én – zeker niet in het minst – de begeleiding volledig was afgestemd op brochures en handleidingen, de z.g. Handleidingen voor de praktijkmedewerkers. In deze materialen werden uitsluitend leerstofinhouden beschreven. Terloops kan worden opgemerkt dat dit systeem frappante overeenkomsten vertoont met het z.g. 'Training and Visit' (T & V) systeem binnen de landbouwvoorlichting. Ook daar worden 'contactboeren' ondersteund door voorlichters die sterk inhoudelijk georiënteerd waren: de z.g. 'subjects matter specialists (SMSs)'. Het begeleidingswerk werd echter dikwijls als te theoretisch beleefd en te weinig op de bestaande situatie afgestemd. Het trage groeitempo van elk sociaal organisme werd hierbij niet in aanmerking genomen. Mede door andere ontwikkelingen in de tijd werd daarom gezocht naar alternatieven voor dit systeem van contactscholen. In de plaats daarvan groeide het idee van natuurlijke plaatselijke groepen (bijvoorbeeld een onderwijsbegeleidingsdienst met enkele scholen in een bepaalde wijk), waardoor meer tegemoet gekomen zou kunnen worden aan de behoeften van de doelgroepen.

Tot de informatieve benadering behoort ook de ontwikkeling en verspreiding van informatie en materiaal op grote schaal vanuit ondersteunings- en begeleidingsdiensten. De bedoeling hiervan is om grote aantallen personen te motiveren tot vernieuwing en verandering. Elders (Van den Berg, 1984, p. 76) hebben we dit de mobiliserende functie van voorlichting, begeleiding en ondersteuning genoemd. Betrokkenen kunnen met behulp van deze informatie gemobiliseerd worden tot het uitvoeren van acties. *Het Informatiepunt Basisonderwijs (IPB)* is een voorbeeld van de informatieve benadering. Het doel van dit informatiepunt is informatie te verstrekken over het innovatieproces en de activiteiten van dit proces voor anderen toegankelijk te maken. De verzamelde informatie

wordt gedocumenteerd en opgeslagen in een geautomatiseerd documentatiesysteem. Om verantwoord informatie te kunnen verstrekken, heeft het informatiepunt gegevens nodig over de vraagstellende school. Hiervoor is een draaiboek voor het stellen van vragen ontwikkeld. De rol van informatie wordt uiteraard groter naarmate deze informatie beter herkenbaar is voor de ontvangende scholen en aansluit bij de functie die de informatie moet hebben in het veranderingsproces van de school (Van Woerkum, 1982). (Zie ook Innovatieplan I.C.B., p. 106 e.v.) Langzamerhand wordt dan ook steeds meer aandacht geschonken aan een meer systematische planning van het uitbrengen van publikaties, aansluitend op de behoeften van de gebruikers en in samenhang met het activiteitenpakket van het desbetreffende begeleidingscentrum.

5 De doelgroepbenadering

De doelgroepbenadering is een innovatiebenadering die zorgvuldig geselecteerde informatie en steun verschaft voor de specifieke behoeften van geselecteerde groepen in de bevolking. De doelgroepen worden gevormd op basis van de homogeniteit van behoeften en/of toekomstverwachtingen.

Het grote *voordeel* van deze benadering is dat pakketten en adviezen zodanig worden ontwikkeld dat ze aangepast zijn aan de kenmerken en voorkeuren van de leden van de doelgroep. Het blijft echter altijd *moeillijk* om selectief faciliteiten aan te bieden voor zover deze zuiver en alleen voor de leden van de doelgroepen bedoeld zijn.

Een typisch voorbeeld van een doelgroepbenadering in de landbouw is een veldexperiment in Kenya (Ascroft e.a., 1973). De boeren werden daarbij verdeeld over vier homogene groepen welke samengesteld waren op grond van de mate waarin boeren een achttal innovaties waren gaan gebruiken. De mate van adoptie van de innovatie was sterk gerelateerd aan de mogelijkheid van toegang tot bronnen, zoals grond, geld, inkomsten en mogelijkheden voor verspreiding. Deze aspecten kunnen worden samengevat onder het begrip 'progressiveness'. Dit begrip bleek een gemakkelijk te hanteren legitimatie te zijn voor een van de belangrijkste criteria

voor de segmentatie van de doelgroepen. Het sterke verband tussen 'progressiveness' en toegangsvariabelen is een vaak voorkomend verschijnsel in de meer dan 2500 verspreidingsprojecten, uitgevoerd over de gehele wereld (Rogers, 1983).

Hoewel een dergelijke benadering de kans op succes van een innovatie sterk kan vergroten (of zelfs een voorwaarde kan zijn voor succes), geeft het niet voldoende garantie. De benadering blijft gericht op een verandering tenminste wat betreft de produktiemiddelen. Het bemoeit zich niet met de behoefte aan blijvende organisatorische veranderingen binnen de betreffende instelling. Dit laatste is echter nodig voor het volledig kunnen benutten van de mogelijkheden die dan geïnstitutionaliseerd kunnen worden.

In de vorige paragraaf is gesteld dat voorlichtings-, begeleidings- of ondersteuningsmateriaal gewoonlijk geen of slechts een vage differentiatie naar doelgroepen vertoont. Het hulpverleningsbeleid wil zich echter gaandeweg steeds meer op specifieke doelgroepen gaan richten in plaats van op het publiek in het algemeen. Dit geldt ook voor de onderwijsinnovatie. Vandaar dat men in toenemende mate overschakelt op methodieken waarbij zo gericht mogelijk informatie en steun wordt overgedragen aan specifieke doelgroepen. Dit proces wordt nog versterkt door de toegenomen mondigheid van de scholen en hun docenten. Innovaties dienen meer op de specifieke doelgroep te worden afgestemd.

Een bekend voorbeeld van een doelgroepbenadering binnen de onderwijsinnovatie is de *ondersteuning van schoolleiders en interne begeleiders*. Er zijn aanwijzingen dat de externe ondersteuning beter functioneert ten behoeve van de scholen als er een interne ondersteunende functionaris is (Van de Grift, 1984; Van der Perre, 1984). Een dergelijke functionaris stelt condities aan de school die op zich weer positief inwerken op het functioneren van de school in haar geheel. Interne ondersteuning is een conditie voor doelmatig gebruik van externe ondersteuning. Onderwijsbegeleiding en nascholing dienen, ter versterking van de invloed van de schoolleiding, te streven naar het ontwikkelen van inhoudelijk leiderschap naast het bestaande algemeen organisato-

risch leiderschap (Harskamp, Pijl & Prins, 1983).

Zo verzorgen bijvoorbeeld de Landelijke Pedagogische Centra trainingen voor schoolleiders. Bovendien worden trainingen georganiseerd voor nascholingssteams, bestaande uit docenten van opleidingen en medewerkers O.B.D.'s, met als doel hun deskundigheid te vergroten in het zelf opzetten, uitvoeren en evalueren van schoolleiderscursussen. Tevens worden binnen bepaalde projecten trainingen en cursussen gegeven om schoolleiders en coördinatoren meer toe te rusten voor hun taak als intern ondersteunende functionaris. Deze trainingen en cursussen hebben dan vooral een mobiliserende functie. (Vergelijk in dit kader de activiteiten van de projectgroep Communicatienetwerk.) Ook Interstudie SO (Gielen, 1984a, 1984b) verzorgt landelijk een pakket cursussen met betrekking tot leiding geven aan instellingen, maar dan meer gericht op het voortgezet onderwijs en het hoger beroepsonderwijs.

Het grote probleem van deze trainingen en cursussen is echter dat de schoolleiders, de interne coördinatoren en interne begeleiders - hoe men ze ook wil noemen - dikwijls niet of moeilijk in staat zijn om de verworven inzichten en vaardigheden toe te passen in hun eigen situatie. Dit probleem wordt door veel ondersteuningsinstanties onderkend. Dit heeft tot gevolg dat, waar mogelijk, steeds meer ondersteuning gewenst en gegeven wordt op locatie. De ondersteuning bij de ontwikkeling, nadere invulling en uitvoering van veranderingsplannen is dan afgestemd op de specifieke situatie van elke locatie.

6 De functionele groepsbenadering

De functionele groepsbenadering is een benadering waarin één van de belangrijkste doeleinden het vormen van groepen mensen is, die samenwerken om de noodzakelijke hulpbronnen te mobiliseren ten einde een gemeenschappelijk doel te bereiken. Het proces van gedragsverandering bij de deelnemers wordt hierbij gekenmerkt door vijf verschillende deelprocessen: mobilisatie, organisatie, training, technische steun in de vorm van hulpbronnen en ten slotte bestending. Van belang is dat deze deelprocessen plaatsvinden zowel op het niveau van de

groepsleden alsook op het niveau van de instelling die voor deze processen zorg draagt.

Mobilisatie: het installeren van nieuwe mogelijkheden vereist vooral een bewustwording van de eigen situatie van de betrokkenen, de mogelijkheid tot verandering en de eventueel zelf te vervullen rol. De mobilisatie mag echter niet tot het lokale niveau beperkt blijven. Bij het installeren van nieuwe mogelijkheden op dat niveau is de gelijktijdige betrokkenheid van de voornaamste functionarissen, beleidsverantwoordelijken, ambtenaren enz., een vereiste om voldoende ondersteuning te krijgen ten aanzien van de met de interventie beoogde structuur.

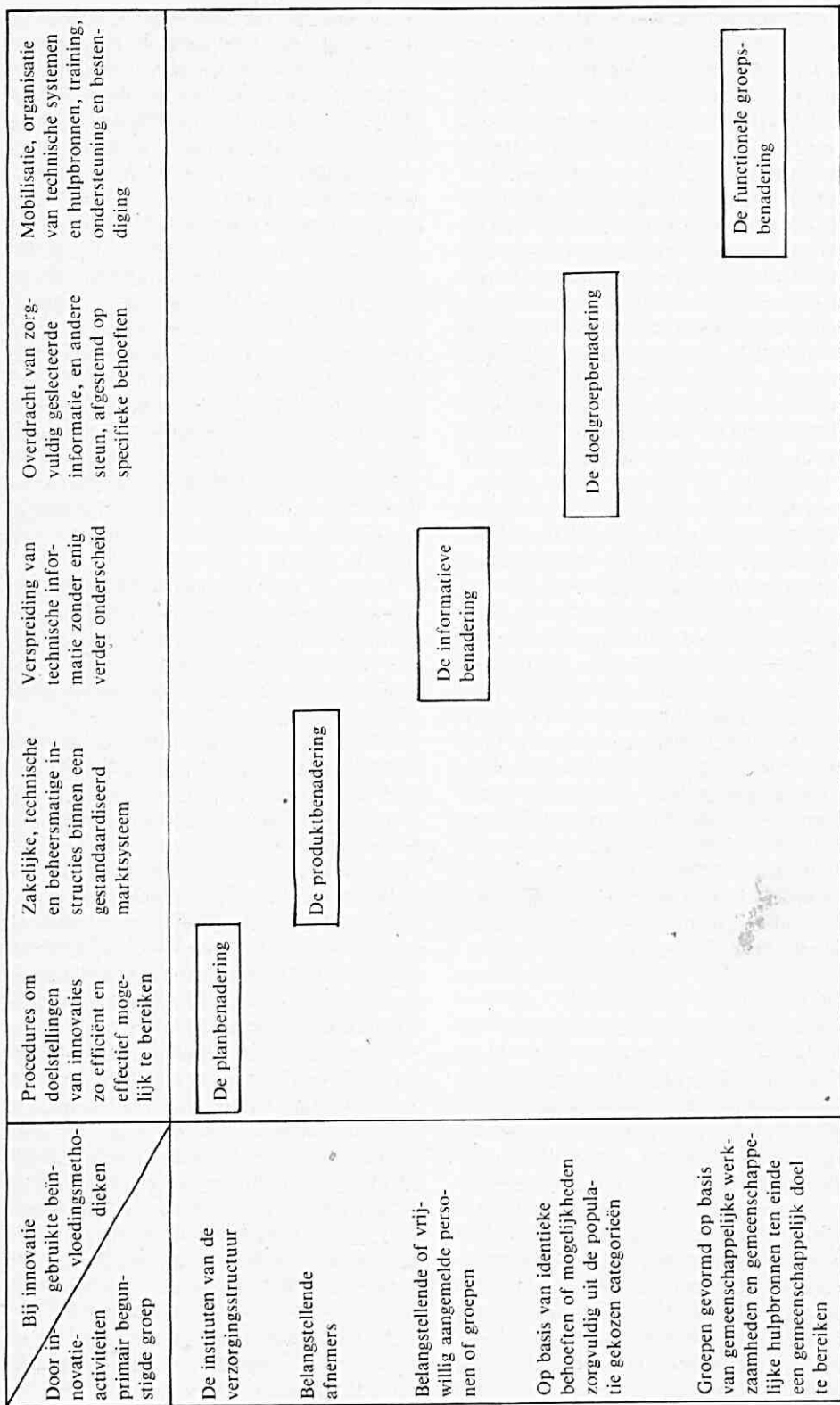
Organisatie: het gebruik maken van mogelijkheden vereist gewoonlijk een bepaalde graad van organisatie om gezamenlijke besluitvorming, gezamenlijke verantwoordelijkheid, gezamenlijk gebruik van faciliteiten en andere coöperatieve werkverbanden mogelijk te maken.

Training: het ontwikkelen en gebruiken van faciliteiten vereist nieuwe technische, organisatorische en agogische vaardigheden. Het is daarom nodig lokaal kader op te leiden tot leidinggevende, organisatorische en agogische functies.

Technische steun: doordat groepen verschillend georganiseerd zijn, zullen zij ook vaak van elkaar verschillen in taakstelling, samenstelling, bevoegdheden, werkwijzen en faciliteiten. Al deze aspecten dienen echter nauwkeurig omschreven te worden. Dit kan leiden tot verschillende vormen van technische steun, bijvoorbeeld het ontwikkelen van een plan, het geven van informatie, het coördineren van de werkzaamheden, het adviseren en ondersteunen van werkgroepen in de organisatie, het stimuleren en coördineren bij de uitvoering van het plan en tenslotte het evalueren van de verrichte activiteiten.

Bestending: hierbij gaat het om speciale pogingen om de resultaten van een verrichte actie vast te leggen alsmede de herhaalbaarheid ervan mogelijk te maken. Hierbij kan het ook gaan om het bestendigen van contacten tussen leden van de organisatie, het mobiliseren en trainen van nieuwe functionele groepen en het initiëren van andere lokale projecten.

De vijf boven beschreven deelprocessen vinden in de landbouwvoorlichting dikwijls hun toepassing.



Figuur 1 Vijf innovatie-benaderingen met op de verticale as de primaire doelgroepen en op de horizontale as de gebruikte methodieken

Binnen de onderwijsinnovatie is sprake van een functionele groepsbenadering als de ondersteuning of de begeleiding zich richt op de locatie zelf. Over het algemeen is dan de hulpverlening gericht op *stuurgroepen of werkgroepen binnen de betreffende organisatie*. Enkele voorbeelden. Door de Landelijke Pedagogische Centra worden conferenties en studiedagen georganiseerd voor teams van O.B.D.'s. Voor groepen medewerkers worden dan bijeenkomsten verzorgd over thema's als: afstemming van individuele en systeembegeleiding; begeleiding van identiteit van scholen; planning van begeleiding en betrokkenheid van individuele leerkrachten bij vernieuwing. In 1981 zijn bijvoorbeeld, met ondersteuning door de afdeling Opleidingen van het K.P.C., op tien locaties (25 opleidingen) veranderingsplannen ontwikkeld. Een veranderingsplan geeft de planning, fasering en organisatie van het veranderingsproces weer. In 1982 is dit aantal uitgebreid tot 15 locaties. Ook andere instellingen uit de verzorgingsstructuur hebben plannen ontwikkeld, gericht op locatiebegeleiding.

Een ander voorbeeld van een functionele groepsbenadering is de verbreding van het Innovatieproces door middel van het zogenaamde plan voor activering van het Innovatieproces Basisschool. De algemene doelstelling van de activering is het bevorderen van de actieve betrokkenheid van een groot aantal scholen bij het landelijk innovatieproces. Hieraan ligt de gedachte ten grondslag om de vernieuwingsactiviteiten in regionale en plaatselijke groepen over het land te spreiden. De projectgroep Communicatienetwerk (pg CN) heeft hierbij een ondersteuningstaak. Zij helpt de scholen bij een planmatige opzet van hun vernieuwingsactiviteiten. Hierbij maakt ze gebruik van de deelprocessen, zoals die hierboven zijn beschreven.

Als gewerkt wordt volgens een functionele groepsbenadering zal aan een aantal voorwaarden moeten worden voldaan om het functioneren kans van slagen te geven. Daarbij gaat het in ieder geval om de volgende hoofdoorwaarden.

Er zal allereerst een geformuleerd beleid moeten zijn, waarin doel van het project, taak van de ondersteunende functionarissen en andere betrokkenen vermeld staan. In dit

kader zal hoge prioriteit moeten worden gegeven aan de verdere ontwikkeling van de schoolorganisatie. Meer schoolleiders zouden zich bijvoorbeeld meer bekwaam moeten achten op het gebied van het management (Van de Grift, 1984).

Ten tweede dient de intern ondersteunende functionaris zoveel mogelijk samen met collega's-docenten in een projectgroep te opereren en zo weinig mogelijk alleen. Er wordt dan ook bij een functionele groepsbenadering een groter beroep gedaan op de samenwerkingsbekwaamheid van de docenten.

Ten derde zullen er faciliteiten, in de vorm van bijvoorbeeld extra taakuren, gegeven moeten worden om het ontwikkelingsbeleid in de school verder vorm te geven. Aandacht zal gegeven moeten worden aan het voorkomen van overbelasting.

Ten slotte zal de onderwijsbegeleiding gericht moeten zijn op onderwerpen die voor de leerkracht van belang zijn voor de dagelijkse klassepraktijk. Indien men de invloed van begeleiding op vernieuwingen wil vergroten zullen de begeleidingsinterventies zelf aan moeten grijpen in de klassesituatie (Harskamp & Prins, 1984).

7 De benaderingen in het perspectief van implementatie

In Figuur 1 worden de vijf besproken benaderingen bij elkaar geplaatst. Op de verticale as zijn de primaire doelgroepen afgezet. Dit zijn groepen (personen, particuliere of overheidsorganisaties, zich zelf uitselcterende danwel zorgvuldig gekozen groepen of categorieën) welke primair begunstigd worden door de innovatieactiviteiten. Op de horizontale as zijn de diverse beïnvloedende gedragsvormen genoemd die bij innovaties gebruikt kunnen worden.

Het blijkt dat de keuze voor de een of andere innovatiebenadering grotendeels een keuze is voor een bepaald patroon van handelen. Afhankelijk van dit patroon en de daaruit voortvloeiende methodieken zullen verschillende doelgroepen door een innovatieproces begunstigd worden. Het patroon van handelen dat in de figuur zichtbaar gemaakt wordt, is ons inziens grotendeels gebaseerd op *een verschuiving van adoptie naar implementatie*. We zullen dit verklaren.

Ten gevolge van een aantal misschien wel teleurstellende ontwikkelingen binnen de onderwijsinnovatie wordt de laatste jaren veel aandacht besteed aan het onderscheid tussen de begrippen adoptie en implementatie (Van den Berg en Vandenberghe, 1981, 1984). Mede omdat onderwijsinnovatie een complex probleem is wordt het succes van een bepaalde vernieuwing bepaald door een veelheid van gekende en ongekende factoren. Meteen is ook gezegd dat het uiteindelijke resultaat, dat is de wijze waarop in een school een vernieuwing concreet gerealiseerd gaat worden, moeilijk te voorspellen valt. Er is een verhoogde aandacht merkbaar voor de complexiteit van vernieuwingsprocessen. Dit moet mede in verband gebracht worden met de huidige belangstelling voor het implementatieproces. Anders geformuleerd: men hecht veel belang aan de concrete realisering of toepassing van een bepaalde vernieuwing in de school- of classesituatie. Waar het bij adoptie vooral gaat om het aandragen van algemene informatie, ideeën, inzichten en materialen, maakt men zich bij de implementatie zorgen over het concrete proces dat zich in de school of klas gaat of moet afspelen.

De eerste drie benaderingen (de planbenadering, de produktbenadering en de informatieve benadering) worden grotendeels gekenmerkt door vrij algemene ondersteunings- of voorlichtingsmethodieken. Bovendien zijn deze methodieken over het algemeen gericht op individuele personen, waarbij minder gelet wordt op de organisatie waarbinnen deze functioneren. Deze kenmerken worden door ons gerangschikt onder het adoptieperspectief.

De andere twee benaderingen (de doelgroepbenadering en de functionele groepsbenadering) worden meer gekenmerkt door de aandacht voor het concrete proces in de situatie ter plaatse. Implementatie blijkt bij deze benaderingen te leiden tot nieuwe processen van menings- en besluitvorming. Hierbij werken de betrokkenen op diverse niveaus (landelijk, regionaal en plaatselijk) samen en maken beleid.

Wel moet duidelijk zijn dat elke benadering een positieve functie in een innovatieproces kan vervullen, maar dat de effectiviteit ervan afhankelijk is van de kwaliteit alsmede de onderlinge samenhang van en tussen de gehanteerde methodieken. Elke

benadering kent een aantal voordelen en nadelen en elke benadering kent condities voor een succesvol verloop.

Ten slotte zullen we in deze paragraaf nog twee opmerkingen maken van meer algemene aard. Allereerst kan de indruk gewekt worden dat de geschetste benaderingen in feite allemaal diffusie- of disseminatiestrategieën zijn. Dat zou betekenen dat deze strategieën zich niet bezighouden met het ontstaan en de implementatie van innovaties. Ons inziens zullen echter de betrokkenen (bijvoorbeeld beleidsmensen en ontwikkelaars) bij de eerste drie benaderingen zich vooral zorgen maken over het ontstaan van innovaties. De vierde en vijfde benadering is vooral gericht op de daadwerkelijke invoering van innovaties. Zo heeft bijvoorbeeld de functionele groepsbenadering alles te maken met aspecten van organisatie-ontwikkeling. Bij deze benadering wordt bijvoorbeeld een groot beroep gedaan op de samenwerkingsbekwaamheid van docenten. Overigens verwijst diffusie of disseminatie in het algemeen naar het aangaan van processen van sociale verandering, die op hun beurt weer op communicatie berusten. 'Diffusion is the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system. It is a special type of communication, in that the messages are concerned with new ideas' (Rogers, 1983, p. 5). En: 'Diffusion is a kind of social change, defined as the process by which alteration occurs in the structure and function of a social system' (Rogers, 1983, p. 6).

Op de tweede plaats zijn we niet expliciet ingegaan op de soort innovaties, waarmee de verschillende benaderingen verband houden. Ook hebben we geen gewag gemaakt van theorieën of hypothesen die expliciet aan de verschillende benaderingen ten grondslag zouden kunnen liggen. Dit zou ons in dit kader te ver voeren. Grosso modo kan gezegd worden dat de eerste drie benaderingen een hoofdzakelijk instrumenteel karakter hebben en oplossingsgericht zijn (adoptie). De doelgroepbenadering en de functionele groepsbenadering worden daarentegen meer gekenmerkt door hun probleemoplossende functie. Hiermee wordt bedoeld dat de doelgroep zichzelf meer bekwaam maakt haar eigen problemen op te lossen.

8 Resultaten en aanbevelingen

8.1 Te hoog gespannen verwachtingen?

In de voorafgaande paragrafen hebben we een beschrijving gegeven van enkele innovatiebenaderingen. We deden dit per benadering aan de hand van kenmerken, mogelijke voordelen en mogelijke nadelen. Vooral de eerste drie benaderingen bleken afgestemd te zijn op het vervullen van de voorwaarden waaronder scholen een vernieuwing gestalte zouden kunnen geven. De laatste twee benaderingen vragen om het realiseren van veranderingsplannen, afgestemd op de specifieke situatie van elke locatie.

Vervolgens hebben we, mede op basis van de geschetste benaderingen, het belang aangegeven om bij elke innovatie de mate van implementatie na te gaan. Vele (grootschalige) projecten blijken gekenmerkt te worden door hun complexiteit. Dit geldt ook voor de ontwikkeling en de invoering van het nieuwe basisonderwijs. Binnen het innovatiebeleid is sprake van een spanning tussen de kenmerken van (grootschalige) projecten en de wens om in lokale scholen tot reële verandering te komen. Scholen blijken ingrijpende vernieuwingen niet of moeilijk te kunnen verwerven. Een streefbeeld dat het dichtst bij de huidige situatie ligt en slechts minimaal de wensen van het overheidsbeleid invult, is al een enorme stap. Als men niet uitgaat van realistische doelen zijn er legio moeilijkheden te verwachten. Met andere woorden: het blijkt dan moeilijk te zijn te streven naar concrete, haalbare en zichtbare implementatie van een vernieuwing in de school én in de klas.

Het concrete en zichtbare karakter van een vernieuwing kan in verschillende benaderingen naar voren komen, maar vooral in het gebeuren van de onderwijsleergroep en in de effecten van de vernieuwing op leerlingen. Blijven concrete en zichtbare effecten uit, dan zal de vernieuwing niet beklijven en is de implementatie gebrekkig te noemen.

Onderzoekingen naar de effectiviteit van het innovatieproces basisonderwijs leiden over het algemeen tot de indicatie dat de feitelijke implementatie van de inhoudelijke concepties van het nieuwe basisonderwijs nog niet op grote schaal in de onderwijspraktijk plaats vindt. In verschillende RION-publikaties (bijvoorbeeld Harskamp, Pijl &

Prins, 1983) vindt men hierover gegevens. Stokking (1984) constateert in zijn probleemverkenning met betrekking tot de onderwijsverzorging dat bijvoorbeeld de gemiddelde contactfrequentie van begeleiders met scholen zeer gering is (in zeer veel gevallen slechts 1x per maand) en dat individuele leerkrachten door begeleiders weinig benaderd worden. Begeleiding is vrijwel – helaas (Van den Berg & Vandenberghe, 1984) – synoniem geworden met teambegeleiding. Gerichte ondersteuning zoals hulp in de klas of training van vaardigheden, blijkt vrij weinig voor te komen. Ondersteuners en begeleiders blijken een aantal specifieke problemen te hebben die duidelijk geprofileerd worden wanneer we ons op de eerste plaats richten op de implementatie van een innovatie (Van den Berg en Vandenberghe, 1981, 1984). Deze problemen komen nog pregnanter naar voren, naarmate men een innovatie beschouwt als een proces dat een vrij lange periode in beslag neemt. Het klassieke beleid van de bevoegde instanties dat op het uitwerken van grootschalige projecten – ook het innovatieproces basisonderwijs is er een van – is afgestemd, gaat echter veelal voorbij aan het complexe karakter van dergelijke innovaties. Hoe complexer een innovatie is, des te meer tijd haar invoering bovendien zal vragen.

Omdat we aandacht vragen voor het *implementatieperspectief* is het zinvol nader in te gaan op een aantal *kenmerken* van dit perspectief. Daardoor zijn we in staat de betreffende problemen duidelijker te signaleren en daarvoor enkele aanbevelingen te formuleren.

- a. Bij implementatie richt men zich op de concrete vormgeving van de innovatie in de eigen school, mede aan de hand van planning en beschrijving van de innovatie zowel naar inhoud als naar proces.
- b. Bij implementatie gaat het om een aangepaste begeleiding voor elke school. De diagnose van onder andere gevoelens en vaardigheden bij (groepen van) docenten alsmede van normen, structuren en procedures vormt de basis voor beslissingen inzake interventies.
- c. Men legt de nadruk op een wenselijke evolutie, dat is een realiseren van de vernieuwing aangepast aan de docent en de school en waarbij de vormgeving grotendeels in eigen handen ligt.

- d. De relaties tussen de innovatie-inhoud, de school, de individuele docent, het handelen van de externe ondersteuner en de begeleider en het beleid worden als bepalend voor de implementatie beschouwd. Het op elkaar afstemmen van deze genoemde aspecten is noodzakelijk.
- e. Implementatie veronderstelt een procesbegeleiding die plaats vindt op basis van beïnvloedende factoren en die een vrij lange periode in beslag neemt (Van den Berg & Vandenberghe, 1984, p. 35 en 42).

De vraag dringt zich op of dit perspectief haalbaar is in grootschalige projecten, waarbij het onder meer gaat om een aantal belangrijke doelen die als het ware tegelijkertijd en in samenhang moeten worden gerealiseerd. Wanneer men dit alles tegelijkertijd en in samenhang moet realiseren wordt het voor scholen en leerkrachten bijzonder moeilijk. We kunnen ons niet aan de indruk onttrekken dat beleidsinstanties daar momenteel onvoldoende oog voor hebben. Is het binnen een grootschalig project mogelijk te streven naar een aangepaste ondersteuning voor elke school? Hoe kunnen ondersteuners aandacht schenken aan het concrete proces dat zich in de school gaat ontwikkelen? Met deze vragen zitten we midden in de dynamiek van het implementatieperspectief. In dit kader dringt zich de vraag op *hoe het grootschalige de voorwaarden kan creëren om het kleinschalige mogelijk te maken.*

Zijn de verwachtingen te hoog gespannen geweest? Onderzoeksgegevens wijzen uit dat de verschillende plannen en strategieën in belangrijke mate bijgedragen hebben aan de adoptie van de vernieuwingsconcepties. De verschillende experimenten en projecten hebben vele personen, scholen en instanties tot actie aangezet (gemobiliseerd). Bij innovaties van de omvang van het innovatieproces basisschool moet men echter rekening houden met implementatie- en incorporatiefasen die zeer lang duren. De tijdsplanningen blijken dan te ambitieus te zijn. Ook wordt er onvoldoende rekening gehouden met het scholingsniveau van het onderwijzend en in scholen ondersteunend personeel. De plannen zullen meer afgestemd moeten worden op de werkelijkheid.

8.2 Enkele aanbevelingen

Het bovenstaande leidt tot het formuleren van enkele aanbevelingen voor theorievorming en onderzoek, voor ondersteuning en begeleiding alsmede voor het beleid.

Voor theorievorming en onderzoek is het aangewezen in de toekomst meer nauwgezet de strategische gebieden te omschrijven waarmee men bij innovaties te maken heeft. Men moet zich in dit kader afvragen welke strategische gebieden in welke fase van het vernieuwingsproces bereikbaar zijn en welke niet. Van deze strategische gebieden hebben we reeds eerder (Van den Berg en Vandenberghe, 1981, p. 17; Van den Berg en Vandenberghe, 1984, p. 13) een schets gegeven. Deze gebieden zijn: de innovatie-inhoud, de persoon van de hulpvrager, de organisatie van de school, de interventies van de ondersteuners en begeleiders en ten slotte het beleid op macro-, meso- en microniveau. Het gaat er niet om de geldigheid van een dergelijk ordeningskader aan te tonen. De omschreven gebieden kunnen gebruikt worden voor een analyse van grootschalige vernieuwingsprojecten, zoals het innovatieproces basisonderwijs. Ook andere auteurs hebben getracht een of meerdere modellen te formuleren voor het analyseren van innovatieprojecten (Lagerweij, 1981, p. 518). Het doel van deze modellen is het opsporen van problemen die onderzoek en innovatie programmeerbaar maken. Als we op basis van dergelijke modellen innovatieprojecten analyseren, kunnen we hierdoor meer inzicht verkrijgen in factoren, die belemmerend en bevorderend inwerken op het innovatieproces. Voor het onderzoek betekent dit dat de samenhang van verschillende gebieden voldoende aan bod moet komen.

We onthouden ons in dit kader van een discussie over de meest geschikte methodologie van evaluatie van innovaties. (Zie daarvoor o.a. het themanummer van *Pedagogische Studiën*, 1984 (61), p. 106-152.) Ons inziens zou men bij een programmering van het onderzoek moeten streven naar het zorgvuldig opzetten van een aantal belangrijke deelstudies waarin men de invloed nagaat van een beperkt aantal functionele of strategische gebieden. Het lijkt ons vruchtbaar om binnen elk van deze gebieden te zoeken naar de registratiemogelijkheden

en de ordeningsmogelijkheden van concrete interventies die begeleiders en begeleidingsinstanties hanteren.

Voor de ondersteuning en de begeleiding geldt dat evaluaties ons leren dat voor bepaalde strategieën wordt gekozen zonder dat men dikwijls over voldoende vaardigheid beschikt om deze goed toe te passen (Crandall, 1979; Crandall, Bauchner, Loucks & Schmidt, 1982). Het mobiliseren van mensen om vernieuwingen te kunnen adopteren vraagt van een ondersteuner of begeleider andere vaardigheden dan hulp bieden bij het implementeren van een bepaalde vernieuwing. Het verspreiden van produkten, het aanboren van bronnen en het bieden van informatie vragen hele andere vaardigheden en strategieën dan bijvoorbeeld het concreet inspelen op de behoefte van een afzonderlijke school. Voor dit laatste is bijvoorbeeld actie-onderzoek en data-feedback nodig. Hiervoor zijn niet alleen cognitieve vaardigheden gewenst, doch ook persoonlijke en interpersoonlijke kwaliteiten.

In 1980 sloten Joyce en Showers een tweejarige studie af met de bedoeling om na te gaan in hoeverre docenten in staat waren om zich nieuwe vaardigheden en strategieën op het gebied van onderwijs te verwerven. De onderzoekers analyseerden daartoe meer dan 200 studies. Hierbij gingen ze na in hoeverre verschillende soorten van trainingmethoden effectief waren. De resultaten van de verschillende studies blijken in velerlei opzicht met elkaar overeen te komen. Docenten zijn in staat snel en accuraat nieuwe kennis op te doen en kunnen over het algemeen nieuwe vaardigheden en strategieën demonstreren, mits zij gelegenheid krijgen dit in de praktijk te oefenen en daarover feedback (terugkoppeling) te krijgen. 'To be most effective, training should include theory, demonstration, practice, feedback and classroom application' (Joyce & Showers, 1980, p. 379).

Wat zeer veel docenten blijken nodig te hebben is begeleiding bij toepassing van het geleerde in de praktijk. Waar het gaat om het toepassen van een vernieuwing, zijn zowel presentaties en discussies over de theorie als begeleiding bij de toepassing ervan noodzakelijk. De doelgroepbenadering (par. 5), maar vooral de functionele groepsbenadering (par. 6), zijn hiervoor het meest geschikt (par. 7). Als de theorie van een vernieuwing

goed wordt gepresenteerd, de vernieuwing wordt gedemonstreerd, het een en ander zorgvuldig in proefsituaties wordt geprobeerd en als dit wordt gevolgd door toepassing in de reële concrete praktijk met begeleiding en feedback zal het grootste gedeelte van de leerkrachten in staat zijn hun onderwijs daadwerkelijk te veranderen. Als een van deze componenten buiten beschouwing wordt gelaten zal de invloed van de ondersteuning of begeleiding geringer worden, in die zin dat minder leerkrachten in staat zijn dat niveau te bereiken waarbij sprake is van een verandering die betekenis heeft voor het onderwijs. De meest effectieve ondersteuningsactiviteiten zullen een combinatie bevatten van theorie, praktijk, feedback en begeleiding in de toepassing.

Voor wat betreft de aanbevelingen voor het innovatiebeleid zullen we kort zijn. Elders (Van den Berg en Vandenberghe, 1984, p. 107) hebben we geschreven dat we met ons pleidooi voor implementatie de indruk wekken een constructief landelijk innovatiebeleid af te wijzen. De vraag rijst anderzijds of innovaties voor hun slagen alleen of vooral afhankelijk zijn van opvattingen en visies van individuele docenten of scholen. Op dit spanningsveld tussen de innovatie-ideeën en -concepten bij bijvoorbeeld de overheid enerzijds en de opvattingen van schoolteams en docenten anderzijds zijn we in de aangegeven publikatie nader ingegaan. Het pleidooi voor implementatie betekent niet dat men zich onvoorwaardelijk moet neerleggen bij gevestigde denkpatronen in scholen of bij zogenaamde neutrale opstellingen van begeleiders. Gezocht zal moeten worden naar mogelijkheden voor het leggen van een juiste relatie tussen constructief innovatiebeleid en de behoeften en noden van scholen.

Literatuur

- Appelhof, P.N. & T.A.M. van der Meer, Curriculum-innovatie in Ontario, Canada. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 87-93.
- Ascroft, J. e.a., *Extension and the forgotten farmer*. Wageningen: Agricultural University, 1973.
- Ban, A.W., van den, *Inleiding tot de voorlichtingskunde*. Meppel: Boom, 1982.
- Berg, R. van den, *Onderwijsbegeleiding in de praktijk*. Tilburg: Zwijzen, 1979.

- Berg, R. van den, Betrokkenheid en ontwikkeling in de betrokkenheid bij een innovatie. In: H.P.M. Creemers, e.a. (Red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, BG 3200, 1-22, Alphen a.d. Rijn: Samsom, 1983.
- Berg, R. van den, *Voorlichting: een strategie tot verandering*. Meppel: Boom, 1984.
- Berg, R. van den & R. Vandenbergh, *Onderwijs-innovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen, 1981².
- Berg, R. van den & R. Vandenbergh, *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen, 1984.
- Crandall, D.P., *The linking agent: an overview. Linking agent's tool kit: part one*. Andover: The Network, 1979.
- Crandall, D.P., J.E. Bauchner, S.F. Loucks & W.H. Schmidt, *Models of the school improvement process: factors contributing to success. A study of dissemination efforts supporting school improvement*. Andover: The Network, 1982.
- Creemers, H.P.M. & A. de Vries, Constructie en invoering van de middenschool. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 357-372.
- Gielen, K.J.M., *Schoolmanagement-ontwikkeling. Selectie en opleiding van schoolleiders in verschillende landen*. Arnhem: Interstudie SO, 1984a.
- Gielen, K.J.M., *Schoolmanagement-ontwikkeling. Management-ontwikkeling*. Arnhem: Interstudie SO, 1984b.
- Grift, W. van de, Schoolleiders als begeleiders van onderwijsvernieuwingen. Een overzicht van enkele belangrijke onderzoekingen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, 339-355.
- Harskamp, E., Y.J. Pijl & J. Prins, *Werken aan de nieuwe basisschool. Onderzoek naar determinanten en vernieuwingseffecten van de basisschoolorganisatie*. Haren: RION, 1983.
- Harskamp, E. & J. Prins, *De interne organisatie en teamfunctioneren in het basisonderwijs*. Paper gepresenteerd op de O.R.D.-dagen, Tilburg, 1984.
- Haverkort, B. & N. Röling, *Six approaches to rural extension*. Wageningen: International Agricultural Centre, 1984.
- Jones, G.E. & M.J. Rolls, *Progress in rural extension and community development*. Chichester: Wiley & Sons, 1982.
- Joyce, R. & B. Showers, Improving inservice training: the messages of research. *Educational Leadership*, 1980, 37, 379-385.
- Lagerweij, N.A.J., *Handleidingen in het onderwijs*. Meppel: Ten Brink, 1976.
- Lagerweij, N.A.J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J.A. van Kemenade (Red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981, p. 501-567.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Plan vernieuwingsprojecten en activiteiten basisonderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1980; 1982.
- Perre, C. van der, De rol van de schoolleider als interne begeleider. In: H.P.M. Creemers et al. (Red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*. BG 5300, 1-27, Alphen a.d. Rijn: Samsom, 1984.
- Rogers, E.M. *Diffusion of innovations*. New York: Free Press, 1983.
- Röling, N.G. & H. de Zeeuw, *The small farmer and development intervention*. Wageningen: Internationaal Agrarisch Centrum, z.j.
- Röling, N.G. & H. de Zeeuw, *Improving the quality of rural poverty alleviation*. Wageningen: Internationaal Agrarisch Centrum, 1983.
- Stokking, K.M., *Onderzoek naar onderwijsbegeleiding: wat, waarom en hoe?* Paper, gepresenteerd op de O.R.D.-dagen, Tilburg, 1984.
- Woerkum, C.M.J. van, *Voorlichtingskunde en massamediale voorlichting*. Wageningen: Landbouwhogeschool, Vakgroep Voorlichtingskunde, 1982.
- Zaltman, G., D. Florio & L. Sikorski, *Dynamic educational change: models, strategies, tactics, and management*. New York: The Free Press, 1977.

Curriculum vitae

R. van den Berg is vanaf 1969 stafmedewerker van het Katholiek Pedagogisch Centrum. Hij is medesamensteller van het AVI-innovatiepakket: 'Analyse van individualiseringsvormen' (K.P.C., 1974, 1977). In 1977 promoveerde hij op het onderwerp 'Individualisering; beschrijving en waardering van het onderwijsleergedrag bij individualiserend leesonderwijs in de lagere school' (Uitgeverij Zwijsen, Tilburg). Na deze studie is hij zich steeds meer gaan bezighouden met de problematiek van de onderwijsvernieuwing. Van zijn hand verschenen op dit gebied verschillende publikaties.

Adres: Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch.

Manuscript aanvaard 9-10-'84

Summary

Berg, R. van den. 'Some innovation approaches for the implementation of a new primary school'. *Pedagogische Studien*, 1985, 62, 195-209.

In this contribution we analyse the Innovation Process Primary School on the basis of five innovation approaches, derived from information instruction (extension). This enables us to describe educational innovation in an alternative way and to offer recommendations. We shall sketch these five approaches in succession and then examine their interrelations. Each approach is first broadly described in terms of agricultural extension. We shall then sketch their possible advantages and disadvantages. Subsequently, the relevance of the approach concerned to educational innovation will be manifested. Finally, it is possible to consider these approaches in the perspective of implementation. On the basis of this we can demonstrate that the actual implementation of the New Primary School does not yet occur on a large scale. We will finally outline, with the aid of research data, some recommendations for theory formation and research, for support as well as for the policies.