

Innovatiestrategieën van directeuren van dag-/avondscholen voor volwassenen*

A. J. COZIJNSEN

Organisatie Adviesgroep Nederland,
Amsterdam

Nederlandse Politie Academie, Apeldoorn

R. A. C. HOKSBERGEN

Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In deze bijdrage zal worden ingegaan op de vraag 'welke innovatiestrategie directeuren van dag-/avondscholen voor volwassenen hebben gevolgd om zowel op de hoogte te komen van innovaties als om deze uiteindelijk te aanvaarden'. Het hoofddaccent ligt op het individuele innovatie (besluitvormings-)proces van de directeur. Deze is derhalve de adoptie-eenheid en niet de schoolorganisatie. De auteurs veronderstellen dat de schoolleider de belangrijkste initiator en promotor van innovaties is, doordat hij als 'boundary-spanning-manager' een goed inzicht heeft in de innovatie-impulsen vanuit de omgeving. Maar evenzeer doordat hij zijn 'position-power' kan aanwenden om beslissingen te nemen. Om dit innovatie(besluitvormings-)proces met de daarbij (wel/niet bewust) gehanteerde 'strategie' van directeuren van dit schooltype in kaart brengen, wordt gebruik gemaakt van het zogeheten 'Social-Interaction'-model Van Havelock.

1 Inleiding

Het beeld van de school als zijnde een van nature stabiel sociaal systeem en daardoor nauwelijks in staat tot het zelfstandig invoeren van belangrijke vernieuwingen werd vrij recentelijk nog door de meeste auteurs¹ onder-

* Met grote dank aan alle (adjunct) directeuren van dag-/avondscholen die ten volle bereid waren hun bijdrage te leveren aan deze studie. Tevens een woord van dank aan Prof. dr. C. Doerbecker, en Prof. dr. E. Marx bij de totstandkoming van dit artikel.

schreven. Dit beeld lijkt echter niet meer van toepassing op de dag-/avondscholen voor volwassenen in Nederland. Immers, in deze tak van onderwijs (met in totaal ongeveer 120.000 cursisten) heeft de laatste 10 jaar een groot aantal innovaties plaatsgevonden. Onder *innovatie*² verstaan we heel ruim de invoering van ieder nieuw idee, werkwijze of methode, zowel op het gebied van opleidingsmogelijkheden (bijvoorbeeld 'moeder-mavo') als op onderwijskundig ('didactiek t.b.v. volwassenen') en organisatorisch terrein ('insluiting Open School').

Gezien de vele innovaties waarmee dit schooltype is en wordt geconfronteerd is het in *innovatiekundig* opzicht (zie Cozijnsen, 1982) relevant om aandacht te besteden aan de wijze waarop directeuren van dergelijke instellingen innovaties introduceren. Er bestaat maar weinig inzicht in de wijze waarop schoolleiders innoveren. Nog nauwelijks is er in ons land sprake (zie Giesbers en Van der Vegt, 1980) van theorievorming daaromtrent. Onderzoek(-resultaten) om deze activiteiten van schoolleiders te steunen zien we nog minder. Dit ondanks het feit dat in de literatuur in toenemende mate wordt gewezen op de cruciale positie van de schoolleider in het vernieuwingsproces in de school (Van der Perre, 1981, p. 395). In dit artikel proberen wij daarom de vraag te beantwoorden 'welke *innovatiestrategie* directeuren van dag-/avondscholen hebben gevolgd om zowel op de hoogte te komen van één of meer innovaties als om deze uiteindelijk te aanvaarden'. Wij concentreren ons veeleer op het zogeheten *diffusie- en adoptieperspectief* (Vandenbergh, 1980, p. 194) en minder op het implementatieperspectief.

2 Onderzoeksverantwoording

Iedere directeur volgt bewust of onbewust een bepaalde innovatiestrategie om kennis te nemen van innovatie-voorstellen en deze wel dan niet te aanvaarden. Dit betreft dus een *individueel (innovatie-)besluitvormingsproces van de directeur*. De directeur is derhalve de *adoptie-*

eenheid' en niet de hele schoolorganisatie.

Wij veronderstellen namelijk dat de school-leider de belangrijkste *initiator* en *promotor* van innovaties is. Niet alleen doordat hij als *'boundary-spanning'-manager* (centrale positie tussen organisatie en omgeving) een redelijk goed inzicht heeft in de innovatie-impulsen vanuit de omgeving, maar evenzeer door zijn *'position-power'*.

Om dit innovatiebesluitvormingsproces met de daarbij (wel/niet bewust) gehanteerde 'strategie' van directeuren van dit schooltype in kaart te kunnen brengen, maken we gebruik van het *'Social-Interaction'-model* (S.I.-model) (Havelock, 1969, 1973).

Andere bestaande innovatie-modellen, zoals bijvoorbeeld het *'Problem-Solving'-model* (PS-model) en het *'Research-Development and Diffusion'-model* (R.D. and D.-model), lijken daartoe minder geschikt. Zo staat bij het PS-model de vraag centraal hoe een individu zelfstandig een innovatie kan ontwikkelen op basis van zijn/haar eigen (probleem-) behoeften. Het probleem-oplossings-proces zoals zich dat bij één individu afspeelt, krijgt de volle aandacht (Cozijnsen, 1982). In dit model worden bovendien nog geen 'bestaande' innovatie-concepten verondersteld. Ditzelfde geldt in feite ook voor het R.D. and D.-model. Daar heeft men vooral oog voor het wetenschappelijk onderzoek dat ten grondslag ligt aan de ontwikkeling van innovaties. Daarnaast gaat de belangstelling uit naar de wijze waarop onderzoeksinstanties 'kant-en-klare-innovaties' verspreiden naar de aspirant gebruikers.

Het S.I.-model geeft juist inzicht in de wijze waarop een bepaalde groep individuen (artsen, boeren en schoolleiders) in een bepaalde sector (landbouw, onderwijs e.d.) op de hoogte komt van innovaties en deze wel dan niet aanvaardt. Bovendien veronderstelt het model dat er al vrij concrete innovatie-voorstellen zijn. Dit is precies de situatie waar wij mee te maken hebben.

In het S.I.-model van Havelock (1973) wordt een vijftal fasen in het innovatie(besluitvormings-)proces (tot en met de aanvaardingsfase) onderscheiden. Tevens wordt verondersteld dat in deze verschillende fasen specifieke massa-media en (inter-) persoonlijke relaties een belangrijke rol spelen. In paragraaf 4 komen we daar uitvoeriger op terug. Aan de hand van de praktische invulling van de (beschrijvings-)elementen van dit

model is het mogelijk een globaal beeld te krijgen van de 'karakteristieke kenmerken' van de innovatie-strategie die directeuren van dag-/avondscholen over het algemeen volgen.

De operationalisatie van de verschillende factoren uit het S.I.-model zijn door ons in een (voorgestructureerde) vragenlijst opgenomen. Naast de variabelen massa-media en (inter-) persoonlijke relaties zijn ook 'change-agencies' apart door ons geoperationaliseerd. Wij zijn daarbij voornamelijk uitgegaan van massa-media, interpersoonlijke relaties en 'change-agencies' (b.v. beleidingsinstanties, onderzoeksinstanties e.d.) die ons inziens relevant lijken voor de situatie van (de directeuren) van de dag-/avondscholen in Nederland. De invloed van deze media op de vijf onderscheiden fasen zijn in een 5-punts schaal uitgedrukt. Iedere fase werd in de vragenlijst apart toegelicht. In een vooronderzoek hebben wij de praktische bruikbaarheid van de vragenlijst gecontroleerd.

Daarnaast hebben wij 4 innovaties onderscheiden en in onze vragenlijst opgenomen: 1. moeder-mavo; 2. openschool; 3. cursorisch onderwijs³ en didactiek t.b.v. volwassenen⁴. De keuze viel op deze vier innovaties door:

- het recente en ingrijpende karakter zowel op onderwijskundig als op organisatorisch terrein;
- het beperken van de kans op vertekende toevalligheden die zich bij één innovatie kunnen voordoen;
- het grote aantal scholen dat deze innovaties heeft geïntroduceerd.

Bij de bespreking van de 'karakteristieke kenmerken' van de gevolgde innovatiestrategie zullen we aandacht besteden aan de vraag of bij alle vier dezelfde strategie werd gehanteerd.

Om een selectie te kunnen maken van die schoolleiders die de betreffende innovaties al hadden geïntroduceerd, hadden we voorgesprekken met drie schoolleiders en twee bestuursleden waarvan men kon veronderstellen dat zij over het algemeen een goed overzicht hadden over het innovatiegebeuren in de dag-/avondscholen in Nederland. Uiteindelijk zijn 20 van de 83 schoolleiders geselecteerd. Ter controle van de verkregen gegevens (interne validering) hebben we nog 3 bestuursleden van zowel de VREDA (Vereniging van Rectoren en Docenten in het Avondonderwijs) als de VAN (Vereniging van Besturen en Avondscholen) geïnterviewd. Tussen de gegevens uit

de vragenlijst en de interviews bleken geen zodanige verschillen te bestaan dat eenduidige interpretaties ten aanzien van de belangrijkste items niet mogelijk bleek.

Tenslotte voor de duidelijkheid: het ging ons niet om een vooropgezette toetsing van het S.I.-model. We hebben het S.I.-model voornamelijk als beschrijvingsmodel gehanteerd.

3 Korte historische plaatsbepaling van het dag-/avondonderwijs voor volwassenen in Nederland

We zullen achtereenvolgens de belangrijkste representanten kort bespreken.

Allereerst het *herhalingsonderwijs* dat in de wet op het Lager Onderwijs van 1878 officieel was geregeld. Het was vooral bestemd als opfris- en bijspijkeronderwijs voor de wat oudere jeugd met een werkkring (boven twaalfjarigen). Verondersteld mag worden dat het niveau soms zelfs wel vergelijkbaar was met het huidige alfabetiseringswerk. In het tweede kwart van de 20e eeuw is dit onderwijs opgegaan in het voortgezet gewoon lager onderwijs en het lager beroepsonderwijs. De term is bij de wijzigingen in de L.O.-wet van 1920 geschrapt. Er zijn geen officiële statistieken bekend. Maar aangenomen mag worden dat vele jaren lang enkele duizenden jongens en meisjes dit onderwijs volgden. Op het platteland spraken men vaak van winterscholen en werd het gecombineerd met eenvoudig landbouwonderwijs, elders met andere vormen van eenvoudig vakonderwijs. Heden ten dage zien we een nieuwe opbloei van onderwijs dat een herhaling van lagere school kennis is.

Het echte *avondnijverheidsonderwijs* werd gegeven in de in het eerste kwart van deze eeuw nog florerende avondteken- en burgeravondscholen en voorts in de avondambachts- en avondvakscholen. Dit zijn opvolgers van de oudere industriescholen. In de wet van Thorbecke van 1863 was dit onderwijs voor het eerst enigszins geregeld zonder overigens met de stimulans die het dagonderwijs kreeg. De vorming en scholing van de jonge arbeider werd geheel overgelaten aan het particulier initiatief. Een ondoelmatige diversiteit en versnippering van voorzieningen was het gevolg, waarbij in bepaalde delen van het land geheel geen mogelijkheden bestonden dit onderwijs te krijgen. In 1920 blijken er 25.000 leerlingen op

avondtekenscholen (326) en 6.600 leerlingen in de burgeravondscholen (35) te vertoeven, hetgeen de grote behoefte aan dit betrekkelijk goedkope avondonderwijs (Goudswaard, 1981, p. 262) illustreert. Na de wet op het nijverheidsonderwijs zal men alleen nog spreken van ambachts- en nijverheidsonderwijs. Dit is na de tweede wereldoorlog, mede onder invloed van de verlenging van de leerplicht, vrijwel geheel verdwenen. Anno 1980 is overigens op de noodzaak tot herinvoering van lager beroepsonderwijs alweer door velen gewezen.

Er is een derde vorm van avondonderwijs, die eveneens duidelijk zijn wortels heeft in de 19e eeuw: het *handelsavondonderwijs* (Hoksbergen, 1975). Rond 1920 studeren zo'n kleine 15.000 jongens (76%) en meisjes (24%) aan deze over het hele land verspreide scholen (132). Na de invoering van de Mammoetwet is in de eerste helft van de jaren zeventig het grootste deel opgegaan in de avond-MEAO/MAVO. Het leidde en leidt vooral op voor functies in de administratieve- en handelsberoepen.

In de periode tussen de eerste en tweede wereldoorlog ontstonden nog twee belangrijke vormen van onderwijs: het *avondlyceum* (1929) en de *avond-MULO* (\pm 1939). De avondlycea wisten in 1955 subsidie te verwerven, terwijl dit voor de avond-MULO's pas is gelukt na invoering van de Mammoetwet in 1969. Veel avond-MULO's werden toen omgezet in avond-MAVO's of opgenomen in de grote avondscholengemeenschappen samen met de in avond-HAVO/VWO omgezette avondlycea.

Aanvankelijk kreeg dit avondonderwijs bijzonder weinig belangstelling van zowel de landelijke als plaatselijke overheid. En ten onrechte. Het was immers een duidelijke mogelijkheid tot correctie van het bestaande onderwijssysteem, dat lange tijd sterk eenzijdig sociaal recruteerde. Het vormde een tweede kans voor betrekkelijk jonge mensen, die niet eerder naar het middelbaar dagonderwijs konden gaan veelal om redenen van sociale aard (geen geld, niets voor ons soort mensen, meisjes gingen niet naar de HBS-b, etc) (Hoksbergen, 1972). In de jaren zeventig vindt een explosieve groei plaats (zie Tabel 1).

In 1975 werd het *dag*onderwijs voor volwassenen gestart op een MAVO voor jongeren te Middenmeer. Het initiatief bleek geweldig aan te slaan. In 1976 waren er al 43 scholen en

Tabel 1 Aantal leerlingen dag-/avondscholen AVO/VWO/MEAO, 1961-1980

	HAVO/VWO*		MAVO		MEAO**		totaal
	avond	dag	avond	dag	avond	dag	
1961	3970	—	?	—	21057	—	25027
1965	4809	—	?	—	20680	—	25489
1970	9696	—	5015	—	18658	—	33369
1975	11951	—	20454	244	2176	—	34825
1979	17982	5737	31094	31000	7051	148	93012
1980	20161	8854	40477	37798	9602	896	117788

* tot en met 1970 avondlycea

** tot en met 1970 handelsavondscholen

momenteel zijn er evenveel mogelijkheden om dagonderwijs voor volwassenen te volgen als avondonderwijs.

Binnen de scholen is langzaam maar zeker een mentaliteitsverandering te bespeuren, een verandering in de richting van onderwijs voor volwassenen 'sui generis'⁵. Vóór 1970 kon men de oude avond-lycea en -MULO's nog het beste karakteriseren door deze kopieën van het gelijknamige jongerenonderwijs te noemen. De leraren waren dezelfde, de schoolboeken, de gebouwen, de (inhoud van) vakken, etc. Het tempo lag alleen veel hoger. In de loop van de jaren zeventig is men zich steeds sterker gaan afvragen, eerst in beperkte kring uiteraard (Hoksbergen, 1977, 1979), of er niet meer wegen zijn die naar Rome (eerst nog het staatsexamen, later het schoolexamen, nog weer later het certificaat) leiden. Dit proces van afwegen en keuren heeft tot vele innovaties geleid: het streven naar eigen leermiddelen (waaronder studieboeken t.b.v. volwassenen), onderwijs en examen meer richten op de behoeften en leefsituatie van de volwassenen (waaronder cursorisch onderwijs en onderwijs overdag), aparte opleidingen voor docenten (waaronder bijscholing op het gebied van de didactiek t.b.v. volwassenen), aparte voorzieningen voor leerlingen die niet over het vereiste instapniveau beschikken (waaronder schakelklassen en 'bijspijkerkursussen'), insluiting Open School waardoor samenwerking met andere instellingen worden bevorderd, etc., etc.

4 Het innovatieproces in de dag-/avondscholen volgens het 'Social-Interaction'-model

Elk innovatieproces kent een bepaalde ont-

staansgeschiedenis. Door het recente karakter konden wij hierover wat meer te weten komen. Uit onze 20 interviews kwam algemeen naar voren dat zowel enkele instanties (VAN/VREDA)⁶ als bepaalde personen (Slijpen/Hoksbergen e.a.) van grote invloed zijn geweest. Daarmee is de vraag beantwoord: 'waar komen innovatievoorstellen in hoofdzaak vandaan'? Veel minder inzicht bestaat er in het verloop van het innovatieproces in de dag-/avondscholen en welke communicatiekanalen daarop van invloed zijn. Door gebruik te maken van het 'Social-Interaction'-model (S.I.-model) zullen we deze vragen beantwoorden.

Het S.I.-model is voor het eerst in 1969 door Havelock⁷, in zijn standaardwerk 'Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge', onder deze naam gepresenteerd. Zoals de titel al aangeeft worden in dit model de *planmatige aspecten van het verspreidings- en aanvaardingsproces (diffusie en adoptie proces) van een innovatie weergegeven*. Havelock richt zich voornamelijk op innovaties in een sociale categorie (boeren, artsen, of docenten) of in organisaties. Hij steunt daarbij op de resultaten van een zeer uitgebreid literatuuronderzoek. Hij analyseerde 3931 publicaties, waarvan 674 over het onderwijs. Het S.I.-model heeft de volgende kenmerken:

- innovaties worden verspreid via een netwerk van sociale relaties;
- het innovatieproces verloopt in fasen;
 1. bewustwordingsfase ('awareness stage');
 2. belangstellingsfase ('interest stage');
 3. evaluatiefase ('evaluation stage');
 4. experimenteerfase ('trial stage');
 5. aanvaardingsfase ('adoption stage');
- in verschillende fasen spelen specifieke me-

dia en interpersoonlijke relaties een belangrijke rol;

- de aanvaarding van een innovatie door een relatief kleine groep invloedrijke personen ('key influentials' of 'opinion leaders') is bepalend voor de aanvaarding door de rest van de groep c.q. organisaties.

Havelock (1973) veronderstelt dat een innovatie-besluitvormingsproces van een individu in verschillende sectoren door dezelfde wetmatigheden wordt beheerst. M.a.w.: het is volgens hem verantwoord conclusies uit onderzoeken m.b.t. het initiëren (t/m de aanvaardingsfase) van nieuwe technieken (b.v. een landbouwwerktuig) door een boer toe te passen op het innovatiebesluitvormingsproces van bijvoorbeeld docenten of directeuren binnen het onderwijs. Het gaat daarbij uit van de volgende veronderstellingen:

- in de eerste twee fasen spelen voornamelijk onpersoonlijke media (massa-media en beïnvloedingsinstanties) een dominante rol;

- in de laatste drie fasen daarentegen hebben de interpersoonlijke relaties de grootste invloed;
- een innovatie bereikt het eerst de opinie-leiders of invloedrijke personen die het op hun beurt doorgeven aan hun collega's.

In Figuur 1 is het voorgaande toegepast op de dag-/avondschool.

Havelock heeft binnen het S.I.-model alleen een onderscheid gemaakt tussen massa-media en (inter-)persoonlijke relaties. Wij hebben daar - in navolging van Rogers en Shoemaker (1971) - de 'beïnvloedings-instanties' (vgl. 'change-agencies') aan toegevoegd. Juist door deze aanvulling kan een meer adequaat beeld worden verkregen van de rol van officiële instanties (variërend van inspectie tot aan universiteiten e.d.). Bovendien hebben we bepaalde fasen wat verder uitgewerkt. Zo hebben we in de belangstellingsfase *motieven* (b.v. het aantrekken van nieuwe doelgroepen, het oplossen van knelpunten in het bestaande werk

	massa-media										(inter-)persoonlijke relaties					beïnvloedings-instanties				
	tv/radio	krant	vakbladen	'Tweede Weg'*	onderzoeksrapp.	afkondiging wet	bestuur	directie	docenten	(aspirant) rector(en)	cursisten	conferen-conv	individuen	inspectie	VAN/VREDA	begeleid. VO/OV	universiteit	min.O&W	afkond. VO/OV	begeleid.instituten
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	
1. kennismakings-fase																				
2. belangstellings-fase																				
3. evaluatie-fase																				
4. experimenteer-fase																				
5. besluitvormings-fase																				

* 'Tweede Weg': een periodiek voor dag-/avondonderwijs voor volwassenen.

Toelichting: Aan de 20 respondenten werd voor elk van de vijf fasen per innovatie dezelfde vraag gesteld. Bijvoorbeeld: welke invloed hebben de genoemde media gehad op het kennisnemen van de open school werkwijze, etc.

Figuur 1 Het S.I.-model als hulpmiddel bij de analyse van innovatieprocessen in de dag-/avondschool

e.d.) onderscheiden die een rol spelen om de belangstelling van een schoolleider voor een bepaalde innovatie op te wekken. In de evaluatie-fase hebben we een reeks *evaluatie-punten* geformuleerd aan de hand van kenmerken die aan de innovatie zijn te onderscheiden. In die zin lijkt het model het ook beter mogelijk te maken om de innovatie-strategie van de dag-/avondscholen wat 'breder' te beschrijven.

4.1 De kennismakingsfase

De eerste fase in het innovatie-besluitvormingsproces conform het S.I.-model is de bewustwordingsfase (ook wel: gewaarwordings- of kennismakingsfase) (Ryan and Gross, 1943, pp. 15-24). De betrokken persoon verneemt in deze fase voor het eerst het bestaan van de innovatie. Volgens Rogers (1962) is de belangrijkste functie van deze fase de daarop volgende fasen op gang te brengen die dan uiteindelijk moeten leiden tot de aanvaarding óf de verwerping van de innovatie. In dit verband snijdt hij het vraagstuk van de kip en het ei aan: leidt een behoefte aan verandering tot de bewustwording van een innovatie of is het nu juist de gewaarwording die tenslotte de behoefte aan zo'n innovatie schept? Deze laatste mogelijkheid is het meest waarschijnlijk, maar de meningen zijn hierover verdeeld. Uit de meeste studies⁸ komt naar voren dat *onpersoonlijke, cosmopolitische informatiebronnen* in de kennismakingsfase de meeste invloed hebben.

In de situatie van de dag-/avondscholen constateren we daarentegen dat noch massa-media, noch zogeheten cosmopolitische informatiebronnen enige rol van betekenis hebben gespeeld. Voor alle vier innovaties werd aan het 'rectorenconvent' de meeste (69% van de schoolleiders) invloed toegekend. Hieruit blijkt dat juist de persoonlijke relaties die de schoolleiders op het rectorenconvent onderhouden een grote rol spelen in het kennismaken van verschillende innovaties. Veel voorstellen zijn door sommige schoolleiders (veelal de 'opinion leaders') of door bepaalde vertegenwoordigers van het ministerie van O. en W. (veelal de 'Key influentials') voor het eerst op het rectorenconvent ingebracht. Deze gang van zaken komt overeen met wat Katz⁹ de *'two-step-flow hypothesis'* noemt. Bij de eerste stap bereikt de innovatie de opinieleiders die deze op hun beurt doorgeven aan collega's.

Onze voorlopige conclusie ten aanzien van de

ze eerste fase:

- er bestaat geen wezenlijk verschil tussen de onderzochte vier typen innovaties en de communicatiekanalen die in deze fase de meeste invloed hebben. In alle gevallen gaat de grootste invloed uit van het rectorenconvent;
- de veronderstelling van Katz dat een kleine groep invloedrijke personen de innovatie doorgeven aan hun collega's wordt gesteund;
- de veronderstelling van Havelock en Rogers dat massa-media de belangrijkste rol spelen wordt niet gesteund.

4.2 De belangstellingsfase

In de belangstellingsfase is de betrokken persoon zich wél bewust van de innovatie, maar is hij nog niet voldoende gemotiveerd zich er verder in te verdiepen. De betrokkene heeft zich nog geen mening kunnen vormen over het voordeel ervan met betrekking tot de eigen situatie. Door sommige auteurs (March and Simon, 1958, p. 178) wordt deze fase ook als een *onderzoeksfase* in een probleemoplossingsproces getypeerd: de betrokkene moet onderzoeken welk doel met de innovatie wordt nagestreefd. Deze fase wordt dan ook veel meer bepaald door motieven dan door media. Voor de schoolleiders van de dag-/avondschool hebben de volgende motieven de belangrijkste rol gespeeld in het verkrijgen van een grote belangstelling voor alle vier innovaties:

1. het aantrekken van nieuwe doelgroepen (45% van alle schoolleiders)¹⁰;
2. veel vraag vanuit de instelling (cursisten/docenten) en buiten de instelling (w.o. aspirant-cursisten) (35%);
3. knelpunten in het bestaande werk (5%).

Conclusies met betrekking tot deze fase:

- de problemen en vragen die samenhangen met de (nieuwe) cursisten hebben de belangrijkste invloed op de oordeelsvorming van de schoolleider over het nut van alle vier innovaties;
- de cursisten spelen de belangrijkste rol in het opwekken van de belangstelling voor een innovatie;
- de veronderstelling dat massa-media (met name geschreven voorlichting (Vandenberghe, 1970/1971, p. 348)) een doorslag-

gevende rol spelen wordt niet bevestigd.

4.3 De evaluatiefase

In de evaluatiefase probeert de betrokkene de voor- en nadelen van de innovatie af te wegen, een beoordeling te maken over de 'gevolgen' van de innovatie voor hemzelf en zijn organisatie. Deze fase is daarom meer ontvanger- dan zender-georiënteerd. Personen kunnen meer behulpzaam zijn dan massa-media. Massa-media brengen immers boodschappen over die te algemeen zijn om de ontvanger duidelijke feedback te geven. Zo geeft Zaltman (1971; 1973) als aanvulling op Havelock verschillende evaluatiepunten aan de hand van een reeks 'kenmerken' van een innovatie:

- relatief voordeel: worden er meer knelpunten opgelost dan dat er zich nadelen zullen voordoen: bijvoorbeeld teveel veranderingen in de organisatie die op dat moment niet kunnen worden opgevangen;
- overeenstemming met de waarden en normen van de ontvanger;
- beproefbaarheid: de mate waarin een innovatie op beperkte schaal is uit te proberen;
- communiceerbaarheid: de mate waarin de innovatie makkelijk is uit te leggen of te vertalen voor de mensen die er mee om moeten gaan;
- vergelijkbaarheid: de mate waarin een innovatie ergens anders al is toegepast;
- kosten.

Dergelijke innovatie-kenmerken geven een eerste mogelijkheid overzicht te krijgen van de gevolgen voor de organisatie en de organisatieleden. Een fase dus die van het grootste belang is voordat men beslist om met een innovatie te experimenteren resp. te aanvaarden. Maar een die ook van betekenis is voor het implementeren. Indien namelijk bij het implementeren niet of onvoldoende aandacht wordt geschonken aan de verschillende evaluatiepunten, dan kunnen zich allerlei discrepanties in het organisatie-functioneren voordoen¹¹.

De schoolleiders hebben voor alle vier innovaties in de volgende mate aandacht geschonken aan de evaluatiepunten: 1. communiceerbaarheid (90%), 2. complexiteit (36%), 3. beproefbaarheid (36%), 4. overeenstemming (36%), 5. kosten (27%).

Opvallend is dat de schoolleider nauwelijks aandacht heeft gehad voor het 'relatief voordeel'. Hij besteedt dus weinig aandacht aan de

vraag of de innovatie niet teveel veranderingen met zich meebrengt en eventuele knelpunten wel dan niet kunnen worden opgelost. Een grote groep schoolleiders is zich van de meeste evaluatiepunten minder expliciet bewust geweest. Bovendien doen deze in hoofdzaak de evaluatie-activiteiten alleen. Nog maar weinig wordt de organisatie (een werkgroep van docenten e.d.) als instrument gehanteerd bij de ondersteuning van deze activiteiten.

Samenvattend concluderen wij dat:

- de schoolleider, weliswaar vaak in overleg met de conrector, de grootste invloed heeft op de evaluatie-fase;
- hij in hoofdzaak aandacht schenkt aan evaluatie-punten die samenhangen met de gevolgen van een innovatie voor de docenten en minder aan die voor de organisatorische, onderwijskundige en administratieve kant;
- de veronderstelling van Havelock en Rogers dat massa-media en beïnvloedingsinstanties weinig invloed hebben wordt bevestigd.

4.4 De experimenteerfase

In de experimenteerfase gaat de betrokkene vervolgens de innovatie op een beperkte schaal toepassen. Het idee om de innovatie in de praktijk uit te proberen is dan al in de evaluatiefase beslist. De *gebruikswaarde* van zo'n innovatie in de eigen praktijksituatie moet nu worden beproefd (Rogers, 1962, p. 84). Uit onderzoek in de landbouwsector wordt duidelijk dat boeren pas overgaan tot aanvaarding van een innovatie nadat deze eerst zelf op experimentele basis hebben getoetst

Voordat we een reële vergelijking kunnen maken met de dag-/avondscholelen moeten we vooral voor deze fase eerst een aantal essentiële verschilpunten noemen tussen de *landbouw* en de *onderwijssector*:

- in de landbouwsector is het nut en de betrouwbaarheid van een innovatie (een nieuw soort insecticide, een nieuwe tractor) op basis van objectievere gegevens te beproeven dan in de onderwijssector (denk bijvoorbeeld aan 'ervaringsleren' als nieuwe didactische methode);
- in de landbouw kan men zelfstandiger nut en betrouwbaarheid testen dan in de onderwijssector. In de onderwijssector is degene die met een innovatie experimenteert en degene die uiteindelijk beslist over de aan-

- vaarding veelal niet één en dezelfde persoon;
- in de landbouw speelt de factor financieel risico een veel grotere rol dan in het onderwijs (Giacquinta, 1975, p. 109). Het ligt voor de hand dat een landbouwer - die veelal zeer veel geld uit het eigen bedrijf moet neertellen voor een nieuwe landbouwmachine - allereerst het nut van de innovatie wil vaststellen alvorens definitief tot de aanvaarding over te gaan. In de onderwijssector wordt het financiële risico gedragen door de overheid.

In verschillende studies van de onderwijssector wordt dan ook geconcludeerd dat de experimenteerfase in het innovatiebesluitvormingsproces zelden een belangrijke rol speelt¹². Eenzelfde beeld zien we in de praktijk van de dag-/avondschoon. Een uitspraak van een schoolleider illustreert dit: 'Pas nadat we een besluit over de aanvaarding van een innovatie hebben genomen, gaan we experimenten, lukt het goed dan gaan we door, lukt het niet dan stoppen we'. Dit laatste wordt vooral bevestigd bij de invoering van de dag-MAVO, het cursorisch onderwijs en bij de introductie open-school-werkwijze. Bij de uitvoering van deze innovaties bestaat overeenkomst met de onderzoeksresultaten van Van den Ban (Vandenbergh, 1969/1970, pp. 51-52). Een aantal scholen heeft met betrekking tot bovenstaande drie innovaties als voorbeeld gediend voordat de meerderheid overging tot de aanvaarding van de innovaties.

Een uitzondering vormen de didactische innovaties. Dan is namelijk wel in de meeste gevallen eerst geëxperimenteerd. De docenten hebben bij dergelijke innovaties veel meer invloed bij het al dan niet aanvaarden ervan. De experimenteerfase bleek zich in hoofdzaak af te spelen in de klassituatie van de docenten. Van massa-media of andere beïnvloedingsinstanties ondervinden zij slechts geringe ondersteuning. Bijscholing in de vorm van een training, werkgroep of cursus blijkt weinig of niet te gebeuren. Evenmin ondervinden zij enige steun door voorlichting, advisering en/of begeleiding van de kant van begeleidingscentra voor het onderwijs, opleidingscentra of universiteiten. Alleen sectiehoofden en het rector-convent bleken enige rol van betekenis te spelen.

De conclusies uit deze fase zijn als volgt samen

te vatten:

- massa-media hebben inderdaad geen invloed;
- evenals landbouwers gaan schoolleiders over tot aanvaarding van een innovatie nadat zij deze hebben zien functioneren bij collega's;
- de veronderstelling dat in de onderwijssector de experimenteerfase veelal pas volgt op de besluitvormingsfase, wordt onderschreven. Overigens wel met uitzondering van didactische innovaties waarbij de docenten van grote invloed zijn en er wel degelijk eerst wordt geëxperimenteerd.

4.5 De besluitvormingsfase

Tenslotte volgt de besluitvorming. Ongetwijfeld zijn er ook in de voorgaande fasen besluitvormingsmomenten aanwezig. Maar nu moet een beslissing worden genomen over het definitief *verwerpen of aanvaarden* van het nieuwe idee. Dit is uiteraard een belangrijk moment. In de literatuur worden drie (*innovatie*)*beslissingsvormen* onderscheiden (Rogers and Shoemaker, 1971, pp. 36-37):

1. vrijwillig-individuele beslissingen: het individu neemt zijn beslissingen ongeacht wat de andere leden van zijn organisatie beslissen;
2. collectieve beslissingen: de meeste leden van de organisatie stemmen in met de beslissing, en allen moeten zich conformeren (de betrokkene heeft enige invloed);
3. autoritaire beslissingen: de beslissing wordt door andere personen aan de betrokkene opgedrongen.

In de praktijk zal men vaak mengvormen tegenkomen. Wel blijkt, aldus Rogers en Shoemaker (1971, p. 37), dat collectieve en autoritaire beslissingsvormen bij (formele) organisaties, zoals scholen, fabrieken en vakbewegingen, meer voorkomen dan vrijwillig-individuele beslissingen. Volgens beide auteurs wordt de laatstgenoemde beslissingsvorm het meest gehanteerd in de landbouwsector. De gecombineerde 'autoritair-collectieve' beslissingsvorm is ook in de dag-/avondschoon het meest herkenbaar. Over het algemeen genomen neemt namelijk de schoolleider de beslissing en dit gebeurt meestal na overleg met de correctoren, soms met de docenten en het bestuur. Na het besluit van de schoolleider stemmen veelal de meeste leden van de organisatie er mee in. In deze combinatievorm lijkt de autoritaire be-

slissingsvorm wel wat meer te overheersen. Dit laatste komt mede tot uitdrukking in de rangorde van invloed die door de schoolleiders zelf wordt toegekend aan de besluitvormingsfase:

1. de schoolleider,
2. de docenten,
3. het bestuur (bij bijzondere scholen heeft het bestuur meer invloed dan bij openbare scholen).

Enkele conclusies:

- in de dag-/avondschoon wordt in hoofdzaak de gecombineerde 'autoritair-collectieve' beslissingsvorm gehanteerd waarbij het autoritaire element het sterkst is;
- de schoolleider heeft de belangrijkste invloed. Conrectoren staan hem vaak terzijde in de besluitvormingsfase;
- docenten staan volgens de schoolleiders qua invloed op de tweede en het bestuur op de derde plaats.

5 De innovatie-strategie van de dag-/avondschoolen

Met behulp van het S.I.-model hebben we in de voorgaande paragrafen een aantal feiten en inzichten met betrekking tot het verloop van het

innovatie(besluitvormings-)proces van directeuren bij vier verschillende innovaties geordend. Dit laatste stelt ons in staat een beschrijving te geven welke innovatiestrategie deze directeuren in hoofdlijnen hebben gevolgd (zie Figuur 2).

1. Een kleine groep invloedrijke personen ('opinion leaders') speelt een belangrijke rol in de kennismakingsfase om - voornamelijk via het rectorenconvent - innovatievoorstellen door te geven aan (collega-) schoolleiders. Daarnaast blijkt dat een 'afkondiging van een wettelijke maatregel' en het ministerie (afdeling VO/OV) in deze fase - als uitzonderingen - eveneens een niet onaanzienlijke rol van betekenis spelen;
2. problemen en vragen van (nieuwe) cursisten hebben veel invloed - tijdens de belangstellingsfase - op de oordeelsvorming van de schoolleider over het nut van een innovatie;
3. tijdens de evaluatiefase is de invloed van de schoolleider het grootst. De schoolleider schenkt in hoofdzaak aandacht aan evaluatiepunten die samenhangen met de gevolgen van de innovatie voor het functioneren

	massa-media										(inter-) persoonlijke relaties					beïnvloedingsinstanties					
	tv/radio	krant	vakbladen	'Tweede Weg'	onderzoeksrapp.	afkondiging wet	bestuur	directie	docentie	(aspirant) rectorant	rectoren-convent	conferentie	curcursisten	individuen	inspectie	VAN/VREDA	begeleid. VO/OV	universiteit	min. O&W	afkond. v. Ond.	begeleid. inst. tuten
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s		
1. kennismakingsfase											x										
2. belangstellingsfase										x											
3. evaluatiefase								x													
4. experimenteerfase									x												
5. besluitvormingsfase								x													

Figuur 2 De innovatiestrategie in de dag-/avondschoon volgens het S.I.-model

van de docenten. Evaluatiepunten die verband houden met organisatorische, onderwijskundige en administratieve zaken krijgen bij de meeste schoolleiders weinig of in het geheel geen aandacht;

4. tijdens een eventuele experimenteerfase (vooral met betrekking tot didactische innovaties) spelen de docenten de belangrijkste rol. De docenten krijgen tijdens deze fase weinig of geen ondersteuning van beïnvloedingsinstanties zoals begeleidingscentra voor het onderwijs of opleidingsinstituten;
5. de schoolleider heeft de belangrijkste invloed op de besluitvormingsfase. Het 'autoritair besluitvormingsmodel' krijgt het meeste accent in deze fase.

Het is opvallend dat noch *massa-media* noch *beïnvloedingsinstanties* veel invloed hebben gehad op dit innovatie(besluitvormings-)proces van directeuren met uitzondering van 'afkondigingen van wettelijke maatregelen' en het ministerie (afdeling VO/OV). De tv., radio, krant, vakbladen, inspectie, begeleidingscentra voor het onderwijs, instellingen in de volwasseneducatie hebben volgens de schoolleiders zeer weinig of totaal geen invloed.

Door Vandenberghe (1970/1971, p. 353) wordt dit beeld bevestigd. Zo schreef hij in 1970, weliswaar voor de Belgische situatie, dat er een duidelijk tekort aan instellingen (pedagogische centra en dergelijk) en personen ('change-agents') is, die de noodzakelijk geachte innovaties systematisch introduceren, begeleiden en evalueren.

Daarentegen blijkt zowel uit het onderzoek van Vandenberghe (1970/1971) als van Darkenwald (1977, pp. 156-172), dat de directeur van een instelling voor volwasseneducatie de grootste invloed heeft op het aantal geïntroduceerde innovaties. Uit ons onderzoek komt een soortgelijk beeld naar voren. De veronderstelling dat de directeur van een schoolorganisatie een *cruciale positie* inneemt lijkt wederom te worden bevestigd. Dit zal ons inziens toch in hoge mate bepaald worden door zijn sleutelpositie als 'boundary-spanning manager' (de 'grenspositie' tussen organisatie en omgeving) én door zijn 'position-power' (het autoritaire besluitvormingsmodel dat door de meeste schoolleiders wordt gebruikt, is daar een voorbeeld van).

Bij het ontwikkelen van een innovatiestrategie, hetzij door een ministerie, hetzij door onder-

zoekinstellingen of onderwijsbegeleidingscentra, zou men daar terdege rekening mee moeten houden. Zoals Vandenberghe (1970/1971, p. 353) dat ook al opmerkt, zou men zich (als change-agent of change-agency) aan het begin van een vernieuwingspoging vooral op de directie van een bepaalde school moeten richten. Dit geldt met name voor de initiatiefase en minder voor de implementatie-fase.

6 Een analyse volgens het 'Social-Interaction'-model: enkele conclusies

Bij onze analyse via het Social-Interaction-model, zijn wij op enkele opvallende zaken gestuit. Allereerst blijken de (directeuren van de) scholen vrijwel geen ondersteuning te hebben gehad, overigens veelal ook niet gevraagd, van de in Nederland voor het onderwijs opererende ondersteuningsinstellingen. Evenmin hebben *massa-media* enige rol van betekenis gespeeld in dit innovatie(besluitvormings-aanvaardings-)proces. Duidelijk bleek dat de stimulansen kwamen van enkele sleutelpersonen en vooral van het rectorenconvent.

Ten aanzien van de eerste fasen van het S.I.-model (kennismakings- en belangstellingsfase) zijn wij dan ook tot andere bevindingen gekomen dan Havelock en Rogers, die aan de *massa-media* de belangrijkste plaats toekenden. Kennelijk spelen *massa-media* bij innovaties van kleinschalige organisaties in een klein land een ondergeschikte rol. Misschien kan bovendien worden geconcludeerd dat ten aanzien van de eerste twee fasen de onderwijssector andere wetmatigheden kent als b.v. de landbouwsector. En dat daarom het S.I.-model minder generaal van toepassing is dan Havelock en Rogers meenden. Voorts is de volgorde van de fasen, de besluitvorming komt soms vóór de experimenteerfase, niet altijd gelijk. Niettemin heeft het model als geheel zijn *waarde* als beschrijvingsmodel. Een innovatiestrategie die een directeur van een school vaak onbewust volgt kan met behulp van dit S.I.-model expliciet gemaakt worden. Zo is het mogelijk om bij het verloop van innovatieprocessen duidelijk genoemde fasen te onderscheiden, en daardoor aandacht te schenken aan de eisen die tijdens een bepaalde fase aan mens en organisatie gesteld dienen te worden. Er zou wellicht wel wat gericht gebruik kunnen worden gemaakt van specifieke veranderkundige

en organisatiekundige principes van de kant van de schoolleider om zijn innovatie-strategie enigszins doelgerichter te laten verlopen. Bovendien mag innoveren geen doel op zich worden. Innovaties moeten passen binnen het (onderwijs- en organisatie-)beleid van de school. Anders lopen directeurs het risico dat ze zo in beslag worden genomen door al die vernieuwingen (die vaak veel publiciteit en veel cursisten opleverden) dat ze het zicht op de *gewenste koers als onderwijsinstelling* kwijt zullen raken. Zeker als we ons realiseren dat de groei en de vernieuwingen die deze dag-/avondscholen in tijden van hoogconjunctuur hebben kunnen realiseren, mogelijk werd gemaakt door een overheid die bereid was om dit te honoreren met doelmutteringen of subsidies (Broer en Cozijnsen, 1983). Nu de *verzorgingsstaat* evenwel *stagneert* zullen directeurs o.i. veel nauwkeuriger stil moeten blijven staan bij vragen als 'wanneer moeten we ons gaan vernieuwen', 'past het in ons (onderwijs- en organisatie-)beleid' en 'hebben we voldoende (innovatie-)capaciteit in de school om zo'n vernieuwingsproces effectief te kunnen sturen'? Ad-hoc innoveren zal dan vervangen moeten worden door een professioneel innovatiebeleid van de schoolleiding (in samenspel met het bevoegd gezag). Dit zal ongetwijfeld nieuwe eisen stellen aan de *management-kwaliteiten* van deze directeurs van de dag-/avondschoolen, die dan toch, het mag gezegd worden, de durf hebben gehad om het voortouw te nemen bij het introduceren van allerlei vernieuwingen.

Noten

1. Zie A. Huberman, *Understanding Change in Education, an introduction*. Unesco, USA, New York, 1973.
Ook M. B. Miles, On temporary systems. In: M. B. Miles (Ed.), *Innovation in education*. New York, Teachers College Press, 1964, 437-492. Zie tevens P. A. E. van de Bunt, *De organisatieadviseur Begeleider of Expert*. 1978, 39 e.v. Van de Bunt gaat ervan uit dat non-profit organisaties, doordat ze niet marktgevoelig zijn en geen winst behoeven te maken, een zekere rust kennen.
2. Zaltman, G. & N. Lin, On the Nature of Innovations. *The American Behavioral Scientist*, 1971, vol. 14, nr. 5, 656, 657. De oorspronkelijke omschrijving van een innovatie is: 'Any idea, practice, or material artifact perceived to be new by the relevant unit of adoption'. Havelock (1978) omschrijft innovatie als 'Any change

which represents something new to the people being changed'.

3. Het cursorisch onderwijs heeft de volgende kenmerken:
 - a) Opleiding en examen per vak is mogelijk. Er wordt een certificaat uitgereikt. Bij zes certificaten wordt het diploma verkregen.
 - b) Men kan het normale tempo van vier jaren voor het VWO, van drie jaren voor het HAVO, MAVO, MEAO volgen.
 - c) Voor een aantal vakken en afhankelijk van de school is het mogelijk een versnelde opleiding in drie, twee of één jaar voor het VWO, van twee of één jaar voor de overige schooltypen te volgen.
4. De didactische innovaties hebben wij toegespitst op: nieuwe les- en leeraanpak van de docenten om volwassenonderwijs te geven (w.o. ook aangepaste leermiddelen).
5. Zie ook 'Het avondonderwijs als onderwijs sui generis', subwerkgroep avondonderwijs, Den Haag, 1972.
6. De VAN werd opgericht in 1950 door H. Knoringa, J. van Hertten, A. Verlinden. De VREDA in 1955 door o.a. S. Roodenburg en F. W. Slijpen (die van 1968 tot 1981 voorzitter was van de VAN).
7. Havelock, R. et al. Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge. Ann Arbor, 1973. Toen Havelock zijn literatuuronderzoek in 1969 afsloot was het werk van Rogers en Shoemaker (1971) nog niet verschenen. Wel was al in 1962 het basiswerk van Rogers verschenen, waaruit Havelock ons inziens veel heeft ontleend. Vgl. ook R. G. Havelock, *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*, 1973.
8. Onpersoonlijke informatiebronnen impliceren dat er geen direct face-to-face contact bestaat tussen 'zender' en 'ontvanger'. Dergelijke bronnen worden dan ook meestal via massa-media verspreid. Cosmopolitische informatiebronnen komen meestal van buiten het eigen sociale systeem (Rogers, 1962, 102).
9. Katz, E., The two-step flow of communication, an up to date report on an hypotheses. *Public Opinion Quarterly*, 1957, 21, 61-78. In dit artikel synthetiseert Katz een aantal bevindingen rond de 'two-step-flow' hypothesis. Door dit model te hanteren aanvaardt men dat een interpersoonlijke relatie de belangrijkste factor is voor de 'diffusion of an innovation'.
10. De schoolleiders konden in dit verband maximaal drie motieven noemen. Sommige schoolleiders hebben één motief genoemd, anderen drie. Het percentage per motief is tot stand gekomen door na te gaan hoeveel schoolleiders het betreffende motief hebben genoemd.
11. Vgl. B. Fonderie en B. Rümke, *Over fusie van professionele organisaties*, 1979. Zij baseren zich

- op het zogeheten 'structureel ontwikkelingsdenken', zoals dat met name door Prof. E. Marx in Nederland is geïntroduceerd. Men gaat van de volgende veronderstelling uit: Onderwijsverbetering en zeker onderwijsvernieuwing leidt vrijwel steeds tot verhoogde eisen aan structuur en functioneren van de organisatie van een school. Wie systematisch wil werken aan de verbetering en vernieuwing van onderwijs, zal ook systematisch moeten werken aan de ontwikkeling van de organisatie van de school.
12. Vgl. Per Dalin, *Limits to Educational Change*, McMillan, Int. London, 1970, 9, 1978. Local educators seldom undertake the 'trial' stage assumed by the social interaction model. The Randstudy found that local practitioners did not generally experiment and that evaluation or 'evidence' played only a marginal role in local decisions to adopt or continue an innovation.

Literatuur

- Ban, A. W. van den, Overdracht van nieuwe methoden. *Pedagogische Studiën*, 1965, 42, 7-14.
- Bunt, P. A. E van den, *De organisatie-adviseur begeleider of expert?* Alphen aan den Rijn: Samsom, 1978.
- Cozijnsen, A. J., *Innovatie-modellen en -strategieën in de literatuur; de relevantie voor innovatiekundigen*. R.U.L., 1982.
- Broer, W. & A. J. Cozijnsen, Het spel met de paradoxen. Bezuinigingen als bron van weerstand in politieke organisaties. *Tijdschrift voor de Politie*, 1983, 45, 1-13.
- Dalin, Per., *Limits to Educational Change*. London: MacMillan International, College Editions, 1978.
- Darkenwald, G. G., Innovation in Adult Education: an Organizational analyses. *Adult Education*, 1977, vol. XXVII, no. 3, 156-172.
- Fonderie, B. & P. H. van Praag, Grote problemen van kleine organisaties: organisatiekundige kanttekeningen bij de aanstaande integratie van het kleuter- en lager onderwijs. In: H.I.G. Verhallen, *Veranderaars veranderen; organisatie-adviseurs over hun werk*, Alphen aan den Rijn: Samsom, 1978.
- Giacquinta, J. B., Status Risk-Taking: A central issue in the initiation and implementation of public school innovations. *Journal of Research and Development in Education*, 1975, vol. 9, no. 1, 102-114.
- Giesbers, J. H. G. I. & R. van der Vegt, De rol van de schoolleiding bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1980, 5, 262-272.
- Goudswaard, N. B. *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs*. Assen: Van Gorcum, 1981.
- Havelock, R. G. et al. *Planning for Innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan, 1969.
- Havelock, R. G., *The Cahnge Agent's Guide to Innovation in Education*, Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge. Englewood Cliffs, New Jersey: University of Michigan, 1973, 1978.
- Hoksbergen, R. A. C., *Profiel van de avondlyceïst*. Meppel: Boom, 1972.
- Hoksbergen, R. A. C., *Ons handels(avond)onderwijs*. Groningen: Tjeenk-Willink, 1975.
- Hoksbergen, R. A. C. & J. D. van Luipen, *Van Moeder-MAVO tot volwasseneducatie*. Groningen: Tjeenk-Willink, 1977.
- Hoksbergen, R. A. C., Dagonderwijs voor volwassenen. In: M. P. M. de Goede en R. A. C. Hoksbergen, *Onderwijs aan volwassenen*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1979.
- Huberman, A. M., *Understanding Change in education: an introduction*. Unesco: IBE, USA, New York: 1973.
- Katz, E., The two-step flow of communication: an up-to-date report on an hypothesis. *Public Opinion Quarterly*, 1957, 21, 61-78.
- March, I. G. & H. A. Simon, *Organizations*. New York: Wiley, 1958.
- Miles, M. B., On temporary systems. In: M. B. Miles (Ed.), *Innovation in Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1964, 19, 437-493.
- Perre, C. van der, De schoolleider als interne begeleider van vernieuwingen, probleemstelling en bespreking van drie onderzoekingen. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum van Opvoedkunde*, 1981, 6no. 9, 395-405.
- Rogers, E. M., *Diffusion of Innovations*. USA: MacMillan Company, 1962.
- Rogers, E. M. & F. R. Shoemaker, *Communication of Innovations, a Cross-Cultural Approach*. New York: The Free Press, MacMillan Company, 1971.
- Rogers, E. M. & I. D. Eveland, Diffusion of Innovations, Perspectives on National R & D Assessment; Communication on Innovation in Organizations. In: T. Kelley, *Technological Innovation: an artical review of Current Knowledge*. Georgia: Inst. of Techn. 1978, 275-297.
- Ryan, B. & N. C. Gross, The Diffusion of Hybrid Sees Corn in the two Iowa Communities. *Rural Sociology*, 1943, 8, 15-24.
- Vandenbergh, R., Ontwerp van een strategie voor onderwijsverandering. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1969-1970, 15, 45-64.
- Vandenbergh, R., Problematiek van de geplande onderwijsverandering: analyse van enkele deelaspecten. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1970-1971, 16, 321-353.
- Vandenbergh, R., Ontwikkelingen in het onderzoek en in het denken over innovaties in het onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum van Opvoedkunde*, 1980, 5, 194-205.
- Wilkening, E. A., *The acceptance of certain Agricul-*

tural Programms and Practices in a Piedmont Community of North Carolina. University of Chicago, 1949.

Zaltman, G. & N. Lin, On the Nature of Innovations. *The American Behavioral Scientist*, 1971, vol. 14, no. 5, 651-671.

Zaltman, G., R. Duncan & I. Holbek, *Innovations and Organizations*. New York: John Wiley and Sons. 1973.

Curricula vitae

Cozijnsen, A. J. (1949) is tot 1 januari 1983 verbonden geweest aan de vakgroep Andragogiek van de Rijksuniversiteit Leiden. Momenteel is hij als organisatie-adviseur geassocieerd aan de Organisatie Adviesgroep Nederland en is kerndocent aan de Nederlandse Politie Academie. Voorts is hij als cursusleider betrokken bij het post-academiale onderwijs; bereidt

momenteel zijn dissertatie voor met een studie over innoveren, implementeren en strategie-ontwikkeling in profit en non-profit organisaties.

Adres: Dr. Schaepmanstraat 13, 2042 BW Zandvoort.

Hoksbergen, R. A. C. (1940) is verbonden aan het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen te Utrecht; promoveerde in 1972 op het terrein van het onderwijs aan volwassenen; is bestuurlijk actief op het gebied van onderwijs en adoptie en voorts persoonlijk adviseur van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen.

Adres: Hartmanlaan 20, 3768 XH Soest

Manuscript aanvaard 26-4-'83