

Diffusie en disseminatie van innovaties*

K. M. STOKKING

Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In de eerste helft van de 80-er jaren is in Nederland een toenemende aandacht te constateren voor een systematische en gerichte ontwikkeling, disseminatie en implementatie van innovaties in het onderwijs. In deze bijdrage wordt dit verschijnsel geplaatst tegen de achtergrond van ontwikkelingen in het denken over onderwijsvernieuwing in de afgelopen 15 jaar. Na een korte analyse van de verschillende niveaus waarop men over innovatie in het onderwijs kan spreken richt dit artikel zich vooral op het vraagstuk van de disseminatie van curriculaire innovaties. Er wordt besproken welke processen en problemen zich voordoen bij diffusie resp. disseminatie van open en gesloten curriculaire innovaties. Daarbij wordt apart ingegaan op het probleem van de afstemming tussen vraag en aanbod en op de implementatie van innovaties. Afgesloten wordt met een korte confrontatie van de aandacht voor structuren en materialen met het gezichtspunt van de mensen in het onderwijs.

1 Inleiding

Het onderwijs staat onder grote druk. We noemen de volgende factoren: allerlei maatschappelijke veranderingen, toename van problemen onder leerlingen, onzekerheid over vernieuwingsdoelstellingen en be-

Met dank voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel aan T. van der Meer, J. Voogt, R. de Jong, N. Lagerweij, E. Harskamp en P. Appelhof, en aan de leden van area 3 (External Support Systems) van het ISIP (International School Improvement Project), met name D. van den Berg, A. van Kampen, N. de Ponti en R. Miedema.

leidsmaatregelen, toegenomen informatie-druk, kortom: verandering en toename in de eisen die aan de school worden gesteld en onzekerheid over de precieze aard van die eisen. Een en ander noodzaakt tot meer overleg, hetgeen op zich ook weer een leerproces vergt. Bovendien zijn er rechtspositionele onzekerheden.

Een en ander neemt niet weg dat er ook nog problemen zijn die zich al veel langer voordoen. Eén van die oude problemen is hoe je als leerkracht rekening kunt houden met de vaak grote verschillen tussen de kinderen in je klas. Velen zouden graag extra aandacht geven aan die kinderen die problemen ondervinden, maar weten niet of niet goed hoe ze dat moeten of kunnen aanpakken. Een ander probleem is gelegen in vernieuwing van de leerstofinhoud. Beide problemen zijn voorbeelden van terreinen waarop in Nederland in verschillende projecten diverse ideeën en materialen van curriculaire aard zijn ontwikkeld.

In de eerste helft van de 80-er jaren wordt duidelijk dat het in ons land momenteel ongeveer 10 jaar duurt voordat zulke projecten, als ze de kans krijgen, verworvenheden opleveren en deze vervolgens opgenomen zien in de onderwijspraktijk (materialen, begeleiding en nascholing, scholen). Voorbeelden hiervan zijn het GEON-project (Gedifferentieerd Onderwijs), het OSM-project (Onderwijs en Sociaal Milieu) en het IOWO (Instituut voor de Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs) (WISKOBAS).

De mate waarin we erin slagen om dit proces te bevorderen is van grote invloed op de slagvaardigheid en het vernieuwende vermogen van ons onderwijs. Het vermogen om te vernieuwen is één van de belangrijkste criteria waarop een organisatie of structuur kan worden beoordeeld. Daarbij kan men onder meer letten op de doorwerking van resultaten van onderzoek en ontwikkelingswerk. Deze resultaten moeten op hun merites worden bezien, verspreid, begeleid, en vertaald naar de specifieke situatie waarin men ervan gebruik kan en wil maken.

De hier bedoelde ondersteuning en begeleiding behoort tot het taakterrein van de LPC

(Landelijke Pedagogische Centra) en de OBD's (Onderwijs Begeleidings Diensten), maar de betreffende activiteiten vinden ook vanuit andere instituten plaats, zoals de NLO's (Nieuwe Leraren Opleidingen), de PABO's (Pedagogische Academies voor het Basis Onderwijs), het COBO (Centraal Overleg Beroepsbegeleidend Onderwijs), het PCBB (Pedagogisch Centrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) en het NGOLB (Nederlands Genootschap voor de Opleiding van Leraren in het Beroepsonderwijs).

Van de genoemde organisaties wordt ten aanzien van de verspreiding en overdracht van resultaten van onderzoek en ontwikkelingswerk veel verwacht. Zulke verwachtingen leven er onder meer bij het Ministerie van O.&W., de RAWB (Raad van Advies voor het Wetenschaps Beleid), de SVO (Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs) en de SLO (Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling), terwijl ook de commerciële uitgever mede van de meningen en werkzaamheden in de onderwijsbegeleiding afhankelijk is.

Het onderwerp van deze bijdrage raakt een aantal zaken die typerend zijn voor de Nederlandse situatie. Hoewel hieronder gerefereerd zal worden aan meer algemene innovatie- en curriculumtheoretische noties, en ingegaan zal worden op elders verkregen onderzoeksresultaten, is dit artikel primair gebaseerd op deze Nederlandse situatie, op het vlak van onderwijsbegeleiding, -vernieuwing en -verzorging. De strekking van het betoog is noch nomothetisch, noch prescriptief. Voorop staat het signaleren en analyseren van verschijnselen, problemen en argumenten.

2 Enkele recente ontwikkelingen

2.1 Eerste helft van de 70-er jaren

In de eerste helft van de 70-er jaren zagen we de opkomst van een 'constructieve onderwijspolitiek' en een RDD-denken (Research, Development, Dissemination), dat nog de sporen vertoonde van het optimisme over de maakbaarheid van nieuw onderwijs zoals dat in de 60-er jaren opgeld deed. In het GEON-project (gestart in 1973, direct na de komst van Van Kemenade als minister) werd 'experimentele innovatie' nagestreefd, met de be-

doeling om uiteindelijk te komen tot een landelijke verspreiding van de resultaten.

In het OSM-project koos men in 1974 voor de ontwikkeling op wetenschappelijke basis van teacher-proof programma's. In hetzelfde jaar kreeg de oprichting van de SLO zijn beslag, waarna in 1975 in de zogenaamde Structuurnota (Ministerie van O.&W., 1975) de professioneel verzuilde structuur van de onderwijsverzorging werd vastgelegd. Ook nog in 1975 verscheen het 2e advies van de ICB (innovatie Commissie Basisschool), waarin gepleit werd voor een voorziening op het vlak van voorlichting en informatie, hetgeen als een noodzakelijk sluitstuk van een RDD-beleid kon worden beschouwd.

2.2 Tweede helft 70-er jaren

In hetzelfde jaar 1975 verschenen echter de zogenaamde Randstudies (zie o.a. Berman en Pauly), waarin aandacht werd gevraagd voor 'local problem solving', en een procesgerichte benadering van onderwijsvernieuwing werd voorgestaan. Het veranderingsproces op de scholen werd daarin centraal gesteld. Dit sloot aan bij hetgeen in de innovatieliteratuur bekend stond als het problem-solving-model (Havelock) en de normatief-reëducatieve strategie (Chin en Benne) (zie b.v. Lagerweij, 1981). Het ICB sloot zich daarbij aan, en veel OBD's, waarvan er vele in die tijd net waren of werden opgericht, gingen daarin mee.

Deze hele wending werd naar onze mening in Nederland mede daardoor zo populair, doordat ze goed paste in de Nederlandse verhoudingen. Door de autonomie van de gebruiker van vernieuwingen te benadrukken kon men zich in de confessioneel verzuilde onderwijsstructuur afzetten tegen een te grote invloed van de overheid, vooral de rijksoverheid. De ontwikkelingen in de wetenschappelijke literatuur over onderwijsinnovatie waren in dit opzicht uiterst functioneel. In een RDD-model worden vernieuwingen min of meer centraal ontwikkeld door deskundigen, en vervolgens planmatig verspreid. Het disseminatiethema handelde vooral over de adoptie (aanvaarding) van vernieuwingen door individuen. Welnu: inmiddels was er grote aandacht gekomen voor de rol van de school als eenheid, en voor het proces van de feitelijke ingebruikname van vernieuwingen (implementatie), waarin die

vernieuwing een aanpassing kan ondergaan ('mutual adaptation').

Het zogenoemde 'projectenbeleid' van het ministerie van O.&W. (stimuleringsprojecten, ontwikkelingsprojecten e.a.) leidde tot faciliteiten voor scholen om de vernieuwing te kunnen vormgeven. Verzorgingsinstellingen ontvingen eveneens faciliteiten om scholen daarbij te ondersteunen. Hoewel in feite een principiële keus was gemaakt voor vernieuwing als proces op schoolniveau, werden van veel projecten toch 'generaliseerbare' resultaten verwacht. De projecten dienden een 'schooloverstijgende' betekenis te hebben, hetgeen toch een accent op vernieuwing als produkt met zich meebracht.

We menen te moeten concluderen dat er sprake was van een zekere inconsistentie: autonome scholen en instellingen enerzijds, en toch een accent op (over te dragen) produkten anderzijds. Zowel de ontwikkeling als de verspreiding daarvan werden echter feitelijk vrij gelaten, zodat men toch wel kan concluderen dat het RDD-denken (vrijwel) het onderspit had gedolven.

2.3 Eerste helft 80-er jaren

Vanaf ongeveer 1980 is er een kentering te bespeuren. Op scholen raakt men ontevreden met de aard van de ondersteuning die wordt geboden; met name wordt verzorgers een tekort aan praktische inbreng en vakinhoudelijke deskundigheid verweten (zie ook Stokking, 1984a, 1984b.). Het opleveren van produkten blijkt niet eenvoudig te zijn, en ook ontstaat kritiek op de kwaliteit ervan (zie o.a. Harskamp en Hofman, 1982). Het overdraagbaarheidsprobleem wordt onderkend, en een zekere herwaardering van het RDD-perspectief lijkt gaande (zie bijv. Ministerie van O.&W., 1983a en ARBO, 1984). Een en ander lijkt mede onder invloed te staan van een uit de V.S. overgekomen bezorgdheid over de kwaliteit van het onderwijs ('a nation at risk', 'back to basics', 'effective schools'). Ook de economische recessie zal er niet vreemd aan zijn: de voorlichting, ondersteuning en begeleiding van scholen moet efficiënter (zie bijv. Vos e.a., 1983; Van den Berg en Vandenberghe, 1984). De educatieve uitgever krijgt een beter imago (zie bijv. Leenders e.a., 1984). Ook op de deskundigheid op universiteiten wordt meer gewezen. En evenals in de voorgaande periode loopt

de ontwikkeling in de wetenschap in de pas: de uitkomsten van de Rand-studies worden becritiseerd (Datta, 1980), en de kwaliteit van curriculummaterialen zowel als de verspreidings- en overdrachtsproblematiek worden in studie genomen (zie Harskamp en Hofman, 1982; Stokking, 1985a; diverse nieuwe SVO-projecten m.i.v. 1984).

Een en ander betekent niet dat de aandacht voor de implementatieproblematiek en de rol van de school als geheel weer wegvalt. Wel vindt een explicietere toedeling plaats van taken: onderzoek, ontwikkeling, verspreiding, overdracht en begeleiding. De professioneel verzuilde structuur wordt daarbij als uitgangspunt genomen (zie ook Ministerie van O.&W., 1981b en 1983b): Universiteiten, SVO, Uitgevers, SLO en CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling), LPC, OBD's (de opleidingen blijven voorsnog deel uitmaken van aparte kaders). In het bijzonder wordt van de OBD's verwacht dat ze de disseminatie en implementatie van hetgeen landelijk is ontwikkeld ondersteunen (zie Ministerie van O.&W., 1983a, RAWB, 1983; Stokking 1984a).

3 Disseminatie van curriculaire innovaties

3.1 Innovatie op drie niveaus

In de voorgaande korte schets van enkele ontwikkelingen in de laatste 10 à 15 jaar was op drie niveaus sprake van innovatie. Deze drie niveaus dienen goed te worden onderscheiden. Op *beleidsniveau* betreffen vernieuwingen globale doelen, vaak geformuleerd met betrekking tot nieuwe schooltypen (vergelijk de uitgangspunten van de ICB en de ICM) (Innovatie Commissie Middel-school). Daarnaast is er sprake van onderwijsvernieuwing als *proces dat op schoolniveau gaande is*. Tenslotte zijn er de ideeën, werkwijzen en materialen van curriculaire aard, welke zijn bedoeld voor *gebruik in de klas*.

Het projectenbeleid zoals hiervoor beschreven, dat in Nederland een aantal jaren de onderwijsvernieuwing heeft gedomineerd, vormde een combinatie van beide eerstgenoemde niveaus. De verzoening van een constructieve onderwijspolitiek en de autonomie van de school werd daarbij voor een flink deel overgelaten aan de verzor-

gingsstructuur. Het resultaat is inmiddels duidelijk geworden: twijfels aan de kwaliteit van produkten, een verwarrende hoeveelheid verspreidingskanalen, en geringe feitelijke ondersteuning bij implementatie.

Momenteel is het derde niveau centraal in de aandacht komen te staan, en denkt menigeen bij onderwijsvernieuwing primair aan hetgeen in de klas gebeurt. De ARBO (1984) (Adviesraad voor het Basis Onderwijs, Speciaal Onderwijs en de Opleidingen) stelt zich in zijn advies over de innovatie in het basisonderwijs na 1985 wel zeer duidelijk op dit standpunt: de innovatie-inhoud moet centraal staan, het gaat om gerichte implementatie van concrete vernieuwingen met zichtbare effecten. Kenmerkend aan dit huidige innovatiedenken is onder meer: niet per se opnieuw zaken ontwikkelen maar gebruik maken van wat er al (bekend) is, indien er sprake is van een overmaat aan produkten daaruit de kwalitatief goede selecteren, de verspreiding en overdracht systematisch en gericht aanpakken, en zoveel mogelijk essentiële verworvenheden ook daadwerkelijk implementeren, opdat bepaalde problemen (bijvoorbeeld leerachterstanden) nu eens echt worden aangepakt.

Een dergelijke 'no-nonsense' benadering lijkt veel op het vroegere RDD-model. Er zijn echter ook verschillen aan te wijzen; er is inmiddels wel het een en ander geleerd over onderwijsinnovatieprocessen. Zo is er aandacht voor de afstemming tussen vraag en aanbod; een innovatie behoort niet te worden ingevoerd omdat ze er nu eenmaal is, maar slechts op basis van een zorgvuldige diagnose. De eigen probleemformulering vanuit scholen is belangrijk (zij het niet alleenzelligmakend). En bij implementatie is de fidelity benadering (innovaties behoren zo te worden toegepast als ze zijn ontwikkeld) genuanceerd: slechts bepaalde componenten van de innovatie zullen, in bepaalde variaties, essentieel zijn, en dat ook nog afhankelijk van de situatie. Ook voor allerlei condities is veel meer aandacht, zoals bijvoorbeeld de schoolorganisatie.

In de rest van dit artikel komen enkele argumenten aan bod die tot enige scepsis aanleiding geven. We beperken ons tot curriculaire innovaties op klasniveau (meer structurele maatregelen kunnen evenzeer noodzakelijk zijn). Bovendien zullen we niet het gehele

proces behandelen, van behoeftepeiling via doelontwikkeling, produktontwikkeling, produktie, documentatie, informatie en voorlichting, selectie, verspreiding, overdracht en initiatie tot implementatie en institutionalisering. Ten eerste is er inderdaad al veel beschikbaar dat beter benut zou kunnen worden (cf ARBO, 1984). En ten tweede blijkt uit onderzoek dat er in de fase van verspreiding en overdracht nog veel problemen moeten worden overwonnen (zie o.m. Stokking, 1985a). Daartoe zullen we ons groten-deels beperken. Alvorens echter daarop in te gaan is het goed nog enkele onderscheidingen aan te brengen, zowel t.a.v. de te verspreiden innovaties, als t.a.v. de verspreiding en overdracht zelf.

3.2 *Open en gesloten curricula*

De innovaties uit de in paragraaf 1 genoemde projecten GEON en OSM zijn te karakteriseren als open respectievelijk gesloten curricula, zie Franssen (1978) en Streumer en Pierik (1979). Het gaat hierbij om een glijdende schaal. Curriculaire materialen kunnen ten aanzien van verschillende componenten (doelen, inhouden, werkvormen, leeractiviteiten, etc.) meer of minder volledig, éénduidig en verplichtend van karakter zijn. Franssen merkt terecht op dat de *ervaring* van geslotenheid mede afhankelijk is van de visie op onderwijs die aanwezig is. Waar men opteert voor meer leerlinggericht onderwijs zal men curriculaire produkten eerder als gesloten en voorschrijvend ervaren dan waar men de leerstof centraal stelt. Streumer en Pierik stellen dat over het algemeen reeds een correlatie is te verwachten tussen het onderwijsconcept dat ontwikkelaars hanteren (open of gesloten onderwijs), en het type curriculum dat ze bouwen (open of gesloten curriculum), en zelfs de wijze waarop ze dat doen ('praktijknabij' of 'wetenschappelijk'). En inderdaad was ook de aanpak in het GEON-project al veel minder 'engineering' van karakter dan in OSM.

Beide genoemde publikaties problematiseren de *acceptatie* van meer gesloten curricula in het onderwijsveld. Tegen door 'deskundigen' ontwikkelde curricula zouden flinke weerstanden bestaan. Dit zou één van de grote bezwaren zijn die tegen een RDD-aanpak van onderwijsvernieuwing kunnen worden ingebracht. Een ander bezwaar zou zijn dat

de ontwikkelde produkten tekort schieten in algemene *toepasbaarheid*.

In ons onderzoek naar de verspreiding van GEON en OSM (Stokking, 1985a) zijn ten aanzien van OSM-produkten geen grotere 'weerstand' gebleken dan ten aanzien van GEON-produkten. De ons ter beschikking staande gegevens laten de interpretatie toe dat de potentiële gebruiker bij meer gesloten curricula beter weet waar zij of hij aan toe is. Tegenover afname van *vrijheid* staat toename van *steun*. De genoemde weerstanden vormen ons inziens niet zo'n groot probleem. Op de eveneens genoemde toepasbaarheid komen we verderop terug (paragrafen 5 en 6).

De mate van openheid c.q. geslotenheid van een curriculaire innovatie hangt mede af van de mate waarin vernieuwende ideeën vaste vorm hebben gekregen in *materialen*. Hoe groter de interpretatievrijheid t.a.v. de innovatie in kwestie, hoe moeilijker de beeldvorming met betrekking tot die innovatie tijdens verspreiding en overdracht in de hand kan worden gehouden. Het klassieke disseminatieonderzoek hield zich vooral bezig met innovaties die de vorm hadden gekregen van materialen. Onderzoek naar de verspreiding van vernieuwingen in het onderwijs moet rekening houden met het gegeven dat innovaties in die sector veel sterker (ook) bestaan uit *ideeën* (zie Terwel, 1984; Leenders et al., 1984; Stokking, 1985a). Het is daarom niet adequaat bij curriculaire innovaties uitsluitend te denken in termen van materialen.

3.3 *Diffusie en disseminatie*

In het voorgaande was sprake van verspreiding en overdracht. De term overdracht werd toegevoegd om te expliciteren dat onderzoek naar en uitspraken over verspreiding vrijwel altijd mede de feitelijke overdracht aan een ontvanger bestrijken. De term overdracht is neutraal bedoeld, en betekent niet dat (reeds) sprake is van een initiatieproces in de zin van belangstelling krijgen etc. 'Overdracht' duidt zowel op een activiteit van degene die overdraagt als op een proces. Hetzelfde geldt voor 'verspreiding': het bekend maken en in bezit komen van ideeën en materialen bij een grotere groep mensen en instituties, en op meer plaatsen. Verspreiding als bewust geplande activiteit wordt meestal '*disseminatie*'

genoemd, verspreiding in de vorm van een min of meer 'natuurlijk' verlopend proces '*diffusie*'.

Rudduck (1980) beschrijft hoe rond 1970 de term 'diffusie' werd vervangen door 'disseminatie'. De studie van diffusieverschijnselen, waarin 'besmetting' via vooral persoonlijke contacten met een vernieuwingsidee centraal stond, bezat een cultureel perspectief. In plaats daarvoor kwam een technologisch perspectief: 'disseminatie' van vernieuwingen gaat gepaard met planning, een kort tijdspectief, en hoge verwachtingen over de veranderbaarheid van onderwijs.

Door dit onderscheid tussen diffusie en disseminatie te maken, eventueel als een glijdende schaal (eveneens als bij open en gesloten curricula) van weinig naar veel sturing, kunnen we zeggen dat in Nederland tot dusverre voornamelijk sprake was van diffusie, en nog maar weinig van disseminatie. In de volgende paragraaf (4) gaan we in op mogelijkheden en problemen bij diffusie. Onze conclusie daar zal zijn dat diffusie alléén niet genoeg is. Uit ervaringen die in Nederland inmiddels met disseminatie zijn opgedaan (paragraaf 5) kan men echter concluderen dat een meer systematische, gerichte en effectieve verspreiding van innovaties in het onderwijs hier nog in de kinderschoenen staat.

4 *Diffusiekanalen en diffusieproblemen*

4.1 *Diffusie en diffusiekanalen*

Hoe verspreidt zich een innovatie door een land? In diverse publikaties (Rogers en Shoemaker, 1971; House, 1974) wordt met name aandacht besteed aan twee factoren: de sociale positie (in de onderwijsstructuur) en de plaats (geografisch gesproken). Individuen blijken onderling enorm te verschillen in geneigdheid tot het leggen van contacten en inwinnen en benutten van informatie. Onze Amerikaanse auteurs brengen dat in verband met status en prestige. Zij die eerder op de hoogte zijn van nieuwe ideeën en materialen nemen een meer centrale positie in. Rogers en Shoemaker (1971) menen dat die centrale positie verantwoordelijk is voor die grotere kennis (meer contacten hebben, etc.). Schmidt (1976) stelt echter dat het ook an-

dersom kan liggen: door goed op de hoogte te zijn van wat er speelt verkrijgen mensen een centrale positie en prestige. Om dat in stand te houden zoeken ze actief naar informatie, waardoor ze weer eerder op de hoogte zijn, etc. In geografisch opzicht werd veelal in onderzoek gevonden dat verspreiding van kennis, informatie en innovaties is gebonden aan simpele factoren als afstand en transportmogelijkheden.

In ons onderzoek naar de verspreiding van ideeën en producten van de projecten GEON en OSM (zie Stokking, 1985a), constateerden we eveneens de bovengenoemde individuele verschillen, zowel op schoolniveau als onder begeleiders. De conclusies in de bestudeerde literatuur betreffende geografische factoren troffen we in ons onderzoek ook wel aan, vooral in de vorm van een vooroplopende positie van de grote steden (bijvoorbeeld in het doen van bestellingen van materiaal), maar ook het zuiden en noorden van ons land bleken op verschillende punten in ons onderzoek duidelijk actief. Het zou kunnen dat de geringe omvang van Nederland hierbij een rol speelt (al was in perifere streken toch wel een zeker isolement constateerbaar, vooral onder opleidingsdocenten), en de steeds toenemende communicatiemogelijkheden. En ook kennen we in Nederland een verzuild onderwijsstructuur, waarbinnen gedeeltelijk afzonderlijke kanalen bestaan.

Het totale aantal kanalen waarlangs in Nederland ideeën en materialen de scholen (kunnen) bereiken is groot. Dit is een consequentie van het in de tweede helft van de 70-er jaren gevoerde beleid terzake (zie par.2). In ons onderzoek is, zowel in 1981 als in 1983, de vraag gesteld wat men voor zichzelf de belangrijkste kanalen achtte bij het op de hoogte blijven van vernieuwingen. Respondenten waren de hoofdleidster, een leerkracht van de 1e en/of 2e klas, en het hoofd, van zo'n 700 kleuter- en lagere scholen (min of meer landelijk representatief). Dezelfde vraag is ook aan begeleiders gesteld (ruim 60, verspreid over bijna alle OBD's in ons land).

In de antwoorden op schoolniveau werden de vakbladen het meest genoemd. Daarna kwamen de begeleiders en IPB/Basisbulletin (IPB = Informatie Punt Basisonderwijs)(voor de hoofdleidsters en hoofden) c.q. de collega's en begeleiders (voor de leerkrachten 1e/2e klas). De begeleiders noem-

den ook de vakbladen als eerste; collega's en IPB/Basisbulletin waren ex aequo tweede. Daarna volgden de LPC.

De gegevens van het RION-onderzoek naar de landelijke ondersteuning uit 1979 (zie RION, 1983) en die van het onderzoek van het bureau Research & Marketing uit 1980 (Research & Marketing, 1980) stammen uit een andere tijd, zijn gebaseerd op verschillende operationalisering, en betroffen uiteraard andere respondenten-selecties, maar zijn met de onze behoorlijk goed vergelijkbaar. Onze gegevens uit 1983 laten alleen een duidelijke verandering zien, ook vergeleken met onze 1981-gegevens van dezelfde respondenten, ten aanzien van IPB en SLO, nl. een toename. Vooral de SLO blijkt vaker genoemd te worden.

Dat vakbladen en collega's (deze laatste door zowel leerkrachten 1e/2e klas als door begeleiders) zo veel worden genoemd is illustratief voor het ontbreken van een gericht disseminatiebeleid. Veel verspreiding vindt langs schriftelijke weg plaats. Persoonlijke contacten zijn er vooral intern (binnen scholen en binnen OBD's), uitgezonderd die van hoofdleidsters en hoofden met begeleiders. De begeleider lijkt, gezien de gegevens, inderdaad een schakelfunctie te vervullen tussen de landelijke en de schoolnabije ondersteuning (c.f. Ministerie van O.&W., 1983a)

Persoonlijke beïnvloeding vindt verder vooral door collega's plaats. Onder begeleiders bleek in ons onderzoek deze invloed groter te zijn dan onder leerkrachten van kleuter- en lagere scholen, terwijl op de opleidingen deze invloed beperkt was. Deze invloed hangt echter niet alleen van de werksituatie af. Schmidt (1976) stelt ons inziens terecht dat naarmate de merites van een innovatie minder gemakkelijk zijn 'hard' te maken, mensen meer op elkaar zijn aangewezen voor hun oordeelsvorming. Dat is in het onderwijs in het algemeen duidelijk het geval. Waarschijnlijk vervullen de vakbladen, waarvan we moesten constateren dat die een belangrijke rol hebben vervuld bij de verspreiding van GEON en OSM, een soortgelijke functie. We zijn het dan ook niet eens met Janssens (1980) en Cozijnsen en Hoksbergen (1983), die aan vakbladen geen grote rol toekennen. Wellicht dat hun afwijkende conclusies voortkomen uit een andere in-

houd van artikelen en de structuur en omvang van het onderwijsveld in kwestie. De artikelen die over GEON en OSM zijn verschenen, in bladen als Het Jonge Kind en Jeugd, School en Wereld, besteedden aandacht aan zowel de achtergronden en uitgangspunten als de concrete programma-inhouden. Wellicht vormden zij daardoor goede uitnodigingen ter overdenking en navolging. We hebben dat jammer genoeg niet nader kunnen onderzoeken.

4.2 *Problemen bij diffusie van innovaties*

Er zijn verschillende problemen die zich specifiek voordoen als men de verspreiding van innovaties overlaat aan processen van vrije diffusie (verderop komen problemen ter sprake die specifiek zijn voor pogingen tot planmatige disseminatie, en problemen die meer algemeen lijken op te treden).

Beperkte effecten, beperkte voorspelbaarheid, ongelijke kansen

Alblas en Kamer (1979) schreven een artikel waarin zij zich optimistisch tonen over de mogelijkheid tot verspreiding van innovaties via de 'eigen kaders' die leerkrachten hebben. Zij doelden daarmee met name op *publikaties* die over een vernieuwing verschijnen, en op de mogelijkheid om *contacten met collega's* te onderhouden, die er ervaring mee hebben. Bij de feitelijke verspreiding van hun vernieuwing Gericht Schrijven hadden deze twee kanalen ook een grote rol gespeeld. De grote meerderheid van de op hun enquête responderende docenten uit VWO en HAVO was redelijk tot goed op de hoogte van deze vernieuwing, dus, zou men kunnen zeggen: de verspreiding ervan langs deze kanalen was een succes.

Op deze redenering valt echter wel het een en ander af te dingen. Ten eerste kan men discussiëren over de meest aangewezen effectmaat. Als men afgaat op *bekendheid*, dan kan meestal wel gewezen worden op hoge percentages. Dat is echter niet altijd het geval, en hangt mede af van de wijze waarop men bekendheid specificeert. Zodra men *gebruik* als criterium neemt, dalen de scores aanzienlijk. Alblas en Kamer rapporteren dat Gericht Schrijven op het moment van hun enquête op ongeveer 80 van de 700 scholen in kwestie werd gebruikt, dat is dus ruim 10%. Onder de begeleiders en docenten kwa-

men wij in 1981 tot een percentage van ongeveer 25, over alle GEON-cursussen samen. Van Erp en Felix (1982) rapporteren voor hun aan alle kleuter- en lagere scholen toegestuurde themaboek over het onderwerp geluidshinder een gebruikspercentage van 4. Het is de vraag of men voor het welslagen van de verspreiding van een vernieuwing als criterium ingebruikname kan hanteren. In paragraaf 6 gaan we hier nader op in, en luidt onze conclusie ontkenkend. Afgezien daarvan zien we dat, hoewel alle hier vermelde percentages gering zijn, ze onderling aanmerkelijk *verschillen*. Het lastige is, juist ook als men processen van vrije diffusie zou willen bevorderen, dat we nog niet precies weten waardoor deze verschillen worden veroorzaakt: door de innovatie in kwestie, door het betreffende beroepsveld, of door de wijze van beschikbaarstelling.

Hoe dit ook zij, een volgend voor ons belangrijk kenmerk van een vrijgelaten verspreiding is, dat de kansen om met de betreffende know how in aanraking te komen, en dan ook nog eens op een manier waar je iets mee kunt, ongelijk zullen zijn verdeeld. Een vrije verspreiding kapitaliseert op de activiteit van de potentiële ontvanger.

Verwatering, vertekening, verwarring

De voorgaande problemen hadden te maken met de mogelijkheid om met een vernieuwing in contact te komen. Daarnaast zijn er problemen die betrekking hebben op de vernieuwing waarméé men via vrije diffusie in contact komt. Een dominerend probleem, zeker bij de verspreiding en overdracht van 'moeilijke' vernieuwingen, is dat men ertoe neigt om de vernieuwing te *globaliseren*. Men pikt er b.v. één aspect uit, wat dan de noemer wordt waarop de vernieuwing als geheel wordt gebracht. Of men vlakt veeleisende kenmerken af (zo kwam de positieve discriminatiegedachte in GEON tijdens de verspreiding amper uit de verf, zie Stokking, 1985a). Kan men hierbij nog spreken van verwatering, soms is er ronduit sprake van vertekening. Ook hiervan bood GEON duidelijke voorbeelden, zoals: zou eenzijdig cognitief gericht zijn. Deze beeldvorming is als een effect van de manier waarop GEON vanaf 1978 in de publiciteit is gekomen wel te traceren, maar valt bij feitelijke kennisname van de inhoud in het pakket als geheel niet

staande te houden. Door veel publiciteit rondom een vernieuwing baseren veel mensen echter al een mening op 'van horen zeggen'.

Een min of meer eigen invloed lijkt uit te gaan van het *aantal* kanalen op zich waarlangs in Nederland onderwijsvernieuwingen de scholen bereiken. Dat aantal is zoals gezegd groot. Dit lijkt op het eerste gezicht misschien prima: het komt altijd wel aan. Maar het grote aantal kanalen moet haast wel tot verwarring leiden. Elk kanaal kent zijn eigen processen van betekenisgeving. De school krijgt zo verschillende boodschappen, in plaats van dat één keer de zaak duidelijk wordt overgebracht.

4.3 Diffusie alleen is niet genoeg

House (1974) stelt dat een innovatie pas dan succesvol is, dat wil zeggen op grote schaal aanslaat, als mensen erin gaan geloven, als ze het perspectief dat met de innovatie is gegeven gaan overnemen, en elkaar en anderen daarin sterken. Er is dan ook meer nodig dan kennis van het bestaan van de innovatie en ook meer dan kennis aangaande de gebruiksmogelijkheden. De achterliggende principes, de redenen voor het ontwikkelen van de innovatie, spelen een grote rol. Wij menen dat House met deze aandacht voor het *perspectief* van een innovatie iets heel belangrijks benadrukt. In een meer recente terminologie kunnen we zeggen dat mensen gemobiliseerd moeten worden (verg. Van den Berg en Vandenberghe, 1984). Daaraan kan, behalve b.v. door een dynamisch minister-schap, ook worden bijgedragen via de persoonlijke contacten die in het diffusieproces zo'n grote rol spelen. Toch is de prijs die moet worden betaald voor een strategie die uitsluitend op diffusie mikt hoog te noemen. Er worden te veel kansen gemist en te veel betekenisinhouden vervormd. Daar komt bij dat de mogelijkheden en behoeften van mensen verschillen, waar het gaat om de wijze waarop zij vernieuwingen kunnen opnemen, en de informatie en ondersteuning waaraan zij behoefte hebben. De een wil graag eerst of vooral overdracht langs schriftelijke weg, de ander geeft de voorkeur aan persoonlijk contact. De een wil graag eerst informatie over een vernieuwing, de ander liever meteen het complete produkt. De een weet er nog niet zoveel van, en wil algemene informatie

over de bedoeling, de voor- en nadelen, de verschillende realisatievormen en hun consequenties. De ander gebruikt de vernieuwing reeds, en wil ervaringen van anderen horen, praktische tips en suggesties verkrijgen, training ontvangen in bepaalde vaardigheden.

Onze conclusie is dat het met de mogelijkheden en effecten van een eerste schriftelijke bekendmaking via onder meer de vakbladen in ons land wel goed zit. Het probleem bij de verspreiding van vernieuwingen ligt vooral bij de *beschikbaarheid van de materialen* zelf (en van verschillende typen materialen met betrekking tot een innovatie), en bovenal bij de *persoonlijke contacten* en de *te verkrijgen ondersteuning*. Het besluit om een vernieuwing in de praktijk te brengen neem je niet in je eentje en los van de mogelijkheden voor begeleiding, althans: velen doen dat niet zo gauw. Anders gezegd: verspreiding zal in veel gevallen (ook) *georganiseerd* moeten worden. Zal echter disseminatie zonder problemen verlopen? Daarop gaan we nu in.

5 Ervaringen met disseminatie

Het ligt in de Nederlandse situatie voor de hand om voor een landelijke disseminatie van innovaties te denken aan de verzorgingsstructuur. Toen besloten werd dat de ideeën en werkwijzen uit het GEON-project landelijk zouden worden verspreid, werd de betreffende taak dan ook in handen gelegd van de LPC. Omdat dit de eerste disseminatieopdracht aan de verzorgingsstructuur was van deze duidelijkheid en omvang, lijkt het adequaat om in te gaan op de ervaringen die tijdens het disseminatieproject konden worden opgedaan (we baseren ons op Stokking, 1985a). De uitkomsten van het onderzoek behelzen in essentie dat de belangrijkste positief te waarden bijdragen van de LPC aan de GEON-verspreiding waren: het voorzien in materialen, en het organiseren van bijeenkomsten waar begeleiders, nascholers en opleiders elkaar konden sterken in hun plannen om GEON-ideeën en -werkwijzen in de praktijk te brengen. Er traden echter ook enkele duidelijke problemen op. Daarop gaan we nu kort nader in.

De relatie ontwikkelaar (GEON)-verspreider (LPC)

Om te beginnen is het dissemineren van een innovatie kennelijk geen vanzelfsprekende taak. *Het accepteren van de betreffende taak* m.b.t. tot het GEON door de LPC had namelijk nogal wat voeten in de aarde. In het onderzoeksverslag kunnen de achtergronden daarvan worden nagelezen; voor een belangrijk deel hadden die te maken met de professionele verzuiling van onze onderwijsverzorging en met de autonomie van de instellingen, welke door O.&W. niet voor voldongen feiten willen worden geplaatst. Alblas en Kamer (1979) rapporteren dat het in hun geval in het geheel niet is gelukt om een instantie te vinden om hun innovatie te verspreiden. Na enkele jaren overleg was het zover dat de LPC en de SLO een verzoek richtten aan O.&W. om additionele financiering van een disseminatieproject. Het ministerie had daarvoor echter geen geld, dus gebeurde het niet.

Het uitvoeren van een disseminatietaak via een apart project, waar het bij GEON dus wel van is gekomen, is echter ook geen gelukkige constructie. Ten eerste zou voor elke disseminatieactiviteit dan opnieuw extra geld moeten komen; dat geld is er natuurlijk niet, en het verspreiden van vernieuwingen mag ook als reguliere taak van de verzorgingsinstellingen gelden. Ten tweede vormen projectgroepen snel een eigen subcultuur, waarbinnen eerst een eigen beleid wordt ontwikkeld. En ten derde is een apart project een gemakkelijk doelwit: het fungeert als kristallisatiepunt voor allerlei rondzwervende problemen. Zowel het oorspronkelijke GEON-project als het GEON-disseminatieproject vormden daarvan een voorbeeld: diverse onopgeloste problemen werden er als taakstelling aan toegevoegd. Het oude GEON-project had zo onder meer de samenwerking in de verzorgingsstructuur op zijn nek, en het disseminatieproject onder andere het komen tot een LPC-bijdrage aan de onderwijsstimulering. Dat dit de gerichte en systematische verspreiding van de GEON-verworvenheden niet ten goede kwam moge duidelijk zijn.

De relatie verspreider (LPC) - ontvangers (OBD's)

Omdat de LPC zelf weinig directe relaties onderhouden met kleuter- en lagere scholen vormden begeleiders, nascholers en opleiders de primaire doelgroep bij de disseminatie

van GEON. We beperken ons hier tot de relatie LPC-begeleiding (zie ook Stokking, 1985b). In deze relatie bleken enkele problemen op te treden. De LPC waren gericht op implementatie van de GEON-innovaties. Zij trachtten dat te bewerkstelligen door onder meer een 'contract' te sluiten met de OBD's die aan de GEON-overdracht zouden deelnemen. De gedachte was dat een deelnamebesluit dat genomen of bekrachtigd is op directieniveau meer garantie biedt op een structurele inbedding van de betreffende verworvenheden in het beleid van de instelling. Deelname zou anders een te vrijblijvende zaak kunnen zijn, ingegeven door slechts persoonlijke interesses van individuele begeleiders en docenten. Deze gedachtengang werd onder meer gesteund door conclusies uit het voormalige GEON-project (Stokking en De Vries, 1981).

Het beoogde contract hield in dat de deelnemende instellingen de GEON-materialen verkregen, en zouden deelnemen aan de bijeenkomsten waarvoor was ingetekend. Afhankelijk van de intensiteit werd ook verwacht dat men er op scholen mee zou werken, respectievelijk dat men het beleid van de instelling zou aanpassen. De reactie van de OBD-wereld op deze gedachte kwam tot uitdrukking in een brief van het WPRO (Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten) aan de LPC. Daarin werd gewag gemaakt van (morele) verplichtingen aan de zijde van de OBD's welke niet acceptabel werden geacht, gelet op de aard van de begeleidingsrelaties met scholen, en de eigen professionele verantwoordelijkheid van de OBD's.

Hoewel er in de relatie LPC-OBD's meer aan de orde is, was hier ook sprake van uiteenlopende perspectieven, die van de verspreider, en die van de autonome ontvanger. Als men overgaat tot disseminatie onder bepaalde verplichtende 'condities zullen die daarom voorzichtiger en wellicht meer in onderling overleg moeten worden geformuleerd.

Verspreiding binnen de OBD

Eén van de duidelijkste conclusies die uit het onderzoek naar de GEON-verspreiding kan worden getrokken is dat het in veel gevallen niet is gelukt om OBD's als zodanig aan de overdracht te laten deelnemen. Zowel uit de

gang van zaken bij de besluitvorming om wel of niet in te tekenen als uit de motieven voor de feitelijke aanwezigheid op bijeenkomsten blijkt dat deelname voor een groot deel een individuele en individueel bepaalde zaak was. Dat bleek vervolgens ook uit de moeite die het vaak kostte om tot een verdere overdracht naar de eigen achterban te komen. Via het aan collega's beschikbaar stellen van meegenomen materialen, informele gesprekken, formele rapportage over de bijeenkomsten op vergaderingen in de OBD, speciale studiesessies e.d. vond wel een zekere verdere verspreiding plaats. Maar onze respondenten repten nogal eens over 'niet geïnteresseerd zijn van de rest van het (begeleiders)team', en boekten soms pas na één of twee jaar succes.

Systematische disseminatieactiviteiten kunnen dus *binnen* OBD's stranden. Onze persoonlijke schatting is dat waar koppels deelnemen (twee collega's per instituut die steun aan elkaar kunnen hebben, zodat niet één persoon er alleen voor staat), formele in-tekening op directieniveau plaatsvindt, en er althans inhoudelijk geen duidelijke 'stellingen' worden ingenomen (voor of tegen de vernieuwing in kwestie), men toch ruwweg de helft van het relevante medewerkersbestand van de instellingen mist. Deze zullen dus om te beginnen al niet op een enigszins systematische wijze kennis nemen van wat de verspreidende instantie te bieden heeft.

Nu kan men stellen dat innovaties als die van GEON ook uiteraard aan de discretie van afzonderlijke medewerkers zullen worden overgelaten, omdat ze het functioneren van de (OBD)-organisatie niet duidelijk raken, zodat de top van de organisatie er zich niet mee bezighoudt (Cf. Schmidt, 1976). Maar dat zou dan voor alle curriculaire vernieuwingen gelden (in tegenstelling tot b.v. het pgCN-model). Eerder lijkt te moeten worden gepleit voor een beter management op de betreffende instellingen ten aanzien van de verwerking van het aanbod aan informatie en innovaties.

De relatie tweede verspreider (OBD) - ontvangers (Scholen)

Met een goede verspreiding binnen de OBD's zelf zijn we er echter nog niet. Voor de LPC waren de OBD's een primaire doelgroep bij de disseminatie van GEON. De

OBD's konden echter niet als de uiteindelijk gebruikers worden gezien. Het GEON-pakket was niet zozeer gericht op middelen en vaardigheden voor begeleiders als wel op gebruik binnen scholen. De implementatie die de LPC trachtten te bereiken hield dan ook in dat begeleiders GEON-verworvenheden zouden gaan overdragen in hun contacten met scholen. De reactie van het WPRO verwees ondermeer zoals gezegd naar de aard van de begeleidingsrelaties met scholen. Immers: acceptatie door een OBD van een innovatie als GEON hangt niet alleen af van de wil om de innovatie verder over te dragen op scholen, maar ook van de mogelijkheden die er zijn om dat te doen. In een 'school-based' strategie (zie 2.2) kan er geen sprake zijn dat een begeleider 'wel even iets op een school dropt'. Willen de OBD's een belangrijke verspreidingsfunctie kunnen uitoefenen, dan moet aan verschillende voorwaarden voldaan zijn. Eén daarvan is dat zo'n functie naar de scholen toe gelegitimeerd is. Daarvan was bijvoorbeeld sprake bij de implementatie van het PgCN-model, omdat dit als instrument paste in de problemsolving strategie en een duidelijke relatie had met het activeringsplan van het Ministerie van O.&W. in het kader van het innovatieproces basisschool. Nu in het kader van een nieuw projectenbeleid gewerkt gaat worden met invoeringsprogramma's (zie ARBO, 1984) gaat een rol als tweede verspreider van curriculaire innovaties voor OBD's wellicht eerder tot de mogelijkheden behoren.

Een tweede voorwaarde, waaraan ook dan nog voldaan moet zijn, betreft de aan te bieden van innovaties. In een aangepast RDD-beleid (zie 2.3) moet een school kunnen kiezen uit verschillende alternatieven, en moet het aanbod passen bij de situatie van de school. Met name bij dit laatste heeft de begeleider een belangrijke taak. Daarbij wordt de werkwijze van een simpelweg overdragen van innovaties, zoals in het oude RDD-model (zie 2.1), verlaten. Van een begeleider wordt dan meer verlangd dan dat hij of zij de in te voeren werkwijze kent en kan toelichten. Het gaat om de aansluiting tussen vraag en aanbod, en die aansluiting vergt mede een verheldering van de vraag.

Veel scholen (c.q. mensen) hebben moeite om de eigen problemen te onderkennen en

analyseren, en eventuele ondersteuningsbehoefte te formuleren. En voorzover men tot een bepaalde probleemdefinitie komt, is die afhankelijk van de manier waarop men tegen de eigen situatie aankijkt, soms zelfs gewoon van de termen die men ter beschikking heeft. Dit heeft als consequentie dat de, wat men kan noemen, 'beinstrumentering' van de relaties tussen begeleiders en scholen erg belangrijk is.

6 *Het criteriumprobleem: getrouwe implementatie?*

Waarom zou het succes van een meer gericht RDD-beleid (meer in het bijzonder een meer gericht disseminatiebeleid) moeten worden afgemeten? De beschikbare know-how wordt reeds benut als vernieuwingen afdoende worden bekend gemaakt en beschikbaar gesteld. Omdat dit 'afdoende' moeilijk te meten is zou men in het gebruik van een innovatie de uiteindelijke effectmaat kunnen zoeken. Of daadwerkelijk gebruik zinvol is, hangt mede af van de situatie.

In de discussie die hierover in Nederland wordt gevoerd zien we grofweg vier standpunten. Onder meer op het ministerie kan men vernemen dat niet elke leerkracht of school *opnieuw* het wiel moet behoeven uit te vinden, omdat zulks zou neerkomen op een verspilling van tijd en geld en energie. Daarnaast vragen wetenschappers aandacht voor het geringe effect van begeleiding en overdracht, waarbij de ontvangende partij passief blijft; met name een 'sense of ownership' is van belang en daarvoor is activiteit nodig: het wiel uitvinden als *psychologische* categorie. Vervolgens zijn er mensen, onder meer bij de LPC, die benadrukken dat het gaat om de uitvinding van een eigen wiel. Daarbij gaat het om meer dan een sense of ownership; vernieuwingsprocessen kunnen zich in onvoorspelbare richtingen bewegen. Men zou kunnen zeggen dat dan dus ook heel *andere* wielen kunnen worden uitgevonden, maar eigenlijk wordt dan de hele beeldspraak onbruikbaar. En tenslotte wordt, wederom door met name wetenschappers, getwijfeld aan de mogelijkheden van leerkrachten (tijd, deskundigheid, creativiteit) om 'goede' innovaties te ontwikkelen.

Het laatstgenoemde standpunt leidt tot een fidelity-benadering (de leerkracht als ge-

trouwe uitvoerder). Het eerstgenoemde standpunt doet dat niet, want dat is verenigbaar met het op goede gronden verwerpen van een innovatie door een autonome leerkracht, na kennisname ervan. Het tweede standpunt (het wiel als psychologische categorie) zet de weg open naar een meer 'verfijnde' beïnvloedingstechnologie. Daarop komen we zo nog terug.

Een meer gericht RDD-beleid zou passen in deze tijd, nu overheden 'waar voor hun geld' willen zien. Die 'waar' neemt momenteel met name de vorm aan van implementatie (liefst getrouw) van door deskundigen ontwikkelde curricula, en cognitieve leerwinsten (zie b.v. Harskamp, 1984). Een en ander zou kunnen gaan betekenen dat er weer meer begeleiding van individuele leerkrachten zal gaan plaatsvinden. Naar onze mening zou dat een verheugende ontwikkeling zijn. Er tekenen zich echter ook enkele mogelijke nadelen af, waarvan we er twee willen noemen. Een eerste nadeel is dat de aandacht voor pedagogische aspecten daardoor weer zou kunnen gaan verslappen. We doelen hiermee op onder meer de nadruk die in de uitgangspunten van de nieuwe basisschool is gelegd op doelstellingen op sociaal, affectief en creatief gebied. Hoezeer men ook wars kan zijn van wollige agogentaal, hier is sprake van een verworvenheid die het waard is te worden verdedigd.

Een tweede nadeel van de bovengenoemde ideeën over gerichte invoering van curriculaire vernieuwingen is het volgende. Recente inzichten betreffende de implementatie van vernieuwingen, zoals het feit dat er configuraties kunnen worden onderscheiden en beschreven (variëaties op verschillende dimensies), en het gegeven dat het helpt als leerkrachten een 'sense of ownership' kunnen ontwikkelen, zouden vanuit de wens om te komen tot een getrouwe invoering van ontwikkelde innovaties kunnen leiden tot een zekere 'innovatietechnologie'. Op zich is de ontwikkeling van zo'n technologie niet verkeerd. In feite is de kennis die daartoe zou kunnen leiden naar onze mening reeds lang beschikbaar. De geschiedenis leert echter dat technologieën gemakkelijk een mens-onvriendelijk karakter kunnen krijgen. Concreet zou de leerkracht verdergaand tot uitvoerder kunnen worden gemaakt dan zowel voor de leerkracht zelf als voor de aan haar

of zijn zorg toevertrouwde kinderen juist lijkt te zijn.

Na deze uitingen van bezorgdheid haasten we ons te verklaren dat de genoemde ideeën over een meer gerichte invoering van innovaties ook tenminste één potentieel voordeel bevatten. Doorbreking van de eerder geconstateerde problemen (paragrafen 4 en 5) zou kunnen leiden tot daadwerkelijke bevordering van gelijkere kansen op goed onderwijs. Daarbij zijn zowel goede producten nodig als een professionele disseminatie en dito begeleiding. Deze disseminatie en begeleiding zal verschillen voor enerzijds meer gestructureerde programma's zoals die van OSM, anderzijds meer open ideeën en werkwijzen als die van GEON. In beide gevallen echter lijkt een strategie vereist, waarin naast en na elkaar verschillende wegen worden bewandeld: de ontwikkeling van materialen, publiciteit, studieuze bijeenkomsten, begeleiding door deskundigen, contacten met collega's, en andere.

7 Slot

Het bevorderen van persoonlijke contacten, goede materialen en adequate ondersteuning en begeleiding zijn belangrijke ingrediënten voor beleid dat uit is op vergroting van de kwaliteit van het onderwijs. De vraag welke vernieuwingen noodzakelijk zijn is daarmee uiteraard nog niet beantwoord. In dit artikel hebben we ons ertoe beperkt tegenover de aandacht voor materialen, en voor structuren om die te verspreiden, de 'human factor' naar voren te halen, en te pleiten voor handhaving van adequate marges.

We besluiten met op te merken dat voor het welslagen van een RDD-beleid nieuwe stijl nog de nodige condities zullen moeten worden vervuld. Mensen op scholen moeten nog beter leren om de beschikbare hulpbronnen te benutten. Verzorgingsinstellingen moeten nog beter leren samenwerken. Het argument van de eigen autonomie zou wat minder van stal moeten worden gehaald. Een ieders professionaliteit wordt niet bedreigd, maar verondersteld en aangesproken. Het benutten van resultaten van onderzoek en ontwikkelingswerk veronderstelt een open instelling van alle betrokkenen. Een landelijk beleid terzake heeft alleen kans van slagen in

een meer sociaal geïntegreerd systeem.

Literatuur

- Alblas, P. en A. Kamer, Rond de verspreiding van Gericht Schrijven in het VWO en HAVO. *Levende Talen*, 1979 (nr. 347) 946-957.
- ARBO, Adviesraad voor het Basisonderwijs, Speciaal onderwijs en de Opleidingen, *Nieuw, Concreet en Zichtbaar*. Advies over de innovatie in het Basisonderwijs na 1985. Zeist, september 1984.
- Berg, R. van den en R. Vandenbergh, *Grootsechtheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: 1984.
- Berman, P. en E. W. Pauly, *Federal programs supporting educational change*. Vol.II: Factors affecting change agent projects. Santa Monica: 1975.
- Constandse, J. W., Th. A. A. M. Magito, T. A. Peters, R. W. M. Roozenburg, *Enkele ervaringen binnen het project Onderwijs en Sociaal Milieu met bijscholing van onderwijsgeevenden*. ORD-paper, Leiden, 1980.
- Cozijnsen, A. J. en R. A. C. Hoksbergen, Innovatiestrategieën van directeuren van dag-/avondscholen voor volwassenen. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 300-312.
- Datta, L. Changing times: The study of federal programs supporting educational change and the case for local problem solving. *Teachers College Record*, 1980 fall, 101-116.
- Erp, M. van, en G. Felix, *Evaluatierapport over het themaboek 'Gezocht: de stilte'*, Amsterdam: 1982.
- Fransen, H., Gesloten versus open curriculum. *Losbladig onderwijskundig lexicon*, 1978, CO 3100- 1 t/m 13.
- Harskamp, E., Effecten van onderwijsbegeleiding op didactische vernieuwingen in het basisonderwijs: een eerste literatuurverkenning. *Nieuwsbrief van de OTG Onderwijsvernieuwingen* nr.19, maart 1984, 7-28.
- Harskamp, E. en R. Hofman, *Overdraagbaarheid van curriculumproducten in het basisonderwijs*. ORD-paper, 1982.
- House, E. R., *The politics of educational innovation*. Berkeley: 1974.
- Janssens, S., De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1980, 5, 230-261.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs, bestel en beleid*. Groningen: 1981, 501-567.
- Leenders, F. J., D. A. van der Ploeg en K. M. Stokking, *Overdracht van vernieuwingen*. Interimrapport SVO-project 1130. Utrecht, 1984.

- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Den Haag, *Structuurnota*, 1975. *Discussiestuk* Voorontwerp Wet op de Onderwijsverzorging, 1981b. *Nota evaluatie projecten- en activiteitenbeleid*, 1983a. *Voorontwerp Wet op de Onderwijsverzorging*, 1983b.
- RAWB, *Organisatie en financiering van het onderwijsonderzoek* (advies). Den Haag, 1983.
- Research & Marketing, *Rapport Kwantitatief onderzoek inzake acceptatie publikaties onderwijsonderzoek*. Heerlen: 1980.
- RION, *Evaluatie van de landelijke ondersteuning*. Haren: 1983.
- Rogers, E. M. en F. F. Shoemaker, *Communications of innovations*. New York/London: 1971.
- Rudduck, I., *Curriculum dissemination as planned cultural diffusion*. Aera-paper, Boston, 1980.
- Schmidt, P. (Hrsg.) *Innovation. Diffusion von Neuerungen Im Sozialen Bereich*. Hamburg: 1976.
- Stokking, K. M., *Probleemverkenning Onderwijsverzorging*; rapport ten behoeve van programmering van onderzoek. Utrecht, 1984a.
- Stokking, K. M., *Onderzoek van onderwijsbegeleiding: wat, waarom en hoe?* ORD-paper, 1984. Tevens opgenomen (bekort) in: *School en begeleiding*, 1984 (1,3) 43-47 (1984b).
- Stokking, K. M., *Hoe bereiken we de scholen? Een studie naar de verspreiding van vernieuwingen in het Nederlands onderwijs*. Zwijssen, Tilburg: 1985a (in druk).
- Stokking, K. M., *Onderwijsbegeleidingsdiensten en de Landelijke Pedagogische Centra*. In: E. Pelosi. *Onderwijsbegeleiding*. Groningen: 1985, 167-176 (1985b).
- Stokking, K. M. en A. K. de Vries, *Een luis in de pels*. Eindverslag van het GEON-project. Den Haag: 1981 (SVO-reeks 48).
- Streumer, J. en L. Pierik, *Open of gesloten curricula: een dilemma?* In: W.J. Nijhof (red.). *Aspecten van curriculumontwikkeling*. Groningen: 1979, 115-144.
- Terwel, J., *Onderwijs maken* (dissertatie). Harlingen: 1984 (SVO-reeks 77).
- Vos-van Gortel, M. W. M., L. A. Struik en W. K. B. Hofstee, *Advies van de Commissie Doelmatigheidsbevordering Landelijke Verzorgingsinstellingen*. Den Haag: 1983.

Curriculum vitae

K. M. Stokking, afgestudeerd als pedagoog (Utrecht, 1975). Was verantwoordelijk voor het evaluatieonderzoek van het GEON-project (1974-1980) en van de landelijke verspreiding van de resultaten (1981-1983). Verrichtte een probleemverkenning op het terrein van de onderwijsverzorging. Momenteel inhoudelijk coördinator van het innovatie- en curriculumonderzoek aan de vakgroep onderwijskunde, rijksuniversiteit Utrecht, en projectleider van verschillende SVO-projecten op het terrein van de verspreiding en overdracht van informatie en innovaties. Recente publikaties o.a.: *Interpreteren en evalueren; methodologie rondom de uitkomsten van onderzoek* (Deventer, Van Loghum Slaterus, 1984) en *Hoe bereiken we de scholen? Een studie naar de verspreiding van vernieuwingen in het Nederlandse onderwijs* (Tilburg, Zwijssen, 1985) (in druk).

Adres: Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht.

Manuscript aanvaard 30-5-'85

Summary

Stokking, K. M. 'Diffusion and dissemination of innovations'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 500-512.

In the eighties the thinking on educational innovation in the Netherlands is concentrating on curricular ideas and materials, instead of policy goals or autonomous schools. The article is discussing the diffusion and dissemination of open and structured curricular innovations, recent research results in the Netherlands, the question of fitting supply and demand, and the problem of implementation as a criterion for the success of a dissemination effort.