

De JCB binnenste buiten

Evaluatie-onderzoek van het
eksperiment

*'Kursussen Kunstzinnige Vorming
voor vrijwillig kader in het
Jeugd-, Club- en Buurthuiswerk (JCB)'*

Auteurs:

Debbie Tarenskeen

en

Cor Post

Boekmanstichting-Bibliotheek
Herengracht 415 - 1017 BP Amsterdam
Tel.: 243736/243737/243738/243739

Uitgave van:

Ministerie van Cultuur,
Recreatie en Maatschappelijk
Werk te Rijswijk

Vormgeving en uitvoering:

Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming,
Muurhuizen 9, 3811 EC Amersfoort.
Telefoon 033-17343.

Amersfoort, 1980/1981

Overname van teksten toegestaan bij bronvermelding

I N H O U D

	pagina
Hoofdstuk 1 Inleiding	7
A. VERANTWOORDING EN BESCHRIJVING	
Hoofdstuk 2 Vrijwilligerswerk en deskundigheidsbevordering	13
Samenvattend	19
Hoofdstuk 3 De aard van het experiment	23
Samenvattend	29
Hoofdstuk 4 Verantwoording en opzet van het evaluatie-onderzoek	33
Samenvattend	41
Hoofdstuk 5 Beschrijving van het experiment	45
5.1. Structuur en organisatie in relatie tot het doel van het experiment	45
5.2. De cursussen voor vrijwilligers	54
5.3. De bijscholing van de docenten	63
Samenvattend	67
B. DE RESULTATEN VAN HET EVALUATIE-ONDERZOEK	
Hoofdstuk 6 De evaluatie van het experiment	73
6.1. De evaluatie van de structuur en de organisatie	73
Konklusies	79, 80, 95, 101, 111, 113, 114
6.2. De evaluatie van de cursussen	115
Konklusies	127
6.3. De evaluatie van de bijscholing	129
Konklusies	133
Hoofdstuk 7 Beoordeling van het raamplan	137
Hoofdstuk 8 Konklusies uit het evaluatie-onderzoek en aanbevelingen	155
C. BIJLAGEN	
Bijlage A Literatuurlijst	165
Bijlage B Afspraken en aandachtspuntenlijst	169
Bijlage C Evaluatie van de regionale situatie	
1. aandachtspunten - 2. bronnenmateriaal	175
Bijlage D Vragenlijst voor vrijwilligers en beroepskrachten in de regionale begeleidingskommissies	183
Bijlage E De Curvo-strategie	195
Bijlage F Overzicht van werksituaties van cursisten	201
Bijlage G Tijdsbesteding van koördinatoren	205
Bijlage H Overzicht van de geïnterviewde groepen, aanwij- zingen voor het groepsinterview	211

VOORWOORD

Het thans voor u liggende rapport is het resultaat van een zeer uitvoerig evaluatieonderzoek, waarin alle mogelijke zaken die rond een eksperiment als dit, belicht, gewogen en gewaardeerd worden.

De NSKV vindt een dergelijke uitvoerige evaluatie noodzakelijk en hecht daar grote betekenis aan. Zij heeft daarom indertijd positief gereageerd op het verzoek of zij dit evaluatieonderzoek ter hand wilde nemen.

Het belang van een dergelijke evaluatie heeft twee kanten. In de eerste plaats is het vereist dat een op gang gezet eksperiment geëvalueerd wordt, omdat er op het beleidsniveau wat mee moet worden gedaan. Een tweedé belang, wat niet geringer is, betreft al die mensen die aan het eksperiment hebben meegewerkt, van lid van de Landelijke Begeleidingscommissie tot de vrijwilligers in de kursusplaatsen. Uit de resultaten van een dergelijk onderzoek kan een ieder hopelijk lering trekken.

Toch moeten we ook de beperkingen van een dergelijk onderzoek voldoende onderkennen. Namelijk de beperking dat een rapport als dit niet de energie en het enthousiasme van de verschillende betrokkenen kan weergeven, en de zakelijke en nuchtere beoordeling hier de boventoon voert. Doordat het begeleidingsteam gehuisvest was bij de NSKV hebben we ook die dimensie van het eksperiment van dichtbij kunnen meemaken. Een woord van grote waardering voor hun inzet is hier zeker op zijn plaats.

De onderzoekers hebben uitermate serieus hun taak opgevat, hetgeen ook min of meer blijkt uit de omvang van het rapport. De kritiek op het eksperiment als zodanig is hier en daar niet gering. Maar daar zij dan ook onmiddellijk aan toegevoegd dat het niveau van de kritiek in dit geval ook het niveau van het verrichte werk in het eksperiment weerspiegelt.

Met het uitbrengen van dit rapport hopen we de ontwikkelingen rond het vrijwilligerswerk in het sociaal cultureel werk een dienst te bewijzen, omdat wij van mening zijn dat vrijwilligers daar zeer belangrijk werk verrichten en blijvend op ondersteuning moeten kunnen rekenen.

Henri van Merwijk,
adjunkt-direkteur NSKV.

HOOFDSTUK 1: INLEIDING

1. INLEIDING

In het jeugd-, klub- en buurthuiswerk zijn veel vrijwilligers werkzaam, die in verschillende groepen (kinderen, jeugdigen en volwassenen) werken met kunstzinnige middelen. In de praktijk van het werk is ook gebleken dat de mogelijkheden op dit terrein nog beperkt zijn. Niet zozeer in de sfeer van de middelen en materiële voorzieningen, maar vooral wat betreft de ideeënrijkdom.

Er blijkt bij de vrijwilligers een duidelijke behoefte te zijn aan ekstra ondersteuning. Bovendien valt te konstaten dat gebieden als dramatische vorming, dans, muziek en audiovisuele vorming een nog geringe plaats innemen in het activiteitenpakket. Om nu te voorzien in een dergelijk duidelijk gekonstateerd tekort is in 1972 officieel een start gemaakt met het opzetten van "kursussen kunstzinnige vorming voor vrijwillig kader in het jeugd-, club- en en buurthuiswerk", kortweg genoemd: JCB-kursussen.

Ten behoeve van een dergelijk initiatief is een Landelijke Begeleidings Commissie ingesteld, die de experimentele cursusontwikkeling zou gaan begeleiden. Op basis van een reeks opgedane ervaringen zijn afspraken gemaakt over doel en inhoud van de kursussen, hetgeen onder meer resulteerde in een zevental deelraamplannen, respectievelijk voor de verschillende vakgebieden en de onderdelen groepswork, sociaal-kulturele oriëntatie en voor praktijkbegeleiding.

Tijdens deze eerste periode, 1972-1975/1976, werd steeds duidelijker dat een meer systematische werkwijze en begeleiding noodzakelijk was. Dit had tot gevolg dat de Landelijke Begeleidings Commissie in 1979 opnieuw werd samengesteld en er bovendien een Landelijke Ontwikkelings Eenheid (LOE) werd ingesteld. Deze zou dan moeten bestaan uit een programma-ontwikkelaar en een vijftal vakdeskundigen, bijgestaan door een administratieve kracht.

De evaluatie van het experiment, waarvan het resultaat in dit rapport is weergegeven, heeft dan ook betrekking op de periode vanaf het moment dat deze Landelijke Ontwikkelingseenheid is gaan functioneren.

De evaluatie is gericht op zowel de inhoudelijke als de voorwaardelijke aspecten van het experiment. We beogen daarmee in eerste instantie inzicht te geven in het ontwikkelingsverloop ervan, zodat men daaruit de nodige lering kan trekken.

Wel willen we bij deze evaluatie nog even kwijt, dat bij een dergelijk analytische benadering een belangrijk, maar niet te meten aspect sterk op de achtergrond geraakt. Dat is het enthousiasme en de inzet van de docenten, de koördinatoren, de teamleden van de ontwikkelingseenheid, de leden van de Landelijke Begeleidings Commissie, en nog vele anderen die nauw bij het experiment betrokken waren.

Wij hebben dat zelf kunnen ervaren, door de wijze waarop van hun kant is gereageerd op onze vraag om medewerking te verlenen aan de evaluatie. De betrokkenheid was groot. In dit licht moet men dan ook onze analyse zien; allerlei negatieve aspecten ten aanzien van dit experiment zouden wij zeker niet willen toe-

schrijven aan personen. Met des te meer reden hebben we ons dan ook nadrukkelijk beziggehouden met de voorwaarden waarbinnen genoemde personen hebben moeten werken.

x

Dit evaluatieonderzoek is verricht door Debbie Tarenskeen, sociaal-psychologe, en voor de duur van het onderzoek projektmedewerkster bij de NSKV, en Cor Post, onderwijskundige en stafmedewerker wetenschappelijke ondersteuning bij de NSKV.

A. verantwoording en beschrijving

HOOFDSTUK 2: VRIJWILLIGERSWERK EN
DESKUNDIGHEIDSBEVORDERING

2. VRIJWILLIGERSWERK EN DESKUNDIGHEIDSBEVORDERING

In dit hoofdstuk willen we in het kort een paar naar onze mening belangrijke zaken aan de orde stellen die de betekenis van het vrijwilligerswerk betreffen. Daarbij zullen we ook enige aandacht besteden aan de functies van beroepskrachten.

"De" vrijwilliger bestaat niet. Het begrip vrijwilliger laat zich hoogstens in ontkennende zin omschrijven: dat is iemand die werk doet zonder daarvoor betaald te worden. Toch klopt ook deze omschrijving niet meer geheel, want voor bepaalde werkzaamheden worden soms kleine vergoedingen gegeven. Bijna onmogelijk echter is het, een zeer positieve algemene omschrijving te geven van vrijwilliger.

Wanneer morgen alle vrijwilligers hun vrijwillige werkzaamheden zouden staken, dan zou onze samenleving in de kortste keren spaak lopen: de hulpverlening in de gezondheidszorg zou voor een zeer groot deel wegvallen, van het doen van boodschappen voor zieken en bejaarden tot en met de eerste-hulpverleners; het politiek en kerkelijk leven zou geweldig stagneren; de sportbeoefening zou voor een belangrijk deel onmogelijk worden door het wegvallen van scheidsrechters tot en met verkopers van toegangsbewijzen van vele clubs; het onderwijs zou het moeten doen zonder ouderkommissies, zonder hulp bij schoolreizen; de brandbestrijding zou een groot probleem worden door het uitvallen van de vrijwillige korpsen, en om maar af te sluiten, een groot deel van onze samenleving zou onbestuurbaar worden doordat de meeste bestuursleden dit niet beroepshalve doen, en dan variërend van het bestuurslid van de plaatselijke schaakclub tot en met een landelijk bestuurslidmaatschap van een politieke partij.

Het is gelukkig een denkbeeldige zaak, deze "staking", maar het geeft wel aan hoe onmisbaar het vrijwillig werken in een samenleving is en bovendien voorkomt het dat we bij het woord vrijwilliger uitsluitend denken aan iemand die een ander helpt in moeilijke omstandigheden. Het vrijwilligerswerk is veel meer omvattend dan we op het eerste gezicht/gehoor denken.

We constateren dus dat het vrijwilligerswerk naar zijn verschijningsvorm buitengewoon divers is en dat het niet mogelijk is, deze diversiteit samen te vatten in een paar algemene kenmerken. Een en ander hangt ook nauw samen met de geschiedenis van het vrijwilligerswerk, die verschilt per maatschappelijke sektor. In de ene sektor is de professionalisering veel eerder toegevoerd dan in de andere, met de nodige gevolgen voor de vrijwillige werkzaamheden.

Zo is het beroep van vroedvrouw onder meer voortgevloeid uit de plicht die een vrouw had om haar buurvrouw bij de bevalling te helpen. De enige "opleiding" die zij moest hebben was, dat ze zelf ooit een kind had gebaard en grootgebracht. In toenemende mate worden er regels gesteld, omdat er ook vaak het een en ander misging. Een tijd lang beslisten daarom burgemeesters (...) wanneer er wel dan geen keizersnede mocht worden toegepast.

Met het toenemen van de mediese kennis zijn ook de eisen verhoogd, waardoor de tot dan toe vrijwillige werkzaamheden tot

een beroep werden.

Niet alleen de mate van professionalisering is bepalend voor het vrijwilligerswerk, maar ook daar waar mensen zich bewust worden van hun maatschappelijke positie en zich op grond daarvan gaan organiseren, ontwikkelt zich het vrijwilligerswerk. De opkomst van de arbeidersbeweging in de vorige eeuw zou zonder de vrijwillige inzet niet hebben kunnen plaats vinden. We zien dat de vakbonden tot grote bedrijven zijn uitgegroeid met vele professionele medewerkers. Niettemin wordt een belangrijk deel van het vakbondswerk verricht door vrijwillig kader. Dezelfde verschijnselen doen zich ook nu voor: een milieuvereniging wordt opgericht en vrijwilligers strijden voor een goed milieubeleid. De uitgroei leidt er op den duur toe, dat de vereniging mensen in dienst neemt om een belangrijk deel van het werk te verrichten, tegen betaling.

Ook op het terrein van het sociaal-kultureel werk, dat op zich al behoorlijk geprofessionaliseerd is, doen zich dergelijke spontane initiatieven nog voor. We zien bijvoorbeeld vrijwilligers die volledig op eigen kracht, zonder enige hulp van buitenaf, zich inzetten voor de verbetering van het leefklimaat van eigen buurt of wijk.

Maar ook in de meer gevestigde instituten, als klub- en buurt-huizen is de tendens waar te nemen, dat de vrijwilliger weer een belangrijker plaats in gaat nemen en ook meer beslist over de activiteiten die hij/zij wil verrichten.

Steeds meer gaan de beroepskrachten in de voorwaardensfeer werken (organisatie, beleid en begeleiding van vrijwilligers) en steeds minder verrichten zij activiteiten met de deelnemers zelf.

Deze bewegingsvrijheid en grotere beslissingsruimte van de vrijwilliger heeft ook te maken met een verandering in opvattingen over professionalisering.

Met name de jaren vijftig werden beheerst door het rationeel optimisme, dat problemen het beste konden worden aangepakt door deskundigen. Het was niet voor niets ook de periode van de urgentieopleidingen aan de sociale akademies. De vrijwilliger werd in deze periode steeds meer aan de kant geschoven, hetgeen natuurlijk niet zonder conflicten ging. (1)

De tweede helft van de zestiger jaren heeft in dit beeld een nogal drastiese verandering gebracht. Opvattingen over democratisering en een bredere participatie van de bevolking stoelden voor een belangrijk deel op het uitgangspunt dat je de samenleving niet kunt herleiden tot deelproblemen, uitsluitend door afzonderlijke deskundigen op te lossen.

Voetnoot: 1) Een aardig overzicht van de ontwikkeling van het vrijwilligerswerk in het sociaal-kultureel werk treft men aan in het boek van Joop Simonse. Meer kansen voor de buurt, Alphen a/d Rijn, 1977.

In het klub- en buurthuiswerk uit zich dat in een steeds sterkere totaalbenadering. Soorten activiteiten in buurthuizen zoals zorg, vorming en rekreatie, vloeien steeds meer in elkaar over en zijn minder sterk gescheiden. (2)

De erkenning wint veld, dat de vrijwilliger door het belangrijke feit dat hij/zij buurtbewoner is, een veel direktere binding heeft met de beoogde doelgroepen en op die wijze ook drempelverlagend kan werken: vóór de mensen dóór de mensen.

Men kan zich nu de vraag stellen of de nadruk die de laatste zo wordt gelegd op de deskundigheidsbevordering niet in strijd is met de herwaardering van het vrijwilligerswerk. Dat lijkt op het eerste gezicht wel het geval te zijn, maar we moeten wel een onderscheid maken tussen professionalisering en deskundigheidsbevordering. Beide hebben veel met elkaar te maken, maar vallen niet samen.

Professionalisering betekent in strikte zin, dat een bepaald geheel aan activiteiten beroepshalve verricht gaat worden. Meestal behoort daar een of andere vorm van opleiding of scholing bij. Deskundigheidsbevordering daarentegen heeft niet onmiddellijk te maken met het beroepshalve verrichten van bepaalde werkzaamheden. Deskundigheidsbevordering is veel meer gericht op het verbeteren van iemands bekwaamheid in een bepaalde situatie. Dat kan dus zowel voor beroepskrachten gelden als voor vrijwilligers.

Door de herwaardering van de vrijwilliger en het steeds meer benadrukken van de meer begeleidende rol van de beroepskracht ontstaat een verschuiving van activiteiten van laatstgenoemde naar de vrijwilliger. Tevens zal die vrijwilliger echter ook iets van die kwaliteiten moeten bezitten om het werk, dat de beroepskracht eerst deed, over te kunnen nemen.

In een rapport van de (toen nog "Voorlopige") Landelijke Raad voor Cultureel Werk is een poging gedaan om in algemene zin een aantal kwalifikaties te inventariseren voor zowel de beroepskracht (in een begeleidende functie onder andere) als voor de vrijwilliger. (3)

De veranderde rol van de beroepskracht laat ook duidelijk aan het licht komen dat hij/zij vanuit de opleiding onvoldoende tot in het geheel niet is voorbereid op de taak om vrijwilligers te begeleiden. Thans is er een tendens op de sociale akademies om nadrukkelijker aandacht te besteden aan het vrijwilligerswerk. In het kader van het JCB-eksperiment is het bovendien van belang te wijzen op een ander resultaat van het RCW-onderzoek. Dat betreft de beroepskwalifikatie van de docenten in de kunstzinnige vakken. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen kwalifikaties betreffende uitvoerend werk, ondersteunend werk en beleidsvoering.

Voetnoot: 2) Zie onder andere "De eigenheid van het wijk-, buurt- en clubhuiswerk", van de Stuurgroep Reorganisatie wijk-, buurt- en clubhuiswerk. Rotterdam, 1977.

3) Cees van Zoest, Bevordering deskundigheid Kunstzinnige Vorming/Amateuristische Kunstbeoefening, Tweede deelrapport. Landelijke Raad voor Cultureel Werk, Amersfoort 1980.

Wat betreft de u i t v o e r e n d e werkzaamheden constateert de onderzoeker dat het werken met thema's of projekten en het meer geïntegreerd werken met andere disciplines onvoldoende aanbod komt bij de opleiding.

Over de o n d e r s t e u n e n d e werkzaamheden wordt onder meer gezegd dat bekendheid met andere werkterreinen zeer gering is en ook het begeleiden van anderen in die werkvelden onbekend is.

Voor wat betreft de b e l e i d s v o r m i n g constateert de onderzoeker, dat het maken van (beleids)plannen en het kunnen programmeren, uitgaande van de behoeften van de deelnemers, in de diverse opleidingen slecht uit de verf komt.

Hoewel opleidingen dus onvoldoende blijken aan te sluiten op de eisen van de praktijk, is het mogelijk om door middel van onderzoek algemene kwalifikaties vast te stellen voor de verschillende werkvelden. Moeilijker wordt dat voor de deskundigheidsbevordering van de vrijwilliger.

De deskundigheid van de vrijwilliger moet samenvallen met de persoonlijke interesse van haar/hem en is ook direkt verbonden met het specifieke werk dat de vrijwilliger doet. Dit kan dus een uitermate geschakeerd beeld opleveren.

Bij het bevorderen van de deskundigheid van de vrijwilliger zal men daar ook rekening mee moeten houden: de vrijwilliger wil niet uitgebreid geschoold worden in die dingen waar hij/zij toch niet mee werkt.

In een eerder verschenen rapport van de RCW over hetzelfde onderzoek, worden kwalifikaties geïnventariseerd die zouden kunnen gelden voor vrijwilligers. (4)

Er wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen kwalifikaties die slaan op: inhoudelijke onderwerpen, relationele en instrumentele vaardigheden. In het genoemde rapport worden deze categorieën helaas niet nader afgebakend, als gevolg waarvan de daaronder geordende vaardigheden volstrekt chaoties zijn. Een betere definiëring en ordening van deze vaardigheden zou echter als basis kunnen dienen voor het inventariseren van de deskundigheidsbehoefte.

Naast de eis dat deskundigheidsbevordering van vrijwilligers niet te breed moet worden opgezet, zodat een deel van de cursus buiten de interesse van de kursist valt, kan ook een eenzijdige nadruk op het aanbod in bepaalde situaties geen effect hebben.

Bij iedere vorm van deskundigheidsbevordering van vrijwilligers zal het een kwestie van afwegen zijn, waaruit de ondersteuning zal moeten bestaan en hoe een en ander zal worden aangepakt. Dit vereist een goed samenspel tussen de verschillende werkvelden. In dit licht moeten we ook de betekenis van het JCB-experiment zien. Aansluitend op de bevindingen van het RCW-onderzoek, zouden we de uitgangssituatie zo kunnen kenschetsen: veel vrijwilligers zijn nog niet voldoende berekend op hun taak, de beroepskrachten van de instellingen voor het sociaal-kultureel

Voetnoot: 4) Cees van Zoest, Bevordering deskundigheid, eerste deelrapport, Voorlopige Landelijke Raad voor Cultureel Werk, Amersfoort, 1978.

werk zijn niet voldoende opgeleid voor het begeleiden van vrijwilligers en de vakdocenten kunstzinnige vorming zijn vanuit hun opleiding ook niet voorbereid op de werksituatie waarin ze zich moeten richten op verschillende doelgroepen en zouden kunnen samenwerken met andere docenten (teamwerk, integratie van vakken) en een thematische of projektmatige aanpak kunnen hanteren. In de praktijk van het JCB-kursuswerk zal blijken, dat de zaken lang niet altijd zo extreem zijn, maar structureel beschouwd is het hier geschetste beeld nog steeds juist.

Ook in een ander rapport, dat van de NFJJ over deskundigheidsbevordering, wordt zorg geuit over dit soort problemen in de gehele verzorgingsstructuur. (5) Dit rapport richt zich onder meer op het jongerenwerk, dus de leeftijdsgroep van 12- tot 18-jarigen.

Vooraf voor deze groep vinden de onderzoekers de huidige voorzieningen en werkwijze ontoereikend. Over de creatieve of kunstzinnige activiteiten konkluderen ze, dat deze onvoldoende aansluiten en inspelen op de dagelijkse werkelijkheid van de jongeren, terwijl juist vanuit de kunstzinnige vakken een creatieve binding te maken zou zijn tussen de vier functies van het jeugd- en jongerenwerk: ontmoeting, rekreatie, vorming en belangenbehartiging. Volgens hun betoog hangt een en ander ook samen met het door hen gekonstateerde gebrek aan doelstellingsdenken binnen de organisaties van het sociaal-kultureel werk. We wijzen in dit verband op een gelijkkluidende konstatering van de RCW over de hiaten bij beroepskrachten in de beleidsvoering, waaronder planning en programmering vallen.

De auteurs maken een onderscheid tussen twee soorten vrijwilligers (wel beseffend dat ze daarmee wat systematies te werk gaan, maar in de bedoeling duidelijkheid te scheppen): vrijwilligers die de leiding over een groep hebben, en vrijwilligers die activiteiten opzetten voor zichzelf en de eigen groep.

In dat laatste geval kan men eigenlijk beter spreken van actieve deelnemers, die gezamenlijk in groepsverband opereren en ook een gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen. Vrijwilligers die de leiding hebben over een groep, nemen veel meer een middenpositie in tussen beroepskrachten en deelnemers, en zijn veel meer een "verlengstuk" van de organisatie.

We gaan hier niet verder op in en zouden dan ook naar het genoemde rapport willen verwijzen. We noemen het hier echter, omdat het alles te maken heeft met vraagstukken rond de uitgangspunten die men kiest voor zijn activiteiten, de mate waarin men initiatieven van groepen wenst te begeleiden. Een en ander kan gevolg hebben voor de methodiek-ontwikkeling en de praktijktheorie voor het werken in de verschillende soorten sociaal-kultureel werk. De JCB-kursussen richten zich vooral op de eerst genoemde categorie vrijwilligers.

Voetnoot: 5) Hofmans, Thomas en Marieke Coerlier, Projekt deskundigheidsbevordering. Verslag van de inventarisatiefase en actieplan, Nederlandse Federatie Jeugd- en Jongerenwerk, Amsterdam 1980.

Tenslotte zouden we nog willen wijzen op de betekenis van het werk van het "Platform Vrijwilligerswerk" (6), een vaste commissie van de Nationale Raad voor Maatschappelijk Welzijn. Deze commissie heeft een aantal werkmappen uitgegeven die voor docenten en beroepskrachten zeer de moeite waard zijn en een goede gids zijn voor het werken met vrijwilligers.

We hebben met dit hoofdstuk een paar punten willen aanroeren om een bescheiden bijdrage te leveren aan de discussie over de betekenis van de deskundigheidsbevordering in het sociaal-kultureel werk.

Het JCB-eksperiment kan met de opgedane ervaringen daarin een belangrijke rol spelen.

Voetnoot: 6) Het adres is: Sekretariaat van het "Platform Vrijwilligerswerk", Eisenhowerlaan 146, 2571 KP Den Haag, tel: 070-512141.

S A M E N V A T T E N D

- + Een poging om het begrip "vrijwilliger" nauwkeurig te omschrijven of te definiëren is weinig zinvol. Het vrijwilligerswerk kent zoveel verschillende aspecten, dat het gevaar bestaat eenzijdige aksenten te leggen.
- + Het vrijwilligerswerk wordt in de loop van de geschiedenis op verschillende manieren gewaardeerd. In de huidige ontwikkeling zien we de vrijwilliger ruimere verantwoordelijkheden krijgen. Ten gevolge daarvan ligt de nadruk sterker op de deskundigheidsbevordering dan op de professionalisering.
- + Voor het beoordelen van het JCB-eksperiment is van belang, te herinneren aan het feit dat opleidingen van zowel beroepskrachten in het sociaal-kultureel werk als opleidingen voor vakdocenten in de kunstzinnige vakken nog onvoldoende op de praktijksituatie zijn afgestemd.
- + De JCB-kursussen zijn vooral gericht op vrijwilligers die de leiding over een groep hebben.

HOOFDSTUK 3: DE AARD VAN HET
EKSPERIMENT

3. DE AARD VAN HET EKSPERIMENT

3.1. Inleiding

Het mag wellicht enigszins verrassend zijn dat we dit rapport beginnen met een evaluatie vooraf. Maar in feite is dit een zeer logiese en ook noodzakelijke gang van zaken bij het verichten van een evaluatieonderzoek. Voordat er geëvalueerd kan worden, moet duidelijk zijn waar we in feite mee te maken hebben: met andere woorden, moeten we de vraag beantwoorden om welk soort experiment het ging en wat de kenmerken ervan zijn. Om dat te kunnen vaststellen moeten we het als feitelijk gegeven interpreteren, temeer daar in het experiment zelf onvolgende de betekenis ervan wordt aangegeven, behoudens dan het feit dat de nadruk sterk ligt op het ontwikkelen van nieuwe richtlijnen. Maar een uitgewerkt en verantwoord innovatie-koncept ontbreekt.

In een geval als dit moet dan ten behoeve van de evaluatie een aantal criteria worden ontwikkeld. De criteria worden in belangrijke mate bepaald door de aard en het doel van het experiment. We zullen daar dan ook uitvoerig bij stilstaan in het volgende.

In hoofdstuk 4 wijden we apart aandacht aan de gevolgen die dat heeft voor de evaluatie zelf. Ook zullen we daar eerst een aantal naar onze mening belangrijke aspecten van evaluatie belichten, om vervolgens aan te geven op welke manier we het onderzoek hebben uitgevoerd.

We hebben kortom de volgende redenen, waarom we in dit hoofdstuk nogal uitvoerig ingaan op de vraag wat de kenmerken zijn van het experiment:

- evaluatie en evaluatieonderzoek zijn komplekse begrippen en behoeven een duidelijke verantwoording vooraf. Ten gunste van de verstaanbaarheid en ter voorkoming van misverstanden is het van belang vast te stellen wat de kenmerken zijn van het experiment en op welke wijze de evaluatieonderzoekers het vooraf interpreteren;
- de konklusies betreffen ook in belangrijke mate de wijze waarop de evaluatie binnen het experiment is opgenomen.

3.2. De aard van het JCB-experiment

Op het terrein van onderwijs, vorming en edukatie zijn met name de laatste tien tot vijftien jaar allerlei nieuwe ontwikkelingen systematies op gang gebracht: middenschoolexperimenten, proefprojecten open school, etcetera.

De ene keer wordt gebruik gemaakt van het begrip experimenten, de andere keer spreekt men over projecten. Het is evenwel niet zo, dat daarmee ook verschillende soorten activiteiten worden bedoeld.

In de literatuur over de onderwijsvernieuwing in Duitsland is reeds de nodige kritiek verschenen op onduidelijk gebruik van

de verschillende begrippen (7). En in een artikel in Intermediair (8) schrijft Jan de Vries, dat het begrip experiment eigenlijk helemaal niet van toepassing is op vernieuwingsactiviteiten zoals bijvoorbeeld het "JCB-experiment", omdat het begrip "experiment" een methodologies begrip is, ontleend aan de natuurwetenschappen.

Het begrip in de natuurwetenschappen is namelijk een specifiek soort onderzoek. In de betekenis van onderwijsexperiment is het een bepaalde fase in een veranderings- en ontwikkelingsproces.

We kunnen natuurlijk uitvoerige beschouwingen wijden aan het gebruik of onjuist gebruik van bepaalde begrippen, maar dat lijkt ons hier niet de juiste plaats. Voor ons doel kunnen we volstaan met het beschrijven van de k e n m e r k e n , en vooral: van wat de bedoeling van het experiment eigenlijk is geweest.

We willen daarbij uitgaan van wat Karstanje in een artikel in Intermediair (9) heeft geschreven. Hoewel hij zijn artikel met name baseert op de situatie in het onderwijs, is het naar onze mening ook van toepassing op het JCB-experiment.

In de eerste plaats noemt hij het zogenaamde "v e r g e l i j k i n g s e k s p e r i m e n t". Het woord zegt het zelf al min of meer. Het betekent het vergelijken van tenminste twee verschillende situaties met elkaar, waarbij de ene situatie meestal een bewust ingezet vernieuwingsproces is.

Een dergelijk experiment moet een antwoord geven op de vraag of het nieuwe beter (volgens bepaalde maatstaven) is dan de bestaande situaties. Het aksent ligt dan ook op de meting van de uitkomsten van het experiment.

Wanneer deze - volgens vastgestelde normen - beter zijn dan de uitkomsten in de bestaande (oude) situatie, dan wordt over het algemeen besloten tot een verdere invoering van het nieuwe op grotere schaal (de zogenaamde implementatie). Iets dergelijks heeft zich nogal eens voorgedaan bij leerplannen in het onderwijs (10).

Voetnoot: (7) Een boek waarin gepoogd wordt een duidelijker omschrijving van de verschillend gebruikte begrippen te geven is o.a. dat van Starka, G.A., 'Forschungsstrategien zur Evaluation von Schulversuchen'. - Weinheim und Basel 1974.

(8) J. de Vries, Onderwijsvernieuwing en onderzoek, in Intermediair, jaargang 11, no 32, aug. 1975.

(9) Karstanje, P.N., De evaluatie van experimenten in het onderwijs, in Intermediair, jaargang 15, no 25, juni 1979.

(10) We moeten hierbij aantekenen dat een dergelijk besluit, bijvoorbeeld een leerplan op grotere schaal in te voeren, naar ons idee geheel onjuist is wanneer dit uitsluitend is gebaseerd op de eindresultaten van het experiment, dus het nieuw ontwikkelde leerplan. Wanneer de doeleinden van het nieuwe leerplan ook nog verschillend zijn van het oude, dan valt de vergelijkingsbasis in de hier bedoelde zin al helemaal weg. Men heeft dan meer te maken met het probleem van de legitimatie van het leerplan. Maar dat is een apart vraagstuk, dat overigens ook in het hoofdstuk over de raamplanontwikkeling aan de orde zal komen.

Binnen het sociaal-kultureel werk zijn dergelijke systematies ingevoerde veranderingen ons niet bekend.

Wij zijn van mening dat een dergelijke benadering van experimenten - met name waar sprake is van vorming en onderwijs - weinig vruchtbaar is, en ook een aantal essentiële zaken niet voldoende onderkent. Niet zelden worden bijvoorbeeld middenschoolexperimenten ook vanuit een dergelijk perspectief bekeken: de resultaten moeten het bestaansrecht van de midschool aantonen en als die positief zijn, dan zou men pas algemene invoering kunnen overwegen.

Zo eenvoudig de redenering is, zo veel te ingewikkelder is de realiteit. En daarom past zo'n eenvoudige redenering daar ook niet bij. Er wordt bijvoorbeeld volstrekt voorbijgegaan aan de zeer grote hoeveelheid randvoorwaarden, waarbinnen een dergelijk experiment moet functioneren.

Stel dat de uitkomsten van een experiment niet aan de verwachtingen beantwoorden; dan is bijvoorbeeld van groot belang de vraag of de kondities in voldoende mate aanwezig waren om het gewenste resultaat te bevorderen. Met andere woorden, slechte uitkomsten behoeven nog niet te betekenen dat het programma, de nieuwe inhoud (doelstellingen) niet deugt. Omgekeerd kunnen ook goede resultaten niet zonder meer leiden tot de mening dat dus algemene invoering van het nieuwe ook gewenst is. Zonder verder inzicht in de verschillende factoren die aan het succes hebben bijgedragen, blijft de invoering op grotere schaal een riskante zaak.

Met name weer binnen het onderwijs zijn er daarom allerlei experimenten gestart die men zou kunnen typeren als "o n t - w i k k e l i n g s e k s p e r i m e n t e n"

Ontwikkelingsexperimenten zijn er in het algemeen op gericht om te kijken op welke wijze reeds gekozen beleidsdoeleinden het beste gerealiseerd kunnen worden. In de loop van een langere periode wordt dan in een proces van vallen en opstaan getracht, deze doeleinden te realiseren.

Met name nu dat proces van vallen en opstaan en de oorzaken daarvan zijn van belang. Dit levert namelijk informatie op over de gewenste voorwaarden om een dergelijke vernieuwing zo optimaal mogelijk te kunnen invoeren.

Bij een ontwikkelingsexperiment ligt het aksent dus op het ontwikkelingsproces zelf. De uitkomsten zijn natuurlijk niet onbelangrijk, maar spelen een betrekkelijke rol in de eindbeoordeling. De uitkomsten van het experiment worden namelijk altijd gezien in het licht van de voorwaarden waarbinnen een en ander tot stand is gekomen.

Hoe nu, zo luidt voor ons de vraag, zou men het JCB-experiment kunnen typeren: als een ontwikkelingsexperiment of als een vergelijkingsexperiment? (11). Deze vraag valt niet zonder meer te beantwoorden. Het spreekt vanzelf dat experimenten kenmerken van verschillende typen kunnen bevatten.

Voetnoot: 11) Karstanje noemt nog een soort experiment, het zogenaamde v e r h i n d e r i n g s e k s p e r i m e n t. Omdat dit voor ons betoog niet relevant is, laten we 't hier verder buiten beschouwing.

Voor het JCB-eksperiment geldt evenwel, dat het in de opzet en in de uitvoering (door de LOE) slechts ten dele een ontwikkelingsexperiment is geweest. Wij lopen hier reeds vooruit op een aantal konklusies, maar dat is wel noodzakelijk omdat de evaluatie en de hier beschreven resultaten van die evaluatie telkens moeten worden gezien in het licht van de aard van het eksperiment.

In de inleiding wezen we er steeds op, dat het eksperiment globaal in twee fasen uiteenvalt: vanaf de instelling van de Landelijke Begeleidingskommissie in 1971 tot haar gewijzigde samenstelling in 1976 en daarna. De belangrijkste oorzaak voor de wijziging moest worden gezocht in de te brede samenstelling van de kommissie, waardoor te uiteenlopende belangen een overheersende rol speelden en aan de feitelijke taken van de kommissie te weinig kon worden gedaan.

De kommissie is veranderd van samenstelling, nadat een zeer uitvoerige discussie was gevoerd over de vraag in hoeverre vakdeskundigen en velddeskundigen zouden moeten worden vertegenwoordigd.

De nieuwe kommissie ontwikkelde een structuurplan voor de verdere voortzetting van het eksperiment, hetgeen we in het vervolg zullen aanduiden met "Raamplan 77", naar het jaar waarin het definitief vorm kreeg. In datzelfde jaar werd de Landelijke Ontwikkelingseenheid definitief gevormd. Dit team, bestaande uit een programma-ontwikkelaar en een vijftal part-time vakspecialisten zouden de ontwikkelings- en begeleidings-taken van de Landelijke Begeleidingskommissie moeten overnemen. Voor de beoordeling van de aard van het eksperiment is 't van belang er op te wijzen dat de Landelijke Ontwikkelingseenheid (de LOE) weliswaar de beschikking had over een structuurschets en een raamplan, opgesteld door de Landelijke Begeleidingskommissie (LBK), maar dat er op geen enkele wijze in deze stukken ideeën waren ontwikkeld over strategie van handelen en aanpak. De in het Raamplan 77 vermelde uitgangspunten waren sterk dirigisties, "van boven af", geformuleerd:

- a. "Om een zekere mate van samenhang en vergelijkingsmogelijkheid in het kursusaanbod te hebben werden deze uitgangspunten opgesteld."
- b. "De afspraak is dat er de komende drie jaar volgens deze richtlijnen gewerkt wordt."
- c. "Daarna zal er opnieuw worden bekeken ...".
- d. "Gedurende deze periode vragen wij u zich aan deze richtlijnen te houden."
- e. "Het is ons gebleken dat er voldoende "speelruimte" voor een plaatselijke opzet van de cursus aanwezig is."
- f. "Het spel behoort echter met deze regels "gespeeld" te worden."

De onderliggende redenering van deze benaderingswijze is: kijken, gedurende een periode van drie jaar, of een plan ("het bruine boek") bruikbaar is; daarna het plan bijstellen en overgaan tot algemene invoering.

Een dergelijke benaderingswijze toont enkele overeenkomsten met een bepaald model in de veranderingstheorie, een model dat steeds minder toegepast wordt, omdat het maar voor zeer

bepaalde situaties bruikbaar is. Het wordt wel aangeduid met de letters R.D.D., hetgeen betekent Research Development Diffusion.

De werkwijze op basis van dit model kunnen we, zeer vereenvoudigd, als volgt weergeven:

- in een beperkte, bijna geïsoleerde situatie een bepaald programma ontwikkelen;
- het effect van dit programma proberen vast te stellen;
- vervolgens besluiten tot het eventueel invoeren van het programma op grotere schaal.

Vergelijken we het JCB-eksperiment volgens de opzet in het Raamplan 77 met dit model dan valt het volgende op:

- de sterke gerichtheid op de eindresultaten van het eindproduct, namelijk het ontwikkelen van voorschriften in de vorm van een (raam)plan, stemt overeen met de intenties van dit model;
- het R.D.D.-model heeft als uitgangspunt: de vergelijking van de experimentele situatie met de "bestaande" situaties; op grond van deze vergelijking neemt men een besluit tot het al dan niet invoeren.

Bij het JCB-eksperiment volgens genoemde opzet speelt dit nauwelijks een rol, hetgeen ook voortvloeit uit het feit dat voor alle cursusplaatsen dezelfde voorschriften gelden.

Wél ligt in de optiek van het Raamplan 77 de nadruk op het bekijken en beoordelen van het effect van de te hanteren richtlijnen in de praktijk, om aan de hand van deze bevindingen een en ander aan te passen of te wijzigen.

Wat voor een dergelijke optiek, overeenstemmend met het R.D.D.-model, belangrijk is, dat is de researchkomponent. Deze ontbreekt echter in de structuurschets van het Raamplan 77.

Hoewel het Raamplan 77 niet geheel in overeenstemming is met het R.D.D.-model (geen research), heeft het er wel de optiek mee gemeen. Het komt ons voor, dat ideeën over een experimentele aanpak hier onvoldoende uitgewerkt zijn. Kenmerkend voor een vernieuwingsproces op basis van het R.D.D.-model is: de vernieuwing is nog geen structureel gegeven. Pas in laatste instantie, na de resultaten te hebben bekeken, besluit men tot invoering op grotere schaal; of juist niet. Het JCB-eksperiment daarentegen is reeds vanaf het begin een structureel gegeven: de voorschriften in het Raamplan 77 (die nog getoetst moeten worden!) gelden voor alle cursusplaatsen.

Het landelijk ontwikkelingsteam, en in het bijzonder de programma-ontwikkelaar, vonden in Raamplan 77 dan ook geen aanwijzingen over een wijze van werken, een veranderingsstrategie, inbegrepen een fasering van hun werkzaamheden.

Alvorens zonder meer tot uitvoering over te gaan, heeft de LOE een eigen werkplan ontwikkeld, dat met name dit ontbrekende element in het experiment moest aanvullen. Hoewel de behoefte daaraan sterk werd gevoeld, was er onvoldoende tijd beschikbaar om tot een volledige herijking van het experiment als zodanig te komen. De nadruk van het werkplan ligt derhalve ook op de strategie van handelen en de fasering van

werkzaamheden. Voor een dergelijke systematiek werd een keuze gemaakt voor de zogenaamde Curvostrategie, een beproefde leerplanontwikkelingsstrategie (zie bijlage E).

Ondanks het aksent op de systematiek van werken blijkt uit de gekozen uitgangspunten van de LOE, dat zij er ook van uitging de kursussen als een structureel gegeven te moeten zien. Haar werkwijze was derhalve sterk gericht op een wederkerig werkcontact met de betrokkenen in de diverse kursusplaatsen; dat kwam onder meer in de begeleiding sterk tot uiting. Zij legde het aksent niet op de "vertaling" van de Raamplan 77-voorschriften naar de praktijk.

Daarmee ontstond ook een nogal fundamentele tegenstrijdigheid in het eksperiment, die door het ontbreken van een eksplisiete visie-ontwikkeling niet genoeg onderkend is: enerzijds de zojuist geschetste impliciete visie en aanpak van de LOE, anderzijds de richtlijnen van het Raamplan 77 die als uitgangspunt dienden voor de beoordeling en de daaraan verbonden subsidiëring van de leerplannen der kursusplaatsen.

Het is van belang bij het verder lezen van dit rapport dit aspekt steeds in gedachten te houden, omdat het sterk van invloed is geweest op de verdere ontwikkelingen en de werksituatie van de Landelijke Ontwikkelingseenheid schetst.

Een evaluatie van het JCB-eksperiment in de zin van het R.D.D.-model leek ons niet wenselijk; het past niet bij de kursussen als zijnde structureel gegeven, en de werkwijze van met name de Landelijke Ontwikkelingseenheid zou onjuist beoordeeld worden. Bovendien maken we bezwaar tegen de er aan ten grondslag liggende filosofie, die zuiver rationeel is: een plan of een programma toetsen op haar uitkomsten en het vervolgens algemene geldigheid geven.

Centraal voor onze benaderingswijze was het gegeven, dat de JCB-kursussen een structureel gegeven zijn.

De konsekwentie is, dat de evaluatie met name die gegevens moet verstrekken die meer inzicht geven in de v o o r w a a r d e n waaronder de kursussen tot stand komen en worden gegeven. Ontwikkelingseksperimenten beogen namelijk primair de situatie te optimaliseren.

Uitsluitend een evaluatie van het eindprodukt (zo dat al mogelijk zou zijn geweest) zonder daar in voldoende mate de voorwaarden bij te betrekken, zou noch voor de docenten, noch voor degenen die op beleidsniveau met de kursussen te maken hebben, voldoende gegevens opleveren voor het verantwoorden van eventuele beslissingen.

S A M E N V A T T E N D

- + Voor een beoordeling van het JCB-eksperiment is het belangrijk te trachten vooraf de aard van het experiment te omschrijven. In 't bijzonder bij dit experiment is dat enigszins problematies, doordat er vanaf het begin geen duidelijke opvatting aan ten grondslag lag.
- + In de oorspronkelijke opzet vertoont het experiment elementen van het RDD-model. Daarin wordt het ontwikkelingsproces nauwelijks bestudeerd. De beoordeling is sterk gericht op de eindresultaten.
- + Met de instelling en het begin van de werkzaamheden van de Landelijke Ontwikkelingseenheid verandert ook de optiek. De LOE legt sterk de nadruk op het ontwikkelingsproces.
- + Met deze koerswijziging in het experiment veranderden niet automatisch alle bijbehorende randvoorwaarden, zodat een zekere mate van tegenstrijdigheid altijd is blijven bestaan.
- + Bij de evaluatie van het experiment is, in overeenstemming met de visie van de LOE, eveneens uitgegaan van het ontwikkelingskarakter van het experiment.

HOOFDSTUK 4: VERANTWOORDING EN OPZET
VAN HET
EVALUATIE-ONDERZOEK

4. VERANTWOORDING EN OPZET VAN HET EVALUATIE-ONDERZOEK

4.1. Inleiding

We besloten het vorige hoofdstuk met de uitspraak, dat evaluatie-onderzoek voldoende gegevens moet kunnen opleveren om mogelijke beslissingen te kunnen verantwoorden.

Nu hangt het er natuurlijk maar vanaf, in welke relatie de beslissende tot het experiment staat: een docent zal aan andere gegevens meer waarde toekennen dan degene die vanuit het beleid met het experiment te maken heeft.

Bovendien willen we nog eens benadrukken dat met de evaluatie ook niet alles gezegd is over het experiment. Het levert slechts een bijdrage tot een betere verantwoording van beslissingen, maar kan niet alle onzekere factoren wegnemen; wel reduceren.

Soms wordt de nadruk gelegd op de objectiviteit van het onderzoek. Een en ander gaat dan vaak gepaard met een onwrikbaar vertrouwen in de juistheid van de onderzoeksresultaten en ook van de conclusies. Formuleringen als "onderzoek zal uitwijzen" wijzen vaak op een dergelijke benadering. Wij willen hiermee natuurlijk niet iedere betekenis van evaluatie-onderzoek ontkrachten, maar wel de betrekkelijkheid ervan benadrukken.

In dit hoofdstuk willen we eerst een aantal naar onze mening belangrijke overwegingen in het algemeen weergeven, om vervolgens in de daaropvolgende paragrafen een en ander toe te spitsen op de evaluatie van het JCB-experiment.

Voor een goed begrip vinden wij deze korte theoretische uiteenzetting onontbeerlijk, vooral omdat het begrip evaluatie vaak lichtvaardiger gehanteerd wordt zonder dat men zich voldoende realiseert welke fundamentele problemen er achter liggen.

4.2. Fundamentele problemen

Er is de laatste jaren een overweldigende stroom literatuur verschenen over evaluatie. Het lijkt erop alsof evalueren belangrijker is geworden dan de "dingen" zelf. We moeten ons daardoor niet laten misleiden.

De sterk toenemende belangstelling is niet een verschijnsel dat op zichzelf staat, maar is eerder het gevolg van een aantal belangrijke ontwikkelingen.

In de dienstensektor hebben zich in de loop van de laatste twintig jaar veel en verschillende ontwikkelingen voorgedaan, gepaard gaande met een geweldige uitbreiding ervan. Daarmee is het aantal beslissingen op allerlei nivo's sterk toegenomen. Maar met het toenemen daarvan is ook de noodzaak gegroeid tot het verantwoorden van de beslissingen, nog eens versterkt door de demokratiseringsbeweging; een beweging die nu voor een deelt dreigt te worden teruggedrongen (12).

Voetnoot: 12) Een symptoom van een dergelijke tegenbeweging is het onlangs verschenen rapport "Kiezels of tegels", waar het aksent ligt op een weinig gefundeerd begrip "efficiency".

Aan het nemen van beslissingen gaat een beoordelingsproces vooraf. Een vorm van een dergelijk beoordelingsproces nu is het evaluatie-onderzoek.

Hoe ingewikkelder een situatie is waarover een oordeel moet worden gegeven, hoe moeilijker het is om door middel van onderzoek te bewijzen dat iets goed of minder goed is. Het is dan niet mogelijk, een duidelijke, niet diskutabele maatstaf te hanteren zonder daarmee de werkelijkheid geweld aan te doen.

Wetenschappelijk verantwoord evalueren (nog even afgezien van de discussie over wat wetenschappelijk is) wordt niettemin vaak gelijkgesteld met het objektief benaderen van het probleem.

Wij menen echter dat het onmogelijk is, een gegeven sociale situatie volledig te objektiveren, op grond waarvan dan de resultaten niet meer diskutabel zouden zijn. Wie een evaluatie van bijvoorbeeld een experiment als de JCB vanuit de notie van objectiviteit wenst te analyseren, benadert naar onze mening het probleem op de verkeerde manier.

Wat de onderzoeker wel zoveel mogelijk kan nastreven, is een hoge mate van intersubjectiviteit. Konkreet betekent dit; dat hij/zij voordat er überhaupt geëvalueerd wordt; eerst met de betrokkenen (dus ook belanghebbenden) overlegt wat belangrijk is en wat niet, wat gewenst is en wat niet. Temeer daar het gaat om evaluatiegegevens die een bijdrage moeten leveren aan de optimalisering van in dit geval de kursussen, is het van belang dat de betrokkenen het terrein van onderzoek relevant vinden.

Voorkomen moet worden dat slechts één persoon of betrokken partij de door haar/hem gewenste evaluatie bepaalt (subjectiviteit).

Bij de keuze van onze evaluatiemethode en -middelen hebben we geprobeerd de genoemde intersubjectiviteit te realiseren. We komen daar nog op terug, maar globaal kunnen we het volgende zeggen: met de Landelijke Begeleidings Kommissie is uitvoerig overleg gepleegd over de wijze van evalueren, met als gevolg dat een aantal belangrijke aspecten van het experiment onderzocht konden worden. Afhankelijk van het onderdeel is dit zoveel mogelijk met behulp van de direkt betrokken groepering uitgewerkt.

Een dergelijke werkwijze, het streven naar intersubjectiviteit, zou men ook kunnen noemen: het bevorderen van de herkenbaarheid van het evaluatieonderzoek.

Nog een ander aspekt:

In de evaluatieliteratuur wordt vaak onderscheid gemaakt tussen formatieve en summatieve evaluatie.

Wanneer de vraag zou zijn: wat is de uitkomst van het JCB-experiment? dan wordt met evaluatie bedoeld het vaststellen en beoordelen van het resultaat, het eindprodukt.

Een dergelijke evaluatie zou echter alleen kunnen plaatsvinden indien volstrekt duidelijk zou zijn wat de uitkomst behoort te zijn, zodat het feitelijke resultaat daarmee kan worden vergeleken.

Wanneer dat echter niet het geval is, dan is een dergelijke

s u m m a t i e v e evaluatie volstrekt uitgesloten. Bovendien is de situatie van het JCB-eksperiment veel te ingewikkeld om het op die manier te kunnen evalueren.

Zelfs bij het evalueren van de "effekten" van de kursussen hebben we een strenge summatieve evaluatie niet kunnen en niet willen hanteren.

Maar evenmin konden we spreken van een zuivere f o r m a - t i e v e evaluatie. Formatieve evaluatie heeft namelijk een procesbegeleidende functie.

Met andere woorden, tijdens de werkzaamheden zou dan regelmatig en vooral op een systematische wijze moeten worden geëvalueerd. De resultaten daarvan zouden dan direkt teruggekoppeld moeten worden naar de betreffende situatie in het experiment, dat op grond daarvan bijgestuurd of veranderd zou kunnen worden.

Voor ontwikkelingsexperimenten is een dergelijke formatieve evaluatie een noodzakelijke voorwaarde.

Het probleem is nu, hoe we het onderhavige onderzoek moeten plaatsen. Het is geen summatieve evaluatie, maar het heeft ook geen formatieve functie.

Pas tegen het einde van het experiment is met dit evaluatieonderzoek een begin gemaakt.

We hebben echter reeds eerder betoogd dat, hoewel het hier niet ging om een ontwikkelingsexperiment in strikte zin, we het wel als zodanig zullen benaderen. De twee belangrijkste argumenten daarvoor waren, dat het experiment feitelijk een structureel gegeven is en dat derhalve gegevens verwacht mogen worden die bijdragen tot de optimalisering van de kursussen.

Kijken we vanuit deze invalshoek tegen de evaluatie aan, dan vindt deze weliswaar plaats aan het einde van de formele experimentele fase, en wordt er een rapport geleverd op het moment dat LBK en LOE ophouden te bestaan, maar de kursusactiviteiten zullen voor een belangrijk deel - naar wij hopen - voortgezet worden. En dan met het oog op het doel, de optimalisering van de kursussen, kunnen we ook van deze evaluatie zeggen dat zij naar intentie en opzet een formatief karakter heeft. We zullen ook in het hoofdstuk over het raamplan een en ander nog nader beargumenteren.

4.3. De kenmerken van het JCB-eksperiment

Hoewel evaluatie op verschillende tijdstippen heeft plaats gehad, zitten we toch met een paar problemen, die het onderzoek bemoeilijkt hebben. Het is een kenmerkend verschijnsel dat onderzoek pas wordt verricht, als het experiment reeds ver gevorderd is. Onvoldoende systematiek en dus ook onvoldoende systematische evaluatie, dat wil zeggen als functioneel onderdeel van het experiment, heeft tot gevolg dat de beschikbaarheid van adequate gegevens gering is.

Een dergelijk probleem, het zogenaamde data-probleem, is in dit geval door een aantal factoren nog versterkt. Deze zou men kunnen zien als een aantal k e n m e r k e n van het experiment. We zullen ze hier in het kort weergeven, omdat sommige van die punten al eerder aan de orde zijn geweest.

- a. Vanaf het begin constateerden wij al, is niet duidelijk geweest wat de eksplíciete functie van het experiment is geweest. Dat heeft onder meer ook te maken met het feit dat het niet geënt is op enige theorievorming, hetzij over deskundigheidsbevordering, hetzij over het werken met kunstzinnige middelen. Mogelijkwijze heeft een dergelijke discussie in de LBK wel een rol gespeeld bij de start, maar tot een duidelijk konsept heeft dit niet geleid.

De gevolgen voor de evaluatie zijn natuurlijk niet gering:

- impliciete opvattingen moeten worden achterhaald vanuit onvolledige gegevens;
- de onderzoekers moeten zelf een kader scheppen. Maar het is natuurlijk niet mogelijk om tot een volledige theoretische fundering te komen.

- b. De doelformulering, betreffende de cursussen is zeer globaal. De hoofddoelstelling in het "Bruine Boek" luidt als volgt: de ondersteuning van de vrijwilliger door hem te leren werken met kunstzinnige middelen. De betekenis van de kunstzinnige middelen in het kader van het sociaal-kultureel werk wordt niet nader aangegeven.

Voor de evaluatie betekent dit, dat naast allerlei voorwaardelijke zaken ook de inhoud van het werk van de vrijwilligers onderzocht moet worden, maar dat de feitelijke gegevens die dit oplevert, niet kunnen worden getoetst aan tevoren ontwikkelde visie.

- c. Een belangrijk kenmerk van het experiment is het grote aantal en vooral de verschillende aard van de categorieën betrokkenen. Wil enige vorm van evaluatie effect hebben, dan is het streven naar de al eerder genoemde herkenbaarheid voor zoveel mogelijk betrokkenen belangrijk. Een evaluatie wordt er zo niet eenvoudiger op.
- d. In de periode voor de onderzochte fase werd niet nadrukkelijk gekozen voor een bepaalde strategie van handelen. Na het in werking treden van de LOE werd een doelgerichte en meer gesystematiseerde werkwijze nagestreefd.

Voor onderzoek op een later tijdstip is het belangrijk, voor een deel uit te gaan van de gevolgde systematiek, om zodoende eerder "greep" te krijgen op het experiment.

- e. Nadat gebleken was, dat de evaluatie niet door de LOE kon worden uitgevoerd, besloot men een externe instantie in te schakelen. Het later inschakelen van evaluatiedeskundigen in een betrekkelijk ingewikkeld experiment, leidt soms tot veel informatieverlies. In ieder

geval is het achterhalen van informatie veel moeilijker geworden.

- f. De organisatiestructuur van het experiment is ook betrekkelijk ingewikkeld. We wezen reeds op de diversiteit van betrokkenen. Het is met name zaak, oog te hebben voor de onderlinge kommunikatie.

4.4. Het objekt van onderzoek

We vermeldden al dat het evaluatie-onderzoek een formatieve betekenis moet hebben. Dit is in de besprekingen met de LOE en vervolgens met de LBK, de opdrachtgever van het onderzoek, ook overeengekomen. Met de LBK is op basis van deze principiële keuze overeengekomen welke hoofdbestanddelen van het experiment moesten worden onderzocht.

Deze hoofdbestanddelen zijn:

- de programma-ontwikkeling, dat betreft de werkzaamheden van de LOE ten behoeve van de ontwikkeling van het raamplan voor de JCB-kursussen;
- de begeleidingsactiviteiten van de LOE, dat wil zeggen de begeleiding door de teamleden van de LOE van docenten en koördinatoren;
- de bijscholingskursussen, georganiseerd door de LOE ten behoeve van de docenten;
- de plaatselijke en regionale kursussen, wat betreft hun effect en de voorwaarden;
- het funktioneren van de LOE en de evaluatie van het totale experiment.

Daarbij gaat het om twee aspecten:

1. de wijze waarop de LOE haar taken in onderlinge samenhang heeft uitgevoerd;
2. het funktioneren van de diverse betrokken groeperingen met hun taken in het totale experiment.

De verwevenheid van de verschillende onderdelen heeft er noodzakelijkerwijs toe geleid, dat deze ordening enigszins is gewijzigd. Zo bleken de begeleidingsactiviteiten van de LOE niet goed te onderscheiden te zijn van de programma-ontwikkeling. Overigens hebben we hier wel gegevens aan kunnen ontleen over de aard van de begeleiding.

4.5. De onderzoeksinstrumenten

Om duidelijk te schetsen hoe wij onze gegevens hebben verzameld, geven wij enigszins schematies een overzicht van de gebruikte instrumenten, met hier en daar een korte toelichting.

<u>Instrument/informant</u>	<u>Hoofdonderdeel</u>	<u>Aspekten</u>
I. interviews/ kursistengroepen.	de praktijk van de vrijwilligers in relatie tot de kursussen.	. toepassing van het geleerde; . werken met groe- pen; . praktijkbegeleiding; . verwachtingen van kursisten.
(toelichting: de interviews zijn afgenomen door koördina- toren, dan wel docenten. Zij zijn van tevoren geïnstrueerd over het houden van een gestruk- tureerd groepsgesprek. (zie Bijlage B. De vragen zijn met de docenten en koördinato- ren vastgesteld.)		
II. gestructureerde evaluatiebijeenkom- sten/Regionale Be- geleidingskommis- sie, met andere betrokkenen.	de plaatselijke, regionale kursus- situatie.	. de kursussen zelf: - ervaringen docen- ten; - achtergronden kursisten; - werkkondities docenten; . organisatie rond de kursussen: - de Regionale Begeleidings- kommissie; - de koördinator; - de docenten.
(toelichting: doordat niet alle Regionale Begeleidings Kom- missies een dergelijke bijeenkomst konden organiseren, is ook gebruik gemaakt van verslagen - zie bijlage C)		
III. inhoudsanalyse van verslagen / de Landelijke Ontwik- kelings Eenheid	uitvoering van taken; funktioneren in het algemeen.	. programma-ontwikke- ling; . begeleiding; . bijscholing; . eigen planning; . werkkontakt met andere betrokken groeperingen.
IV. inhoudsanalyse van verslagen / het Koördinatoren- overleg	uitvoering van taken; funktioneren in het algemeen.	. inhoud kursussen . organisatie . informatie over kursusplaatsen; . besluiten; . Bespreking werk- zaamheden LOE; . bespreking werk- zaamheden LBK; . overige betrokke- nen; . brieven, bijlagen.

- | | | | |
|-----|--|---|--|
| V. | inhoudsanalyse van verslagen / Landelijke Begeleidings Commissie | uitvoering van taken; funktioneren in het algemeen; | <ul style="list-style-type: none"> . inhoudelijke zaken; . financiële en organisatorische zaken; . bespreking van cursusplaatsen; . werkzaamheden van de LOE; . overige betrokkenen; . bijlagen en bijzonderheden. |
| VI. | schriftelijke bevraging/vrijwilligers en beroepskrachten uit het s.c. werk die in de Regionale Begeleidings Kommissies zitten. | oordeel van de beroepskrachten en kursisten uit de verschillende werksoorten over de kursussen. | <ul style="list-style-type: none"> . aard van het vrijwilligerswerk; . begeleiding; . doel en opzet kursussen; . toepassing in eigen praktijk; . samenstelling RBK. |

toelichting: De informatie uit de evaluatiebijeenkomsten van de RBK's bleek op een aantal punten te summier te zijn. Daarom werd alsnog een vragenlijst rondgezonden. Het hoofddoel was, te weten te komen of vanuit de verschillende werksoorten binnen het sociaal-kultureel werk ook op een verschillende manier geoordeeld wordt over de JCB-kursussen. Echter, een te geringe bruikbare respons maakt een goede analyse niet mogelijk. Wel hebben de enquêtegegevens op een paar belangrijke punten indicaties verschaft. Waar mogelijk zullen we deze resultaten van de enquête ter sprake brengen.)

S A M E N V A T T E N D

- + Bij de evaluatie van het eksperiment hebben de onderzoekers zich niet op het standpunt gesteld, dat een volstrekt objektieve ("wetenschappelijke") benadering mogelijk en wenselijk zou zijn.
Het eksperiment kan worden beschouwd als een bijdrage tot het optimaliseren van de kursussen voor vrijwilligers. De evaluatie zal derhalve vooral ook de ontwikkelingen binnen het eksperiment tot onderwerp van onderzoek maken. De toegankelijkheid van de evaluatiegegevens wordt dan ook verhoogd door intersubjectiviteit na te streven. Dat houdt onder meer in, dat de direkt betrokkenen ook een inbreng hebben in de keuzemomenten bij de evaluatie.
- + Omdat we de JCB-kursussen beschouwen als een structureel gegeven, én omdat de werkwijze van de LOE de kenmerken draagt van een ontwikkelingseksperiment, beschreven we dit onderzoek als een formatieve evaluatie. Dat is ook de reden waarom relatief veel aandacht is besteed aan het proceskarakter.
- + Vooral het later inschakelen van evaluatiedeskundigen brengt ekstra problemen met zich mee, omdat het lastiger is allerlei informatie te achterhalen.
- + In aansluiting op de uitgangspunten voor de evaluatie is bij de keuze van de onderzoeksinstrumenten eerder voor kwalitatieve dan voor kwantitatieve benadering gekozen. Zowel inhoudelijk als procesmatige aspecten hebben we door middel van deze instrumenten willen onderzoeken.

HOOFDSTUK 5: BESCHRIJVING VAN HET
EKSPERIMENT

5. BESCHRIJVING VAN HET EKSPERIMENT

In dit hoofdstuk zullen we, zij het beknopt, een overzicht geven van de structuur en de organisatie van het gehele experiment. Voor een goed begrip van de resultaten van het evaluatie-onderzoek lijkt ons een dergelijke schets vooraf wel gewenst.

We beperken ons voornamelijk tot een beschrijving van de diverse betrokken groeperingen en hun taakstelling. Verder besteden we enige aandacht aan de communicatielijnen tussen deze groeperingen. We komen hier overigens uitgebreid op terug in hoofdstuk 6.1 "De evaluatie van de structuur en de organisatie".

5.1. S T R U K T U U R E N O R G A N I S A T I E V A N H E T E K S P E R I M E N T I N R E L A T I E T O T H E T D O E L V A N H E T E K S P E R I M E N T

In hoofdstuk 3 hebben we reeds de nodige kritiek geleverd op de aard van het experiment. Deze evaluatieve opmerkingen zullen we hier dan ook niet herhalen.

Het hoofddoel van het experiment was oorspronkelijk het ontwikkelen van richtlijnen en voorschriften voor het opzetten van cursussen voor vrijwilligers. De Landelijke Ontwikkelings Eenheid heeft in haar werkplan ook de feitelijke ontwikkelingen in de cursusplaatsen en het begeleiden daarvan als een nevensgeschikte en dus gelijkwaardige taak opgevat.

Het is vooral de bedoeling geweest om vanuit deze wisselwerking tussen de ontwikkelingen en ervaringen in de cursusplaatsen en het werken aan een algemeen raamplan tot een meer definitief document te komen.

Het beoogde effect zou dus tweezijdig zijn: de deskundigen van de Landelijke Ontwikkelings Eenheid konden hun ideeën over de vormgeving en de inhoud van het uiteindelijke raamplan toetsen aan de ontwikkelingen in de praktijk, terwijl de cursusplaatsen zouden kunnen profileren van de langzamerhand verworven inzichten van deze deskundigen.

Ten behoeve van dit proces heeft men ook willen bevorderen dat de ervaringen in de cursusplaatsen onderling zouden kunnen worden uitgewisseld, zodat meer afstemming kon worden verkregen.

Om dit uiteindelijk te kunnen realiseren is er in het kader van het experiment ook op diverse nivo's geëvalueerd. Zo is naast de toetsing van de raamplanontwikkeling aan de praktijk ook aandacht besteed aan de evaluatie van de cursussen zelf. Dit behoorde met name tot de taak van de Regionale Begeleidings Commissies van de betreffende cursusplaatsen. Bespreking van deze evaluatieverslagen in de Landelijke Begeleidings Commissie zou dan uiteindelijk weer effect moeten hebben op de raamplanontwikkelingen en de verdere ondersteuning van de cursusplaatsen zelf.

Het geheel zou tot konklusies kunnen leiden met betrekking tot de inhoud van de cursussen, de organisatie en de randvoorwaarden. Samenvattend kunnen we stellen dat het experiment

twee hoofdpunten bevatte:

1. Het ontwikkelen van een eindprodukt in de vorm van een raamplan.

Een dergelijk raamplan zou voldoende aanknopingspunten moeten bieden voor de verdere programmering van de cursussen;

2. De feitelijke ontwikkelingen in de cursusplaatsen, waar met name de docenten, de coördinator en de regionale begeleidingskommissie een taak hadden.

Afstemming van de beide hoofdaspekten werd als een belangrijke voorwaarde beschouwd.

De zorg voor het geheel van het experiment berustte bij de Landelijke Begeleidings Commissie. Haar voornaamste taak was het behouden van het totaaloverzicht van het experiment, met daarnaast de verantwoordelijkheid voor de financiën.

In het schema op bladzijde 48 geven wij de globale structuur van het experiment weer. We willen daarmee illustreren hoe ingewikkeld uiteindelijk het communicatieproces is geweest. De pijlen geven slechts aan welke communicatiekanalen geformaliseerd zijn.

Boven de onderbroken lijn is de structuur op landelijk nivo weergegeven, terwijl men daaronder de structuur van de cursusplaatsen ziet. In feite moeten we deze regionale/plaatselijke structuur dus met 16 vermenigvuldigen, namelijk het aantal cursusplaatsen dat aan het experiment heeft deelgenomen. Uit het schema moet men niet afleiden dat de regionale begeleidingskommissies zouden bestaan uit slechts coördinatoren, docenten en vrijwilligers. De samenstelling van deze commissies is veel breder: in eerste instantie hebben vertegenwoordigers uit de betrokken werkvelden van het sociaal-kultureel werk en vakdeskundigen er zitting in. Dezelfde opmerking geldt ook voor de samenstelling van de Landelijke Begeleidings Commissie.

Bij onze verdere uiteenzetting over de structuur van het experiment zullen we suksessievelijk de taakstelling van bijna alle hier weergegeven betrokken groeperingen weergeven, behalve die van de vrijwilligers.

5.1.1. *Functie en taken van de Landelijke Ontwikkelings Eenheid*

In de totale structuur van het experiment vormde de LOE naar ons inzicht de belangrijkste schakel, tussen de ontwikkelingen op het landelijke en het regionale, c.q. plaatselijke nivo:

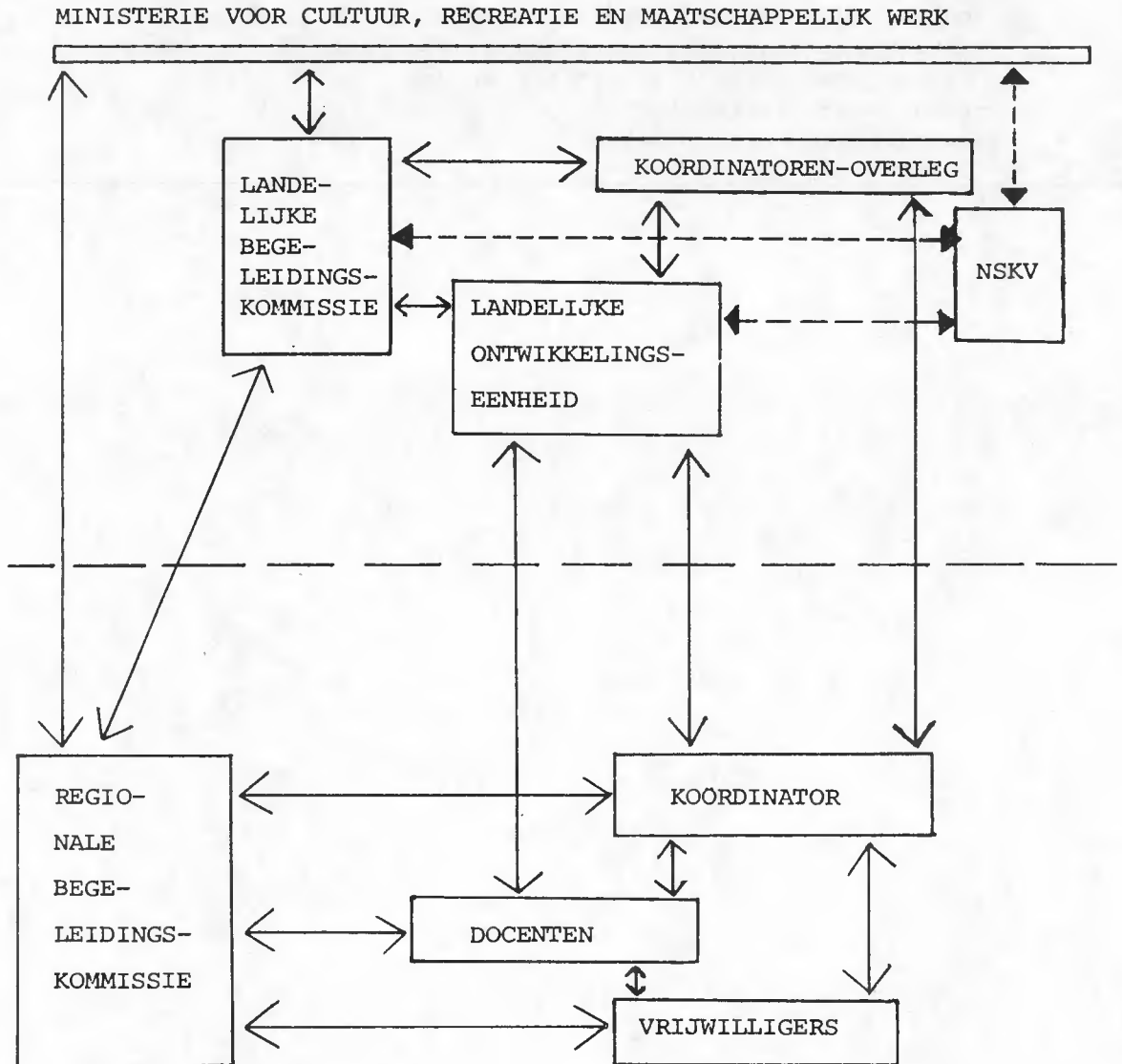
- op beide nivo's was er sprake van een nauwe samenwerking, respektievelijk met de Landelijke Begeleidings Commissie en op regionaal nivo met de docenten en vooral ook de coördinatoren;
- door haar sterk inhoudelijke taakstelling, met name het ontwikkelen van een raamplan in nauw contact met de cursusplaatsen, konsentreerde zich in dit team veel informatie, waardoor een betrekkelijk grote invloed op de ontwikkeling op landelijk en plaatselijk nivo tot de mogelijkheden behoorde.

De Landelijke Ontwikkelingseenheid bestond uit: een programma-ontwikkelaar (full-time) en vijf sektordeskundigen voor

audiovisuele vorming, beeldende vorming, dans, dramatische vorming en muzikale vorming (allen voor één dag per week).

De belangrijkste taken van de LOE waren:

- a. programma-ontwikkeling
- b. begeleiding cursusplaatsen
- c. bijscholing van docenten.



De organisatiestructuur van het JCB-eksperiment: kommunika-tielijnen.

Ad a: programma-ontwikkeling

Het ontwikkelen van programma's had plaats op 3 nivo's. Op landelijk nivo werd een raamplan ontwikkeld dat de algemene doelstelling van de cursus moest weergeven alsook de structuur van de cursussen en aanwijzingen voor de organisatie ervan. In het raamplan werden de grenzen en de algemene richting van de JCB-cursus uiteengezet.

Op het tweede nivo bevonden zich de leerplannen, die in cursusplaatsen afzonderlijk werden gemaakt. Deze bevatten informatie die specifiek was voor de situatie in de cursusplaats en gaven informatie over de cursussen zelf: de doelstellingen, de inhoud van de cursussen en de organisatie en randvoorwaarden.

Tenslotte werd op basis van dit leerplan de inhoud van de cursussen nog konkreter uitgewerkt door de docenten in de vorm van programma's per cursusavond.

De LOE zou zich vooral bezig houden met de ontwikkeling van het raamplan (het eerste nivo) en het ontwikkelen van leerplannen (het tweede nivo). Centraal in de benaderingswijze van de LOE zou staan de wisselwerking tussen de drie nivo's.

Ad b: begeleiding cursusplaatsen

De begeleiding stond voor een belangrijk deel ten dienste van de programma-ontwikkeling. Bij elk begeleidingscontact speelde het inwinnen van informatie voor de programma-ontwikkeling en/of het bespreken van delen van het raamplan een belangrijke rol.

Deze begeleiding bevatte de volgende onderdelen:

- het bijwonen en leiden van het koördinatorenoverleg (zie verder 5.1.5.);
- het begeleiden van de cursusplaatsen. Dit had betrekking op de al eerder genoemde programma-ontwikkeling die plaats vond door middel van gesprekken met koördinatoren en docenten. Verder werd de LOE advies gevraagd bij organisatoriese of inhoudelijke problemen van de betreffende cursusplaats.
- het begeleiden van individuele koördinatoren. De LOE had eveneens gesprekken met de koördinatoren afzonderlijk. Deze gesprekken waren gericht op problemen die de koördinatoren ondervonden in hun werk. Verder speelde de LOE een rol bij het inwerken van nieuwe koördinatoren, hoewel dit tot de taken behoorde van de Regionale Begeleidings Kommissies.

Daarnaast hadden nieuwe cursusplaatsen behoefte aan informatie over het gehele experiment en de functie die ze daar zelf in uitoefenden. De LOE zorgde hiervoor. Aangezien de wisseling van koördinatoren aanzienlijk was, lag ook daar een taak in het verstrekken van informatie over het experiment, de programma-ontwikkeling en de organisatoriese zaken. De LOE besteedde een klein deel van haar tijd aan het inwerken van deze nieuwe koördinatoren.

Ad c: bijscholing docenten

Het verzorgen van de bijscholing voor docenten en koördinatoren had als doel, hun deskundigheid te bevorderen door hen kennis te laten maken met en te laten werken met een didacties model. Zo zouden zij nieuw-ontwikkelde inhouden en methoden in de kursussen kunnen invoeren.

De bijscholing zou geen losstaande aktiviteit zijn van de LOE maar verband houden met de programma-ontwikkeling in die fase waarin de LOE zich zou bevinden.

Voor het opzetten van de bijscholing volgde de LOE de volgende procedure: de behoefte aan bijscholing onder docenten en koördinatoren werd eerst gepeild; daarna werd in samenspraak met hen een eerste bijscholingsaanbod geformuleerd; vervolgens werd het definitief bijscholingsaanbod ontwikkeld.

Vervolgens het "Raamplan 77" zou de LOE haar werkzaamheden ook nog moeten richten op evaluatie van de kursussen en van haar eigen funktioneren. De evaluatie van elke fase in het proces van de programma-ontwikkeling werd door de LOE uitgevoerd. De konklusies hieruit werden gebruikt ten behoeve van de verdere voortgang van dit proces. Deze evaluatie vormde dan ook een onderdeel van de programma-ontwikkeling.

De totale evaluatie van het eksperiment echter is door de Landelijke Begeleidings Kommissie uitbesteed aan de NSKV.

5.1.2. *De Landelijke Begeleidings Kommissie*

De Landelijke Begeleidings Kommissie, LBK, fungeerde als overkoepelend orgaan van het gehele eksperiment. Dat betekende dat zij op de hoogte diende te zijn van de werkzaamheden van elk der betrokken groeperingen in de organisatiestructuur en van de totale ontwikkeling van het eksperiment.

In het "Raamplan 77" stond de taak van de LBK beschreven naar indeling van kontakten die zij met andere groepen en personen had. Deze zeer onduidelijke opsplitsing van taken maakte het voor de LBK niet gemakkelijk om zelf tot een duidelijke taakomschrijving te komen.

De taken zoals zij hier als volgt worden genoemd, zijn dan ook afgeleid van de konkrete werkzaamheden die de LBK gedurende het eksperiment heeft vervuld:

1. Inhoudelijke taken.

De LBK volgde de totale raamplanontwikkeling en probeerde daar een bijdrage aan te leveren. Verder viel onder deze taken het bespreken van de beleidslijn van het eksperiment. Hieronder werd verstaan: alle beslissingen die genomen moesten worden over de inhoud van de kursussen, definiëring van begrippen in het "Raamplan 77" en het nemen van beslissingen die de voortgang van het eksperiment zouden beïnvloeden.

2. Organisatoriese taken en het regelen van de financiën. Deze taken betroffen vooral het opstellen en goedkeuren van begrotingen en eindafrekeningen van de LOE. Bovendien werden alle kwesties rondom de randvoorwaarden van de kursus hieronder gerangschikt.

3. Het begeleiden van de kursusplaatsen.
De LBK onderhield contact met de kursusplaatsen en zou naar oplossingen zoeken of adviseren in probleemgevallen.
4. Het begeleiden van de Landelijke Ontwikkelings Eenheid.
Het werk van de LOE stond onder verantwoordelijkheid van de LBK. De LBK onderhield nauwe kontakten met de LOE en zou zorgen voor een kritiese bespreking van haar werkzaamheden en van de verslaggeving van het eksperiment.
5. Het onderhouden van kontakten met instanties buiten het eksperiment. De LBK was samengesteld uit vertegenwoordigers van verschillende instanties. Dezen informeerden hun instanties over de voortgang van het eksperiment en brachten relevante informatie vanuit die instanties in bespreking in de LBK-vergaderingen.
De LBK had ook tot taak om te overleggen met CRM over de financieel-techniese mogelijkheden om nieuwe kursusplaatsen te starten. Verder diende het overleg met CRM via de waarnemer daarvan in de kommissie ook te bevorderen, dat de nodige gelden voor nieuwe ontwikkelingen werden verkregen. Met de NSKV was er een samenwerkingsverband dat vooral met de financieel-techniese kant te maken had. De huisvesting, administratie, organisatie en financieel-techniese problematiek worden met de NSKV besproken. De LOE en de administratie waren ondergebracht bij de NSKV.

De LBK was samengesteld op voordracht van:

- één vertegenwoordiger van de Nederlandse Federatie van Jeugd- en Jongerenwerk;
- één vertegenwoordiger van SALCO/NBV, nu GAMMA geheten;
- één vertegenwoordiger van het overleg der Centrale Beraden;
- één vertegenwoordiger van de NSKV;
- vier vertegenwoordigers uit het koördinatorenoverleg;
- twee waarnemers, namelijk één vertegenwoordiger van de inspektie, belast met het toezicht op de onderscheiden sectoren van de Kunstzinnige Vorming en één van de beleidsafdelingen van het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk (Jeugdzaken en Amateuristische Kunstbeoefening).

5.1.3. *De Regionale Begeleidings Kommissies*

De RBK's hadden de verantwoordelijkheid voor de kursussen die in de regio's werden gegeven. Hun belangrijkste taak was het bewaken van de kwaliteit van de kursussen door het uitoefenen van toezicht op de aanstelling van koördinator en docenten, en door het zorgdragen voor de evaluatie van de kursus. Het uitbrengen van verslag aan de overheden was een taak die hiermee in verband stond.

De RBK's behoorden er ook voor te zorgen dat de kursussen aangepast bleven aan behoeften van vrijwilligers, en aan het jeugd-, klub- en buurthuiswerk enerzijds, aan ontwikkelingen in de kunstzinnige vorming anderzijds. De grote lijnen van de kursusopzet werden door de RBK opgesteld, deze dienden binnen het kader van het gestelde raampplan te blijven.

De RBK moesten uit tenminste 7 leden bestaan, namelijk:

- 1/3 deskundigen uit het JCB-werkveld;
- 1/3 vakdeskundigen;

- kursisten;
- koördinator (adviserend);
- voorzitter.

Uit de RBK-evaluatie bleek, dat men vrijwel overal wel getracht heeft deze samenstelling na te streven. Van de 14 kursusplaatsen, waarvan informatie beschikbaar was, beantwoordden slechts 5 redelijk aan bovengenoemde eisen.

5.1.4. *De koördinator*

De koördinator was de centrale spil in het experiment op uitvoeringsnivo. Hij/zij fungeerde als de schakel tussen docenten onderling, tussen docenten en regionale begeleidingscommissie, en tussen docenten en LOE.

Het takenpakket van de koördinator omvatte zowel de inhoudelijke aspecten als de organisatoriese.

De koördinator zorgde voor: het opzetten van het leerplan met de RBK, het invullen van het leerplan met docenten, het (aan-trekken en) inwerken van docenten en het informeren van vrijwilligers, het uitwerken van de evaluatie van de cursus samen met alle betrokkenen. Ook de organisatie van de cursus lag bijna geheel in zijn/haar handen.

5.1.5. *Het koördinatorenoverleg*

Het koördinatorenoverleg was de centrale plaats waar koördinatoren uit de verschillende kursusplaatsen bijeen kwamen om de voor hen belangrijke zaken door te spreken. De LOE organiseerde de overlegsituatie en de programma-ontwikkelaar was voorzitter van de vergadering.

De twee taken van het koördinatorenoverleg waren:

1. samen met de LOE het bespreken en toetsen van leerplannen; aan de hand van de evaluatieverslagen het nagaan van ontwikkelingen.
2. het fungeren als koördinatie- en uitwisselingspunt voor de regionale cursussen.

Aan de eerste taak werd door de LOE en aan de tweede taak door de koördinatoren het meeste belang gehecht.

Het koördinatorenoverleg werd geacht ten minste twee keer per jaar bijeen te komen. Dit werd vanaf het begin acht tot tien keer per jaar.

5.1.6. *De docenten*

De docenten verzorgden de uitvoerende taak: het geven van cursussen aan vrijwilligers in het jeugd-, klub- en buurthuiswerk.

Hierbij hoorde dan: het opstellen van programma's die een duidelijk verband hadden met het leerplan, de lessen verzorgen, het begeleiden van de vrijwilliger in de praktijk. De evaluatie van de lessen en de praktijkbegeleiding zou ook door docenten uitgewerkt en uitgevoerd worden.

Overlegsituaties voor docenten waren de docentenbijeenkomsten, soms per vakgebied, vaak in de eigen kursusplaats; soms waren er landelijke bijeenkomsten.

Een taak van docenten was tenslotte het deelnemen aan begeleidings- en bijscholingsactiviteiten, georganiseerd door de LOE.

De eisen die aan docenten werden gesteld, gingen verder dan de algemene eisen van benoembaarheid, geldend voor de buitenschoolse sectoren van de kunstzinnige vorming in het betreffende vakgebied c.q. "groepswerk".

Er werd ook gevraagd om enige ervaring met de begeleiding van vrijwilligers in het jeugd-, klub- en buurthuiswerk, en het vermogen, de pedagogiese en didaktiese aspecten van het werken met groepen met kunstzinnige middelen over te brengen.

5.2. DE KURSUSSEN VOOR VRIJWILLIGERS

In deze paragraaf schetsen we een beeld van de kursussen zelf. We baseren ons daarbij op hetgeen in de praktijk gebeurt, gaan dus niet uit van het raamplan. De informatie over de kursussen hebben we voor een belangrijk deel ontleend aan de voortgangsverslagen van de LOE. De LOE heeft haar eigen ervaringen en informatie uit begeleidingskontakten met docenten daarin samengevat.

Wat meteen opvalt, is de grote verscheidenheid aan kursussen en ook de verschillen tussen de kursussen.

Deze paragraaf is als volgt opgebouwd.

We wijden eerst een zeer korte bespreking aan de algemene doelstelling; vervolgens zullen we, eveneens beknopt, opmerkingen maken over de organisatie van de kursussen; om tenslotte wat uitvoeriger stil te staan bij de konkrete uitwerking van de doelstelling naar de inhoud van de kursussen per vakgebied.

5.2.1. De algemene doelstelling

We herhalen nog even de hoofddoelstelling van het eksperiment zoals deze staat vermeld in het "Raamplan 77":

"De ondersteuning van de vrijwilliger door hem te leren werken met kunstzinnige middelen."

Proberen we weer te geven hoe de docenten dit in de praktijk hebben ingevuld, dan zouden we het volgende kunnen zeggen. De kursisten hebben in feite een doorgeeffunctie, of in meer vakjargon uitgedrukt: ze zijn gericht op transfer. Dat wil zeggen: de kursisten leren niet uitsluitend omwillen van het eigen plezier, maar vooral ook om het geleerde in een andere situatie te kunnen toepassen.

In de praktijk blijkt nu dat de meeste kursisten daarom verwachten een reeks van technieken te zullen leren, die ze dan weer in de praktijk zullen kunnen toepassen. Hoewel de docenten deze verwachtingen niet geheel wensen te negeren, willen zij toch met de cursus een ruimer doel realiseren, meer gericht op de 'persoonlijke vorming' van de kursist. Met deze wat ongelukkige term bedoelt men dat de kursist moet leren, zelf beslissingen te nemen in de werksituatie. Zijn zelfstandigheid en handelingsbekwaamheid zullen dus moeten worden vergroot. De doelen blijken lang niet altijd aan te sluiten bij de verwachtingen van de kursisten.

Uit de verslagen van de evaluatie van de Regionale Begeleidings Kommissies blijkt dat erg veel aandacht wordt besteed aan de verwachtingen van de kursisten. De in het vorige punt gesignaleerde problematiek lijkt tot gevolg te hebben, dat men ekstra zorg besteedt aan een goede introductie, opdat de kursist verantwoord een afweging kan maken tussen zijn verwachtingen en hetgeen hem/haar wordt aangeboden.

Hoewel vrijwel in alle kursusplaatsen naast de schriftelijke informatie (o.a. door middel van folders) een introductiebijeenkomst aan de feitelijke kursussen voorafgaat, is de al-

gemene tendens dat pas in de loop van de cursus de doelen aan de kursist duidelijk kunnen worden gemaakt. De verwachtingen zijn namelijk heel sterk gericht op het aanleren van een aantal direkt toepasbare technieken.

In de kursussen zullen zeker deze twee invalshoeken, de doelstelling van de docent en de verwachting van de kursist, aan de orde moeten komen. Er zal naar een combinatie gezocht moeten worden, waarin beide zich kunnen vinden.

5.2.2. *De organisatie van de kursussen*

Vanaf juni 1978 zijn er in totaal 16 cursusplaatsen waar de JCB-kursussen plaatsvinden. Deze kursussen worden in de meeste gevallen ondergebracht bij de creativiteitscentra, aangezien deze rechtspersoonlijkheid bezitten.

De algemene tendens is de kursussen zoveel mogelijk daar te geven waar de kursist ook werkt, opdat de realiteitswaarde zo groot mogelijk zal zijn. Tal van factoren zijn echter medebepalend voor de keuze van de plaats. Een sterk geografiese spreiding van kursisten in een gebied heeft tot gevolg, dat er naar meer centrale akkommodatie moet worden gezocht; echter zo, dat de reistijden en het vervoer voor de kursisten niet te grote problemen met zich meebrengen. Dan zou een potentieel aan kursisten niet meer bereikt worden, en met name de minder dicht bevolkte gebieden zouden van zulke kursussen verstoken blijven.

Eveneens een gevolg van deze situatie (sterk geografiese spreiding) is, dat de groepen nogal heterogeen van samenstelling zijn. Dit valt met name te konstateren in Noord-West-Overijssel, in Oost-Gelderland en in Hoorn. Voorts spelen nog andere factoren, zoals de aard van het vak zelf (voorkomen dat er teveel met bijvoorbeeld audiovisueel materiaal moet worden geslept).

De grotere steden zijn wat dit betreft over het algemeen in het voordeel. Zij kunnen nogal eens groepen samenstellen, die in hun geheel afkomstig zijn van één instelling. In zo'n situatie is het geven van de cursus in de werksituatie uiteraard een voor de hand liggende zaak. Bovendien kan de beroepskracht daar nog beter zicht krijgen op wat binnen de cursus gebeurt. Soms doet hij zelf mee.

Maar ook in andere opzichten hebben de steden minder te maken met het probleem van de geografiese spreiding.

In de meeste cursusplaatsen worden alleen kursussen van 50 uur gegeven, soms nog aangevuld met vervolgblokken van ook 50 uur. Langere programma's eisen, gezien de periode waarin een vrijwilliger aan een instelling verbonden is, teveel van de kursisten.

In een enkele cursusplaats, zoals in Amersfoort en Tiel, kent men cursusblokken van 140 uur.

5.2.3. *De deelnemer*

Over de aantallen deelnemers staan ons geen gegevens ter beschikking. In het eerste voortgangsverslag (juli 1978) wordt gesproken over een sterke jaarlijkse verandering in aantallen. Na juli 1978 zijn er geen gegevens meer verzameld.

Een belangrijk feit is ook, dat de kursisten uit verschillende werkvelden afkomstig zijn. Voor een overzicht van deze werkvelden verwijzen we naar de bijlage.

In de meeste gevallen zijn kursusgroepen dan ook heterogeen samengesteld naar werksituatie. Men streeft er wel naar de groepen zo homogeen mogelijk te maken maar dit blijkt niet eenvoudig te realiseren.

Het feit dat er geen kwantitatieve gegevens beschikbaar waren, betekende dat wij bij de evaluatie geen analyse konden maken van de "doorstroming". Dergelijke getalsmatige gegevens hadden het beeld van het experiment (de werkvelden) aanzienlijk vollediger kunnen maken.

Naast de diversiteit van werkvelden zien we nog andere verschillen tussen de deelnemers, die natuurlijk hun uitwerking niet missen. Zoals:

- de vrijwilligers die tot de vaste ploeg behoren, zijn anders dan de "tijdelijke" werkers (stagiaires, studenten);
- sommige vrijwilligers begeleiden (nog) niet zelfstandig groepen, anderen wel;
- verschillen in ervaring in het werken met kunstzinnige middelen;
- verschillen in leeftijd en opleiding.

Er zijn ook verschillen wat betreft de werksituatie, bijvoorbeeld: hoe lang een centrum of buurthuis al bestaat en de mate van kontrôle die er vanuit de werksituatie wordt uitgeoefend.

Het zal duidelijk zijn dat "de" vrijwilliger daarom ook niet bestaat.

Tenslotte: er zijn veel meer vrouwen dan mannen werkzaam als vrijwilliger.

5.2.4. *De inhoud van de kursussen zelf*

De doelstellingen van de kursussen worden uitgewerkt binnen de verschillende vakgebieden. Mede dank zij het werk van de LOE worden deze vakgebieden in een ruimer verband geplaatst dan alleen binnen de eigen disciplines. Samenwerking met andere vakdocenten en integratie van vakgebieden vindt dan ook plaats in de verschillende kursusplaatsen.

We zullen hier aandacht besteden aan de wijze waarop de algemene doelstelling van de kursussen is uitgewerkt naar de verschillende vakgebieden - en andere onderdelen - van de kursussen.

We bekijken deze vakgebieden op de volgende punten:

1. De specifieke inhoud van de kursussen;
2. de problemen die met het vakgebied samenhangen;
3. de integratie met andere vakgebieden;

4. het aantal kursussen dat op dat gebied gegeven wordt;
5. de kenmerken van de docenten, voorzover daarover gegevens beschikbaar zijn.

B e e l d e n d e v o r m i n g

De JCB-kursussen zijn gestart met kursussen handvaardigheid of handenarbeid. Het begrip "beeldende vorming" is pas later ingevoerd. De inhoud van de diverse kursussen varieert dan ook nog steeds van het aanreiken van technieken tot het leren hanteren van beeldende middelen voor algemene vormingsdoelen met een veel breder perspectief.

Voor beeldende vorming blijft het kunnen hanteren van materialen en het beheersen van technieken een gegeven, maar de nadruk valt op het creatief beeldend karakter van het vak, d.w.z. op het vormgeven en herkenbaar maken van de eigen gedachten-, gevoels-, en belevingswereld door middel van lijn, kleur, vorm en structuur.

De eigen ervaring vormt het uitgangspunt van de cursus. In het verloop van de cursus zal in toenemende mate aandacht worden besteed aan de overdracht van het geleerde naar de eigen werksituatie van de kursist.

In alle cursusplaatsen wordt beeldende vorming gegeven.

De meeste vrijwilligers hebben een voorkeur voor de beeldende vorming. Om echter te voorkomen dat de beeldende vorming in de meeste cursusplaatsen een te overheersende plaats gaat innemen, worden in vele cursusplaatsen zogenaamde combinatieblokken gegeven.

Een mogelijke verklaring voor het feit dat de voorkeur zo sterk uitgaat naar de beeldende vorming is meer gelegen in de aard van het werk van de vrijwilliger. Wanneer hij/zij bijvoorbeeld met meer massale activiteiten te maken heeft, zoals het kindervakantiewerk, kampen of instuiven, dan is de ervaring onder andere in Nijmegen, dat de vrijwilligers de beeldende vorming verkiezen. Het is niet onmogelijk dat de vrijwilliger in die situatie juist individualiseert, waarvoor de beeldende vorming zich goed leent, omdat het hanteren van en omgaan met grote groepen nogal wat agogische vaardigheden vereist.

Bij de docenten beeldende vorming bestaat nog onzekerheid over de plaats van hun vak in de JCB-kursussen. Ze staan niet afwijzend tegenover het gebruiken van beeldende vorming als opstapje naar andere voor de kursisten meer "bedreigende" werkvormen en vakken. Maar daarnaast blijven de docenten zoeken naar een eigen meer vernieuwende inhoud van hun eigen vakgebied. Ze oriënteren zich in toenemende mate op mogelijkheden tot samenwerking en integratie met andere vakgebieden en eksperimenteren hiermee.

De docenten zijn voor het grootste deel afkomstig uit de creativiteitscentra. Naast hun vakopleiding hebben ze meestal een cursus pedagogies-didactiese bijscholing gevolgd, de zogenaamde CPDB-kursus.

A u d i o v i s u e l e v o r m i n g

De cursussen audiovisuele vorming kenmerken zich door een grote diversiteit aan inhoud en aanpak. De opzet en uitvoering van de cursussen audiovisuele vorming, ook wel foto-film-band genoemd, is afhankelijk van het uiteenlopende docentenbestand en het feit dat iedere docent zijn eigen methodiek moet ontwikkelen. Een belangrijke rol bij audiovisuele vorming speelt de kwaliteit van de lokatie en de faciliteiten. De problemen rond dit vakgebied hebben vooral te maken met de toepassing van het geleerde in de praktijk. Het is onbekend wat vrijwilligers nu met de ervaring van de cursus doen en hoe regelmatig ze gebruik maken van technieken, geleerd op de cursus.

De minimale toepassingen zijn bekend, bijvoorbeeld uit uitleenen door het creativiteitscentrum van een draagbare doka of het gebruik van een stripverhaal om iets over verhaalstructuren te kunnen behandelen.

De relatie van audiovisuele vorming met het JCB-werk krijgt zowel in de leerplannen als in de praktijk aandacht. Het is echter niet te zeggen of het scheppen van mogelijkheden van het gebruik binnen het JCB-werk bij incidentele gebeurtenissen blijft of een zekere continuïteit krijgt. Een hindernis voor het werken met audiovisuele vorming in de praktijk van de vrijwilliger is het gebrek aan materiële voorzieningen. Het versimpelen van de materiële middelen behoeft echter geen verslechtering te betekenen. Het samengaan van beeld en geluid is dan in dia-geluidseries tamelijk gemakkelijk te realiseren. Het maken van film blijft echter veel meer vragen aan middelen en is dus kostbaar.

Andere problemen van dit vakgebied hebben betrekking op de cursus zelf. De tijd die voor audiovisuele vorming noodzakelijk is, ontbreekt vaak. De blokken van 50 uur (soms krijgt de foto-film-band hier maar een gedeelte van 50 uur) bieden niet veel mogelijkheden tot verdieping. Programma's, ideeën, plannen blijken vaak te hoog gegrepen.

De samenhang met andere vakken komt vaak niet uit boven het registreren van de andere activiteit. Bijvoorbeeld het gebruik van video bij dramatische vorming. In 1978 stonden in 9 van de 16 leerplannen de audiovisuele vorming of foto-film-band vermeld. In 7 plaatsen werd eraan gewerkt. In één plaats stond niet de audiovisuele vorming in het leerplan, maar werd wel binnen de beeldende vorming fotografie gehanteerd.

De docenten van audiovisuele vorming bestaan voornamelijk uit fotografen. De meesten van hen hebben een vakopleiding, anderen komen uit het onderwijs of uit het vormingswerk en hebben een audiovisuele bijscholing gehad.

Filmers zijn nauwelijks vertegenwoordigd en ook fotografen met een kunstopleiding zijn zeldzaam.

Deze achtergrond van docenten zal hun visie op de audiovisuele vorming zeker beïnvloeden. Bijvoorbeeld: het primair stellen van vorming of onderwijs kan leiden tot een meer voorgestructureerde aanpak voor de audiovisuele vorming.

D r a m a t i e s e v o r m i n g

De docent dramatische vorming moet in eerste instantie rekening houden met de houding van de beginnende kursisten. Deze stellen zich aanvankelijk gereserveerd op; spel is nieuw en meestal raar voor hen. Als eenmaal deze drempel genomen is, blijken veel kursisten drama leuk te vinden, krijgen zij de smaak te pakken en hebben zij veel behoefte aan zelf spelen, zelf dingen doen. De problemen komen voort uit de vraag naar de invulling van het programma.

Het blijkt voor de docent vaak een opgave om, wanneer kursisten eenmaal bezig zijn met spelen, toch de praktijksituatie van de kursist en de hele overdrachtskant van de activiteiten in het oog te houden.

De kursisten geven blijk van een duidelijke behoefte om zèlf met spel om te leren gaan. Geen van de docenten laat dit probleem liggen. Men zoekt naar mogelijkheden dit in het kader van de kursusdoelen te hanteren.

In grote lijnen zijn er twee manieren van werken te onderscheiden. Een klein aantal docenten neemt de kursist als uitgangspunt. Er wordt relatief veel aandacht besteed aan leren luisteren, jezelf kunnen ontspannen, lichamelijk durven zijn, etc. Vanuit het stimuleren van een andere houding bij de kursist denken de docenten bij te dragen aan een meer algemene vorming van de kursist. Dit kan dan positief doorwerken in zijn of haar praktijksituatie.

Het merendeel van de docenten gaat echter uit van de praktijksituatie van de kursist. Hij/zij gaat aan de gang met activiteiten en spelsoorten waaraan in de praktijk behoefte is.

In de praktijk van de JCB-kursussen overlappen deze beide werkwijzen elkaar. Ook combinatiekursussen met drama komen tamelijk veel voor. In 10 plaatsen werd in 1978 drama geïntegreerd met andere vakken gegeven.

Ook besteedt de docent vaak in zijn cursus aandacht aan groepswork en/of sociaal-kulturele oriëntatie. Rollenspelen, groepsspelen, samenwerkingsspelen worden vaak gebruikt.

In 13 kursusplaatsen werd in 1978 dramatische vorming in het kursuspakket aangeboden.

D a n s

De kursussen dans houden meestal in, dat er "volksdans" en "kinderdans" gegeven wordt. Er zijn ook wel kursussen geweest, waar dansekspressie centraal stond. De realiteit waar een docent mee te maken krijgt is: kursisten die tevoren niets of vrijwel niets aan dans hebben gedaan in een korte tijd zowel inwerken als motiveren tot en vaardig maken in het zèlf werken met dans.

De docenten konstateren bij kursisten veel onzekerheid vooral als het gaat om zelf leiding geven. Voor een groep staan, het voordoen, het geven van opdrachten en het gebruiken van de stem wordt moeilijk gevonden.

Die drempel is er waarschijnlijk mede oorzaak van dat dans en zeker de ekspressieve kant ervan door kursisten weinig wordt gekozen.

Ook voor de dans bestaan combinatiekursussen. De docenten uiten de wens om de relatie met andere vakken (muziek, spel) aan een nader onderzoek te onderwerpen, zodat een verruiming van de mogelijkheden en aanpak kan ontstaan.

Er zijn weinig kursussen waar dans in het totale programma is opgenomen. In 1977 waren er 5, waarbij één plaats met een "dubbele" cursus, namelijk een eerste en tweede cursusjaar. Er zijn ook cursusplaatsen waar het aanbod voor een programma dans gereed ligt voor het moment dat er vraag naar is. Dat wil zeggen, dat er een docent beschikbaar is.

De docenten komen uit de volksdansgroeperingen. Ze hebben daar veel ervaring opgedaan en een dansleidersopleiding gevolgd.

M u z i k a l e v o r m i n g

In de weinige plaatsen die een aanbod van muziek hebben, heeft het programma veel inhoudelijke overeenkomsten.

Het "ervaren van muziek" staat centraal in de les. Deze ervaring is niet puur muzikaal, maar wordt in een ruimer kader geplaatst waar beweging, spel en taal ook een belangrijke plaats innemen. Wanneer de muziek zelf centraal staat, dan treden er problemen op met de invulling van het programma.

Voorbeelden hiervan zijn de mate waarin je kursisten bekend moet maken met het noten lezen en de vraag welke muzikale begrippen nodig zijn om met muziek bezig te gaan. De meeste problemen draaien om het realiseren van de doelstelling "het leren hanteren van prakties-didactische methodieken om de muziek te gebruiken in het JCB-werk".

Hierbij spelen dan ook een rol de soorten doelgroepen waarmee de vrijwilliger werkt. Bij sommige groepen is het werken aan "overdracht" gemakkelijker dan bij andere.

Een ander probleem is het feit dat er zo weinig kursussen worden gegeven. Hierdoor zijn vrijwilligers ook weer minder geneigd om muziek te kiezen. Men zoekt naar manieren waarop men deze gang van zaken kan doorbreken en de vrijwilliger meer vertrouwd kan maken met de mogelijkheden van muzikale vorming. Wanneer muziek geïntegreerd wordt in een cursus of programma, dan neemt zij meestal een plaats in als onderdeel van een "produktie", bijvoorbeeld bij een musical, film- en band-dia-programma.

G r o e p s w e r k

Het begrip "groepswork" is veranderd in "werken met groepen". Het laatste is een ruimer begrip en een betere term voor dit onderdeel. Het "werken met groepen" betekent: methodies met een groep werken. De groep is het objekt waarmee men doelgericht wil werken.

Groepswork heeft meer associaties met de beroepsmatige hanteling van een groep of het samen met een groep iets maken. De cursusavonden "werken met groepen" worden in de meeste plaatsen geïntegreerd binnen het programma van de betreffende vakdocent gegeven. Sommige cursusplaatsen kennen aparte lessen, te geven door een speciaal aangetrokken docent. Andere

kursusplaatsen hanteren beide vormen naast elkaar.

De avonden worden besteed aan het bespreken van ervaringen van vrijwilligers uit de praktijk; door middel van praktijkverslagen, in kringgesprekken, of door het bespreken van de praktijkbegeleiding. Daarbij komt het werken met een groep ook aan de orde.

Soms wordt de werkwijze van een vrijwilliger in zijn of haar eigen groep als voorbeeld voor de bespreking genomen, een andere keer dient de cursusgroep als voorbeeld.

De samenhang met praktijkbegeleiding zou belangrijk kunnen zijn, als op dat gebied niet zoveel problemen zouden bestaan. Bij integratie van "werken met groepen" in een cursusblok begeleidt de eigen docent deze avonden. Ook worden wel consultants voor het jeugd- en jongerenwerk of beroepskrachten uit het sociaal-kultureel werk of inrichtingswerk gevraagd de lessen te verzorgen.

S o c i a a l - k u l t u r e e l e o r i ë n t a t i e

Over de inhoud en aanpak van dit onderdeel was in 1978 nog niet veel bekend. In 7 plaatsen werd informatie verstrekt over het sociaal-kultureel werk.

Meestal worden geen aparte lessen gegeven, maar verzorgt de docent van het betreffende cursusblok de informatie. De manier waarop dit gebeurt, verschilt nogal. Informatie in combinatie met discussie, rollenspel of andere spelen komt voor. Andere cursusplaatsen geven informatie in een histories kader of letten specifiek op de werksituatie van de kursist. Weer andere cursusplaatsen vermelden de mogelijkheid voor ekskursies of het bezoeken van evenementen.

Wanneer voor dit onderdeel aparte lessen worden gegeven, dan wordt als docent een lid van de regionale begeleidingskommissie aangetrokken of een gastdocent die werkzaam is in het sociaal-kultureel werk. Dit kan ook de koördinator van de cursus zijn.

P r a k t i j k b e g e l e i d i n g

In grote trekken kan de praktijkbegeleiding op de volgende manieren worden gegeven:

1. De begeleiding van de kursist door de docent in zijn/haar werksituatie (direkte begeleiding);
2. het bespreken van door de kursisten gemaakte praktijkverslagen (indirekte begeleiding);
3. het bespreken van door de kursisten uitgevoerde opdrachten (indirekte begeleiding).

Een goed kwantitatief beeld van de gebruikte vormen van praktijkbegeleiding kunnen we niet geven. Maar uit de beschikbare gegevens kan worden afgeleid dat de direkte begeleiding in de praktijk het minste plaatsvindt. Een belangrijke oorzaak daaraan is, dat de docenten over te weinig begeleidingsuren beschikken om het onderdeel naar behoren te kunnen uitvoeren (1 uur per kursist).

Verschillende cursusplaatsen geven pas een direkte begeleiding

wanneer de kursist er nadrukkelijk om vraagt.

In een enkel geval streeft men ernaar, dat de docent in een zo vroeg mogelijk stadium een bezoek brengt aan de kursist in zijn werksituatie. De bedoeling is dan vooral, dat de docent zo tijdig mogelijk is geïnformeerd over die situatie van de kursist en daar tijdens het verdere verloop van de cursus rekening mee kan houden.

Ook wordt in verschillende werksituaties begeleiding gegeven door de beroepskrachten.

Het bespreken van praktijkverslagen blijkt ook zelden voor te komen. Dat betekent dat praktijkbegeleiding grotendeels indirekt gebeurt, namelijk door het bespreken van opdrachten die de kursist in de praktijk heeft uitgevoerd of het bespreken van moeilijke situaties die kursisten inbrengen.

Op de praktijkbegeleiding, waarmee in dit verslag alleen de direkte begeleiding door een docent bedoeld wordt, gaan we nader in, als we de evaluatie van de kursussen beschrijven (hoofdstuk 6.2.).

5.3. DE BIJSCHOLING VAN DE DOCENTEN

Tot de taken van de LOE behoorde ook het geven en organiseren van bijscholingskursussen voor docenten en koördinatoren. Om de behoefte aan bijscholing te peilen is tijdens het cursusjaar 1977-1978 een aantal bijeenkomsten gehouden met vakdocenten uit de JCB-kursussen. Gegevens van deze bijeenkomsten en informatie uit de cursusplaatsen zijn verwerkt in een concept-bijscholingsaanbod dat in juni werd verstuurd naar docenten, koördinatoren en regionale begeleidingskommissies.

Na bespreking in de landelijke begeleidingskommissie en na verwerking van de reacties van docenten en koördinatoren op het concept werd het volgende plan gemaakt.

Het aantal blokken is teruggebracht tot zeven. Er is duidelijker omschreven wat men van het programma verwachten kan. Vergezeld van een projektbegroting wordt dit plan aan CRM aangeboden ter subsidiëring.

Het bijscholingsaanbod heeft tot doel gehad, de deskundigheid van docenten en koördinatoren te bevorderen die werkzaam zijn in de JCB-kursussen, zodat zij nieuw ontwikkelde inhouden en methoden zouden kunnen invoeren.

Deze deskundigheidsbevordering heeft een relatie met programma-ontwikkeling en begeleiding. Naast deze bijscholingsbijeenkomsten zijn er ook bijeenkomsten per sektor kunstzinnige vorming gehouden en in vergaderingen van de cursusplaatsen zijn ervaringen uit de beide soorten bijeenkomsten besproken.

In de bijscholingsblokken (en ook bij programma-ontwikkeling en begeleiding) is gebruik gemaakt van een didakties model. Het is gebaseerd op het model voor didakties handelen uit de "Beknopte Didaxologie" van E. de Corte en anderen (Groningen, 1975) en ziet, vereenvoudigd, er als volgt uit:

- Wat wil ik bereiken, waar moet dat uit blijken? (doelstelling)
- Waar moet ik beginnen? (beginsituatie)
- Hoe ga ik dat doen? (kursussituatie)
- Heb ik wat bereikt, hoe ging dat? (evaluatie).

De inhoud van de blokken was gericht op de uitwerking van programma's voor de kursussen.

Het herkennen en formuleren van leerdoelen heeft daarbij voorop gestaan. Gebruik van een didakties model dient als ordening van de verschillende elementen van leerplan en programma. Het gaat daarbij om eenvoudige begrippen als WAT, HOE en WAAROM. Verschillende media zullen in de blokken gebruikt worden.

Het bijscholingsaanbod is uitsluitend bestemd geweest voor docenten, koördinatoren en leden van regionale begeleidingskommissies uit JCB-kursussen van het landelijk eksperiment. De organisatie was erop gericht om maximaal profijt te trekken van de bijscholing. Uit elke cursusplaats konden drie cursisten meedoen. Op deze wijze zou dan de opgedane ervaring verder in de cursusplaats doorgegeven kunnen worden.

Elk blok werd begeleid door twee personen: een gastheer- of vrouw en een gastdocent. Daarvoor bestonden de volgende mogelijkheden:

- twee leden van de ontwikkelingseenheid, respectievelijk als gastheer of -vrouw en docent;
- een lid van de ontwikkelingseenheid en een gastdocent;
- een lid van de ontwikkelingseenheid en een lid van de landelijke begeleidingskommissie.

(Gast)docenten moesten voldoen aan de volgende eisen:

- deskundigheid op het betreffende gebied;
- ervaring in sociaal-kultureel werk, met name jeugd-, klub- en buurthuiswerk;
- bekendheid met cursussen en trainingen.

In het kort vatten we hier de inhoud van de verschillende blokken samen.

Het bijscholingsblok "Didactisch Handelen" (1 dag) bevatte een introductie tot het didacties handelen. Richtlijn voor dat handelen was het didacties model van Van Gelder. Daarin staan de vier vragen centraal die we hierboven noemden.

Er is een apart bijscholingsblok gemaakt over de "Beginsituatie" (1 dag). Om de doelstelling van het programma te laten aansluiten bij de cursisten is het nodig, gegevens te verzamelen over de beginsituatie. In dit blok komt het leren analyseren van de beginsituatie aan de orde.

Het bijscholingsblok "Didactische Werkvormen" (2 dagen) trachtte vooral de vraag te beantwoorden, hoe men in de cursus kan werken met inhoud in relatie tot de doelstelling. De stappen die genomen moeten worden bij het voorbereiden en het uitvoeren van programma's zijn in dit bijscholingsblok uitvoerig aan de orde gesteld.

"Werken met groepen" (2 dagen) is een bijscholingsblok geweest dat vooral gericht was op het toepassen van het werken met groepen in het kader van het didacties model. Men nam kennis van de opvattingen over werken met groepen vanuit de literatuur over dit onderwerp. Verder zijn ook oefeningen gedaan rondom diverse aspecten van het groepsproces.

Het bijscholingsblok "Evaluatie" (2 dagen) vervulde verschillende functies. Het meest voor de hand liggend was natuurlijk de vraag, op welke wijze je kunt vaststellen of de doelstelling is bereikt.

In dit blok kwamen voorts aan de orde de verschillende functies en vormen van evalueren met een groep en de mogelijkheden van verslaggeving.

Dan was er nog een bijscholingsblok "Werken met Thema's". Het gaf de nodige ruimte om ervaringen en problemen uit de praktijk van het werken met thema's te bespreken.

Tenslotte was er een bijscholingsblok georganiseerd over de "Praktijkbegeleiding". Alle aspecten van de praktijkbegeleiding en het belang ervan voor de cursus, de verschillende mogelijkheden op het gebied van begeleiding en de organisatie en uitvoering ervan kwamen hier aan de orde.

S A M E N V A T T E N D

- + Het eksperiment is er op gericht om enerzijds een raamplan te ontwikkelen ten behoeve van de leerplankonstruktie voor de kursusplaatsen. Anderzijds werden de kursusplaatsen bij hun werkzaamheden begeleid. Afstemming tussen deze twee taken stond daarbij centraal.
- + Voor deze ontwikkelingstaken werd een apart team ingesteld: de Landelijke Ontwikkelings Eenheid. De eindverantwoordelijkheid berustte bij de Landelijke Begeleidings Kommissie.
- + Een belangrijke functie voor de ontwikkelingstaak van de LOE vervulde het overleg van koördinatoren uit de diverse kursusplaatsen.
- + De Regionale Begeleidings Kommissies hadden vooral een taak in het kwalitatief bewaken van de kursussen en zij waren verantwoordelijk voor een goede voortgang.
- + De meeste kursussen voor vrijwilligers bestonden uit een blok van 50 uur. Kursussen werden gegeven in de volgende vakken of onderwerpen: beeldende vorming, audiovisuele vorming, dramatische vorming, dans, muzikale vorming, groepswork. Voorts werd er in meerdere of mindere mate gedaan aan praktijkbegeleiding en informatie gegeven over het sociaal-kultureel werk.
- + Ten behoeve van de bevordering van de deskundigheid van docenten en koördinatoren zijn er zogenaamde bijscholingskursussen voor hen georganiseerd. Onderwerpen die daarbij aan de orde kwamen: de beginsituatie - didactische werkvormen - werken met groepen - evaluatie - werken met thema's - praktijkbegeleiding.

B. de resultaten van het evaluatie-onderzoek

HOOFDSTUK 6: DE EVALUATIE VAN HET
EKSPERIMENT

HOOFDSTUK 6 DE EVALUATIE VAN HET EKSPERIMENT

Eerst een paar opmerkingen vooraf.

De structuur van dit hoofdstuk correspondeert met de structuur van de paragrafen in hoofdstuk 5. We hebben dit gedaan om onnodige herhalingen te voorkomen.

In paragraaf 6.1. van dit hoofdstuk 'De evaluatie van de structuur en de organisatie' zullen we dan ook verwijzen naar een beschrijving van de taken van de verschillende groeperingen in de corresponderende paragraaf van hoofdstuk 5. Als het gaat om de evaluatie van de cursussen en die van de bijscholing verwijzen we naar de paragrafen 5.2. en 5.3.. Tenslotte zouden we nog willen opmerken dat de beoordeling van het raamplan, hoofdstuk 7 in dit rapport, bewust is losgekoppeld van de evaluatie van het experiment. Het maakt er natuurlijk wel onderdeel van uit, maar kan als een apart en op zichzelf staand document worden beschouwd. De wijze waarop het tot stand is gekomen, het proces van programma-ontwikkeling, komt daarentegen uitvoerig in dit hoofdstuk aan de orde.

6.1. DE EVALUATIE VAN DE STRUKTUUR EN DE ORGANISATIE

6.1.1. De landelijke begeleidingscommissie

Het takenpakket: een algemene indruk

We zullen de taken van het LBK zoals die genoemd worden in het "Raamplan 77", hier niet herhalen. We verwijzen daarvoor naar hoofdstuk 5.1. van dit rapport. Bij nadere beschouwing ervan moeten we konstateren dat het takenpakket van de LBK onvoldoende is omschreven en onduidelijk is ingedeeld. De taken zijn geordend naar de groepen waarmee de LBK voor de betreffende taak moet samenwerken of overleg plegen in plaats van naar de inhoud van de taak. Hierdoor zijn taken die bij elkaar horen niet meteen als zodanig te herkennen. Het takenpakket is zeer uitgebreid en wekt de indruk van willekeurigheid.

Uit de analyse van het materiaal kunnen we een aantal konstateringen doen over de wijze waarop de LBK haar taken heeft opgevat en vervuld. We geven in korte statements deze konstateringen weer.

- + Het takenpakket bevat geen indeling naar functies. Dit zorgt voor onduidelijkheden.
- + De LBK heeft niet geprobeerd om de taken duidelijker te omschrijven of om er volgorde in aan te brengen.
- + De LBK heeft geen prioriteit in de taken gesteld.
- + In het Raamplan 77 staat niet vermeld, hoeveel tijd er voor de taken nodig was. De LBK heeft er ook geen uitspraken over gedaan, heeft geen werkplanning gemaakt.
- + De werkzaamheden die samenwerking vragen, zijn niet uitgewerkt naar procedures die de samenwerking of het overleg regelen. De LBK en de NSKV hebben hierover afspraken gemaakt. Het maken van afspraken met andere groeperingen is pas ge-

beurd na het optreden van moeilijkheden.

- + Het vervullen van alle taken in het pakket vereist van een commissie dat zij op de hoogte is van de ontwikkelingen van de cursussen in de praktijk. In het takenpakket staat niet vermeld hoe de LBK deze informatie kan verkrijgen. Zo wordt zij wat informatie betreft zeer afhankelijk van de LOE.

Konklusie: Het gebrek aan een duidelijke taakstelling zorgde ervoor dat de LBK afhankelijk werd van de omstandigheden. De taakstelling was zo uitgebreid dat de LBK op vele gebieden haar bijdrage moest leveren.

Door de onduidelijkheid van de taak en het ontbreken van een prioriteitstelling worden de onderwerpen die de LBK in haar vergadering besprak grotendeels bepaald door de urgentie ervan of de druk die andere groepen op de LBK uitoefenden. Voorbeeld hiervan is: het steeds verschuiven van belangrijke agendapunten naar de volgende vergadering.

Voorts geeft het takenpakket niet aan dat de LBK een visie op het eksperiment moet formuleren, noch dat men tot overeenstemming hierover moet komen. De LBK werd echter wel betrokken bij beslissingen over inhoudelijke en organisatorische zaken. Dat wil zeggen dat een visie wél verwacht werd. Steeds blijkt hoe de LBK bij elke beslissing opnieuw tot een standpunt besluit, zonder terug te grijpen op een algemene visie.

Bij het begin van het eksperiment zijn de discussies over de plaats van het eksperiment binnen het sociaal-kultureel werk veelvuldiger dan later. Dit heeft effecten op de begeleiding van de LOE door de LBK. Later verdwijnt deze invloed op de begeleiding.

Konklusie: het ontbreken van een visie op het eksperiment en op de taak van de LBK werkte de afhankelijke positie van de LBK in de hand. Het wordt nog moeilijker om sturend op te treden.

Het takenpakket uitgesplitst naar de verschillende taken

Bij de nu volgende bespreking van de taken van de LBK houden we niet de oorspronkelijke opsplitsing uit het "Raamplan 77" aan. Wel is zoveel mogelijk geprobeerd om de inhoud van de taken er uit over te nemen.

A. Aanstellen van programma-ontwikkelaar en vakdeskundigen (Raamplan 77 onder h en i)

Het aanstellen van de programma-ontwikkelaar is zonder problemen verlopen. Het aanstellen van de vakdeskundigen daarentegen heeft een nogal rommelig verloop gehad. De verschillende partijen hebben hun invloed op de aanstelling van de vakdeskundigen (zoals gesteld in het Raamplan 77) verschillend geïnterpreteerd. Zo zijn allerlei misverstanden ontstaan. Konklusie: dit is een illustratie van de onduidelijke formulering van de taken van de LBK. Vooral het gebrek aan procedures heeft een rol gespeeld in de moeilijkheden.

B. De begeleidende taak ten opzichte van de LOE (Raamplan 77 onder a en b)

De LBK heeft geen plan gemaakt voor de begeleiding van de LOE,

noch heeft zij criteria gesteld waaraan de werkzaamheden van de LOE zouden moeten voldoen. De rol die de LBK heeft gespeeld bij de begeleiding van de LOE, is dan ook voornamelijk terug te voeren op het bespreken van de stukken, verslagen en werkstukken van de LOE.

- Het eerste stuk onder redactie van de LOE bevat de globale ideeën van de teamleden over kunstzinnige vorming, het leerproces en de JCB-kursus. De LBK geeft als reactie dat het stuk te weinig is toegespitst op de JCB-kursus.
- Het tweede stuk bevat een werkplanning van de LOE. Hierbij is de LBK zeer actief. Met name het hoofdstuk over het werkveld heeft vanwege haar reacties veranderingen ondergaan. De LBK heeft aangegeven dat er een beschrijving van het werkveld in het werkplan zou moeten staan. Ten tweede behoort er een omschrijving te zijn van de plaats van de kunstzinnige vorming in het sociaal-kultureel werk en de problemen die deze met zich meebrengt.
- Het opstellen van het werkschema zelf is door de LOE gedaan. De LBK heeft hier niet uitvoerig genoeg bij stilgestaan. Dit is jammer omdat de LBK zelf bij iedere fase criteria had kunnen opstellen, waarmee zij later het werk van de LOE zou hebben kunnen toetsen. Het werkplan zelf geeft namelijk wel een formulering van de werkzaamheden, maar doet geen specifieke uitspraken over deze werkzaamheden. Daardoor wordt het evalueren bemoeilijkt. Hier lag juist een taak voor de LBK die vanuit haar werkveld-deskundigheid de LOE had kunnen bijsturen. Op blz. 37 van het werkplan staat:
'... De LOE en de LBK zullen vóór elke fase beslissingen nemen over de wijze waarop het werk uitgevoerd wordt (het organisatorische aspect). Dan wordt besloten of de omschrijving van doel en werkzaamheden veranderd of uitgebreid moet worden, of de beschikbare tijd goed gepland is.'
Hieruit blijkt dat de LBK meer een taak aanneemt die gericht is op de planning en de organisatie en minder op de inhoudelijke aspecten van het werk van de LOE.

Bij het verschijnen van dit werkplan neemt de LBK afstand van de inhoud van de werkzaamheden van de LOE, waardoor een belangrijke mogelijkheid tot evalueren voor de LBK komt te vervallen.

De reacties van de LBK op de volgende produkten van de LOE, gaan op deze lijn voort:

- Het raamwerk ondervindt weinig kritiek. Het wordt zonder discussie goedgekeurd. Dit is gezien de plaats van de LBK tegenover de experimenten wel te verklaren. De informatie uit de praktijk is te summier om stelling te kunnen nemen. De inhoudelijke taak is bij de goedkeuring van het werkplan aan de LOE overgedragen. Dit zijn allebei zaken die ertoe hebben geleid dat de LBK haar greep op de werkzaamheden van de LOE langzamerhand verloor.

- Het konsept raamplan wekt verbazing bij de LBK. De enorme hoeveelheid werk van de LOE wekt waardering. Uiteindelijk blijkt dat de LBK wel degelijk criteria heeft waaraan het raamplan zou moeten voldoen en die niet in het raamplan terug te vinden zijn. Nadat in de LBK overeenstemming was bereikt over het konsept-raamplan, ging de inspektie kunstzinnige vorming andere criteria aanleggen en vond zij het konsept te overweldigend en te ingewikkeld. Dat deze criteria in een fase, waarin het konsept-raamplan bijna helemaal uitgewerkt was pas duidelijk werden, is een gevolg van de geringe mate van overleg tussen LBK en LOE over de inhoud van hun werkzaamheden en het feit dat de waarnemer van CRM in de inspektie-functie ging optreden.
- Overleg is er wel geweest over de takenverdeling en de verantwoordelijkheden van de LOE en de LBK. Op 18 april 1979 verschijnt een stuk waarin wordt uiteengezet welke groep welke taken op zich neemt. Uitgangspunt is het "Raamplan 77"; hierdoor werd het takenpakket van de LBK nog niet duidelijk geformuleerd. Elke taak van de LBK werd aangevuld met informatie over wie deze taak zou vervullen. Doordat de ongeordende indeling van de LBK gehandhaafd bleef, werden taken weer uitgesplitst naar onderverdelingen die formeel wel voor meer duidelijkheid zorgden, maar de taakinhoud van de LBK niet duidelijk maakten.

C. Het maken van de voortgangsverslagen (Raamplan 77: e)

Over de voortgangsverslagen besloot de LOE dat deze vooral informatief zouden zijn en de gang van zaken schetsen. Er werd geen verantwoording in afgelegd van het werk. De LBK gaat hiermee akkoord.

Dit is gedeeltelijk terecht, omdat het geven van informatie over het eksperiment een belangrijke functie heeft naar andere groeperingen toe. De betrokkenen kunnen een indruk krijgen van het proces en bijtijds reageren.

De LBK liet echter een mogelijkheid voor tussentijdse evaluatie liggen. Dit geldt zowel voor evaluatie van de werkzaamheden van de LOE als voor de evaluatie van de werkzaamheden van de LBK.

Zo kon ook geen informatie worden verkregen die voor de voortgang van het eksperiment belangrijk was: gebreken in het functioneren van de verschillende groeperingen werden niet opgespoord, de manier waarop het gehele eksperiment zich voortzet werd niet aan een kritiese visie getoetst.

D. Begeleiding van de eksperimenten (Raamplan 77: onder d, f en g)

Bij de begeleidingstaak van de LBK moeten we een onderscheid maken tussen de direkte begeleiding van de kursusplaatsen en de begeleiding in meer algemene zin, hetgeen neerkomt op het zorgdragen voor de verdere voortgang van het gehele eksperiment.

Het direkt begeleiden van de kursusplaatsen heeft niet plaatsgevonden. In de eerste periode zijn er in 't geheel geen kontakten geweest met regionale begeleidingskommissies of docenten (eindigend in het 1e voortgangsverslag). Later heeft de

LBK kontakt opgenomen met de kursusplaatsen waar zich moeilijkheden voordeden.

Maar in het algemeen had de LBK te weinig informatie over de kursusplaatsen om stelling te kunnen nemen. We moeten echter ook duidelijk vermelden, dat de LBK niet genoeg mogelijkheden had om te begeleiden, gezien de samenstelling van de commissie. Een dergelijke taak zou zeer veel tijd opeisen, en geen der kommissieleden beschikte daarover.

De LBK heeft zich wel gericht op de algemene begeleiding van het experiment.

- + De klachten van de koördinatoren over het tekortschieten van hun tijd leidde tot een onderzoek van de LBK naar het takenpakket van de koördinatoren.
Nadat gebleken was, dat de tijd inderdaad te weinig mogelijkheden gaf voor het goed uitvoeren van de taken, zorgde de LBK voor overleg met CRM over verbetering van de honorering van koördinatoren. Hierbij stuitte de LBK op de moeilijkheid dat de randvoorwaarden van de cursus door CRM en niet door haar bepaald werden. De onmogelijkheid zelf veranderingen in te voeren leidde tot wrijvingen met de koördinatoren.
- + Bij het opstellen van het evaluatieplan nam de LBK meer tijd om tot een formulering over de aard van het experiment te komen. Daarna maakte men zich sterk voor het doorgaan van deze evaluatie.
- + De regelingen vanuit CRM die golden voor het JCB-experiment, namelijk de Rijksbijdrageregelingen en de uitvoering van de verzorgingsstructuur Kunstzinnige Vorming, eisten voortdurend de aandacht van de LBK. Het nagaan van de invloed van deze regelingen op het JCB-experiment en op de cursus na afloop van het experiment werd een extra-taak voor de LBK, die eigenlijk niet in haar takenpakket was opgenomen.
Ook hier weer wordt de LBK gedwongen, zich te bezinnen op de aard van het experiment.
- + De LBK zorgde voor een voorlichtings- en diskussiedag over genoemde regelingen voor betrokkenen. Het organiseren van zo'n dag kostte tijd en moest ten koste van andere taken gaan.
Deze algemene begeleiding van het experiment werd door de LBK, vooral in de loop van het experiment, goed opgepakt. De LBK had over ruimere mogelijkheden moeten beschikken om noodzakelijke veranderingen in randvoorwaarden te kunnen invoeren. Gezien het feit dat het hier om een experiment ging, was dat wenselijk.
Ondanks de voortdurende noodzaak tot een inhoudelijke bezinning bleven binnen de LBK de discussies over de positie van de JCB-kursussen vooral beleidsmatig en stonden ze niet in relatie tot de praktijk van het experiment en de programma-ontwikkeling.

E. De inhoudelijke taak van de LBK (Raamplan 77 o.a. onder d) Het vertalen van de resultaten van de experimenten in programma's was een taak die zoveel mogelijk is overgedragen aan de

LOE. Over de inhoudelijke taken hebben we in het vorige punt reeds het een en ander gezegd.

F. Het zorgdragen voor de verslagen van de experimenten (Raamplan 77 onder d)

De taak is ook door de LOE overgenomen. De LBK geeft zo nu en dan aanwijzingen, maar dit blijft incidenteel van aard.

G. Zorg voor het koördinatorenoverleg (Raamplan 77 onder g)
Deze taak werd vervuld door de programma-ontwikkelaar en niet door de LBK.

H. Financieel-techniese kant en de organisatie van het experiment (Raamplan 77 onder c en k)

De taken die hiermee samenhangen zijn: 1) het goedkeuren van de begroting en de eindafrekening van de ontwikkelingseenheid.
2) Overleg plegen met de NSKV over de consequenties die het onderbrengen van de LOE bij de NSKV heeft.

Deze taken zijn goed verlopen. Bovendien blijkt uit de verslagen dat ze veel tijd hebben geëist. Ze beslaan veel van de werkzaamheden van de LBK, aangezien we ze als een belangrijke randvoorwaarde voor het gehele experiment moeten beschouwen. Door duidelijke afspraken te maken over de samenwerking met de NSKV en de samenwerking geregeld te evalueren verliep deze zonder problemen. Begroting en eindafrekening konden niet wachten, en de regelmaat waarmee men zich met deze taken dient bezig te houden geeft houvast en duidelijkheid. Deze taken waren de enige die andere groeperingen in het experiment niet konden overnemen en waarover derhalve geen verwarring kon bestaan.

I. Kontakt onderhouden met CRM (Raamplan 77 onder j)

Het signaleren naar CRM gebeurde op vele manieren:

- in vergaderstukken van de LBK
- in voortgangsverslagen
- in aparte mededelingen en vragen.

In voortgangsverslag I wordt melding gemaakt van de geringe of late respons vanuit CRM. Door deze verlate reacties wordt de gang van zaken in het experiment vertraagd.

Voorbeelden: - begroting van 1978 nog niet goedgekeurd
- richtlijnen voor vakatiegelden nog niet ontvangen
- richtlijnen voor deklaraties nog niet ontvangen.

Meer van deze incidenten volgden in de loop van het experiment.

Verwijten over de vertragingen, gericht aan de LBK, zijn niet terecht. Zij kon immers vanuit haar positie als kontaktpersoon van CRM geen eisen aan het departement stellen.

LBK -
K O N K L U D E R E N D

1. Het takenpakket, dat de LBK is toegemeten bij de opzet van het eksperiment staat in geen goede verhouding met de feitelijke mogelijkheden die de LBK heeft om de taken te kunnen uitvoeren. Hoewel nimmer van tevoren eksakte berekeningen mogelijk zijn over de verdeling van energie en tijd over een takenpakket als dit (een en ander lijkt ons inherent te zijn aan een ontwikkelingseksperiment) zou een duidelijker bezinning op de draagwijdte van de verschillende taken wenselijk zijn geweest. Een dergelijk inzicht in de omvang van taken houdt overigens ook in dat ze een duidelijke onderlinge afstemming hebben, alsook een afstemming op de taken van andere bij het eksperiment betrokken groeperingen. We moeten konstateren dat dit bij het JCB-eksperiment niet het geval is geweest. Dit veroorzaakt bijvoorbeeld, dat men later de betekenis en omvang van de evaluatie inzag.

2. Een punt waar we veel moeilijker een konklusie uit kunnen trekken, betreft de aard van de samenstelling van de LBK. We hebben kunnen konstateren dat de LBK weinig inhoudelijke bemoeienis heeft gehad met het eksperiment. Echter, met name de wijze waarop de LBK indertijd is samengesteld, namelijk uit vakdeskundigen en uit vertegenwoordigers van de werkvelden, wijst juist in de richting van het garanderen van inhoudelijke bewaking van het eksperiment. Het is moeilijk om te achterhalen wat precies de redenen of oorzaken zijn geweest van de geringe inhoudelijke bemoeienis. Maar te betreuren valt dat juist op een plaats waar vak- en velddeskundigen elkaar op inhoudelijke basis moeten treffen een inhoudelijke diskussie niet plaats vindt, of althans een gesprek, waarvan de resultaten niet substantieel zijn geworden. Wij hebben er ook elders op gewezen, dat aan het eksperiment een theoretiese basis heeft ontbroken. Zelfs al zou het niet hoed mogelijk zijn geweest om in het begin van het eksperiment tot een gemeenschappelijke visie te komen, dan hadden juist de mogelijke verschillen in opvattingen een belangrijke basis kunnen vormen voor de verdere ontwikkeling. Onze konklusie luidt dan ook, dat de LBK het eksperiment te weinig inhoudelijk heeft gestuurd met twee gevolgen die dat heeft gehad:
 - de LBK is daardoor zelf, wat de inhoudelijke kant betreft, te lang het spoor bijster geweest;
 - de Landelijke Ontwikkelings Eenheid beschikte wel over veel autonomie, maar kreeg zo een relatief veel zwaardere taak.

3. Over het organisatoriese werk van de LBK kunnen wij zeer positief zijn. Zij heeft bij voortduring getracht de randvoorwaarden voor het eksperiment te verbeteren, hetgeen ook uitdrukt dat de LBK, weliswaar impliciet, de gedachte van een ontwikkelingseksperiment aanhing. Wij menen echter ook dat deze randvoorwaarden binnen de bestaande afspraken met CRM te weinig het karakter droegen van een eksperimenteel stadium; hetgeen de taak van de LBK ekstra verzwaarde.

A a n b e v e l i n g e n

We ronden deze paragraaf tenslotte af met een paar aanbevelingen die rechtstreeks voortvloeien uit deze evaluatie:

- De LBK dient een duidelijke taakomschrijving te hebben, ingedeeld naar functies die de kommissie te vervullen heeft.
- Er moet onderscheid gemaakt worden tussen de inhoudelijke taken en de taken die betrekking hebben op financiën en organisatie.
- Bij de inhoudelijke taak moet worden aangegeven welk doel men ermee beoogt.
- De taken moeten worden voorzien van een globale tijdsplanning.
- Indien samenwerking met andere groeperingen noodzakelijk is, is een aanvulling nodig met duidelijke afspraken erover. Deze afspraken zullen in het takenpakket moeten zijn opgenomen. of: het maken van deze afspraken zal een aparte taak van de kommissie moeten zijn.
- Indien men van de kommissie verwacht, dat ze vanuit een visie op het eksperiment en op basis van voldoende informatie over het eksperiment de inhoudelijke begeleiding zal verzorgen door middel van evaluatie en toetsing van de ontwikkelingen, dan is het noodzakelijk apart tijd uit te trekken voor het ontwikkelen van deze visie.
Bovendien zullen er mogelijkheden moeten zijn voor het verzamelen van adequate informatie.
- De voortdurende tussentijdse evaluatie moet als taak in het takenpakket staan. De criteria voor evaluatie zullen voortkomen uit een visie op het eksperiment en uit de taakomschrijving van de kommissie. De evaluatie vereist tijd, namelijk voor de voorbereiding, de uitvoering en het trekken van konklusies. Voor alle drie de fasen moet tijd vrijgemaakt worden.
- Wanneer de kommissie zoals hier de algemene verantwoordelijkheid draagt voor het eksperiment, dient zij bepaalde bevoegdheden te krijgen waarmee zij zelf kan beslissen, in overleg met CRM, over de randvoorwaarden. Aangezien het hier om een eksperiment gaat, waarbij ook naderhand bepaald gaat worden onder welke voorwaarden het geheel optimaal verloopt, moeten er ook in de randvoorwaarden mogelijkheden zijn voor uitbreiding of verandering.
- Wij raden aan de samenstelling van een kommissie als deze voortaan bij soortgelijke eksperimenten krities te bekijken. De vraag is bijvoorbeeld, of het wel juist is vakdeskundigen in een dergelijke kommissie te plaatsen. Er waren voldoende vakdeskundigen bij het eksperiment betrokken (LOE-teamleden en docenten). Voorts lijkt het ons van belang om bij dergelijke kommissies niet te nadrukkelijk het representatiemodel toe te passen. Dit leidt al te gemakkelijk tot al dan niet open competentie-kwesties, ten koste van het uiteindelijke werk.

6.1.2. De Landelijke Ontwikkelings Eenheid

Taak van de Landelijke Ontwikkelings Eenheid in het algemeen.

De LOE had volgens het Raamplan 77 oorspronkelijk vier taken te vervullen. Deze vier taken waren:

1. Het ontwikkelen van leerplannen.
2. Het evalueren en het funktioneren van de LOE.
3. Het begeleiden van de docenten.
4. Het onderhouden van kontakten met de achterban.

De LOE heeft de taken uitvoerig besproken en in een vrij vroeg stadium opnieuw geformuleerd en weergegeven in het werkplan van oktober 1977. In dit werkplan zijn de taken teruggebracht tot twee hoofdtaken, namelijk een ondersteunende functie en de evaluatie en rapportage.

De ondersteunende functie is voor de LOE een verzamelnaam voor meerdere taken. Hieronder vallen: de programma-ontwikkeling, de begeleiding, en de bijscholing van docenten.

Deze taken lijken op het eerste gezicht overeen te komen met taak 1 en 3 van de oorspronkelijke taakstelling; het blijkt bij nadere beschouwing echter niet zo te zijn.

In het Raamplan 77 wordt de daar genoemde eerste taak "ontwikkelen van leerplannen" onderverdeeld in:

- "het ontwikkelen van vakinhouden en didaktiese methoden met betrekking tot de kunstzinnige vorming, in zoverre door vrijwilligers in het jeugd-, klub- en buurthuiswerk kunnen worden toegepast.
- op grond van de op deze wijze ontwikkelde vakinhouden en didaktieken ontwikkelen van
 - * leerplannen voor training van vrijwillig kader in het jeugd-, klub- en buurthuiswerk.
 - * methoden voor werkbegeleiding van bovenstaande vrijwilliger.

(Bij de uitvoering van deze taak moet rekening worden gehouden met de doelstellingen van het jeugd-, klub- en buurthuiswerk en de wijze waarop de algemene werkbegeleiding voor het jeugd-, klub- en buurthuiswerk plaatsvindt.)"

Daarbij valt ons op dat leerplannen voor de JCB-kursus zullen moeten worden ontwikkeld op basis van eerder ontwikkelde vakinhouden en didaktieken die de vrijwilligers zelf kunnen toepassen in het werkveld.

Het reeds eerder genoemde "dubbele" karakter van de JCB-kursus komt hierin duidelijk naar voren. De JCB-kursus traint vrijwilligers, die zelf werkzaam zijn in een situatie met groepen deelnemers. De JCB-kursus dient zich dan ook zowel bezig te houden met de inhoud en methodiek van de JCB-kursus zelf, als ook met de inhoud en methodiek van het werk van de vrijwilliger met zijn groepen.

Deze twee verschillende situaties moeten goed van elkaar worden onderscheiden. De docent in de cursus leert de vrijwilliger omgaan met kunstzinnige middelen met het oog op de toepassing ervan dóór de vrijwilliger in zijn werksituatie. De

kursist werkt met zijn groepen met kunstzinnige vorming met het oog op de doelstellingen van het sociaal-kultureel werk. In de taakstellingen staat tussen haakjes vermeld dat de LOE rekening zal moeten houden met de doelstellingen van het jeugd-, klub- en buurthuiswerk.

De programma-ontwikkeling die de LOE later als haar hoofdtaak omschrijft, mist deze aanvulling. Hierin wordt alleen melding gemaakt van de situatie in de cursus. De LOE stelt zich als taak om een landelijk raamleerplan met deelraamplannen te ontwerpen, hetgeen als basis zal dienen voor de invulling van regionale leerplannen en deelleerplannen.

Het ontwikkelen van vakinhouden en methodieken voor het werk van de vrijwilliger ziet de LOE niet als haar taak. Dit wordt dan tot de taak van de docenten gerekend. De LOE zal dus niet meer "via" het ontwikkelen van vakinhouden en methoden voor de vrijwilliger komen tot het ontwikkelen van een leerplan voor de JCB-kursus, maar ze richt zich direkt op de leerplannen van docenten, om aan de hand daarvan een Raamleerplan voor de cursus te ontwerpen.

Dit heeft als voornaamste betekenis, dat het Raamleerplan van de LOE niet uitgaat van de praktijk van de vrijwilligers, maar zal aansluiten op de ideeën die docenten over de praktijk van de vrijwilligers en over de cursus hebben. De LOE besteedt bovendien geen aandacht meer aan de plaats die de kunstzinnige vorming heeft in het sociaal-kultureel werk, maar richt zich vooral op de plaats die de cursus kunstzinnige vorming voor de vrijwilliger heeft of moet hebben.

Wij zijn geneigd dit als een tekortkoming in de taakstelling te beschouwen, aangezien een visie over kunstzinnige vorming in het sociaal-kultureel werk eigenlijk vooraf dient te gaan aan het ontwikkelen van een raamplan voor de vrijwilligers. In het Raamplan zal dit ook blijken, met name in het algemene deel van het raamplan ontbreekt elke visie op de kunstzinnige vorming.

De andere taken die behoren bij de ondersteunende functie, zijn een uitwerking van taak 3 in het Raamplan 77, het begeleiden van docenten. Deze taak wordt onderverdeeld in "Begeleiding" en "Bijscholing". De begeleiding komt voornamelijk ten dienste van de programma-ontwikkelaar te staan.

Konklusie: deze onderverdeling heeft geen direkte konsekventies voor het verloop van het proces. Het verrichten van een taak als "bijscholing" bij de "programma-ontwikkeling" wordt beschouwd als een belangrijk onderdeel in het gehele proces van programma-ontwikkeling, en kan niet worden beschouwd als een geheel losstaande activiteit.

De tweede functie die de LOE in het werkplan omschrijft, is die van evaluatie en rapportage.

Hierin geeft de LOE een verdere uitwerking van de bedoeling van evaluatie en de wijze waarop zij deze denkt uit te voeren. De wijze waarop de LOE deze uitwerking geeft toont aan dat ze de evaluatie als een belangrijke taak binnen het eksperiment beschouwt. In de loop van het proces zal echter blijken dat deze evaluatie moeilijk en niet konsekwent zal kunnen worden

uitgevoerd. Tijdgebrek is één van de oorzaken van deze gang van zaken, maar daarnaast is de LOE van mening dat haar de deskundigheid ontbreekt om deze taak te kunnen verrichten.

De taak in het Raamplan 77, die betrekking heeft op het onderhouden van contacten met de betrokkenen, wordt door de LOE ook vooral in het licht gezien van de programma-ontwikkeling.

We zullen dit bij de bespreking van de Curvo-strategie verder uiteenzetten.

De taken van de LOE nader bekeken. (A: programma-ontwikkeling - B: de begeleiding)

A. PROGRAMMA-ONTWIKKELING EN CURVO-STRATEGIE

Bij de start van haar werkzaamheden is de LOE van mening dat in het "Raamplan 77" een omschrijving ontbreekt van de wijze waarop zij de taken zal gaan vervullen. De LOE vindt, terecht, dat bij een taakomschrijving ook een duidelijke werkwijze-omschrijving behoort.

Voor de werkwijze kiest zij voor de Curvo-strategie die in aangepaste vorm richting zal geven aan de werkwijze en werkplanning van de LOE. De Curvo-strategie bevat een geheel van uitgangspunten en richtlijnen voor het proces van curriculum-ontwikkeling. (Zie voor een uitvoeriger toelichting op de Curvo-strategie: bijlage E.)

We zullen hier beschrijven hoe de LOE heeft gewerkt, welke uitgangspunten zij heeft overgenomen en welke zij heeft laten vallen en om welke reden. De uitgangspunten van het theoreties model worden niet in dezelfde volgorde besproken.

Bij de beoordeling van het werk van de LOE gaan we uit van de belangrijkste punten van de Curvo-strategie.

De planbaarheid van een ontwikkeling

Dat het ontwikkelingsproces planbaar is, wordt volledig door de LOE onderschreven. De LOE kiest voor het maken van een duidelijke planning ten behoeve van het ontwikkelen van het Raamplan. Dit zal een inhoudelijk ontwikkelingsplan bevatten, afspraken over het groepsfunctioneren en een organisatieplan. Uiteraard heeft een dergelijke aanpak konsekventies:

- 0 Het maken van een planning voor het gehele proces van raamleerplanontwikkeling vereist voldoende ruimte om tussentijds te kunnen bijsturen. Deze ruimte zal in het werkplan te vinden moeten zijn.
- 0 De tweede konsekventie is dat een konstante evaluatie onontbeerlijk is, omdat anders op eenmaal ingeslagen wegen wordt voortgegaan, ook als deze niet tot de doelstelling leiden.
- 0 Ten derde heeft deze keuze een prakties voordeel. De LOE heeft meteen een houvast voor het opzetten van de planning.

De noodzaak van een aantal deskundigheden

De LOE zal van te voren moeten nagaan of de deskundigheid die vermeld staat in de Curvo-strategie, ook voldoende aanwezig is.

De deskundigheden, die vooral betrekking hebben op de situatie in het onderwijs, worden als volgt omschreven:

- curriculumdeskundigheid: voor het kunnen omgaan met de strategie en de eventuele aanpassing ervan aan de specifieke situatie.
- evaluatiedeskundigheid: de verschillende (tussen)produkten kunnen beoordelen samen met de andere groepsleden.
- vakdeskundigheid: kennis omtrent het vakgebied.
- "situatie-deskundigheid": kennis hebben van de situatie in en rond de school (leerkrachten, schoolleiders, S.A.D.-medewerkers).
- "schrijfdeskundigheid": iemand moet de bekwaamheid bezitten om het leerkrachten- en leerlingenmateriaal te schrijven.

Uit opsomming van deze deskundigheden blijkt dat de Curvo-strategie eigenlijk is opgezet voor een situatie, waarin de cursisten een vak of vakken leren en deze niet meteen behoeven door te geven aan anderen.

De specifieke aard van de JCB-kursus stelt eisen aan de deskundigheden die niet uit de Curvo-strategie zijn af te leiden. Wat betreft "vakdeskundigheid" is de cursus niet alleen opgezet om vakgebieden van de kunstzinnige vorming over te dragen maar ook om aandacht te schenken aan didaktiek en methodiek. Hiervoor zou dus eigenlijk ook een aparte deskundigheid aanwezig moeten zijn.

Wat betreft de "situatiedeskundigheid" wordt in de Curvo alleen de deskundigheid met betrekking tot de situatie in de school genoemd, in dit geval de cursus en de cursusplaatsen. Aangezien de JCB-kursus indirect bedoeld is om een ondersteuning te geven aan de vrijwilliger in het sociaal-kultureel werk, dient er ook "situatiedeskundigheid" aanwezig te zijn ten aanzien van het sociaal-kultureel werk.

Wat dat betreft is er bij de LOE sprake van een beperkte deskundigheid: de vakspecialisten van de LOE moesten zelf ervaring hebben in het betreffende werkveld.

We moeten echter konstateren dat de Curvo-strategie niet voorziet in de overdrachtsfunctie van de JCB-kursus. Hierdoor valt het gebrek aan vakdeskundigheid op het gebied van didaktiek en methodiek niet op. Bovendien zijn er twee soorten "situatiedeskundigheden" nodig, namelijk informatie over de cursus zelf en alles wat daarmee te maken heeft, maar ook informatie over het sociaal-kultureel werk en de behoeften die daar leven.

De feitelijke situatie is, dat in het team voornamelijk vakdeskundigen zijn aangesteld, op het gebied van kunstzinnige vorming. Deze hebben soms weliswaar ervaring met het lesgeven in werken met kunstzinnige middelen aan mensen, die de kennis weer gebruiken voor cursussen of activiteiten met andere groepen, maar zij zijn daar niet specifiek voor opgeleid.

De programma-ontwikkelaar is de enige functie die niet speciaal op vakdeskundigheid is gericht. We kunnen hieruit de volgende konklusies trekken:

- Het feit dat het team voornamelijk bestaat uit vakdeskundigen doet vóórkomen alsof de JCB-kursus gewoon een cursus is voor mensen die willen leren werken met kunstzinnige middelen.

De vakdeskundigen hebben enige ervaring met begeleiden, evalueren, methodiek en didaktiek van de kunstzinnige vorming, maar niet genoeg om de totale behoefte hieraan te vervullen. Hun taken liggen niet alleen op het gebied van de vakdeskundigheid. Dat betekent dat de programma-ontwikkelaar moet voorzien in en begeleiden bij de "curriculum"-deskundigheid, de evaluatiedeskundigheid en de vakdeskundigheid op het gebied van methodiek en didaktiek, voor het gehele team.

Bovendien draagt de programma-ontwikkelaar de verantwoordelijkheid voor de koördinatie van het team.

Dat dit een onmogelijke opgave is, voor één persoon binnen de aangegeven tijd, zal duidelijk blijken.

- "Situatie"deskundigheid zowel over de cursus als over het werkterrein waarvoor de cursus de vrijwilligers "bijschoolt" ontbreekt nagenoeg. Hiervoor is het team aangewezen op: de LBK, het koördinatorenoverleg en de docenten.
- Het team spreekt menig keer over een tekort aan "schrijf"-deskundigheid. Uit het voorgaande zal gebleken zijn dat niet valt na te gaan waaraan de moeilijkheden en vertragingen te wijten zijn. Het tekortschieten van andere deskundigheden kan evenzeer bijgedragen hebben aan deze moeilijkheden en vertragingen als het gebrek aan "schrijf"-deskundigheid.

Fasering van het proces

De LOE heeft verschillende fasen uit de Curvo-strategie toegepast op de taak die zij te vervullen had. Op deze wijze komt de LOE tot de volgende fasering: startfase, vormgevingsfase, raamwerkfase, konsept-raamplanfase, raamleerplanfase, evaluatiefase.

Omwille van een goed begrip van een en ander zullen we deze fasering eerst op de voet volgen. Daarbij geven we dan ook tevens aan, op welke punten van de oorspronkelijke Curvo-strategie wordt afgeweken.

* De startfase.

Deze fase heeft zowel bij de LOE als bij de Curvo tot doel om een ontwikkelingsteam te formeren. Dit team moet aan het eind van de fase over een duidelijk taakstelling beschikken, die haar uitgangspunt vindt in de situatie rond de cursussen. Ook dienen er afspraken te worden gemaakt zowel over de organisatie binnen het team als tussen de LOE en LBK.

Ook het JCB-eksperiment heeft een soort aanlooffase gekend, waarin de LOE geformeerd is. De taak van de LOE is echter nog niet duidelijk, terwijl men bovendien niet genoeg gegevens over de situatie had, waarmee wordt bedoeld: de situatie in

de cursus en de plaats van de cursus en de kunstzinnige vorming in het sociaal-kultureel werk.

De zogenaamde "situatiedeskundigheid" ontbreekt nagenoeg in het team. De afspraken tussen LOE en LBK hebben voornamelijk betrekking op de organisatie. Deze zijn echter bij gebrek aan een duidelijke taak van de LOE nog niet volledig. De nadere taakstelling zou nog worden ontwikkeld door middel van het maken van een werkplan.

We kunnen dan ook niet anders konstaten dan dat de startfase volgens de voorwaarden die de Curvo-strategie daarbij stelt, onvolledig is geweest. De LOE is gevormd, maar zij heeft nog geen gemeenschappelijke basis. De eerste taak in de volgende fase zal zijn: het duidelijk omschrijven van taak en werkwijze en het maken van afspraken.

Men zal zich moeten oriënteren op de praktijk om op die manier meer "situatiedeskundigheid" te verwerven; maar daar was geen tijd voor omdat de startfase (formeren van het team) nogal uitliep.

De LOE gaat derhalve de tweede fase reeds in met een achterstand.

* De fase van de vormgeving.

Deze fase is gericht op het vormen en formuleren van algemene denkbeelden als uitgangspunt.

Op basis daarvan zal de LOE een werkwijze en een werkplan moeten opstellen. Deze fase heeft in het proces zeer veel aandacht gekregen. Men begint met een uitgebreide kennismaking met elkaars ideeën over de cursus, het leerproces en de vakgebieden.

Dit resulteert in een zeer globaal concept dat een eerste aanzet moet geven voor visie-ontwikkeling. Een en ander wordt doorgesproken met anderen en vervolgens formuleert men, in samenwerking met de LBK het werkplan, waarbij de hoofdstukken die het eigenlijke "werkplan" en de fasering bevatten door de LOE alleen worden geschreven.

Het is begrijpelijk en zeer noodzakelijk geweest, dat de LOE zeer veel tijd besteedde aan deze fase.

Hierdoor heeft de LOE een taak voor zichzelf kunnen stellen en een daarbij behorend werkschema kunnen formuleren, geheel in overeenstemming met de Curvo-strategie.

Bovendien zijn de LOE-teamleden hierdoor goed op de hoogte geraakt van elkaars ideeën en hebben ze een beeld gekregen van wat zij van de anderen konden verwachten. Dit is de samenwerking en het maken van afspraken onderling ten goede gekomen.

De Curvo veronderstelt echter in deze fase ook "situatiedeskundigheid" in het team. De "situatiedeskundigheid" had een beperkt karakter. De teamleden informeerden zich door middel van de contacten die ze hadden met de betrokken docenten en koördinatoren. Echter, een duidelijke beschrijving van die situatie(s) is niet gemaakt. Het tekort wordt in een bespreking van het werkplan wel signaleerd door de LBK. De LOE vult vervolgens het werkplan nog aan met algemene informatie over het werkveld.

Deze inhoudelijke aanvulling van de LBK is zeer belangrijk

geweest voor de LOE.

- Het genoemde werkplan en de fasering van het werk is groten-deels door de LOE zelf opgesteld. Dit werkplan beschreef voor-al de taken en de te verrichten werkzaamheden. De inhoud van het werk wordt overigens niet gefaseerd noch nader omschreven. Er staat in het werkplan, welke taken moeten worden vermeld, maar niet hoe en waaraan de produkten zullen moeten voldoen. Dit is weliswaar nog niet konkreet mogelijk in een beginfase, maar ook later wordt dit niet verder uitgewerkt.

Het ontbreken van deze richtlijnen maakt, dat de werkzaamheden van de LOE moeilijk te evalueren zijn, zowel door haarzelf als door andere groeperingen (LBK). Het wordt daardoor ook moeilijk om na te gaan of de LOE wel op dezelfde lijn is voortgegaan.

- De LOE beëindigt deze fase iets later dan volgens de plan-ning gedacht was. Dit is niet verwonderlijk wanneer men denkt dat de LOE in deze fase enkele taken uit de vorige fase nog moest vervullen.

* De fase van het opstellen van het Raamwerk.

Het doel van deze fase is het opstellen van een raamwerk op basis van de algemene visie die men op de cursus heeft. Daarnaast gaat deze fase ook gepaard met het verder ontwikke-len van begeleidingskontakten met belanghebbenden en intia-tiefnemers.

De LOE ontwikkelt in deze periode tevens plannen voor de bij-scholing van de docenten. In deze fase is veel gelijktijdig aan de orde en het totaalbeeld maakt een versnipperde indruk. Het begeleiden van docenten en koördinatoren staat voor een groot deel in dienst van de programma-ontwikkeling en in zo-verre draagt deze aan de programma-ontwikkeling bij.

De bijscholing van de docenten werd door de LOE gezien als een onderdeel van het begeleidingswerk. De bijscholing lag in het verlengde van de programma-ontwikkeling. Deze activiteit vergde veel tijd van de teamleden waardoor voor direkte bege-leiding en het werken aan het raamplan minder (niet genoeg) tijd overbleef.

De raamwerkfase wijkt hier ook af van de Curvo, omdat er een ekstra taak, de bijscholing van docenten, wordt ingevoegd. Hoewel deze taak veel te maken heeft met de ideeën van de LOE over de cursus, eist deze tijd en energie die aan het systema-ties werken aan het Raamplan onttrokken worden: bijvoorbeeld tijd voor evaluaties is er nauwelijks, tijd om zaken goed door te spreken is er evenmin voldoende.

Hoewel het Raamwerk de eisen moet bevatten waaraan het Raam-leerplan zal moeten voldoen en als basis voor de evaluatie moet dienen, blijkt het slechts een inhoudsopgave voor het Raamleerplan te zijn. De omschrijvingen van de inhoud van de onderdelen ontbreekt. Er worden geen verbanden getrokken naar het uitgangspunt van de LOE en naar de algemene visie zoals deze verwoord staat in het werkplan. Criteria waaraan het Raamleerplan zal moeten voldoen ontbreken volkomen. Het Raamwerk is voor de evaluatie van toekomstige werkzaam-heden aan het Raamleerplan dan ook geen goede basis. Het geeft ook geen richting aan de algemene evaluatie.

* De fase van het konsept raamplan.

Het doel van deze fase is het uitschrijven van een konsept-raamplan op basis van het Raamwerk en met gegevens uit de praktijk van de kursussen. Daarnaast zal een evaluatieplan worden opgesteld, waarmee de deelleerplannen uitgeprobeerd en getoetst kunnen worden. Voorts valt onder deze fase het houden van bijscholingsbijeenkomsten met docenten en het geven van begeleiding.

In deze fase is de LOE zeer actief met het schrijven en organiseren van schrijf- en bespreekdagen over het Raamplan. Men heeft houvast aan de indeling van het Raamplan, zoals in het Raamwerk staat uitgewerkt.

De vakdeskundigen besteden veel tijd aan het uitschrijven van deelraamplannen en aan het bespreken van deze geschreven onderdelen met docenten.

Men dient zich tussendoor bezig te houden met begeleiding. Door de drukke werkzaamheden verdwijnt een aantal hoofdelementen (de algemene doelen van de JCB, hoe deze te "vertalen" naar de kursussen en de deelraamplannen, het stappen-schema) naar de achtergrond. De deelraamplannen staan in het centrum van de aandacht.

Over deze fase kunnen we het volgende konstateren:

- De LOE houdt zich meer bezig met de uitwerking van deelraamplannen dan met de uitwerking van de algemene inhoud van het konsept-Raamplan.
Het Raamwerk wordt een richtingwijzer voor het schrijven van deze deelraamplannen en voor het overleg hierover.
De plaats die elk vakgebied inneemt binnen het sociaal-kultureel werk en de rol die elk vakgebied heeft bij het bereiken van doelstellingen van het sociaal-kultureel werk, wordt voor de LOE steeds duidelijker.
De meer algemene inhoud van het konsept-Raamplan blijft een probleem, evenals algemene uitgangspunten die de LOE onderschrijft zoals: het afstemmen op de doelgroep en de vakken-integratie.
Tijd om hierover te praten is er echter niet veel. Men werkt elk aan een eigen onderdeel. De tijd in het team wordt gebruikt om deze onderdelen op elkaar af te stemmen. Wanneer de totale tijdsverdeling bekeken wordt, wordt naar verhouding te weinig tijd besteed aan algemene, gemeenschappelijke onderwerpen en komt men niet toe aan diepgaande discussies over de inhoud van de kursussen.
- De evaluatie van de deelraamplannen wordt in beperkte zin uitgevoerd. Hier wordt enigszins afgeweken van de Curvostrategie. De konsept-raamplannen worden bekritiseerd door de docenten op hun bruikbaarheid, dat wil zeggen de mogelijkheid om ze door te vertalen naar de leerplanontwikkeling. Een volledige toetsing, op basis van ervaringen met het werken van aldus ontwikkelde leerplannen, kan nog niet plaatsvinden. Dit gebeurt gedeeltelijk uit tijdgebrek en gedeelte-

tend de relatie tussen 1 en 2. Ook 3 behoort daarbij, als het gaat om de toetsing van het raamplan, om de toetsing ook tot een ervaringsfeit te maken. Begrijpelijk(er)wijs vraagt dit meer tijd dan de planning binnen de Curvo-strategie veronderstelt.

Bij de reacties van met name de LBK en het koördinatoren-overleg op het konsept-Raamplan blijkt hoe afgezonderd van deze betrokken groeperingen de LOE heeft gewerkt. Zij heeft wel reacties van docenten in deelraamplannen verwerkt, maar naar buiten toe geen informatie gegeven over hoe zij deze reacties in het konsept-Raamplan heeft opgenomen. De vele verbaasde reacties vooral op de uitgebreidheid en de inhoud van het plan geven aan, dat men inhoudelijk weinig op de hoogte was van de werkzaamheden van de LOE.

De reacties op de deelraamplannen verschillen van reacties op het algemene gedeelte. Het is vooral het algemene gedeelte dat men te kompleks en te vaag vindt. Dit illustreert ook, dat in het team de "vakdeskundigheden" het sterkst vertegenwoordigd zijn.

* De evaluatiefase.

Deze fase is door de LOE niet uitgevoerd. De LBK heeft dit opgedragen aan de NSKV.

De voortgangsverslagen

In de Curvo behoort een procesbeschrijving tot een van de onderdelen van het proces. Deze beschrijving is bedoeld voor anderen om de werkzaamheden van de ontwikkelingseenheid te kunnen volgen. In het JCB-eksperiment hebben de voortgangsverslagen deze functie overgenomen.

Het eerste voortgangsverslag bevat een inventarisatie van de verschillende kursussen in de praktijk. Dit is een goede duidelijke inventarisatie. Er worden echter geen konklusies uit getrokken voor het werk, namelijk de begeleiding en de programma-ontwikkeling.

De werkzaamheden van de LOE worden duidelijk omschreven. Er ontbreken echter meer specifieke gegevens, waarmee getoetst kan worden of deze werkzaamheden wel leiden naar het doel dat de LOE zich heeft voorgenomen.

Bijvoorbeeld blz. 41: "In de praktijk zou deze ondersteuning zijn definitieve vorm krijgen, afhankelijk van de afspraken die met de "klanten" (RBK's, koördinatoren en docenten) gemaakt werden". Vraag: welke afspraken?

Verder: "Het koördinatorenoverleg funktioneerde goed". Vraag: hoe zo? waarmee?

"Bijeenkomsten met vakdocenten waren waardevol". Vraag: waardoor?

Samenvattend kunnen we zeggen dat het eerste voortgangsverslag een beschrijving geeft van werkzaamheden van de LOE. Soms zijn er evaluerende opmerkingen in terug te vinden, zoals

over de organisatie van het team die onvoldoende was voorbereid. Meestal wordt niet helemaal duidelijk, op welke wijze de LOE nu haar doelstellingen verwezenlijkt.

Het tweede voortgangsverslag gaat op dezelfde wijze voort. Er wordt in vermeld, welke taken de LOE verricht en ook op welke wijze. Er ontbreken gegevens over de vraag op welke vraagstellingen de LOE zich richt, bijvoorbeeld bij de begeleiding.

Over de programma-ontwikkeling is de LOE vager dan in het eerste voortgangsverslag. De relatie tussen programma-ontwikkeling en de situatie in de cursusplaatsen wordt weer niet gelegd. De precieze aandachtspunten van de programma-ontwikkeling worden uit het voortgangsverslag niet duidelijk. Opvallend is de ruime aandacht die wordt besteed aan de bijscholing. Ten aanzien van dit verslag merken wij op dat het eveneens een indruk geeft van taken en werkzaamheden van de LOE, maar dat de inhoud, de onderwerpen waar de LOE zich mee bezit heeft gehouden, niet omschreven worden. Dit heeft tot gevolg dat de inhoud van het werk van de LOE voor anderen onduidelijk blijft.

Globaliteiten

Het werken met globaliteiten, zoals in de Curvo-strategie aangegeven, wordt door de LOE op dezelfde wijze doorgevoerd. Zij verzamelen ook uitspraken van betrokkenen die niet van tevoren worden gesorteerd naar doelen, middelen en evaluatiewijzen.

Het werken vanuit meer algemene uitspraken kan het samenstellen van een Raamplan ten goede komen, omdat niet van tevoren een bepaalde structuur wordt ingebouwd, die later veranderingen onmogelijk maakt. In dit geval is het echter niet duidelijk hoe de LOE met de globaliteiten is omgegaan. De LOE geeft geen informatie over het gebruik van globaliteiten in Raamleerplan of Deelraamplannen. Het systematies omgaan met globaliteiten nadat ze verzameld zijn, is niet gebeurd.

Demokratische besluitvorming

Volgens de Curvo-strategie dienen alle leden van het team een ongeveer gelijke inbreng te hebben in de besluitvorming. De LOE heeft dit zoveel mogelijk gerealiseerd, zowel binnen als buiten het team. Deze nadruk op een democratische besluitvorming heeft zeer stimulerend gewerkt op de teamleden. Zij voelen zich allen sterk bij het werk betrokken. De nadruk op de inbreng van anderen dan de teamleden zorgt ervoor dat ook zij steeds meer bij het werk van de LOE betrokken worden. Dit aspect van de werkwijze van de LOE werkt stimulerend op alle bij het JCB-eksperiment betrokken groeperingen.

B. DE BEGELEIDING

De begeleidingstaak van de LOE is volgens het Raamplan 77 onderverdeeld in twee fasen.

In de eerste fase diende de LOE de docenten te ondersteunen en te trainen in de onderdelen "werken met groepen" en "werkbegeleiding" (de eerste twee fasen). In de tweede fase zou de begeleiding gericht zijn op het trainen van docenten op de verschillende vakgebieden zodat zij de nieuw ontwikkelde vakinhouden en methoden in de cursus konden inpassen, zodanig dat de vrijwilligers deze weer konden toepassen.

De LOE heeft in het werkplan evenwel andere aksenten gelegd. De begeleiding behoort volgens haar mening nauw samen te hangen met de programma-ontwikkeling. Dat wil zeggen dat een begeleider direkt of indirekt meewerkt aan het tot stand komen van leerplannen of programma's die door de betrokkenen gebruikt kunnen worden. Daarbij werd dan vooral gelet op de didaktiese aspekten.

Het organisatories verband waarin de cursus vorm krijgt, heeft volgens het werkplan ook de nodige aandacht, indien zij samenhangt met het doel en de inhoud van de cursus.

Het is opvallend dat de taak zoals die in het Raamplan 77 staat vermeld, vooral gericht is op een begeleiding vanuit de LOE naar de praktijk van de cursussen toe.

Dit is een vorm van begeleiding die de LOE later min of meer heeft verwerkt in de bijscholing. De LOE legt in het werkplan het aksent op de samenwerking tussen docenten en LOE-leden bij het ontwikkelen van programma's en leerplannen. De LOE onderscheidt aan de begeleiding meerdere aspekten, die meer specifiek de doelen van de begeleiding omschrijven:

- I. De begeleiding heeft als doel om informatie te verkrijgen over de cursussen en de belangrijkste problemen die zich daar voordoen. De begeleiding zorgt voor "situatie"deskundigheid.
- II. De begeleiding geeft informatie over de inhoud van de cursussen per vakgebied. De LOE kan hieruit een richting afleiden voor de programma-ontwikkeling.
- III. De begeleidende kontakten zullen stimulerend werken om nieuwe leerplannen en programma's uit te proberen.
- IV. De begeleidende kontakten kunnen gebruikt worden om deelplannen te bespreken. De uitgeschreven deelraamplannen worden door de docenten geëvalueerd.

We zullen ons nu richten op het verloop van het proces. De LOE is met de begeleiding begonnen, terwijl informatie over de cursus en het werkveld nog grotendeels onvolledig was. Haar eerste taak was dan ook het inventariseren van de situatiegegevens.

Dit heeft veel tijd in beslag genomen. Pas op het moment dat het eerste voortgangsverslag uitkwam gaf de LOE een omschrijving van de soorten cursussen en de groepen vrijwilligers waarvoor deze bestemd waren.

Informatie over de situatie, waarin en de groepen waarmee vrijwilligers werken, is niet geïnventariseerd. Het totaal aan informatie bleef toch een beperkte beschrijving van de JCB-cursussen. Er werden door de LOE geen konklusies uit getrokken voor de begeleiding.

Na de eerste oriënterende bezoeken werden de kursusplaatsen verdeeld over de vakdeskundigen. Deze verdeling zou een aanzet kunnen zijn voor een begeleiding die zich meer op de algemene aspecten van het werken met kunstzinnige vorming richt, in plaats van op de vakgebieden.

Dit is echter niet gebeurd. De begeleiding werd voornamelijk individueel per vakdeskundige per kursusplaats uitgevoerd, waarbij af en toe in het team bepaalde moeilijkheden werden besproken.

Dit betrof dan belangrijke vragen, zoals: "waar richten we ons op bij de begeleiding?" en "in hoeverre gaan we in op organisatorische problemen?". Een aanzet tot een systematische begeleiding wordt echter niet gegeven, hoewel ten aanzien van organisatorische problemen een duidelijk standpunt wordt ingenomen.

De LOE zou zich zo weinig mogelijk met organisatorische zaken bezig houden. De grootste belemmeringen voor het begeleidende werk vormden de steeds terugkerende vragen om begeleiding bij organisatorische kwesties in de kursusplaatsen.

Deze hadden voornamelijk betrekking op onduidelijkheden in de organisatiestructuur, de relatie tussen koördinatoren RBK ter plaatse en problemen met de werving van kursisten.

Deze kwesties werden door de LOE echter zoveel mogelijk afgehouden.

Hoewel dat niet expliciet tot de taak van de LOE behoorde, hebben haar teamleden ook een belangrijke rol vervuld bij het inwerken van nieuwe koördinatoren. Het aantal mutaties was (is) nogal groot, hetgeen de continuïteit niet bevordert.

Tenslotte begeleidde de LOE ook de individuele koördinatoren als het ging om vragen over het opstellen van het leerplan.

Over het begeleidingswerk willen we de volgende konklusies trekken:

De begeleiding zoals de LOE zich deze heeft voorgesteld, was vooral gericht op de inhoud van de kursussen.

De personen die daarbij betrokken waren, waren vooral docenten en koördinatoren. De LOE wilde de keuze voor de inhoud van de begeleiding in belangrijke mate laten bepalen door vragen uit de praktijk.

Dit was in de eerste periode terecht. Later zou de begeleiding meer richting hebben moeten geven, zodat docenten en koördinatoren ook wisten wat er van hen verwacht werd. Dit is niet gebeurd.

De oorzaken hiervoor lagen in het feit, dat de LOE wel een inventarisatie heeft gemaakt van de praktijksituatie, maar er geen duidelijke beschrijving aan heeft gewijd en er evenmin voor ieder duidelijke konklusies aan heeft verbonden voor de begeleiding.

Het ontbreken van een expliciete inventarisatie heeft tot gevolg gehad, dat de werkzaamheden van de LOE sterk gestuurd worden door de problemen in de verschillende praktijksituaties. Er was een relatief sterk identifikatie met de praktijksituatie.

Aan het eerste doel, namelijk het verkrijgen van informatie over de cursussen vanuit begeleidingsgesprekken kan niet direkt worden getwijfeld; de kontakten met de docenten en koördinatoren waren veelvuldig en betrekkelijk intensief. Maar met een weinig inhoudelijke omschrijving van de begeleiding wordt hier bedoeld dat de criteria waaraan de begeleiding moest voldoen, niet duidelijk tevoren omschreven zijn. Er werd slechts aangegeven op welke wijze de begeleiding zou plaatsvinden. De specifieke probleemstellingen die aan de orde zouden kunnen komen, zijn niet vermeld.

Het tweede doel: het verkrijgen van informatie over de inhoud van de cursussen, is nastrevenswaard gebleken, indien men natuurlijk konklusies trekt uit deze informatie.

Deze konklusies zouden dan direkt moeten samenhangen met de programma-ontwikkeling en weer moeten worden getoetst door docenten en koördinatoren. Dit laatste zou richting hebben gegeven aan de begeleidingskontakten en zou betrokkenen gegevens hebben verschaft waaruit zou kunnen blijken op welke manier de LOE werkte. Het verzamelen van informatie is wel gebeurd, de verwerking is voornamelijk door de LOE zelf uitgevoerd.

Het derde doel omvatte het stimuleren van veranderingen en het uitproberen van nieuwe programma's of vakgebieden. De LOE-leden stimuleerden individueel de docenten per cursusplaats, of de vakdocenten om zich te bezinnen op hun werk. Naarmate het werk vorderde, ontstonden er meer introductieblokken, combinatieblokken en integratieblokken. De LOE onderschreeft dit en zorgde dat deze blokken ook als cursusblokken werden erkend.

Gedeeltelijk is het toenemen van deze experimenten te danken aan de LOE, gedeeltelijk ook aan de cursusplaatsen zelf, waar men door combinatieblokken te geven de cursisten kennis wilde laten maken met onbekende vakgebieden. Deze kennismaking staat ten dienste van de werving van cursisten voor deze andere vakgebieden.

Het vierde doel betrof het bespreken van deelraamplannen met docenten. De plannen werden besproken. Er werden echter van te voren geen richtlijnen voor de bespreking opgesteld. Er werden ook geen duidelijke konklusies getrokken uit de besprekingen, die gezamenlijk in het team zijn gehouden. De begeleiding is ook met betrekking tot dit onderwerp een zaak van het individuele teamlid geweest, en werd daarvoor weinig systematies opgezet.

De belemmeringen in de begeleiding hebben te maken gehad met steeds terugkerende vragen over de organisatie in de cursusplaatsen. De LOE had niet tot taak om deze algemeen begeleidende functie op zich te nemen. De deskundigheid hiervoor was ook niet in het team aanwezig. De LOE heeft deze taak terecht afgewezen.

Ditzelfde geldt eigenlijk ook voor het begeleiden van nieuwe cursusplaatsen en het inwerken van koördinatoren. Beide behoorden niet tot de taak van de LOE, hoewel de LOE wel een belangrijke rol heeft gespeeld bij deze werkzaamheden.

(zie verder pagina 97)

LOE -
K O N K L U D E R E N D

1. De indertijd ingestelde ontwikkelingsgroep heeft met name op initiatief van de programma-ontwikkelaar een keuze gemaakt voor een ontwikkelingsstrategie. Dit heeft een positief gevolg gehad voor de planning en de fasering van de activiteiten.

Omdat direkt met voortzetting van het experiment een start moest worden gemaakt, was het voor de LOE niet mogelijk tot een zorgvuldige afweging van de te kiezen strategie te komen. Indien dat wel het geval zou zijn geweest, dan hadden enkele problemen wellicht voorkomen kunnen worden.

Een belangrijk punt is bijvoorbeeld dat de situatie van het JCB-eksperiment, met name de kursussituatie, ingewikkelder is dan waarvoor de gekozen Curvo-strategie bestemd is: de Curvo-strategie sluit aan op situaties waarin cursisten of leerlingen een vak leren voor zichzelf, en niet om daarmee weer anderen te begeleiden. De JCB-kursus heeft juist wèl deze ekstra dimensie, de doorgeeffunctie.

2. Een probleem dat ook daaruit voortvloeyde, is het ontbreken van een ekspliciet systematische evaluatie. Door het signaleerde tekort aan tijd bevond de LOE zich in een situatie waarin zij onvoldoende in staat was de eigen werkzaamheden te evalueren, zodat bijsturingsmogelijkheden ontbraken. Evenmin kwamen er van de zijde van de Landelijke Begeleidings Kommissie impulsen tot meer reflectie. Deze kommissie miste vooral de "inhoudelijke" lijn met de LOE.

3. Gelet op de aard van het experiment heeft de LOE een goede keuze gedaan door vooral het uitgangspunt van haar werkzaamheden te leggen bij de cursusplaatsen zelf en een zo demokraties mogelijke werkwijze voor te staan. Daarin is zij goed geslaagd. Zij heeft allesbehalve "vervreemdend" gewerkt.

Anderszijds heeft dit, vooral bij de begeleiding van de cursusplaatsen, wel de indentifikatie met het werkveld zodanig versterkt, dat vanuit de LOE weinig sturend is gewerkt. Zo is men er bijvoorbeeld niet in geslaagd op de langere termijn een vak als muziek te stimuleren in het JCB-werk.

Een andere oorzaak moet ook worden gezocht in het tekort aan deskundigheid. Zowel meer inbreng in de LOE van begeleidingsdeskundigheid als van deskundigheid op het terrein van het sociaal-kultureel werk zou van belang zijn geweest.

Het begeleiden van individuele koördinatoren bij vragen over het leerplan was hun tot steun. Het leidde er echter toe, dat deze vragen niet meer gesteld werden in het koördinatorenoverleg.

Het maken van een leerplan werd een steeds minder belangrijk onderwerp in het koördinatorenoverleg.

In het algemeen zouden we willen konkluderen dat de begeleidingstaak van de LOE te weinig gesystematiseerd is. Dit komt mede door het feit dat enerzijds in het kader van de raamplanontwikkeling duidelijk produktgericht gewerkt moet worden, terwijl anderzijds bij de begeleiding van de docenten en koördinatoren de LOE zich sterk met deze betrokkenen identificeerde en daardoor niet genoeg afstand had van het eigen werk. We willen echter ook niet de suggestie wekken dat er van geen enkele systematiek sprake zou zijn geweest. Deze was echter meer procedureel van aard. Zo werd door ieder teamlid een korte rapportage gemaakt van het bezoek, echter uitsluitend bestemd (begrijpelijk) voor de begeleider en de betreffende docent (koördinator).

Bij het evaluatieonderzoek hadden we derhalve over de begeleiding als zodanig weinig informatie ter beschikking.

6.1.3. *Het koördinatorenoverleg*

Het takenpakket in het algemeen.

Het koördinatorenoverleg heeft een duidelijk takenpakket. De taken zijn uitgewerkt naar de bedoelingen die men ermee heeft. Dit geeft houvast voor de evaluatie, hetgeen ook blijkt in de voortgangsverslagen. De werkwijze van het koördinatorenoverleg in Raamplan '77 zegt niets over een werkwijze. Het is veeleer een aanduiding voor het aantal keren dat men minimaal bijeen zal komen en geeft bovendien een procedure voor het bijeenroepen van het koördinatorenoverleg buiten de verplichte bijeenkomsten. Op welke wijze de koördinatoren ervaringen zullen uitwisselen is niet vermeld, evenmin waarover men zal spreken en welke konsekwenties dat heeft voor het verdere verloop van het experiment.

Het koördinatorenoverleg heeft zelf geen werkwijze geformuleerd noch een tijdsplanning gemaakt voor beide taken.

Het takenpakket opgesplitst naar taken.

- I. *Fungeren als landelijk platform voor de ontwikkelingseenheid (de doelmatigheid van het ontwikkelingswerk vereist een nauwe relatie tussen diegenen die belast zijn met het ontwikkelen van programma's + het begeleiden van cursussen en diegenen die belast zijn met de uitvoering daarvan).*

De ontwikkelingseenheid formuleert het doel en de functie van het koördinatorenoverleg als volgt: "Het koördinatorenoverleg vormt de verbinding tussen het werk van de ontwikkelingseenheid en de praktijk van de cursussen." (voortgangsverslag I) Het eigenlijke werk van de LOE bevat 3 taken: de programmaontwikkeling, de begeleiding en de bijscholing.

Wat betreft de programma-ontwikkeling heeft het koördinatoren-overleg invloed gehad op: de allereerste inventarisatie van de LOE en de produkten.

Vanuit het koördinatorenoverleg verkreeg de LOE informatie over de kursussen. Deze informatie is echter steeds bij uitwisseling gebleven.

Uitvoerige diskussies over verschillen en overeenkomsten zijn er nauwelijks geweest. Alleen daar waar de LOE een onderwerp aan de orde heeft gebracht: introductiekursussen, werken met groepen, is er inhoudelijk meer aan de orde geweest.

De moeilijkheid waarmee het koördinatorenoverleg heeft gezeten is, dat men niet goed wist wat de LOE met deze informatie zou gaan doen. De LOE heeft geen probleem gesteld en de konsekwenties aangegeven die daaruit voortvloeien voor de raamplannen.

Hierdoor hebben de koördinatoren steeds de nadruk gelegd op de "autonomie" van de verschillende kursusplaatsen. Deze "autonomie" is niet goed gedefinieerd. Meestal heeft men deze als argument opgevoerd om aan te tonen dat verdere diskussie niet zinvol zou zijn.

Voor het inhoudelijk vormgeven van een raamplan is verdere diskussie over inhoudelijke zaken, met respect voor ieders visie en autonomie, wel degelijk noodzakelijk.

De werkwijze en de werkzaamheden van de LOE zijn buiten het zicht van het koördinatorenoverleg gebleven. De LOE heeft steeds het ingaan van de nieuwe fase aangekondigd en de eigen werkplanning ter diskussie gesteld. Veel reacties zijn hier niet op gekomen. Hier geldt dezelfde opmerking als bij de LBK. Het werk dat de LOE konkreet heeft uitgevoerd, is voor andere partijen niet doorzichtig geweest. Een oorzaak hiervoor is het gebrek aan tijd vanuit de koördinatoren gezien om zich hierin te verdiepen. Een andere oorzaak is de onduidelijkheid over kriteria voor eigen werk vanuit de LOE en de onduidelijke verwachting naar de koördinatoren.

De produkten: werkplan, raamwerk, konsept-Raamplan zijn alle in het koördinatorenoverleg besproken. In de verslagen is hier weinig van terug te vinden. Alleen het konsept-Raamplan krijgt veel reacties.

Men diskussieert eerst over eigen uitgangspunten en daarna over het konsept-Raamplan. Dit blijkt een bruikbare methode, waar duidelijke inhoudelijke verschillen in aanpak worden genoemd. Het is jammer dat men hier niet mee verder is gegaan.

De begeleiding die de LOE in de kursusplaatsen heeft gegeven is ook enkele malen in het koördinatorenoverleg getoetst. Hier blijkt de weinig sturende invloed van de LOE. Beide keren levert de toetsing niet datgene op wat de LOE als informatie zou willen hebben ten behoeve van eigen werk.

De eerste evaluatie van de begeleiding krijgt positieve reacties. Er worden echter geen algemene kenmerken van deze begeleiding gezocht die voor deze positieve reacties zorgen. Bij de tweede evaluatie wordt duidelijk uitgesproken dat men de LOE niet als begeleidende instantie ervaart. Dit is intussen voor de LOE zelf ook duidelijk.

Verwachtingen van koördinatoren zijn in het begin wel gepeild, maar deze bleven toch te algemeen om er konklusies uit te trekken.

De bijscholing wordt over het algemeen positief beoordeeld. De reacties van de koördinatoren worden opgenomen in het definitieve bijscholingsaanbod. De evaluatie van de bijscholing zullen we uitvoeriger behandelen in het hoofdstuk over de bijscholing.

Het koördinatorenoverleg neemt later in het eksperiment zijn toetsende taak op met betrekking tot de evaluatie. Het ondersteunt een evaluatie en heeft ook invloed bij de voorbereiding ervan, en weer later bij de uitvoering ervan.

II. *Fungeren als koördinatie- en uitwisselingspunt voor de regionale kursussen. De gezamenlijke verantwoordelijkheid van de onderscheiden kursus-initiatieven voor de kwaliteit van de kursussen vereist naast het ontwikkelings- en begeleidingswerk een uitwisseling van ervaringen onderling.*

Deze taak stelt de uitwisseling van ervaringen voorop en geeft niet aan, welke konsekventies hieruit zullen voortvloeien. Het wordt ook niet duidelijk of men ervaringen met de inhoud van de kursussen/het leerplan of met de organisatie van randvoorwaarden van de kursussen bedoelt.

De koördinatoren blijken te kiezen voor het laatste.

De enige plaats waar koördinatoren en RBK's hun ongenoegen over de randvoorwaarden van het eksperiment kwijt kunnen, is in het koördinatorenoverleg. De vragen over leerplannen kan men altijd individueel aan teamleden voorleggen.

Hier komen dan ook veelomstreden onderwerpen aan de orde zoals:

- De honorering van koördinatoren is onvoldoende.
- De rechtspositie van de docenten is onzeker.
- De criteria voor het goedkeuren van leerplannen zijn onduidelijk.
- De inspektie gaat plotseling zeer formeel te werk met de benoembaarheidseisen van docenten, waardoor sommige docenten ineens hun salaris verminderd zien omdat ze sinds het begin onbevoegd doceren en er nu pas konsekventies uit worden getrokken.

Deze vragen worden niet snel afgehandeld. Ze blijven lange tijd spelen omdat geen enkele groepering in het eksperiment de bevoegdheid heeft om iets aan de problemen te doen. (Uitgezonderd de kwestie van de onduidelijkheid over criteria voor leerplannen.)

De groepering tegen wie de kritiek zich richt, is de LBK wier taak het is om de organisatie goed te laten verlopen.

Het koördinatorenoverleg komt dan ook regelmatig in konflikt met de LBK. Deze problemen die alle te maken hebben met de direkte belangen van de kursusplaatsen en van de RBK's, vinden geen weerklank in het eksperiment. Hier komen de belangen van de regio's in konflikt met de landelijke belangen, namelijk het ontwikkelen van programma's en raamplannen die richtlij- (zie verder pagina 103)

KOORDINATOREN -
K O N K L U D E R E N D

1. De oorspronkelijke bedoeling, namelijk een platform van vertegenwoordigers uit de verschillende kursusplaatsen (de koördinatoren) waar regelmatig goede inhoudelijke discussies worden gevoerd, is niet haalbaar gebleken. Er kunnen diverse oorzaken voor aangewezen worden, maar ongetwijfeld heeft ook een rol gespeeld dat de functie van dit overleg vanaf het begin niet erg duidelijk is geweest. Een andere belangrijke oorzaak moet worden gezocht in de meer structurele en organisatoriese problemen. De koördinatoren werden hier sterk mee gekonfronteerd, terwijl onvoldoende duidelijkheid was, waar deze zaken aan de orde zouden moeten komen.
2. Bij het opzetten van het eksperiment heeft men kennelijk niet voldoende kunnen voorzien, wat de gevolgen zouden zijn van de taakstelling van de koördinatoren: de taken bleken ingewikkelder dan aanvankelijk werd ingeschat. De voorzieningen voor een behoorlijke uitvoering van de taken zijn ondanks de pogingen van de LBK die te verbeteren niet in overeenstemming geweest met deze taakstelling. (Zie Bijlage G).

nen zijn voor de kursussen op langere termijn. Het creëren van een mogelijkheid om deze ongenoegens kenbaar te maken en een mogelijkheid tot overleg met een instantie, bevoegd om beslissingen te nemen, zal voor meer duidelijkheid in het experiment zorgen. Zo zullen de meer inhoudelijke taken van het koördinatorenoverleg grotere kansen krijgen.

III. *Aanwijzen van de vierde onder 3.2.1. genoemde vertegenwoordigers in de begeleidingskommissie (Raamplan '77).*

Het aanwijzen van een vertegenwoordiger in de LBK heeft telkens moeilijkheden opgeleverd.

Oorzaken zijn geweest: - het tijdgebrek van de koördinatoren;
- de conflicten tussen LBK en koördinatorenoverleg.

De gevolgen hiervan zijn geweest dat de koördinatoren minder informatie kregen over de landelijke ontwikkelingen, en minder invloed hebben gehad op de werkzaamheden van de LBK. Hierdoor en doordat de RBK's weinig betrokken zijn bij het experiment, is de splitsing tussen "de cursusplaatsen in de praktijk" enerzijds en "de landelijke begeleiding" anderzijds in stand gehouden, in plaats van opgeheven zoals in de bedoeling lag.

6.1.4. *De situatie in de regio's*

In deze paragraaf zullen we vooral een globaal inzicht proberen te krijgen van de situatie van het experiment in de regio's. De belangrijkste gegevens daarover hebben we verkregen uit de evaluatiebijeenkomsten zoals die op ons verzoek door de RBK's zijn georganiseerd.

Aan de hand van een aandachtspuntenlijst (zie Bijlage C) hebben alle betrokkenen de situatie in hun regio besproken.

Het was echter niet mogelijk voor alle cursusplaatsen om een dergelijke bijeenkomst te beleggen: soms was er al het een en ander gedaan aan een evaluatie en wilde men niet nóg weer een bijeenkomst organiseren, soms lagen ook de prioriteiten elders. Het gevolg was, dat wij ontbrekende informatie hebben moeten aanvullen vanuit de beschikbare jaarverslagen en eventueel nog leerplannen (zie ook het overzicht in Bijlage C). Van deze bevindingen is een verslag gemaakt.

Om vervolgens de juistheid van het verslag te toetsen is dit besproken in het koördinatorenoverleg en de Landelijke Begeleidings Kommissie, alsook in de LOE. De Regionale Begeleidings Kommissies werd eveneens gevraagd om een reactie te geven indien zij dat wenselijk achtten.

De resultaten van deze evaluatie, inclusief de terugkoppeling naar de betrokkenen, staan in deze paragraaf beschreven.

Eerst zullen we ons richten op de taken, de samenstelling en werkzaamheden van de RBK's, om vervolgens aandacht te schenken aan de positie van de koördinatoren en docenten. Tenslotte geven we in deze paragraaf een overzicht van de manieren waarop in de cursusplaatsen geëvalueerd werd.

Regionale Begeleidings Kommissies

De RBK's waren zodanig samengesteld dat er zowel vertegenwoordigers van het JCB-werkveld in aanwezig waren als vakdeskundigen. Ook waren de vrijwilligers vertegenwoordigd en was de koördinator lid.

In het algemeen waren er nogal wat problemen met de samenstelling en het functioneren van de RBK's.

We zullen hier niet op de details ingaan, maar ons beperken tot een aantal hoofdpunten:

- De vertegenwoordiging van de kursisten in de regionale begeleidings kommissies bleek problematies te zijn. In sommige gevallen waren vrijwilligers weinig bereid om lid te worden van een dergelijke kommissie. En wanneer vrijwilligers namens de kursisten in de kommissie zaten, dan bleek het gesprek voor hen vaak moeilijk te volgen te zijn, vanwege de abstracte manier van praten. Dit werd natuurlijk ook wel sterk in de hand gewerkt door het feit dat de meeste kursistenvertegenwoordigers slechts gedurende een jaar zitting hadden in de kommissie.
- Bij vrijwel alle regionale begeleidingskommissies was de vertegenwoordiging van de werkvelden groter dan die van de vakdeskundigen. Het maakt uiteraard veel verschil of men er namens een betrokken werkveld (instelling) zit of op basis van een vakdeskundigheid (dus meer op persoonlijke titel). Met name ook de communicatie met het werkveld waar de kursussen voor bedoeld waren, was van vitaal belang voor de continuïteit. Dit bleek ook uit het feit dat afwezigheid van deze kommissieleden zeer hinderlijk werd gevonden. Een zeer duidelijk voorbeeld in dit opzicht vormde Dordrecht waar men geen veldvertegenwoordigers kon vinden. Het gevolg was, dat de gehele regionale begeleidings kommissie maar moeizaam functioneerde.
- In tegenstelling tot het voorgaande bleek de vertegenwoordiging van de vakdeskundigen geen bijzondere problemen meer te geven. Ook niet wanneer deze verstek lieten gaan op de vergaderingen. In één kursusplaats werd er zelfs heel expliciet op ingegaan. Men achtte deze vertegenwoordiging eigenlijk volledig overbodig, en zag daarvoor liever in de plaats adviseurs, die men zou kunnen benaderen wanneer daar behoefte aan was. Ook uit de resultaten van de enquête blijkt rondom de vertegenwoordiging van de vakdeskundigen de meeste twijfel te bestaan. Deze blijkt volgens de respondenten niet erg belangrijk te zijn.

De LBK's hadden ook een belangrijke inhoudelijke taak, namelijk de kwaliteitsbewaking van de cursus. Dit kwam meestal het duidelijkst tot uiting bij de bespreking van het evaluatieverslag, opgesteld door de koördinator. Ook andere kerens tijdens vergaderingen kwamen wel inhoudelijke zaken aan de orde; maar grotendeels, zo is de indruk, besteedde de regionale begeleidingskommissie haar tijd aan formele, structurele en organisatorische zaken. Bezoek van docenten aan deze vergaderingen kon tot gevolg hebben dat de inhoudelijke zaken wat nadrukkelijker aan de orde kwamen.

Uit de ervaring bleek, dat kursisten in het algemeen geen duidelijke behoefte voelden om op een meer beleidsmatig niveau mee te denken over de vormgeving van de kursussen. Het was bovendien de vraag wie zij eigenlijk vertegenwoordigden: sprak een enkeling namens een vaak zeer heterogene groep van kursisten? Was er sprake van een duidelijke terugkoppeling? Het leek erop dat menig vrijwilliger in de regionale begeleidingskommissies meer op persoonlijke titel funktioneerde.

Overigens klopt dit beeld uit de RBK-evaluatie van "de vrijwilliger in de RBK" niet met de uitslag van de enquête. Daarin wordt de vertegenwoordiging van de vrijwilliger belangrijk tot vooral zeer belangrijk genoemd. We mogen dus aannemen dat er kennelijk onduidelijkheid over bestaat hoe belangrijk dit is. Vooralsnog zien we dan ook geen duidelijke reden waarom de vrijwilligers niet vertegenwoordigd zouden kunnen zijn. Wel willen we hierbij aantekenen dat het de vrijwilligers van de RBK's zijn die deze enquête hebben ingevuld. Het is uiteraard niet bevreemdend dat zij positief over hun eigen positie in de RBK oordelen. Maar ook de beroepskrachten in de RBK's die deze enquête hebben ingevuld oordelen over het algemeen zeer positief over het belang van de vrijwilligersvertegenwoordiging.

Uit de nadruk die men legde op de betekenis van de velddeskundigen in de regionale begeleidingskommissie kan men afleiden dat we hier bij een essentieel punt in de verzorgingsstructuur aangekomen waren. Vooral de coördinator ontmoette daar juist een deel van zijn/haar "afzetgebied". Ook in de enquête hebben we dit onderzocht. We hebben daarbij een onderscheidt gemaakt tussen vertegenwoordigers van instellingen (beroepskrachten) waar de vrijwilligers werkzaam zijn en vertegenwoordigers van werkvelden of werksoorten die niet aan één bepaalde instelling werken.

Het is niet verwonderlijk dat rond de vertegenwoordigers der vakgebieden geen grote problemen ontstonden. De docenten in de cursusplaatsen werkten vaak onderling samen. In docentenvergaderingen werden inhoudelijke zaken met betrekking tot de cursus besproken. En er waren vele evaluatiemomenten. Bovendien werd begeleiding gegeven door de vakdeskundigen van de LOE.

Het is niet onwaarschijnlijk dat vakdeskundigen aan betekenis zouden winnen wanneer ze afkomstig zouden zijn van een instelling die ook voor de kursussen van direct belang is (bijvoorbeeld in verband met akkommodatie).

De werkzaamheden van de regionale begeleidingskommissie waren sterk gericht op de kursussen in de regio en alles wat daarmee samenhangt. De kontakten met het ministerie liepen derhalve via enkele formele lijnen. Datzelfde gold min of meer voor de relatie met de Landelijke Begeleidings Kommissie.

De indruk die wij voortvans van de RBK's hebben is, dat er niet nadrukkelijk het besef aanwezig was deel te hebben aan een experiment.

De koördinator

In de strukturschets is al gesproken over de centrale plaats die de koördinator inneemt in de organisatie van het experiment. Het takenpakket van de koördinator is dan ook zeer uitgebreid, zowel wat de organisatie als de inhoudelijke invulling van de kursussen zelf betreft.

Wanneer we tegelijkertijd rekening houden met de werksituatie van de koördinatoren, met name met die van hen die te maken hebben met een grote geografiese spreiding van het kursistenbestand, dan is het niet zo verwonderlijk dat algemeen geklaagd werd over de verhouding tussen beschikbaar gestelde (=vergoede) tijd en de hoeveelheid werk.

Naast de organisatie bleek vooral ook de administratie een zeer grote hoeveelheid tijd te vergen. Juist omdat de administratie veel aandacht opeiste, betekende dit dat het leggen van kontakten met instellingen uit het sociaal-kultureel werk automaties verminderde, hetgeen nadelig kon uitwerken op de continuïteit.

De koppeling van het aantal kursusgroepen aan dagdelen bleek dan ook geen goede formule te zijn; er waren meer factoren die de tijdsbesteding van de koördinator bepaalden dan uitsluitend het aantal kursusgroepen.

We willen hier een konkreet voorbeeld noemen van het ekstra werk dat een koördinator heeft.

Om tot een goede onderlinge afstemming te komen tussen het werk van verschillende docenten vinden er zogenaamde docentenbijekomsten plaats. In een centrale kursusplaats als Apeldoorn betekent dit dat er een drietal docentengroepen gevormd moeten worden: één in Apeldoorn zelf, één in Deventer en één in Zutphen. Daar, in deze werkgroepen werden ook kontakten onderhouden met het sociaal-kultureel werk ter plekke. Voor één RBK en één koördinator betekent dit begrijpelijkerwijs ekstra werk.

Voor een overzicht van het takenpakket van een koördinator verwijzen we naar Bijlage G.

Docenten

De situatie van de docenten zal worden bekeken op drie aspecten. Ten eerste is de belangrijkste taak van de docent het lesgeven aan de kursisten. Hoe stelt de docent zijn programma op? Hoe is de afstemming van zijn leerplan op de kursist? Daarna is een opvallend onderdeel van de taak van de docent het samenwerken met anderen.

Uiteindelijk komen de gehele rechtspositie van de docent en de voorwaarden waaronder hij/zij moet werken aan de orde. Hieruit zullen we enige konklusies trekken over de positie van de docent.

Afstemming van programmeren op kursisten

De docenten worden veelal gekonfronteerd met verschillende doelgroepen tegelijk. Het spanningsveld waarin de docent zich bevond, namelijk dat van de verwachtingen van de kursisten en de doelstelling van de kursus die verder reikte dan de vrij-

williger zelf, was een ekstra impuls voor de docent. De vakinhoudelijke kant was voor hem/haar niet het centrale probleem. Veeleer speelde de aanpak, de strategie een rol.

De docenten legden zich niet neer bij de verschillende eisen die vanuit de cursusdoelstelling en vanuit de kursisten aan hen voorgesteld werden, maar probeerden zoveel mogelijk oplossingen te zoeken die zowel vanuit de cursusdoelstelling als voor de kursisten zelf als waardevol werden ervaren.

Uit het beschikbare materiaal valt een grote veranderingsbereidheid van de docenten te constateren. Er werd namelijk betrekkelijk veel aandacht besteed aan de noodzaak van leerplanbijstellingen. De aanpassingen en wijzigingen hadden met name betrekking op de vraag, hoe door een andere programmering enerzijds op de verwachtingen van de kursisten kon worden ingespeeld en anderzijds toch zoveel mogelijk in de richting van de algemene doelstelling gewerkt kon worden.

In dit verband moeten we ook de praktijkbegeleiding aan de orde stellen. De praktijkbegeleiding zou, ideaal gezien, een docent de gelegenheid geven om zijn programma's te toetsen, en de situatie van de kursist te analyseren, waardoor een nog betere afstemming van de programma's op de praktijk zou kunnen plaatsvinden.

Vanuit de docent was het uitvoeren van praktijkbegeleiding echter een bijna onmogelijke taak. Behalve het gebrek aan voldoende begeleidingsuren waren ook de reisafstanden een belemmering. In heterogene groepen bleken het gemis aan praktijkbegeleiding én de grote verscheidenheid aan werksituaties te samen moeilijkheden op te leveren.

Samenwerking tussen docenten

Met het oog op de algemene doelstelling van de cursus werd ook veel waarde toegekend aan meer geïntegreerde cursussen (meer disciplines), opdat de vrijwilliger over een breder scala van mogelijkheden zou beschikken. Een dergelijke doelstelling veronderstelde natuurlijk ook een gemeenschappelijke aanpak van de docenten. Min of meer hetzelfde gold voor een onderwerp als werken-met-groepen, dat toch ook z'n uitstraling uiteindelijk zou moeten hebben in de overige cursusonderdelen, met name het onderdeel praktijkbegeleiding.

De samenwerking van docenten is globaal te onderscheiden in twee niveaus.

Het e e r s t e n i v o van samenwerking was dat van twee of meer leerkrachten die gezamenlijk een kursuspakket verzorgden. In die gevallen was meestal sprake van een gezamenlijk werkoverleg en was de afronding van de cursus vaak een geïntegreerde activiteit. In sommige situaties was er sprake van een zogenaamde kerndocent. Deze docent vervulde een centrale rol in het verloop van de cursus zelf. Onze voorlopige indruk is, dat een of andere vorm van teamwerk van docenten door de kursisten positief gewaardeerd wordt.

Een tweede nivo van samenwerking was dat van het totale team van docenten, de zogenaamde docentenvergadering. In deze docentenvergaderingen in cursusplaatsen met een grote geografiese spreiding ging het dan vooral om organisatorische zaken. De RBK kon in een dergelijke situatie moeilijk overzicht houden. Hierdoor vormden zich per cursus werkgroepen van docenten die samen overleg pleegden, onderling, en met het sociaal-kultureel werk ter plaatse. We hebben dit in de vorige paragraaf al vermeld.

De frekwentie van het totaalvergaderen varieerde van twee keer per maand tot enkele keren per jaar (met de leden van de regionale begeleidingskommissie). Dit tweede nivo van samenwerking had een duidelijke functie naar het gehele JCB-eksperiment toe. Enerzijds diende het overleg ervoor om aan de hand van de ervaringen van docenten de mogelijkheden tot verdere verbetering van de programma's te ontdekken en om een zekere overeenstemming in aanpak en werkwijze te bevorderen. Anderzijds had dit docentenoverleg uiteraard een belangrijke functie naar de leerplanontwikkeling toe; ook hadden de ervaringen in de cursusplaatsen grote betekenis voor de raamplanontwikkeling. De gerichtheid op een wederzijdse afstemming en een gemeenschappelijke aanpak bleek onder meer ook uit het feit dat met regelmaat de cursussen op een aantal min of meer vaste aandachtspunten werden besproken en doorgelicht. Als voorbeeld van die vaste aandachtspunten vermelden we die van Arnhem:

- a. de kennismaking met elkaar (kursisten onderling);
- b. de eerste verkenning van materiaal en technieken;
- c. het werken met groepen;
- d. de wijze van aanbieden;
- e. het geven van opdrachten;
- f. de verschillende werkwijzen.

Voorwaarden waaronder de docenten moesten werken

De gegevens hierover werden ontleend aan zes verslagen (zie RBK-evaluatie), namelijk die van de IJsselsteden, Enschede, Arnhem, Oost-Gelderland, Nijmegen en Apeldoorn. Omdat de reacties nogal eensluitend zijn en vanwege het niet specifiek plaatselijk gebonden karakter van de betreffende punten, mogen we veronderstellen dat hetzelfde ook in andere cursusplaatsen een rol heeft gespeeld. De punten zijn:

- de rechtspositie van de docenten is uitermate slecht:
 - . ziektegeden worden slechts doorbetaald aan docenten, die ook bij het centrum verder nog cursussen geven;
 - . een ww-uitkering wordt pas dan verkregen, wanneer er sprake is van een volledig ontslag en dus niet bij niet-doorgaan van cursussen, die wel zijn voorbereid;
 - . de docent heeft verder ook geen enkele garantie van uitbetaling. Deze vervalt namelijk geheel, wanneer de cursus onvoldoende bezet is. Al het voorbereidende werk is dan voor niets geweest.
- Het was moeilijk om docenten te vinden die aan alle voorwaarden kunnen voldoen; bij de benoembaarheidseisen en

het eventueel verlenen van dispensatie door de inspectie zou minder gelet moeten worden op de kwaliteit van het eigen werk en veel meer op de opgedane ervaring. Met andere woorden: de pedagogische kwaliteiten zouden het hoofdaksent dienen te krijgen.

- De inbreng van de docenten in de regionale begeleidingskommissies werd wel belangrijk geacht, maar niet overal bleek deze altijd gemakkelijk te organiseren (bijvoorbeeld door teveel tijd "verliezen" aan vergaderen).
- Voor sommige regio's gold bovendien dat de docenten zeer veel tijd kwijt waren aan het reizen.

De contacten met de werkvelden van de vrijwilligers leverden nogal wat problemen op. Waren de afstanden relatief zeer groot, dan was er vaak in het geheel geen zicht op de werksituatie van de vrijwilliger. Uiteraard lag dit een stuk gunstiger in die cursusplaatsen, waar homogene groepen waren, afkomstig uit één instelling. Niet zelden volgde dan ook de beroepskracht van de betreffende instelling de cursus. Hij/zij was in dat geval tevens contactpersoon.

De evaluatie in de cursusplaatsen

De evaluatie nam in de cursusplaatsen een belangrijk deel van de tijd in beslag. Op vele nivo's gebeurde dat.

Enerzijds was in het kader van het experiment de evaluatie natuurlijk noodzakelijk en ook een formele eis. Anderzijds behoefde dat nog niet te betekenen dat het aspect alle aandacht zou krijgen die het ook verdiende.

Niettemin laat juist het totale beeld van het experiment zien, dat op alle nivo's zeer duidelijk gewerkt werd aan zo goed mogelijke evaluaties. Alle cursusplaatsen vertoonden wat dat betreft een vrijwel gelijk beeld. We laten de kleine varianten hier buiten beschouwing en vermelden slechts de hoofdpunten van de evaluatie, zoals die overal een rol hebben gespeeld:

Evaluatie vooraf. Alvorens te starten met de cursussen of meteen aan het begin van de cursussen, probeerden de docenten zich een beeld te vormen van de verwachtingen van de kursisten, zoveel mogelijk ook gekoppeld aan een inzicht in hun werksituatie;

Lesevaluatie. Iedere cursusavond werd geëvalueerd aan het einde van de avond. In vele gevallen maakten de kursisten bij toerbeurt een verslag van de avond, dat een volgende keer weer zou worden besproken; deze verslagen werden dan vermenigvuldigd en de kursisten beschikten aan het einde van de cursus over een overzicht, dat ze als een naslagwerk zouden kunnen gebruiken. De ervaringen met deze verslagen waren niet altijd onverdeeld gunstig. Het geven van richtlijnen bleek noodzakelijk te zijn. Niet van alle kursisten kon verwacht worden dat ze hun bevindingen goed konden verwoorden.

Blokevaluatie. In alle cursusplaatsen werd ook geëvalueerd na ieder blok, een min of meer afgerond deel van de totale cursus. Die werd in alle cursusplaatsen gedaan. Naast een groeps-gesprek gebruikt men ook meestal een vragenformulier. Vragen-

formulieren alléén zouden ontoereikend geweest zijn; ze hebben nl. slechts een aanvullende betekenis, omdat argumenten zelden via die formulieren achterhaald kunnen worden.

Evaluatie in het team van docenten. We zouden ook dit overleg kunnen beschouwen als een vorm van voortdurende evaluatie.

Evaluatie in de regionale begeleidingskommissie. Van de verslagen die de docenten hebben gemaakt van hun kursussen, maakte de koördinator een algemeen verslag; dat was onderwerp van bespreking in de regionale begeleidingskommissie, waar het verslag uiteindelijk ook werd vastgesteld. Uiteraard is ook in andere bijeenkomsten van de begeleidingskommissie evaluerend over het verloop van de kursussen gesproken.

SITUATIE IN DE REGIO'S -
K O N K L U D E R E N D

1. Het takenpakket van de koördinator is in de praktijk van het werk omvangrijker geweest dan uitgedrukt was in de daarvoor beschikbaar gestelde voorzieningen; de taken zijn relatief zwaarder geworden naarmate de kursussen een breder geografies gebied bestreken; wij vermoeden, dat mede door te weinig beschikbare tijd het koördinatorenoverleg voor vooral verafgelegen kursusplaatsen niet regelmatig kon worden bezocht.

2. We mogen de konklusie trekken, dat in bijna alle kursusplaatsen zeer nadrukkelijk gewerkt wordt aan het ontwikkelen van een gezamenlijke aanpak van het totale kursuspakket, door regelmatig als team over de wederzijdse ervaringen na te denken en te diskussiëren.
De motivatie van de docenten is ons inziens zeer groot, omdat de werksituatie een aantal kenmerken laat zien die het teamwerk eerder negatief dan positief zouden kunnen beïnvloeden:
 - de docenten werken op uurbasis; het overleg dat voor een geïntegreerde aanpak noodzakelijk is, is daarbij niet inbegrepen;
 - de situatie gaf zoveel belemmeringen voor het goed functioneren als docent, dat er telkens mutaties waren.

3. Op het nivo van uitvoering van het eksperiment zijn de randvoorwaarden onvoldoende. Voor de docenten werd de werksituatie gekenmerkt door onzekerheid. Het was dan begrijpelijk dat vele wisselingen plaats hadden, wat de continuïteit natuurlijk niet ten goede kwam. Ook het zoeken van nieuwe docenten die aan de eisen voldoen was nogal moeilijk.
Op zichzelf vormde dit alles weer een ekstra belasting voor de koördinatoren. Indien het welslagen van het eksperiment strikt afhankelijk zou zijn van de materiële en rechtspositionele voorzieningen voor de docenten, dan zou het beeld uiteindelijk een trieste aanblik moeten geven. Dat is evenwel niet het geval. Ergo: veel is te danken aan de extra inzet van docenten, hetgeen op zichzelf een goede zaak is, maar uit oogpunt van beleid op langere termijn, dus ten behoeve van een kontinuering van de kursussen, een slechte zaak. Daarom zou de huidige situatie wel eens een vertekend beeld kunnen geven.

4. Alle geledingen in de plaatsen waar de kursussen werden gegeven, schonken ruime aandacht aan de evaluatie. Zowel de proces-evaluatie (hoe gaat het?) als de produkt-evaluatie (wat is er nu uitgekomen? wat hebben we nu geleerd?) kwamen op de verschillende nivo's aan de orde. Op deze wijze werden vele terugkoppelingsmomenten ingebouwd die van belang waren en zijn voor het verder verbeteren van de kursussen. De konklusie heeft uiteraard uitsluitend betrekking op de procesgang. Een oordeel over het inhoudelijke effekt kan niet zonder meer aan het beschikbare materiaal worden ontleend.
Wel willen we een kanttekening plaatsen bij het gebruik van vragenlijsten. De vragen daarin waren in het algemeen zo geïkonstrueerd, dat antwoorden van de vrijwilligers nog niet veel informatie gaven. Dit behoeft duidelijk meer aandacht.

STRUKTUUR EN ORGANISATIE -
K O N K L U D E R E N D

1. Wanneer we de structuur van het experiment bekijken in relatie tot het proces, dan blijkt de LOE een zeer centrale rol gespeeld te hebben. Dit komt voort uit haar centrale positie in de structuur en uit het feit dat zij een grote hoeveelheid taken heeft verricht. Het gevolg hiervan is geweest, dat de LOE sterk bepalend was voor de gehele gang van zaken.

De keuze van de LOE voor het maken van een raamplan en de nadruk die zij legde op deze taak van programma-ontwikkeling, hebben de uiteindelijke richting van het experiment bepaald.

De keuze voor een strategie van werken, namelijk de Curvo-strategie, heeft grote invloed gehad op de gehele tijdsplanning. De verlenging van het experiment met één jaar is bijvoorbeeld hierop gebaseerd geweest. De centrale positie van de LOE heeft dan ook duidelijk positieve kanten, ondanks de middelmatige kondities waarbinnen zij haar taak moest vervullen. Vooral het feit dat er expliciet aan ontwikkelingswerk is gedaan.

Een punt van kritiek is, dat de LOE wat betreft de inhoudelijke ontwikkelingen geheel geïsoleerd van de LBK heeft gewerkt. Met name vanuit de LBK had daar nadrukkelijk naar moeten worden geïnformeerd.

2. In de Curvo-strategie zou de bijsturing vanuit andere groeperingen naar de ontwikkelingseenheid een grote rol moeten spelen. Met name zou dat ook inhoudelijke ontwikkelingen moeten betreffen. Dit cyclische proces heeft echter niet genoeg gewerkt. Gedeeltelijk is dit een gevolg van het feit dat de takenpakketten van de andere groeperingen hier niet genoeg op ingesteld waren. Het gevolg daarvan was dat de LOE vrijwel geen inhoudelijke informatie aan de LBK verstrekke. Deze bleef beperkt tot het contact met docenten en koördinatoren.

Ook voor de overige groeperingen valt op te merken dat de LOE voornamelijk informatie gaf over haar werkplanning en niet over de inhoud van de programma-ontwikkeling. De andere groeperingen hadden onder meer daarvoor niet veel houvast om te reageren, zodat de communicatie vooral éénrichtingsverkeer bleef.

3. Opvallend in het experiment is de betrekkelijk geïsoleerde positie die de Regionale Begeleidings Commissies in het experiment hebben gehad. Wij willen daarmee zeggen dat deze RBK's geen systematische inbreng hadden in de ontwikkeling van het experiment of hoogstens via de koördinatoren. De communicatielijnen naar de andere groeperingen zijn uitermate zwak en hebben een incidenteel karakter gehad. Hoewel in een dergelijke constructie oorzaak en gevolg moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn, willen we een paar punten noemen die daarbij een rol hebben gespeeld:

- de begeleiding vanuit landelijk nivo (de LOE) naar de kursusplaatsen was primair van inhoudelijke aard. Wij menen, dat met name in een ontwikkelingsexperiment een vorm van organisatorische begeleiding gewenst is;
 - door de betrekkelijk geïsoleerde positie van de RBK's was er ook een beperkte informatiestroom van en naar de LBK en naar de LOE.
4. Door de reeds eerder genoemde oorzaken (geen expliciete visie, geen duidelijke fasering, etc.) is er relatief veel energie gaan zitten in een goede afstemming van taken tussen LBK en LOE. De opsplitsing van taken is in die zin te rigoreus geweest, dat inhoudelijke zaken onvoldoende naar de LBK zijn teruggekoppeld. Een regelmatige inhoudelijke toetsing heeft nu ontbroken, zodat de LBK te weinig sturend heeft gefunctioneerd. Als evaluatie tot een meer functioneel onderdeel van het experiment was gemaakt, dan had de LBK een duidelijker zicht gekregen op de inhoudelijke ontwikkelingen. De samenstelling van de LBK (vakdeskundigen en velddeskundigen) is daardoor te weinig benut.
5. Sterk bepalend voor de ontwikkeling van het experiment is het ontbreken van een drietal taken geweest:
- a. een 'belangenbehartiging' van de kursusplaatsen, met name als het om de werkkondities gaat. Er vindt dan een verschuiving plaats naar het coördinatorenoverleg, waar de problemen evenmin opgelost kunnen worden.
 - b. Ons inziens had uitbreiding (ook in mankracht) naar een organisatorische begeleiding van de kursusplaatsen de zich voordoende problemen gemeenschappelijk kunnen aanpakken. Dan waren de werkzaamheden van bijvoorbeeld de LOE en LBK minder gehinderd voor wat hun eigenlijke taak betreft.
 - c. Het experiment heeft een bijstuuringsmechanisme gemist, wat een ekstra last betekende voor de LOE en een totale evaluatie van het experiment heeft bemoeilijkt.

6.2. DE EVALUATIE VAN DE KURSUSSEN

Bij het evalueren van het JCB-eksperiment hebben we onder meer ook aandacht besteed aan het effect van de kursussen zelf.

Met het effect van de kursussen bedoelen we datgene wat de kursist in de cursus heeft geleerd en vooral wat de kursist in zijn eigen groep en als begeleider van activiteiten daarvan toegepast en uitgewerkt heeft.

Om een betrouwbaar beeld te krijgen van de invloed van de cursus, is besloten rechtstreeks aan de kursisten te vragen hoe zij de kursussen ervaren hebben en of zij nu ook anders werken vergeleken met de tijd daarvoor.

Om zoveel mogelijk belangrijke informatie te verzamelen zijn deze vragen gesteld aan groepen kursisten in groepsinterviews. Deze interviews zijn afgenomen door de koördinatoren van de betreffende cursusplaatsen. Zij zijn het beste met de situatie op de hoogte. In een enkel geval zijn de interviews afgenomen door een docent. De interviews werden gehouden aan de hand van een aandachtspuntenlijst die in overleg met de interviewers is opgesteld (zie Bijlage I).

In dit verslag zijn 32 groepsinterviews verwerkt.

Per interview deden 2-8 kursisten mee, die per groep dezelfde cursus (soms meerdere) hadden gevolgd.

In totaal zijn 144 personen geïnterviewd.

Het is belangrijk om tijdens het lezen de volgende omstandigheid niet uit het oog te verliezen:

Alleen die kursisten zijn geïnterviewd die de cursus hebben afgemaakt en die na een uitnodiging hebben toegezegd mee te werken. Voor een goed representatief beeld zouden natuurlijk ook diegenen moeten worden benaderd die de cursus hebben gestaakt. Praktiese problemen maakten dit onmogelijk.

Tenslotte kan nog worden opgemerkt dat de wil om bij te dragen aan de voortzetting van de JCB-cursus voor veel ekskursisten een reden was om deel te nemen aan het interview; hetgeen duidelijk blijkt geeft van hun grote betrokkenheid bij de cursus.

De resultaten uit de gesprekken worden op sommige plaatsen aangevuld met informatie uit besprekingen van de Regionale Begeleidings Kommissies in verschillende cursusplaatsen. Daarnaast zullen we de resultaten van de schriftelijke enquête (zie Bijlage D) vermelden.

In de samenvattingen van de interviews worden nogal eens cijfers genoemd. Deze hebben, tenzij uitdrukkelijk erbij vermeld staat dat het om een groep gaat, te maken met uitspraken van individuele personen.

24x Of 32x: wil zeggen dat in totaal zoveel keer een uitspraak is gedaan die in een bepaalde categorie viel.

Het kan zijn dat nog meer mensen deze uitspraken onderschreven, hetgeen uit het interview niet is op te maken. De getallen hebben dan ook geen absolute waarde. "Grote" getallen geven de gebieden aan waar veel kursisten iets over hebben gezegd. "Kleinere" getallen geven gebieden aan waar minder uitspraken over worden gedaan.

6.2.1. Voor en na de cursus

Met activiteiten bedoelen we datgene wat de vrijwilliger met jeugd en jongeren onderneemt. De meeste geïnterviewde vrijwilligers werken voornamelijk met kinderen in de lagere schoolleeftijd. Sommige groepen bestaan uit iets oudere kinderen of jongeren en er zijn ook enkele groepen volwassenen. De activiteiten variëren van spelletjes, dansjes, instuifactiviteiten, werken met allerlei materialen tot programma's met activiteiten rond een thema. Dit thema is dan een onderwerp dat bij de kinderen aansluit.

De meeste groepen die geïnterviewd werden, 19 van de 32, gaven aan dat er verschil of zelfs duidelijk verschil was tussen vóór de cursus en er na. Vijf groepen (die groepen die een combinatieblok hadden met drie vakken!) hadden helemaal niets toegepast van het in de cursus geleerde; 8 groepen merkten op dat ze zich voornamelijk met dezelfde activiteiten met de kinderen bezighielden. Verschillen waren er wel maar deze hadden betrekking op een andere aanpak of ander gebruik van het materiaal.

Soorten verschillen in activiteiten

Bijna alle verschillen die door de kursisten genoemd werden zijn te verdelen in drie groepen:

- a. Ten eerste kan verandering betrekking hebben op de soort activiteit zelf. Dit wordt 32x genoemd. Hiermee bedoelen we veranderingen in de opdrachten, bijvoorbeeld nieuwe materialen, nieuwe technieken, nieuwe vakgebieden die worden ingevoerd. Voorbeelden zijn: het toepassen van geleerde dans- of spelopdrachten die een combinatie van vakgebieden inhouden. Binnen hetzelfde vakgebied kan sprake zijn van een uitbreiding in het gebruik van materialen. Tenslotte is het werken rond een thema een duidelijke verandering in de bestaande activiteiten. Vaak vertellen kursisten dat ze wel dezelfde activiteiten ondernemen, maar op een andere manier. Ze zien meer mogelijkheden in hetzelfde materiaal of in dezelfde techniek dan voorheen. Hierbij wordt materiaal dat altijd bij eenzelfde opdracht hoorde, bijvoorbeeld vaasjes boetseren, losgekoppeld van de opdracht. Er wordt iets anders mee gedaan.
- b. Ook de aanpak van de kursist kan veranderd zijn (32x). Dit wil zeggen dat kursisten hun opdrachten anders voorbereiden en anders uitvoeren. De manier waarop ze bezig zijn met voorbereiding is flexibeler en juist planmatiger: ze kun-

nen het geheel beter overzien. Daardoor durven ze meer te experimenteren en speelser te werk te gaan. Sommigen zijn kritischer geworden ten opzichte van de gebruikelijke manier van werken naar voorbeeld. Enkelen wijzen op de mogelijkheid geleerd te hebben van zowel de ervaring van vrijwilliger-zijn als van de cursus. Ze kunnen niet precies aangeven wat hen heeft veranderd.

Het geheel van opmerkingen maakt de indruk dat men als begeleider van de groep meer vat heeft gekregen op de bezigheden. De cursisten staan gemakkelijker tegenover de activiteiten en kunnen ze in de groep beter hanteren.

- c. Tenslotte wordt er een aantal verschillen genoemd die betrekking hebben op het afstemmen van de activiteiten op de groep. Deze worden minder vaak genoemd dan de andere (8x). De cursisten zijn zich bewuster van de reacties van de kinderen op de opdrachten en men denkt meer vanuit de kinderen. Hierdoor speelt men beter in op de vragen om hulp en begeleiding zonder in "direkt voordoen" te vervallen.

Samenvattend

De cursus geeft volgens de cursisten vele nieuwe aanknopingspunten om activiteiten op te baseren. Ze leren er nieuwe materialen en technieken kennen. Deze passen ze toe in hun eigen praktijksituatie, bovendien leren ze anders omgaan met de materialen en technieken, die ze al kennen. De schriftelijke enquête bevestigt dit. De respondenten vonden dat het leren hanteren van kunstzinnige middelen in meer technische zin een merkbaar effect heeft gehad.

Even vaak als deze veranderingen in de activiteiten noemen de cursisten veranderingen die zijn opgetreden in hun aanpak van voorbereiding en uitvoering van de activiteiten in de groep. Tenslotte sluiten sommige cursisten in hun opdrachten beter aan bij de groep voor wie ze bestemd zijn.

Verschillen tussen de vakgebieden (een aantal van 10).

Hierbij hebben we de cursussen die gericht waren op Beeldende Vorming vergeleken met de cursussen die een combinatie waren van Beeldende Vorming en Spel (11) en met cursussen die drie vakgebieden combineerden, meestal Beeldende Vorming, Spel en Audio-Visuele Vorming (5).

Het leek ons belangrijk om ook iets aan te geven van verschillen tussen de vakgebieden.

Hier waren we genooddaakt om die cursussen te kiezen die vaak voorkwamen, omdat vergelijking anders niet goed mogelijk was. Vandaar deze drie vakgebieden.

Van de groepen die een cursus Beeldend/Spel hadden gevolgd zei elke groep iets daarvan te hebben toegepast in eigen werksituatie. Bij de cursussen Beeldend kon men goed overweg met het geleerde.

De minste toepassingen worden genoemd bij de combinaties van drie vakgebieden. Het lijkt alsof de veelheid verwarrend werkt.

Bij de vergelijking tussen de kursussen vallen de verschillen tussen Beeldend Vormen en Beeldend/Spel het meest op. Bij Beeldend Vormen zijn de veranderingen vooral veranderingen in het werken met materialen en technieken.

De kursisten zeggen meer zicht te hebben gekregen op de activiteiten en staan kritischer tegenover het traditionele werken naar voorbeeld. Ze zijn flexibeler geworden.

De kursisten van Beeldend/Spel hebben daarentegen meer nieuwe activiteiten ingevoerd. Het is opvallend hoe vaak men hier zegt dat de cursus hen de ogen heeft geopend voor nieuwe mogelijkheden en nieuwe ideeën. Bovendien zegt men planmatiger te werken dan voorheen. In de schriftelijke enquête hebben we ook een aantal vragen gesteld over de verschillende vakken. De vrijwilligers en beroepskrachten werd gevraagd aan te geven hoe belangrijk zij een bepaald vak vinden voor hun werk binnen de instelling. Het behoeft geen verbazing dat de beeldende vorming vrijwel door allen belangrijk werd gevonden. Maar de waardering voor de andere vakken levert toch een merkwaardig resultaat op. De vrijwilligers, op een enkele uitzondering na, achten alle andere vakken (dans, muziek, drama, audiovisuele vorming) nauwelijks tot niet belangrijk. Vooral muziek, dans en audiovisuele vorming worden laag gewaardeerd.

De beroepskrachten daarentegen beschouwen dans, muziek en drama voornamelijk wel als belangrijke vakken. Bij audiovisuele vorming is dat minder het geval. We zullen niet gissen naar mogelijke oorzaken, maar duidelijk is wel, dat er nog zeer veel gedaan moet worden om voor de andere kunstzinnige vakken dan beeldende vorming interesse te wekken bij de vrijwilligers.

Waarom men het geleerde niet toepaste.

We hebben ook getracht na te gaan om welke redenen men bepaalde dingen in de cursus niet toepast. Er bleken twee hoofdoorzaken te zijn:

a. Oorzaken buiten de JCB-kursus.

Men wijst daarbij vooral op de moeilijkheden die men krijgt met andere vrijwilligers die de cursus niet hebben gevolgd. Sommigen spreken van conflicten, anderen worden tegengewerkt bij het uitvoeren van nieuwe opdrachten, Verdere oorzaken buiten de JCB-kursus zijn: een gebrek aan geld of aan vrijwilligershulp (een enkele maal genoemd). Ook tijdelijke omstandigheden, zoals te kleine groepen en de vakantie kunnen het uitvoeren van het geleerde moeilijk maken.

b. Oorzaken binnen de JCB-kursus.

Het meest wordt opgemerkt dat de JCB-kursus te weinig aandacht schenkt aan de leeftijden van de kinderen waarmee gewerkt wordt. En ten tweede te weinig gericht is op specifieke mogelijkheden van de praktijksituatie: instuif, praatgroep. Bij de schriftelijke enquête hebben we de beroepskrachten en vrijwilligers een oordeel gevraagd over de mate waarin de kunstzinnige vorming duidelijk realiseer-

baar bleek te zijn vanuit de doelstelling van de instelling. Zowel de vrijwilligers als de beroepskrachten geven te kennen dat dit niet het geval is geweest. Het is niet onmogelijk dat de hier genoemde oorzaken binnen de JCB-kursus een soort specificatie zijn van dit oordeel. Een en ander zou wel betekenen, dat meer dan tot nog toe in de kursussen aansluiting moet worden gezocht bij de uitgangspunten en de doelstellingen van het sociaal-kultureel werk. In het tweede hoofdstuk van dit rapport hebben we er reeds op gewezen dat het doelstellingendenken nog niet erg ver ontwikkeld is. We zullen dus niet alles op rekening van de JCB-kursussen mogen schrijven.

Sommigen vonden dat de technieken te moeilijk toe te passen waren (film) of zeiden dat ze nog te weinig ervaringen met technieken hadden opgedaan.

Omgaan met de groep

Het is niet alleen belangrijk dat de vrijwilligers kennis hebben van materialen en technieken wanneer ze met een groep aan het werk willen gaan. Het is ook van belang dat ze hun eventuele opdracht weten te brengen en hun groepen kunnen begeleiden of stimuleren tijdens het uitvoeren van de opdracht. De JCB-kursus schenkt ekstra aandacht aan het werken met groepen, in aparte avonden of tijdens de kursusbijeenkomsten of beide.

Op de vraag of kursisten verschillen hebben bemerkt in hun wijze van omgaan met groepen kinderen vóór de cursus en erna, stelden 24 interviewgroepen vast dat er verschil was. Slechts vijf groepen zeiden geen verschil te zien. Dit waren gedeeltelijk dezelfde groepen die ook geen verandering in activiteiten hadden toegepast (met drie vakken in het kursusblok). De redenen hiervoor kwamen overeen met voorgaande redenen, soms gaf men geen reden op.

In totaal 28 groepen zeiden wel enige tot duidelijke verschillen te bemerken.

De verschillen in het omgaan met de groep zijn in te delen in vier categorieën:

Algemeen: optreden/houding (32x)

Hierbij merken bijna alle kursisten op dat ze meer "durf" hebben. Dit geldt voor het spreken in de groep, voor het geven van opdrachten en 't durven spelen. Verder is men minder bang voor chaos en men kan spontaner ingaan op invallen van kinderen.

Durf is vaak gekoppeld aan een groter zelfvertrouwen. Ook voelt men zich, doordat men meer durft, meer ontspannen voor de groep. Anderen geven aan dat ze vindingrijker, kreatiever, meer onderzoekender worden.

Didakties (17x)

De verschillen die de kursisten noemen bij "het geven van opdrachten" en dergelijke liggen vooral op het gebied van organiseren en opzetten van het werk.

Ze letten meer op programmering en weten de groep zo te leiden

dat ze tijd overhouden voor de individuele deelnemers. Andere verschillen zijn dat ze beter hun opdrachten kunnen brengen en de groep kunnen boeien. Ze doen wat meer aan groepswerk, ook weer beter georganiseerd. Ze begeleiden meer in plaats van hulp te geven en hechten meer belang aan hoe een kind bezig is dan aan het produkt.

Oog voor kinderen (13x)

Bij verschillen op dit gebied worden twee zaken het meest vermeld.

Ten eerste gaat men meer uit van wensen en initiatieven van kinderen, men laat ze bijvoorbeeld hun eigen opdracht bedenken.

Ten tweede merkt men op beter om te kunnen gaan met kinderen die problemen geven in de groep. De "stille" kinderen, bijvoorbeeld, betreft men meer bij de groep, de "onrustige" kinderen geeft men iets te doen. De kursisten letten er op hoe kinderen onderling met elkaar omgaan en hebben meer zicht op gedrag en wensen van kinderen in de verschillende leeftijds-groepen.

Omgang/optreden/orde (9x)

Minder vaak worden verschillen genoemd die betrekking hebben op het houden van orde. Wanneer ze genoemd worden, dan maken de voorbeelden duidelijk dat men eerder minder autoritair optreedt en toleranter is geworden, dan dat men de orde strak handhaaft.

Ook hier weer dezelfde opmerkingen over het gemakkelijker met de groep omgaan: meer geduld hebben en minder gauw in paniek raken.

Samenvattend:

Op de vraag naar verschillen in omgang met hun eigen groep vóór en na de cursus kwamen de meest verscheidene en meest genuanceerde antwoorden naar voren. Veel voorbeelden werden erbij vermeld.

De kursisten vinden zich het meest veranderd in hun algemene optreden voor een groep. Ze voelen zich zekerder, hebben meer durf, hetgeen een andere omgang met de groep mogelijk maakt. Deze konklusie wordt duidelijk bevestigd door de resultaten van de schriftelijke enquête. Zowel beroepskrachten als vrijwilligers vonden dat het leren werken met groepen een betrekkelijk effect heeft gehad.

Op didakties gebied lijken de kursisten de zaak meer in de hand te hebben. De resultaten van de schriftelijke enquête bevestigen dit niet zondermeer. Op de vraag of de hantering van didaktiese methoden als een effect van de cursus kan worden beschouwd, is de beantwoording nogal neutraal. Het is mogelijk dat het begrip "didaktiese methoden" niet voldoende duidelijk is geweest en de respondenten daardoor neigden tot nogal neutraal skoren.

Ze schenken meer aandacht aan voorbereiding en programmering.

Tijdens het werk richten ze zich meer op begeleiding van kinderen dan op het produkt. Dit sluit aan bij hun opmerkingen dat ze meer aandacht geven aan de wensen en initiatieven van kinderen en aan het gedrag van individuele kinderen in de groep.

Het orde houden is minder belangrijk geworden.

Verschillen tussen de vakgebieden

Om te beginnen zijn er verschillen tussen de vakgebieden als 't gaat om in praktijk brengen van wat je geleerd hebt. Van de 5 groepen die helemaal geen verschillen zien behoren er weer 3 tot de kursusgroepen met een combinatiekursus van drie vakgebieden.

Er zijn enkele verschillen tussen beeldend vormen en beeldend/spel. De kursisten van beeldend vormen leggen de nadruk op "meer zelfvertrouwen", die van beeldend/spel op "meer durf". Dit verschil kan te maken hebben met het feit, dat de kursist bij beeldend vormen beter met het materiaal leert omgaan en zich daardoor zekerder voelt; en dat men in een spelsituatie meer met zichzelf gekonfronteerd wordt. Het meedoen in spel of drama eist van de kursist dat hij dit ook durft. Het materiaal staat hier niet op de voorgrond, maar hijzelf. De kursisten van beeldend vormen zeggen veel vaker, zowel absoluut als relatief gezien, dat ze meer oog hebben gekregen voor kinderen. Het kan zijn dat ze door de vertrouwdheid met het vakgebied meer aandacht kunnen besteden aan het werken met groepen.

Motivatie om vrijwilliger te zijn

De geïnterviewden antwoordden op de vraag of hun motivatie veranderd was vele malen dat deze onveranderd was gebleven tijdens de kursus. De motivatie om vrijwilliger te zijn was ook vóór de kursus al hoog. Enkele groepen (6) hebben deze vraag niet beantwoord. Men noemde als motief voor het vrijwilligerswerk vaak, te willen werken en omgaan met kinderen. Daarnaast speelden allerlei persoonlijke redenen een rol. Zo als de behoefte, mensen te leren kennen.

Op de vraag of men als vrijwilliger na de kursus anders in het werk stond, antwoordde men bevestigend en men noemde veel voorbeelden.

Ten eerste staat men anders tegenover het werk zelf. Men ontdekt meer mogelijkheden in de activiteiten, zo wordt het plezier in het werk groter. Sommigen merken op, dat ze hun eigen mogelijkheden beter kunnen inschatten, meerderen spreken van een toegenomen zelfvertrouwen. Ook: ik sta minder onwennig tegenover de groep.

De vrijwilligers zijn ook veranderd ten opzichte van andere vrijwilligers. Ze hebben elkaar beter leren kennen. Er is meer samenwerking en meer begrip voor elkaar. Ze kunnen beter met elkaar omgaan.

De keerzijde is, dat het eerder komt tot onenigheid met de vrijwilligers die de JCB-kursus niet hebben gevolgd.

Tenslotte zijn er enkelen die vermelden zich beter bewust te zijn van hun eigen rol in de organisatie en van hun eigen ideeën. Eén groep wijst op een aantal politieke aspecten.

Samenvattend

De geïnterviewden noemen zich zeer gemotiveerd als vrijwilliger en zeggen dat dit door de cursus niet veranderd is. Als motief voor het werk komt vooral het bezig zijn met kinderen naar voren.

Door cursus en ervaringen ondergaat men het vrijwilliger-zijn anders: meer plezier, meer zelfvertrouwen, meer mogelijkheden in zicht. Het contact tussen vrijwilligers wordt door de cursus bevorderd.

Effekt op andere situaties

De kursisten hebben in de cursus veel geleerd wat niet direkt op de praktijksituatie betrekking heeft. Hier valt op hoe vaak ze zeggen er "voor zichzelf" iets aan te hebben gehad (34x): zekerder in optreden, meer durf.

Het geleerde komt ook ten goede aan andere situaties, waar men het blijkbaar kan toepassen: vooral situaties met kinderen, in gezin en school en dergelijke waar men de leiding voor activiteiten op zich neemt (21x).

Anderen hebben vanuit het kursusgebeuren een beslissing genomen over het volgen van een studie.

Tenslotte wordt een aantal kursusavonden genoemd die niet direkt bruikbare ideeën opleverden, maar waar men de ervaring belangrijk vond: speurtochten, diskussie-avonden (19x).

In de schriftelijke enquête hebben we de vraag voorgelegd of het volgen van de JCB-kursussen ook als effect heeft gehad dat er binnen de instellingen meer aandacht voor de kunstzinnige vorming is dan voorheen. In het algemeen blijkt dit inderdaad het geval te zijn. De beroepskrachten zijn hier duidelijk positiever over dan de vrijwilligers.

Samenvattend kunnen we dus zeggen dat de vaardigheden en de ervaringen die men in de cursus en in de praktijk als vrijwilliger heeft opgedaan, blijken door te werken in andere situaties.

De kursist over de cursus

Uit de interviews is duidelijk gebleken dat de kursisten in de eerste plaats van elkaar leren (35x).

Het meest leerzaam vindt men het bespreken van praktijkvoorbeelden met medekursisten. De kursisten vinden dit zo belangrijk, omdat men hierbij praktische informatie opdoet, steun aan elkaar heeft bij het herkennen van gelijksoortige situaties.

Er blijken geen verschillen te bestaan tussen de homogene (afkomstig uit hetzelfde werkveld of dezelfde instelling) en de heterogene groepen kursisten. Voorzover dit is na te gaan, want de meeste groepen waren homogeen. De kursisten leren verder van elkaar door de omgang in de groep. Zij durven meer

aan elkaar te vertellen en samen te overleggen; dit werkt stimulerend.

Tenslotte blijkt ook het bekijken van het werk van anderen of het kijken naar hoe anderen bezig zijn leerzaam te zijn.

In de tweede plaats leren de kursisten van hun docent(e) (33x). De manier van lesgeven van de docent(e), het persoonlijk omgaan met de kursisten en de opbouw van de lessen maakt veel indruk op de kursisten. Ze omschrijven de wijze waarop de lessen worden gegeven en waarop inbreng wordt gestimuleerd als "kreativiteitsbevorderend". Verder stelt men de informatie, technische zowel als algemene, op prijs.

De kursisten leren ook van de inhoud en opbouw van de lessen (14x). Ze waarderen de ruimte die bestaat voor het nabespreken en uitwisselen van ideeën.

Op de laatste plaats komt het leren door zelf te doen (7x). Door het zelf uitvoeren van de activiteiten ziet men goed wat de bedoeling is. Het kan zijn dat het leren door zelfdoen zó vanzelfsprekend is, dat het niet vaak genoemd hoeft te worden. Het leren van elkaar is in ieder geval voor kursisten meer opvallend.

Verwachtingen:

De meeste kursisten verwachtten van de cursus dat ze er technieken zouden leren. Genoemd werden: onbekende technieken zoals het omgaan met audiovisuele middelen en het uitbreiden van de kennis over min of meer bekende technieken. De geïnterviewden die min of meer bekende technieken hadden verwacht, waren bijna allen verrast over wat er geleerd was aan combinaties en toepassingen.

Ook vond men opvallend dat er zoveel nadruk op het creatieve aspect kwam te liggen. Hierbij doelde men op het experimenteren met mogelijkheden en materialen, in plaats van het zoeken naar een resultaat.

Verder verwachtte men in de praktijk bruikbare activiteiten te leren en aanwijzingen van het toepassen in de eigen groep. Twijfels waren er niet veel vóór de cursus. Wanneer ze wel vermeld werden dan hadden ze betrekking op: angst dat er te moeilijke opdrachten gegeven zouden worden of dat er teveel van hen verwacht werd. Sommigen waren bang in de groep "voor gek te staan". Anderen wilden graag van te voren de docent gezien hebben of met bekenden in de groep de cursus volgen. Andere twijfels hadden te maken met zaken als: tijdgebrek, nivoverschil (blijkt achteraf erg vruchtbaar te zijn geweest in verband met het wederzijds leren van elkaar), te veel praten over gedrag van kinderen, praktijkbezoeken door docent(e), bang voor een herhaling van vorige cursus.

Bij de wensen werd weer veel om technieken gevraagd. De kursisten noemden nu ook allerlei vakgebieden waar men meer over wilde weten. Opvallend was dat enkele kursusgroepen, waar drie vakgebieden aangeboden waren, behoefte hadden om dieper in te gaan op de technieken, meer technische beheersing wensten en liever één vakgebied zouden uitdiepen, meestal beeldend.

Verder wilde men ook meer weten over groepswork. Men zou graag nog meer afstemming op de praktijk zien in de cursus en dit vooral met het oog op de leeftijden van de groepen waar kursisten mee werken.

Belangrijk ook blijkt het samenwerken met andere kursisten: het leren samenwerken staat als wens genoteerd. De partner met wie men in de praktijk werkt, zou ook de cursus moeten volgen, vindt men. Tenslotte is een wens: meer informatie over achtergronden van het vrijwilliger zijn, zijn/haar verantwoordelijkheid, de wettelijke aansprakelijkheid.

Samenvattend

Uit de interviews is op te maken dat de kursussen in het algemeen de verwachtingen overtreffen. Men leert er meer en ook andere zaken dan men in eerste instantie zou denken.

De kursist komt in de eerste plaats om met een aantal materialen te leren omgaan en technieken te leren die hij gemakkelijk in zijn praktijksituatie kan toepassen.

De wensen achteraf zijn specifiekere dan de verwachtingen van te voren, men vraagt behalve om verdieping van sommige technieken en nieuwe technieken, om nog meer afstemming op de praktijk. Verder vooral meer kennis en aanwijzingen wat betreft het werken met verschillende leeftijden.

De werving van kursisten

Op zeer vele manieren wordt getracht, vrijwilligers en instellingen te interesseren voor de kursussen. Hier en daar zijn enkele varianten, maar over het algemeen maakt men in de verschillende cursusplaatsen gebruik van dezelfde mogelijkheden. Uit het beschikbare materiaal valt evenwel moeilijk af te leiden hoe actief de regionale begeleidingskommissie daarin is. De indruk bestaat, dat de leden in deze kommissie via hun bestaande contacten met andere instellingen bekendheid geven aan de kursussen.

Een opsomming van de gebruikte publiciteitsmiddelen:

- organiseren van informatie- en voorlichtingsavonden;
- verspreiden van folders;
- publiceren in de plaatselijke/regionale persorganen;
- bezoeken van instellingen (vooral de koördinator);
- verzenden van affiches aan instellingen, zoals overkoepelende organen in het jeugdwerk, bibliotheken, etc.

Op de vraag aan kursisten, hoe zij met de cursus in contact zijn gekomen, antwoordt bijna iedereen, zich via een aanbeveling van anderen aangemeld te hebben.

Genoemd werden: andere vrijwilligers, de beroepskracht, de leiding of het bestuur van de praktijkplaats van de vrijwilliger, een enkele maal een konsulent van jeugd- en jongerenwerk of een koördinator.

Sommigen zijn "uit zich zelf" gekomen, waarbij het niet duidelijk is waar zij dan de informatie over het bestaan van de cursus vandaan hebben. Een folder en de krant worden af en toe aangewezen als eerste kennismaking met de JCB-kursus.

Praktijkbegeleiding

Met praktijkbegeleiding bedoelen we hier dat een docent of enkele medekursisten vanuit de cursus een praktijkmiddag en/of -avond van een van de kursisten bijwoont. Hierna volgt dan meestal een gesprek over de praktijksituatie met de kursist, meestal in de cursusgroep.

Van de 32 groepen hadden er 12 op deze manier praktijkbegeleiding gehad; 2 groepen hadden de mogelijkheid gekregen, maar deze niet gebruikt; 18 groepen hebben geen praktijkbegeleiding gekregen.

Van de eerste groep zeiden de mensen dat de praktijkbegeleiding weinig had opgeleverd. Dit kwam vooral door het incidentele karakter ervan. De docent bezocht de plaats één keer en moest zich ook nog oriënteren. Er ontstonden moeilijkheden bij het regelen van afspraken over de bezoeken. Het aspect dat men zinvol vond, betrof meer het nabespreken van het bezoek in de cursus en het maken van de programma's.

Sommigen worden vanuit de werksituatie zelf begeleid en vinden de bezoeken niet zo noodzakelijk.

Tenslotte zijn er wel wensen: meerdere keren bezoeken, onverwacht bezoek, technieken en groepswerk uitproberen en daarin begeleid worden.

De groepen die niet van de mogelijkheid gebruik maken, gaven als reden op dat de praktijk genoeg aan de orde was binnen de cursus. Ook hier weer werden de moeilijkheden bij het regelen van afspraken naar voren gebracht.

Zij die geen praktijkbegeleiding hadden ontvangen, vonden mede daardoor dat deze ook niet gewenst was. Redenen: er was geen behoefte aan; er waren al gesprekken in de praktijksituatie over het werk; de beroepskracht vervult een begeleidende functie; de docent is moeilijk te bereiken, als er vragen zijn. Ook de schriftelijke enquête levert geen bijzonder verrassende resultaten op. Zowel de beroepskrachten als de vrijwilligers zijn overwegend de mening toegedaan dat de begeleiding door de beroepskracht moet worden gegeven. Over de termijn is echter een duidelijk verschil. De vrijwilligers geven te kennen dat een intensieve begeleiding van de cursus niet erg nodig is. De beroepskrachten menen van wel.

Samenvattend

De zin van de praktijkbegeleiding is voor de kursisten niet goed waarneembaar. Zowel diegenen die praktijkbegeleiding hebben genoten, de minderheid, als diegenen die deze niet hebben gehad, kunnen nauwelijks voordelen opnoemen. Er zijn teveel praktische bezwaren en het incidentele bezoek levert niet zo veel op. Dit in tegenstelling tot de meer continue begeleiding uit de praktijk en het bespreken van praktijkvoorbeelden in de cursus, die beide wèl zinvol worden geacht.

DE KURSUSSEN -
K O N K L U D E R E N D

1. Het effect van de cursus in relatie tot de doelstelling. Wanneer we de resultaten van de interviews bekijken, valt meteen een grote mate van overeenstemming in antwoorden op. De geïnterviewden vonden bijna allen dat er verschil is in hun activiteiten en hun omgaan met de groep, wanneer de situatie van vóór de cursus met die van erna vergeleken wordt. Deze verschillen zijn ontstaan door de ervaring van het werken als vrijwilliger én door de ervaring in de cursus die men heeft opgedaan. Sommigen leggen de nadruk op de combinatie van deze twee ervaringen. Dit betekent dat de cursus inderdaad het gewenste effect heeft, zowel wat betreft de leerervaring van de kursist, als een doorwerking naar de praktijk van de kursist.

De hoofddoelstelling uit het Raamplan 77 luidt als volgt: 'De ondersteuning van de vrijwilliger door hem te leren werken met kunstzinnige middelen'. Deze lijkt beperkt, wanneer men de uitspraken van de geïnterviewden in ogenschouw neemt. De kursisten zeggen m e e r te leren dan het kunnen hanteren van materialen of technieken om hiermee beter te kunnen functioneren in de praktijksituatie.

De vrijwilliger krijgt in de cursus ook de mogelijkheid om te leren hoe hij met deze middelen in een groep aan het werk kan gaan. Hij oefent daarmee in de cursusgroep of in de eigen groep en bespreekt dit later met mede-kursisten. Ook de wijze waarop de cursusdocent de vrijwilligers lesgeeft en begeleidt blijkt van betekenis te zijn. De kursisten trekken daar kennelijk ook lering uit ten gunste van hun eigen praktijk (een soort voorbeeldfunctie).

De vrijwilliger leert de materialen en technieken anders benaderen. Hij is niet zo zeer gericht op het leren van de loutere technieken, maar meer op de mogelijkheden die de materialen bieden in het werken met zijn groep. De aanpak en voorbereiding van zijn activiteiten verandert.

De formulering onder par. 2.1. van het Raamplan 77, 'de vrijwilliger in het jeugd-, klub- en buurthuiswerk een basis te geven van waaruit hij/zij met en in zijn/haar groep op een aan de deelnemers aangepaste wijze met kunstzinnige middelen aan het werk kan gaan' komt dus meer overeen met het bereikte resultaat.

Een vrijwilliger kan met een groep aan het werk gaan, wanneer hij bepaalde kennis en vaardigheden heeft. Het hebben van vaardigheid in het hanteren van kunstzinnige middelen alleen is echter niet voldoende.

De kursisten geven aan, dat ze dit onderkennen en meer inzicht hebben verworven op dit gebied. Dat dit ook 'persoonlijke vorming' vereist, is duidelijk. De vrijwilligers leren hoe ze zelfstandiger en gericht kunnen functioneren in hun werksituatie. Ze spreken duidelijk uit, dat dit ook zijn effect heeft op andere situaties, waar ze 'met meer durf' of 'meer zelfvertrouwen' handelen en vaker actief zijn en initiatieven nemen.

De keerzijde is, dat een vrijwilliger die de cursus heeft gevolgd zijn activiteiten op een andere manier vorm wil geven, maar niet altijd wordt begrepen door de personen met wie hij/zij moet samenwerken of van wie hij/zij medewerking nodig heeft.

2. Verschillende soorten cursussen.

De cursussen met één of twee vakgebieden geven de cursisten genoeg aanknopingspunten voor de praktijk. Bij een combinatie van drie vakgebieden klinken vaker twijfels. Het kan zijn dat drie vakgebieden te veel aandacht opeisen voor het leren van technieken, zodat voor het leren begeleiden van groepen met die middelen niet veel tijd overblijft. En dit is nu juist de belangrijkste leerervaring voor de cursisten.

De combinatiekursus beeldend/spel blijkt in het algemeen goed beoordeeld te worden door cursisten. De kennismaking met spel is voor velen verrassend en opent nieuwe perspectieven.

Homogene en heterogene groepen waren moeilijk te vergelijken, aangezien de aantallen in de geïnterviewde groepen zo verschillen. De meerderheid van de cursusgroepen is homogeen, dus afkomstig uit hetzelfde werkveld of uit dezelfde instelling. Er waren in ieder geval geen opvallende verschillen te constateren.

3. Praktijkbegeleiding.

De praktijkbegeleiding is een deel van de cursus dat niet geïntegreerd is met de andere onderdelen. De meeste geïnterviewden hadden zelfs geen praktijkbegeleiding gekregen. Het kost moeite om de bezoeken van een docent aan cursisten te regelen; bovendien levert de begeleiding kennelijk weinig op.

De meeste cursisten vinden de praktijkbegeleiding dan ook niet erg zinvol. Het is duidelijk dat praktijkbegeleiding in de vorm van een incidenteel bezoek van docent aan cursist niet voldoet.

De behoefte aan praktijkbegeleiding in de vorm van gesprekken in de cursusgroep of een meer continue begeleiding vanuit de praktijksituatie zelf is er wel.

In de samenvatting van deze resultaten van de RBK-evaluatiebijeenkomsten komt men tot dezelfde konklusie: het uitwisselen van praktijkervaringen tijdens de cursus is erg belangrijk. Maar een direkte begeleiding in de praktijk door de docent lijkt niet nodig te zijn.

6.3. DE EVALUATIE VAN DE BIJSCHOLING

Eén van de taken van de LOE was in samenwerking met de LBK de bijscholing voor docenten en coördinatoren van cursusplaatsen op te zetten en te verzorgen. Gedurende de begeleiding inventariseerde de LOE, hoe groot de behoefte was aan bijscholing en op welke gebieden deze was gericht. Daarna stelde men een konsept-aanbod van bijscholingsblokken op. Dit bestond uit 12 blokken, waarvan 3 duidelijk bestemd waren voor leden van regionale begeleidingskommissies. Na reacties op het konsept van de betrokkenen maakte men een kompakter aanbod, vooral bestemd voor coördinatoren en docenten. De blokken voor de leden van de RBK's vervielen. Deze waren vooral gericht op achtergronden van het experiment.

Volgens de betrokkenen, met name CRM, behoorde het geven van bijscholing op dit terrein tot de taken van de LOE. Informatie over bijvoorbeeld "de verzorgingsstructuur van de kunstzinnige vorming" of de Rijksbijdrageregeling voor de RBK's diende door de LBK verzorgd te worden. De evaluatiegegevens in de volgende paragrafen zijn afkomstig van de de door de LOE verrichte evaluatie van de bijscholing.

De volgende blokken werden aangeboden:

Blok 1: Didakties handelen (introductie)	1 dag
Blok 2: Beginsituatie	1 dag
Blok 3: Didaktiese werkvormen	2 dagen
Blok 4: Werken met groepen	2 dagen
Blok 5: Evaluatie	2 dagen
Blok 6: Werken met thema's	2 dagen
Blok 7: Praktijkbegeleiding	1 dag.

In totaal hadden zich 59 personen aangemeld voor één of meer blokken. Blok 1, 2 en 4 vervielen wegens gebrek aan belangstelling. Men denkt dat de oorzaak hiervan mede ligt in de keuze van een dag in de week in plaats van een zaterdag zoals bij andere blokken.

De eerste dag van de resterende blokken viel eind oktober/begin november 1978. Bij het voorbereiden van de 2e dag werden blok 1, 2 en 4 opnieuw aangeboden. Bij blok 4 schreven voldoende personen in. In maart werd de 2e bijscholingsdag van blok 3, 5 en 6 gehouden en blok 4.

De opkomst bleek niet overeen te stemmen met het aantal aanmeldingen. Een deel van de personen zegde af of was niet aanwezig. Tenslotte had de LOE besloten om eenmalig een bijscholingsdag te organiseren met als onderwerp: "Hoe maak je zelf een leerplan?" Deze vond plaats in oktober 1979.

In 1980 kwam het bijscholingsaanbod opnieuw uit. Dit maal was de tekst enigszins anders geformuleerd. De aansluiting op de praktijk kwam duidelijker naar voren. De inhoud van de blokken was vrijwel dezelfde als de inhoud van het bijscholingsaanbod 1978-1980:

Blok 1: Kursusprogramma's opzetten en uitwerken	1 dag
Blok 2: Werken met groepen	2 dagen
Blok 3: Thema- en projektgericht werken	2 dagen

Blok 4: Evalueren	2 dagen
Blok 5: Praktijkbegeleiding	2 dagen
Blok 6: Sociaal-kultureel werk en de plaats van de JCB-kursussen	1 dag.

6.3.1. Opzet en verloop van bijscholing I, 1978-1979

Het programma van de meeste blokken richtte zich op het leggen van een verbinding tussen theorie en praktijk. Men begon met een kennismakingsronde en daarna probeerde men zoveel mogelijk om de informatie aan te sluiten op de praktijk van de docenten.

Over het onderwerp van het specifieke bijscholingsblok werd meestal een inleiding gehouden. Hierna volgde dan discussie of een opdracht in groepjes b.v. rollenspel. Deze stelden de eigen praktijk centraal.

Diskussie en uitwisseling van ervaringen speelden een belangrijke rol. De tweede dag - voorzover deze plaats vond - had nog sterker het karakter van het uitwisselen van ervaringen en knelpunten in de cursusplaatsen. Bijna alle gastdocenten hadden gekozen voor het inventariseren van moeilijkheden in de praktijk in relatie tot eerder doorgesproken theorie b.v. didakties model of evaluatie.

Veel organisatorische problemen werden genoemd. Niet alle hadden betrekking op het onderwerp van bijscholing. Uitzonderingen op deze werkwijze vormden de blokken 6 en een blok "Hoe maak je een leerplan?" dat er later aan toegevoegd is. In blok 6 maakten de deelnemers op de 1e dag zelf het proces van thema's bedenken mee.

De eigen praktijksituatie werd even buiten beschouwing gelaten en men werkte in groepjes aan de "opdrachten". De tweede dag besteedde men net als andere groepen aan specifieke problemen in de eigen situatie. "Hoe maak je zelf een leerplan" was relatief gezien meer gericht op het overdragen van informatie en het uitwerken en bespreken van het stappenschema voor het opstellen van leerplannen.

6.3.2. Evaluatie van bijscholingsblokken

De deelnemers

De bijscholingdagen werden in het algemeen als plezierig ervaren. Vooral het uitwisselen van ervaringen en knelpunten met andere docenten en koördinatoren stimuleerde de betrokkenheid bij het experiment en gaf het gevoel samen een ontwikkeling door te maken. Sommigen vonden het programma overladen, anderen hadden meer en dieper op de stof in willen gaan. De meesten uitten hun twijfel over het in de praktijk toepassen van de theorie.

Het bezig zijn met een didakties model of een bezinning op de doelen en wijze van evaluatie vereiste extra werk en tijd. Vooral het laatste was voor koördinatoren en docenten een bezwaar, aangezien hun tijd erg beperkt is. Blok 6, 'Het evalueren met thema's', leidde meteen al tot experimenteren met het werken met thema's in een enkele cursusplaats. Deze eks-

perimenten werden op de tweede dag doorgepraat. Verder is het opvallend, dat de "tweede dagen" vaker als minder gestructureerd worden omschreven. Dit geldt ook voor discussies op de eerste dag waar men tot uitwisseling van problemen kon komen. De diversiteit in de praktijk van de cursusplaatsen bleek minder gemakkelijk aan de theorie te koppelen dan men verwachtte.

De gastdocenten en de begeleiders

De docenten vonden de doelstelling van de afzonderlijke blokken over het algemeen goed, maar dachten dat er meer tijd nodig zou zijn om deze te kunnen bereiken.

Over de werkwijze was men tevreden. Deze was aangepast aan het onderwerp. Veel docenten hadden bij nader inzien toch niet genoeg informatie over de JCB-kursus en de vrijwilliger. Dit betrof meer een gebrek aan een duidelijk beeld van het functioneren van de cursus dan feitelijke informatie.

Een enkele docent had meer bij de totale opzet van het bijscholingsaanbod betrokken willen worden.

De voorbereiding, meestal samen met de begeleider, was al door iedereen als prettig ervaren.

Het samenwerken tussen de begeleider en docent leverde soms wat verwarring op. Beiden waren gewend om alleen een groep te begeleiden en men had tijd nodig om de stijl van de ander te leren kennen. Duidelijke afspraken over taken zorgden vaak voor een soepeler verloop.

De begeleiders stemden overeen met docenten in hun mening over voorbereiding en samenwerking.

Wat betreft de effecten van de bijscholing merkt de LOE op dat de deelnemers meer betrokken waren bij het experiment hetgeen af te leiden viel uit de vragen om meer informatie over het betreffende onderwerp. Men had de verwachting dat de aansluiting tussen de LOE en de docenten (uit de cursusplaatsen) en de koördinatoren beter zou verlopen. De deelnemers hadden door de bijscholingsdagen en de kennismaking met het didakties model van Van Gelder meer zicht gekregen op de begrippen die de LOE hanteerde bij het werken aan een raamplan voor de JCB-kursus.

Bijscholing 1980

Het enige blok dat doorgang kon vinden doordat er zich voldoende deelnemers voor hadden opgegeven was "Werken met thema's". De data waren: 22 maart en 26 april. Het blok werd ongeveer op dezelfde wijze opgezet als de eerste keer. De eerste dag werd besteed aan prakties werken met thema's bedenken en de tweede dag volgde een discussie over de haalbaarheid van zelfgemaakte programma's in cursusplaatsen.

Uit de evaluatie bleek dat men de eerste dag zinvoller vond dan de tweede. Ondanks dat vonden velen dat de beide dagen bijdroegen aan hun inzicht.

De gastdocent vond dat het werken met thema's niet altijd zo kompleks hoefde te zijn als de deelnemers verwachtten.

DE BIJSCHOLING -
K O N K L U D E R E N D

1. De doelstellingen van de afzonderlijke blokken blijken meer richtingwijzers te zijn dan werkelijke doelstellingen. Men was het erover eens dat binnen zo'n korte tijd deze doelen niet haalbaar waren.
2. De verhouding tussen theorie en praktijk is in alle blokken duidelijk aan de orde geweest. De doorwerking van de theorie in de praktijk blijkt complexer te zijn dan men tevoren inschatte. De materie sloot niet altijd even goed aan op de vragen uit de praktijk.
3. De bijscholingsblokken roepen vragen op over het onderwerp en over de praktijk. Ze nodigen uit tot bezinning.
4. Wanneer in discussies de organisatorische problemen overheersten, b.v. gebrek aan tijd en middelen, dan hadden de begeleiders moeite om hier mee door te gaan. Het karakter van de bijscholingsdagen, waarvan de inhoud sterk op pedagogies-didactische zaken gericht was, sloot hier niet op aan.
5. Een belangrijk neveneffect van de bijscholingsdagen is de vergroting van de betrokkenheid van de deelnemers bij het gehele experiment. Een bereidheid tot vernieuwing en verandering wordt versterkt.
6. Waarom men zich niet liet inschrijven voor het tweede bijscholingsjaar, is niet gevraagd. Er is behoefte aan bijscholing, dat is zeker. Men weet echter niet of deze vorm wel voldoet aan die behoefte. Het geringe aantal aanmeldingen doet vermoeden dat tijdgebrek weer een rol speelde. Bovendien is de bijscholing dusdanig opgezet, dat van de deelnemers verwacht wordt zich te bezinnen op de toepassingsmogelijkheden in de praktijk. Dat vraagt extra tijd en energie. Dit laatste kan in de afrondingsperiode van het experiment, met zijn discussies over de voortgang van de cursus, net teveel zijn geweest. De keuze voor een zeer prakties bijscholingsblok, het werken met thema's, wijst ook in deze richting.

HOOFDSTUK 7: BEOORDELING VAN HET
RAAMPLAN

7. BEOORDELING VAN HET RAAMPLAN

7.1. HET ONTWIKKELLEN VAN KRITERIA

Om tot criteria te kunnen komen, waarmee we het eerste en tweede konsept-Raamplan kunnen bekijken en beoordelen, zullen we eerst het begrip "raamplan" verder uitwerken. We gaan hierbij uit van de theorieën van Frey (13) over curriculum en de definitie van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (14) voor onderwijsleerplan.

Volgens Frey zijn er drie opvattingen over curricula, die alle drie in een andere kontekst worden gebruikt, namelijk één in de omgangstaal, een opvatting in de onderwijstechnologie en een opvatting in meer wetenschappelijke zin.

Het raamplan zoals de LOE dit wenst te ontwikkelen komt het meest overeen met het curriculumbegrip zoals dat in de onderwijstechnologie wordt gebruikt. In die benaderingswijze is het raamplan een planningsobjekt. Het moet nog ontwikkeld worden. Het wordt daarbij steeds meer aangepast aan de praktijk en tenslotte wordt het gereed gemaakt voor toepassing. Uiteindelijk zal het dan gerealiseerd worden, dat betekent in praktijk gebracht worden. De nadruk ligt op de processen van raamplanontwikkeling en raamplantoepassing. De keuze van de LOE voor de Curvo-strategie sluit hierbij goed aan, omdat deze veel aanwijzingen bevat voor een proces van raamplanontwikkeling.

Het resultaat zal geen kant-en-klare theorie zijn. De geldigheid van het raamplan wordt niet in een theorie gezocht, maar in het voortdurend toetsen in een evaluatieproces.

De criteria waaraan een raamplan moet voldoen worden gezocht in wetmatigheden in andere wetenschapsgebieden en in politiek gemotiveerde doelen. Criteria die hier naar aanleiding van Frey kunnen worden geformuleerd zijn:

1. Het raamplan moet mogelijkheden bieden tot ontwikkeling in de praktijk, en op grond daarvan moet het zelf nog bijgesteld kunnen worden. Om dat te kunnen bereiken, moet het raamplan voldoen aan een aantal kenmerken:
 - de bedoeling van het raamplan moet duidelijk zijn voor de gebruiker;
 - er behoren momenten in aangegeven te zijn die de meningsvorming stimuleren;
 - het raamplan moet ruimte geven om te kunnen experimenteren, ruimte voor eigen invulling;
 - het raamplan moet veranderingen in de praktijk van de cursussen stimuleren;
 - het raamplan moet procedures aangeven waarmee het kan worden bijgesteld, dit houdt direkt verband met het stimuleren van veranderingen.

Voetnoot: 13) Frey, Karl. Theoriën des Curriculums, Weinheim und Basel, 1972.

14) Leerplanontwikkeling in de SLO, Enschede 1979.

2. Een tweede belangrijk criterium is, dat het raamplan moet aansluiten op de praktijk. We moeten hierbij onder meer denken aan:

- herkenbaarheid van de praktijk;
- ruimte voor eigen invulling. (15).

De SLO geeft een indeling van leerplannen op alle nivo's in het onderwijs. Om tot criteria te komen voor de inhoud van het raamplan onderzoeken we dat nivo, dat het meest overeenkomt met het raamplannivo. Het raamplan geeft richtlijnen voor de leerplannen per cursusplaats. In het onderwijs komt dit overeen met het onderwijsleerplan, dat richtlijnen geeft voor de schoolwerkplannen per school van een bepaalde schoolsoort. Het onderwijsleerplan bevat de criteria waaraan deze schoolwerkplannen moeten voldoen. Toegepast op het JCB-eksperiment kunnen we een en ander als volgt samenvatten: een raamplan bevat formele en inhoudelijke criteria voor leerplannen. De formele criteria geven aan over welke zaken het leerplan uitspraken moet doen en welke onderwerpen in het leerplan vermeld moeten worden. De inhoudelijke criteria geven kaders aan waarbinnen de inhoud van het leerplan moet blijven, zonder expliciet voor te schrijven wat er in het leerplan zou moeten staan.

Ter illustratie geven we hier een voorbeeld: een formeel criterium is, dat in het leerplan de doelstelling van de JCB-kursus moet worden vermeld. Het raamplan geeft ook een inhoudelijk criterium, namelijk een zeer algemene doelstelling. Deze bepaalt het kenmerkende van de cursus, in zeer globale termen, en geeft hiermee de grenzen aan van de doelstelling van de leerplannen.

Tegelijkertijd is dit een aanknopingspunt om hierover verder zo te denken bij de uitwerking. Het werkt dus niet alleen beperkend, maar ook stimulerend. Tenslotte staan er in het Raamplan ook criteria voor het proces van leerplanontwikkeling. Het Raamplan geeft aan dat de leerplannen kunnen worden bijgesteld en in hoeverre daarover in de leerplannen gegevens worden verstrekt.

Vanuit de criteria van de SLO voor onderwijsleerplannen kunnen de volgende twee aanvullende criteria nog geformuleerd worden:

- formele criteria voor de leerplannen, die hier in de vorm van het stappenschema naar voren komen;
- inhoudelijke criteria voor de leerplannen, die in de vorm van de algemene uitgangspunten en de algemene doelstellingen richtinggevend zijn voor de cursussen.

Ook de LOE heeft bij de verdere uitwerking van haar primaire taak, de programma-ontwikkeling, een aantal criteria opgesteld voor een te ontwikkelen raamplan.

Deze aanvankelijke criteria luiden als volgt:

- het moet aangeven wat de uitgangspunten van de cursus zijn;
- wat de doelstellingen zijn;
- dat er aangesloten zal moeten worden op de beginsituatie van de deelnemers;
- welke componenten deel uitmaken van de cursussituatie;
- hoe de evaluatie plaatsvindt;
- hoe de relatie ligt tussen bovengenoemde onderdelen.

Voetnoot: 15) Wij zijn ons ervan bewust dat Frey leerplannen, en niet direkt raamplannen op het oog heeft. Het lijkt ons echter goed mogelijk, de door hem genoemde criteria ook op raamplannen toe te passen.

Deze uitspraken zijn verder uitgewerkt in een raamwerk, dat als basis zou moeten dienen voor de evaluatie. Het raamwerk geeft echter geen criteria aan waaraan het raamplan zal moeten voldoen. Het raamwerk bevat slechts de opsomming van onderwerpen die deel uit moeten maken van het raamplan.

Al deze onderwerpen zijn in het eerste konsept-Raamplan, voor zover mogelijk, opgenomen en beschreven. Het tweede konsept-Raamplan is evenwel anders opgezet dan het eerste, hoewel dezelfde onderwerpen erin terugkomen. Voor de beoordeling van de twee verschillende konsept-Raamplannen, die verder Raamplan I en Raamplan II genoemd worden, zijn wij uitgegaan van de volgende criteria:

Kriteria betreffende de inhoud:

1. Duidelijke omschrijving van de bedoeling van het Raamplan.
2. De inhoudelijke criteria: de algemene uitgangspunten en de algemene doelstelling.
3. De formele criteria vervat in het stappenschema.
4. De inhoud van de deelraamplannen.
5. Mogelijkheden tot meningsvorming.
6. Stimuleren van verandering.

Kriteria betreffende de vorm van het Raamplan:

1. Duidelijke indeling/toegankelijkheid.
2. Leesbaarheid.
3. Herkenbaarheid.
4. Ruimte voor eigen invulling.

Bij het analyseren van de Raamplannen I en II leggen we de nadruk op Raamplan II, aangezien dit de uiteindelijke en definitieve zou zijn. Bij de bespreking van het konsept-evaluatierapport bleek het nog mogelijk te zijn de hier geformuleerde kritiekpunten te verwerken in een definitieve eindversie van het Raamplan. We zullen in de nu volgende tekst dan ook telkens aangeven op welke punten van kritiek verbeteringen zijn aangebracht.

7.2. DE INHOUD VAN HET RAAMPLAN

KRITERIUM I. Duidelijke omschrijving van de bedoeling van het Raamplan.

We hebben gezocht naar teksten die de vraag naar het waarom van het Raamplan betreffen. Raamplan II start met een toelichting van belangrijke begrippen. De bedoeling van het plan, de plaats ervan ten opzichte van leerplannen, de cursus en de overheid wordt niet beschreven. Er staat wel een schema in over leerplannen en raamplannen, dat echter in de daarbij behorende tekst niet toegelicht wordt.

Slechts één regel verwijst naar een bedoeling: "In de loop van het experiment is, onder andere uit de leerplannen van de cursusplaatsen, duidelijk geworden hoe dat (nl. de ondersteuning van de vrijwilliger door middel van de cursus) onder verschillende omstandigheden het beste kan gebeuren. Dat wordt in het Raamplan beschreven." (Algemene informatie, Raamplan II, blz.5). Deze omschrijving van hetgeen er in een raamplan staat is onduidelijk en niet geheel juist, omdat dergelijke beschrijvingen niet in het Raamplan staan. Gezien de uiterst summiere aanduiding in de tekst van het Raamplan, kunnen we niet anders dan de konklusie trekken, dat de bedoeling van het Raamplan nogal vaag blijkt te zijn aangegeven. (16)

Over het stappenschema daarentegen is men duidelijker: "Het stappenschema is een hulpmiddel om systematies na te gaan wat er tenminste in het leerplan opgenomen of - als het om het bijstellen van een bestaand leerplan gaat - gewijzigd kan worden. Men kan voorkomen dat belangrijke informatie verloren gaat of dat men telkens opnieuw moet beginnen." (Stappenschema, introductie, blz. 8, Raamplan II).

Hier is voor de lezer duidelijk waar het stappenschema voor dient. De functie van het stappenschema wordt dus duidelijk aangegeven, hoewel over het stappenschema zelf geen opmerkingen worden gemaakt. Men geeft niet duidelijk aan waaraan het stappenschema zal moeten voldoen om deze functie te kunnen vervullen. (17)

In Raamplan I wordt eerst iets over de voorgeschiedenis vermeld en een en ander duidelijk gemaakt over de werkwijze van de LOE. Dit is grotendeels onnodige informatie waarin de lezer niets over het plan zelf duidelijk wordt. Dit gedeelte is dan ook later in Raamplan II weggelaten. Er worden regelmatig vage beweringen over het Raamplan gedaan. Pas verder op in het stuk volgt een konkrete omschrijving van de functie: "Het Raamplan is een geheel van aanwijzingen, uitwerkingen, richtlijnen, suggesties en ideeën voor leerplannen en organisatievormen voor de kaderkursus kunstzinnige vorming."

Voetnoot: 16) Bij de definitieve versie zullen deze tekorten worden opgeheven.

17) Dat zal bij de definitieve versie wel het geval zijn.

Men is van mening, dat het raamplan niet als norm mag gelden. In de omschrijving van de functie ontbreekt de nodige systematiek. Het raamplan heeft het karakter een willekeurige greep te zijn uit alle mogelijke richtlijnen of aanwijzingen. Hier ontbreken ook criteria over het raamplan, waaraan men kan zien òf het funktioneert. Wel wordt de plaats van het raamplan ten opzichte van leerplannen en programma's omschreven, hetgeen meer duidelijkheid geeft.

KRITERIUM 2. De beschrijving van de algemene uitgangspunten en de algemene doelstelling

Het kenmerkende van de JCB-kursussen is dat zij bedoeld zijn voor vrijwilligers in het sociaal-kultureel werk. Dit staat in beide raamplannen. Beide raamplannen vermelden ook dat deze vrijwilligers werken met (diverse) groepen. Dit geeft aan de JCB-kursus het "dubbele" karakter: enerzijds is hij gericht op de vrijwilliger zèlf, anderzijds poogt hij een doorwerking te vinden in de werksituatie van de vrijwilliger. Dit dubbele karakter echter wordt in de uitgangspunten toch niet voldoende benadrukt. (18)

Door dit dubbele karakter moet men in de kursussen namelijk veel meer aandacht besteden aan het sociaal-kultureel werk dan men in Raamplan II doet. In Raamplan I wordt merkwaardigerwijs het sociaal-kultureel werk wèl vaker genoemd en worden ook de doelstellingen van het sociaal-kultureel werk uitgebreid vermeld.

Opvallend is, dat in beide raamplannen niet nader wordt aangegeven wat onder kunstzinnige vorming kan worden verstaan. Bovendien wordt niet vermeld waarom men kunstzinnige vorming kiest als aangrijpingspunt om de vrijwilliger te ondersteunen in zijn praktijksituatie. Wat derhalve ontbreekt is een globale omschrijving van de plaats van de kunstzinnige vorming in het sociaal-kultureel werk en vandaaruit een argumentatie voor de keuze van een cursus kunstzinnige vorming voor vrijwilligers.

Nu wordt de indruk gewekt alsof men kunstzinnige vorming kiest omdat de vrijwilliger hier toch al mee bezig is, terwijl juist het gebruik van kunstzinnige middelen een eigen specifieke bijdrage kan leveren aan de doelstellingen van het sociaal-kultureel werk.

Dit wordt echter niet duidelijk gemaakt. De keuze voor de ondersteuning van de vrijwilliger die met kunstzinnige middelen werkt, via kunstzinnige vorming wordt niet beargumenteerd. De keuze wordt zelfs niet vermeld. Deze twee aspecten zijn

Voetnoot: 18) Hier zal bij het definitieve raamplan wel aan worden voldaan.

naar onze mening echter voor de JCB-kursus wel belangrijk. (19)

In beide raamplannen worden verder enkele u i t g a n g s - p u n t e n gekozen die konsekventies hebben voor de werkwijze en inhoud van de kursussen. Het centraal stellen van de ervaringen van de vrijwilliger en van de praktijksituatie is één van die punten.

De algemene doelstelling van de kursussen luidt in Raamplan II als volgt: "de ondersteuning van de vrijwilligers door hen zo te leren werken met kunstzinnige middelen dat zij deze op een aan henzelf en hun groepen aangepaste manier kunnen toepassen."

In deze doelstelling zitten drie sub-doelstellingen vervat:

1. De ondersteuning van de vrijwilligers in het sociaal-kultureel werk.
2. Het leren werken met kunstzinnige middelen.
3. De vrijwilliger leren om te werken met kunstzinnige middelen in hun groepen, op een aangepaste manier.

De eerste doelstelling wil men bereiken door te werken aan doelstelling twee en drie. De eigenlijke doelstellingen zijn dus de laatste twee.

Deze twee doelstellingen, namelijk "de vrijwilliger leren werken met kunstzinnige middelen" en "de vrijwilliger leren om het werken met kunstzinnige middelen toe te passen in hun groepen" worden verder niet van elkaar onderscheiden. (20) Wel wordt aangegeven, welke van de twee het meeste aksent dient te krijgen. Het leren werken met kunstzinnige middelen staat ten dienste van het later toepassen in de groep.

We konstateren dat de algemene doelstelling in het sociaal-kultureel werk geheel is weggevallen. Deze is veranderd in "het werken met kunstzinnige middelen in hun groepen". Ons inziens is deze vertaling van sociaal-kultureel werk in het werk van de vrijwilliger met zijn groepen niet terecht.

Voetnoot: 19) Het is niet duidelijk waarom de discussie daarover niet op de een of andere wijze is terug te vinden. Mogelijk is er nauwelijks discussie over geweest en heeft men willen "uitgaan" van de bestaande praktijk. 't Kan ook zijn dat de discussie over de kunstzinnige vorming bewust niet gevoerd is, om mogelijke, soms vermeende, tegenstellingen toe te dekken. Het lijkt ons echter niet goed mogelijk, om op de lange duur de kunstzinnige vorming in het sociaal-kultureel werk te stimuleren, zonder de door ons bedoelde discussie tevens aan te willen gaan. Zeker vanuit het sociaal-kultureel werk lijkt ons een dergelijke "theorieontwikkeling" noodzakelijk.

Voetnoot: 20) In het definitieve Raamplan zal dit onderscheid worden opgenomen.

Deze groepen hebben namelijk bepaalde kenmerken en doelstellingen die, hoewel zij zeer verschillend zijn, toch ook overeenkomsten tonen. Het zou juist zijn geweest, wanneer de verschillende doelen van het sociaal-kultureel werk duidelijker ten grondslag hadden gelegen aan het gehele concept van de JCB-kursussen.

KRITERIUM 3. De formele criteria vervat in het stappenschema

In Raamplan II is het stappenschema duidelijk overzichtelijk en goed te volgen. Af en toe zijn er onduidelijkheden bij bepaalde onderwerpen, waar een hele rij van aspecten wordt opgesomd, dienen al deze aspecten vermeld te worden of kan er uit gekozen worden? Verder is in de stap "kursusopzet" in het stappenschema zelf niet vermeld wat men onder "inhoud" en "werkwijze" verstaat. In de toelichting volgt wel een omschrijving. Deze is wat betreft de "inhoud" onduidelijk. (21) Dat dit doorspeelt in de deelraamplannen zal later blijken. De eerste twee stappen (het formuleren van algemene uitgangspunten en de algemene doelstellingen, het formuleren van cursusdoelstellingen) zijn niet specifiek over hoe concreet en hoe uitgewerkt deze onderwerpen in het leerplan omschreven moeten zijn.

Het stappenschema is overigens goed opgebouwd. De stappen zijn behoudens stap 5 (de cursusopzet) duidelijk omschreven. Op enkele vaagheden na geeft het stappenschema met de toelichting veel houvast.

Het stappenschema heeft een dubbele betekenis. Enerzijds dient het ter ondersteuning van ontwikkelingen in de cursusplaatsen, anderzijds is het werken met het stappenschema ten behoeve van de leerplanontwikkeling een voorwaarde om voor subsidie in aanmerking te komen. In hoeverre alle aspecten en onderdelen van het stappenschema een dwingend karakter hebben, wordt niet aangegeven, wat ook wel terecht is, omdat dit strijdig zou zijn met de aard van het experiment. Vergelijken we met wat Raamplan I schrijft over een gefaseerde aanpak, in de vorm van een stappenschema, dan is Raamplan II aanzienlijk duidelijker. In het eerste Raamplan is een en ander niet overzichtelijk en daarom moeilijk hanteerbaar.

KRITERIUM 4. De deelraamplannen in Raamplan II

Bij het bestuderen en vergelijken van de deelraamplannen kan een zekere verwarring ontstaan. Er is namelijk sprake van een onjuiste nevenschikking: het deelraamplan "Afstemming op de praktijk" omvat niet een apart kursuspakket, zoals wel het geval is bij de andere deelraamplannen.

Voetnoot: 21) In de toelichting wordt over "inhoud" het volgende gezegd: "Aktiviteiten gericht op een bepaald doel". In de eindversie zullen de beide begrippen wel worden omschreven.

Min of meer hetzelfde kan ook gezegd worden van het deelraamplan "Werken met thema's", dat van een andere orde is dan de deelraamplannen die als uitgangspunt een bepaald vakgebied hebben. (22)

Ook hier is de onduidelijke afbakening van de begrippen "inhoud" en "werkwijze" te konstateren: werken met thema's is eerder een didactische werkwijze. (23) In het betreffende deelraamplan wordt ook niet in eerste instantie voor een bepaald inhoud van thema's gekozen, maar het beperkt zich tot aanwijzingen; hoe men het werken met thema's moet of kan aanpakken.

De deelraamplannen voor de verschillende vakgebieden worden alle ingeleid met een nadere plaatsbepaling van het vak in de cursus. Ook wordt aandacht besteed aan de problemen die in het vakgebied voorkomen. Een dergelijke inleiding is daarom ook noodzakelijk omdat in het algemene gedeelte van het Raamplan, zoals wij al hebben gekonstateerd, een introductie van die strekking ontbreekt. Maar ook bij deze inleidingen moeten we konstateren dat een verbinding met "de" doelstellingen van het sociaal-kultureel werk maar weer ten dele wordt gelegd.

Over de doelstellingen van de deelraamplannen willen we het volgende opmerken.

In de toelichting op het stappenschema maakt de LOE een onderscheid tussen soorten doelen, te weten: leerdoelen, vormingsdoelen en doelen gericht op het oplossen van problemen. Een en ander staat vermeld onder het onderwerp "werkwijze", in plaats van onder "kursusdoelstellingen". (24) Nog merkwaardiger is echter, dat niets van deze indeling is terug te vinden in de deelraamplannen voor de verschillende vakgebieden. Juist voor het geven van aanwijzingen en richtlijnen voor het opzetten van cursussen zou een dergelijke doorvertaling van soorten doelen naar de vakgebieden wenselijk zijn geweest. (25) We hebben reeds een paar maal gewezen op het dubbele karakter van de JCB-kursussen, namelijk enerzijds de vrijwilligers te bekwamen in het hanteren van kunstzinnige middelen, anderzijds het kunnen toepassen van kunstzinnige activiteiten in het werken met groepen, de zogenaamde transfer.

Voetnoot: 22) Deze deelraamplannen zullen in de definitieve versie vóór de andere deelraamplannen worden geplaatst en ook van een aparte toelichting worden voorzien.

23) Het begrip inhoud zal later worden toegelicht.

24) Ook hier zal een en ander in de definitieve versie verduidelijkt worden.

25) De LOE is echter van mening dat dit te ver zou voeren. Er wordt aangegeven dat er drie soorten doelen zijn. In de praktijk zal men niet, aldus de LOE, aan de hand van deze doelen de inhoud kiezen, maar achteraf vooral vaststellen welk doel het meeste aksent heeft gekregen. Een te eenzijdige benadering kan op die manier worden voorkomen.

In de beschrijving van de doelstellingen in bovengenoemde deelraamplannen, wordt dit onderscheid onvoldoende gemaakt. Het lijkt ons echter belangrijk, dat de docenten die aan de hand van deze deelraamplannen hun leerplannen ontwikkelen, duidelijk worden gewezen op het dubbele karakter van de kursussen.

Het is voor hen van belang te weten of zij met bepaalde activiteiten tijdens de cursus zeer nadrukkelijk deze transfer op het oog hebben, of dat het op dat moment uitsluitend gaat om het leren hanteren van kunstzinnige middelen. (26)

Vrij veel aandacht wordt besteed aan de beschrijving van de beginsituatie per vakgebied. De specifieke problemen die daar aan de orde zijn worden vermeld. Zo hebben de kursisten bij de beeldende vorming vrijwel allen wel enige scholing of ervaring gehad in dit vak, maar daardoor heeft de docent vaak te maken met grote verschillen tussen de kursisten onderling. Bij dramatische vorming heeft de docent te maken met het feit dat vele kursisten een zekere schroom hebben. De bedreiging is veel direkter. Min of meer hetzelfde geldt ook voor de dans. Daar speelt overigens nog een rol dat vele kursisten niet zo direkt overtuigd zijn van het nut en de betekenis ervan. In het gedeelte over de beginsituatie wordt op grond daarvan aangegeven, dat men rekening moet houden met een en ander bij de uitwerking van leerplannen.

Bij de opzet van de cursus wordt onderscheid gemaakt tussen "inhoud" en "werkwijze". Bij "inhoud" wordt gekozen voor de definitie: "activiteiten gericht op een bepaald doel". Door de inhoud zo te definiëren en bij de werkwijze ook de activiteiten van de kursist in te sluiten vervalt het verschil tussen inhoud en werkwijze. Immers ook de werkwijze wordt gekozen met het oog op het bereiken van een doelstelling.

Het bepalen van de eigenlijke cursusinhoud is afhankelijk van de doelstelling en hangt samen met het vakgebied. Aangezien er in de JCB-cursus altijd twee hoofddoelen zijn te onderscheiden, "het leren werken met kunstzinnige middelen" en "het leren werken met kunstzinnige middelen met het oog op de toepassing ervan in de praktijksituatie", heeft de cursus ook altijd twee inhouden. De kursussen hebben namelijk enerzijds een bepaalde inhoud die ontleend wordt aan het vak, de zogenaamde vakinhoud, en anderzijds een inhoud die is ontleend aan de methodies-didactische kant, de overdracht van het geleerde naar de praktijksituatie van de kursist zelf. (27) Wanneer men een cursusavond of een aantal cursusavonden bekijkt, dan kan de mate waarin de beide inhouden benadrukt worden nogal verschillen. Er is echter nog een element dat betrekking heeft op de inhoud van de kursussen, hoewel dit in het experiment minder benadrukt wordt.

Voetnoot: 26) Dit wordt verhelderd in het definitieve plan.

27) Het onderscheid tussen twee soorten van inhoud zal ook in de eindversie van het Raamplan worden gemaakt.

De kunstzinnige middelen zijn, zoals de term al aangeeft, middel. Men kan er een onderwerp mee uitbeelden: dit onderwerp kan de betekenis van "kursusinhoud" krijgen en het kan een onderwerp zijn uit het sociaal-kultureel werk, bijvoorbeeld "positie van de vrouw in de reclame" of een onderwerp dat de didaktiese kant van de cursus bevestigt: "een probleem in de groep" dat wordt uitgespeeld bij dramatische vorming. In de deelraamplannen voor de verschillende vakgebieden wordt het begrip "inhoud" op die manier vrijwel niet gebruikt. Een uitzondering vormt daarbij het deelraamplan voor audiovisuele vorming, waar dit niet nader uitgewerkt wordt.

Samenvattend kunnen we drie kursusinhouden onderscheiden:

- de vakinhoud;
- de inhoud die betrekking heeft op het leren van didaktiese of methodiese vaardigheden;
- het onderwerp of het thema.

Tenslotte willen we nog een en ander opmerken over het begrip "werkwijze". Daarmee wordt in het Raamplan bedoeld: de manier waarop kursisten met deze inhouden aan het werk gaan. Hierbij valt dan inderdaad te denken aan: wat doen de kursisten aan activiteiten; praten ze over de inhoud, werken ze aan een inhoud, ervaren ze een activiteit. Verder worden ook tot de "werkwijze" gerekend: de opdrachten van de docent, zoals in de deelraamplannen uiteengezet. Wel willen we opmerken dat hierbij meer nadruk zou moeten worden gelegd op de keuze van reeksen van activiteiten, volgorde van activiteiten of volgorde van soorten opdrachten. De keuze zal uiteraard samenhangen met de doelstelling. (28)

Om deze uiteenzetting wat concreter te maken zullen we een voorbeeld geven van "het inspringspel", waarbij elke deelnemer op ieder moment aan het "toneelspel" mee kan doen en er op ieder moment mee kan ophouden. Met dit voorbeeld willen we duidelijk maken dat de "inhoud" die door de LOE gedefinieerd wordt als "activiteiten, gericht op" verschillende betekenissen kan hebben.

In het eerste geval gaat het om een leerdoel, in het tweede om een vormingsdoel, maar in beide gevallen kan dezelfde vakinhoud gebruikt worden: het inspringspel.

A. doelstelling: een leerdoel, namelijk het aanpassen van het inspringspel aan de situatie in de praktijk;

inhoud:

- vakinhoud: inspringspel
- didaktiese/methodiese inhoud: hoe pak ik het inspringspel aan en wanneer;
- onderwerp: kan van alles zijn.

werkwijze: het doen van het inspringspel, praten over de toepassingsmogelijkheden, situaties die daaruit volgen uitspelen.

Voetnoot: 28) Hier zal de eindversie ook aan voldoen.

- B. doelstelling: een vormingsdoel, namelijk het flexibeler kunnen reageren (op situaties in het clubhuis bijvoorbeeld);
- inhoud:
- vakinhoud: inspringspel;
 - didaktiese/methodiese inhoud: houding van de groepsbegeleider;
 - onderwerp: eventueel situaties in een clubhuis uitspelen;
- werkwijze: inspringspel doen; inhoudelijk ingaan op de mogelijkheden die er in dit inspringspel zijn geweest; wijzen op mogelijkheden, mogelijkheden laten bedenken; nog eens een spel doen.

De voorbeelden laten zien dat bij de keuze van een andere doelstelling altijd de inhoud én de werkwijze veranderen. We herhalen hier nog even dat de LOE een dergelijke werkwijze bewust niet hanteert. Zij wil niet programmeren vanuit drie verschillende soorten doelen.

Samenvattend

De deelraamplannen zijn, evenals de algemene gedeelten van het Raamplan, niet duidelijk over wat onder de inhoud van de cursus wordt verstaan. De werkwijze wordt wel duidelijk omschreven. Bij de werkwijze zou een aanvulling gegeven moeten worden: de werkwijze bestaat niet alleen uit de activiteiten van kursist en docent, maar ook uit de speciale volgorde die per cursus of per cursusonderdeel wordt gekozen. In de voorbeelden in de deelraamplannen komen alle aspecten van inhoud, doelstelling en werkwijze aan de orde. Deze worden in de tekst echter niet eenduidig onderscheiden.

De evaluatie

De evaluatie wordt in het algemene gedeelte duidelijk en goed omschreven. In de deelraamplannen zouden die aspecten van de evaluatie aan de orde moeten komen die specifiek betrekking hebben op het vakgebied, of specifieke manieren van evalueren of specifieke evaluatie-technieken. Deze worden af en toe genoemd. Er wordt echter in de deelraamplannen weinig of geen aandacht aan de evaluatie besteed.

Het zou wel aanbeveling verdienen om over de evaluatie meer te zeggen, opdat de docenten zich beter kunnen voorstellen op welke wijze ze hun cursussen kunnen evalueren. (29)

Aan de deelraamplannen in het eerste concept-Raamplan zullen we geen verdere aandacht besteden, omdat deze inhoudelijk weinig verschillen van Raamplan II.

KRITERIUM 5. Mogelijkheden tot meningsvorming

Het Raamplan kan gebruikt worden bij meningsvorming wanneer er aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. De verschillende aspecten van de cursus moeten duidelijk onderscheiden worden.

Voetnoot: 29) Ook dit zal in de eindversie het geval zijn; vooral als het gaat om de evaluatiemomenten in de cursus.

Ten tweede geven de samenstellers van het Raamplan verschillende voorbeelden van keuzen en tevens hun argumenten. Zo kan de lezer zich bewust worden van aspecten die hij eerst nog niet van andere onderscheiden had. Vandaaruit kan hij op nieuwe/andere ideeën worden gebracht.

Het stappenschema geeft in het algemene gedeelte weinig aanknopingspunten voor deze meningsvorming. De belangrijkste kenmerken van de JCB-kursussen worden namelijk niet voldoende benadrukt. We doelen daarmee op het dubbele karakter dat al in de uitgangspunten te vinden is, wanneer men kiest voor het ondersteunen van vrijwilligers die zèlf werkzaam zijn met groepen, en op de plaats van kunstzinnige vorming binnen het sociaal-kultureel werk, die niet verder wordt aangegeven. Daarna volgen alleen richtlijnen voor het opstellen van leerplannen die weinig met argumenten zijn onderbouwd.

De toelichting op het stappenschema daarentegen is in het algemeen uitvoeriger in het beschrijven van situaties en het geven van argumenten die tot bepaalde keuzen kunnen leiden. De deelraamplannen geven vele keuzemomenten aan, brengen zelf veel onderscheidingen aan en omschrijven de mogelijke keuzen. Het geheel wordt telkens met een voorbeeld geïllustreerd. Hier vindt men de meeste meningsvormende elementen. Door de concrete manier van het beschrijven van keuzen en argumenteren wordt de docent gestimuleerd om zelf soortgelijke keuzen te maken.

KRITERIUM 6. Het stimuleren van veranderingen

De evaluaties zijn de belangrijkste bron van veranderingen. Over de evaluatie is men zeer uitgebreid. Het doel van de evaluatie wordt beschreven en de manieren waarop men kan evalueren worden uitgebreid toegelicht in het algemene gedeelte. Bij de evaluatie zijn ook de normen en waarden die men hanteert van groot belang omdat men hiermee de gehele richting van het proces bepaalt.

Deze criteria worden door de LOE niet nader toegelicht en ook de vraag hiernaar in de toelichting op het stappenschema blijft onbeantwoord. (Zie: Toelichting op het stappenschema: Evaluatie).

De LOE geeft geen criteria waaraan het Raamplan zèlf moet voldoen. Er worden ook geen procedures geformuleerd, waarmee het Raamplan zelf kan worden bijgesteld. (30)

Het evalueren van de leerplannen zal kunnen gebeuren aan de hand van het stappenschema en de criteria die hierin gevat zijn, hetgeen uiteraard de hoofdbetekenis van het Raamplan is.

Naast het gebruik van evaluaties als bron van veranderingen willen we nog op een andere mogelijkheid ingaan, namelijk het beschrijven van nieuwe mogelijkheden, zoals: voorbeelden van vakkenintegratie, het werken met onbekende vakgebieden, een open curriculum en de nieuwste ontwikkelingen op het gebied

Voetnoot: 30) De LOE is van mening dat deze criteria geformuleerd moeten worden door CRM, c.q. de inspektie.

van kunstzinnige vorming. (31)

In het Raamplan wordt er tussen de regels door veel aandacht besteed aan vakkenintegratie. De totale indeling is daarmee echter niet in overeenstemming: elk vak heeft zijn eigen Deelraamplan.

Bij het ontwikkelen van die deelraamplannen heeft de LOE ook uitgebreid gediskussieerd over de mate van openheid en geslotenheid van de plannen. Deze discussie is duidelijk geïnspireerd door de ontwikkelingen in het onderwijs. Daarbij heeft de LOE een zo open mogelijk karakter van de raamplannen nagestreefd.

Gelet op de aard van het sociaal-kultureel werk lijkt ons een andere keuze ook nauwelijks voor de hand te liggen. Desondanks ligt in het Raamplan de nadruk nog erg sterk op de aparte vakgebieden, hetgeen de mogelijkheden tot een meer geïntegreerde aanpak eerder zal bemoeilijken.

Vanuit de verschillende deelraamplannen treft men te weinig suggesties aan voor een integratie van de vakken, hoewel voor de vakgebieden afzonderlijk de docenten zeker verschillende ideeën zullen opdoen.

In dit opzicht moeten we dus konstateren dat de ontwikkelingen in de praktijk, namelijk de introductieblokken, de combinatieblokken en integratieblokken een wat ander beeld vertonen dan terug te vinden is in het Raamplan. Zeker voor de deelraamplannen van de verschillende vakgebieden geldt, dat ze daarvoor onvoldoende ideeën en suggesties leveren.

Voetnoot: 31) In de deelraamplannen zal meer worden opgemerkt over de integratiemogelijkheden.

7.3. DE V O R M V A N H E T R A A M P L A N

KRITERIUM 1. Duidelijke indeling/toegankelijkheid

Wanneer we de indeling van Raamplan I met Raamplan II vergelijken, valt op dat er nogal wat veranderingen zijn aangebracht. Het stappenschema wordt in Raamplan II duidelijk vooropgezet en de rest van het Raamplan volgt deze indeling. De tekst is ingekort. Veel algemene informatie, die eigenlijk overbodig was, is in Raamplan II weggelaten, zoals voorgeschiedenis en allerlei theoreties vergaande indelingen. Raamplan II is veel direkter en op de praktijk gericht, terwijl Raamplan I veel "algemene" stukken bevatte. Alleen in stap 4 (de organisatie van de cursus) van het stappenschema zou een ekstra indeling op zijn plaats zijn geweest. De organisatie van de cursus is nu een opsomming van hoofdjes waarin de structuur ontbreekt. (32) Wij zouden dan ook willen vaststellen dat de toegankelijkheid van het Raamplan zeer verbeterd is. De indeling en opbouw volgens het stappenschema valt direkt op en wordt konsekvent doorgevoerd.

KRITERIUM 2. Leesbaarheid

Raamplan I wekt verwarring door de lange stukken algemene tekst waar telkens hoofdjes bij staan. Door deze steeds versnipperende indeling wordt de aandacht afgeleid van de hoofdzaken.

In Raamplan II zijn de formele criteria van de toelichting en argumentatie gescheiden. Dit maakt het geheel beter leesbaar. Raamplan II heeft een gemakkelijke stijl van schrijven en is door de direkte aansluiting op de praktijk goed leesbaar. Konklusie: De veranderingen in stijl en de scheiding tussen formele criteria en toelichting maken het Raamplan II beter leesbaar.

Het illustreren met praktijkvoorbeelden zal stellig de tekst toegankelijker maken.

KRITERIUM 3. Herkenbaarheid

Over een raamplan dat nog niet voldoende in de praktijk is getoetst, kunnen wij over "herkenbaarheid" moeilijk oordelen. Uit de praktijk van de docenten zal moeten blijken in hoeverre zij een dergelijk plan bruikbaar vinden voor hun specifieke situatie. Deze herkenbaarheid zal overigens niet alleen betrekking hebben op wat in het Raamplan staat geschreven over de vakgebieden, maar ook over de aanwijzingen voor de manier van werken. De vragen en uitgangspunten, die daaraan ten grondslag liggen, zullen ook voor de docenten van belang moeten zijn. In dit stadium valt daar nog weinig over te zeggen.

Voetnoot: 32) Dit zal zijn verbeterd in de eindversie.

KRITERIUM 4. Ruimte voor eigen invulling

In de Deelraamplannen van beide Raamplannen worden de keuzemomenten goed aangegeven en met argumenten aangevuld. In Raamplan II is dit duidelijker dan in Raamplan I, omdat er gerichter geschreven is en er verwarrende passages zijn weggelaten. Bijvoorbeeld: de afstemming op de praktijk is in een apart hoofdstukje bijgevoegd.

In het totale stappenschema zijn niet overal de keuzen vermeld. Het blijft vaak onduidelijk waar men wel of niet van kan afwijken en welke argumenten daarvoor gelden.

Samenvattend

Raamplan II geeft door de direktheid en beknoptheid duidelijker aan waar de keuzemomenten zijn. Dit geldt vooral voor de deelraamplannen. Men wordt op ideeën gebracht door de prettige, konkrete manier van schrijven. Het algemene gedeelte van het stappenschema is niet overal even duidelijk waar het keuzemomenten betreft. De verschillende uitgangspunten, doelstellingen enzovoort staan willekeurig vermeld. Zo wordt aan de lezer niet duidelijk of er keuzen te over zijn, en indien dit zo is, op welke gronden gekozen kan worden.

HOOFDSTUK 8: KONKLUSIES EN
AANBEVELINGEN

RAAMPLAN -
K O N K L U D E R E N D

We hebben in het voorafgaande het Raamplan bekeken op grond van een aantal criteria, die we onder meer hebben ontleend aan de theorie over curriculumontwikkeling. We zijn daarbij uitgegaan van de opvattingen van Frey en de indeling zoals die wordt gehanteerd door de Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling. Op grond van deze studie komen we dan ook tot de konklusie dat het Raamplan een groot aantal bruikbare elementen bevat, zoals bijvoorbeeld het stappenschema, en een aantal suggesties voor de evaluatie van cursussen. Niettemin overwegen hier en daar de punten van kritiek, en wel zodanig, dat wij van mening zijn: het raamplan, zoals het hier ligt, behoeft verbetering.

Hoofdpunt van kritiek is, dat er geen enkele theorie over kunstzinnige vorming in het sociaal-kultureel werk aan ten grondslag ligt. Op dit punt behoeven we geen volledig uitgewerkte theorie, maar tenminste een aanzet daartoe had niet mogen ontbreken. Als het erom gaat de meningsvorming bij de docenten ook te bevorderen, één van de criteria, dan lijkt ons juist een dergelijke explicitering van vakinhoudelijke noties in relatie tot de doelstellingen van het sociaal-kultureel werk een belangrijk punt. Nu ligt het aksent te eenzijdig op het instrumentele karakter van het Raamplan. Eerlijkheid gebiedt ons te vermelden dat hier eerder sprake is van een meningsverschil tussen de LOE en ons. Een verdere signalering van het feit dat het doelstellingendenken binnen het sociaal-kultureel werk nog slechts zeer beperkt plaatsvindt, lijkt ons juist een argument ekstra om de betekenis van de kunstzinnige vorming in het Raamplan nader te bespreken.

We zullen niet alle beschreven punten van kritiek hier herhalen. In het algemeen zijn wij van mening dat de deelraamplannen voor de verschillende vakgebieden te weinig houvast bieden aan de docenten om tot invulling van het eigen leerplan over te gaan. We denken daarbij met name aan de onduidelijkheden rond de doelformulering, en de geringe aansluiting bij de doelen in het sociaal-kultureel werk. De beide raamplannen over "integratie" en "werken met thema's" zijn nogal formeel. Juist de ontwikkelingen in de praktijk met combinatieblokken en integratieblokken hadden een duidelijker weerspiegeling kunnen hebben in het Raamplan.

Zoals we bij de evaluatie van de programma-ontwikkeling echter hebben kunnen konstateren, is dit Raamplan feitelijk niet volledig getoetst op de bruikbaarheid in de praktijk van het werk. Wellicht dat we hier een van de belangrijkste oorzaken hebben waarom de gekonstateerde onvolkomenheden in het huidige Raamplan voorkomen.

Mede in dit verband willen we nog herinneren aan de wens van de zijde van het ministerie, een verkorte versie van het Raamplan te maken. Dit zou dan zijn ten behoeve van het gebruik door de inspectie, mogelijk in verband met het goedkeuren van de leerplannen?

Het zal geen verbazing wekken, dat wij een dergelijke verkorte versie op grond van de voorgaande kritiek uitermate voorbarig

vinden. Temeer daar deze versie met name ook de deelraamplannen als belangrijkste onderdeel bevat willen wij niet nalaten met nadruk te stellen, dat het gebruik van een dergelijke versie noch vanuit de theorie noch vanuit de ontwikkelingen in de praktijk gelegitimeerd kan worden. Een nog onvoldoende getoetst instrument wordt daarmee tot criterium voor een beoordelingsproces verheven.

Het gevaar is dan niet denkbeeldig, dat in dit beoordelingsproces juist de impliciete en subjektieve criteria de overhand krijgen; immers, een dergelijke verkorte versie biedt teveel interpretatie-ruimte.

ALGEMEEN -
K O N K L U D E R E N D

Wij zullen ons hier beperken tot de m e e r a l g e m e n e k o n k l u s i e s die we menen te kunnen trekken uit het evaluatie-onderzoek.

1. Over het experimentele karakter

Het JCB-experiment wordt gekenmerkt door een zekere mate van ambivalentie, veroorzaakt door een onduidelijk konsept: de JCB-kursussen zijn een structureel gegeven en in die zin zou het experiment ook een ontwikkelingsexperiment moeten zijn geweest, met als functie: de optimalisering van de kursussen.

Het experimentele karakter is nu te zeer beperkt gebleven tot de inhoudelijke aspecten. Voor een ontwikkelingsexperiment is het ook noodzakelijk dat structurele en organisatorische voorwaarden een ekspliciet onderdeel vormen van het experimentele karakter. In het JCB-experiment is dit te weinig onderkend, waardoor genoemde voorwaarden eerder een remmend effect hebben gehad op inhoudelijke ontwikkelingen.

2. Over de deskundigheidsbevordering

Bij het bevorderen van de deskundigheid van vrijwilligers (hetzelfde geldt overigens ook bij beroepskrachten) moet men vantevoren steeds duidelijk rekening houden met een situatie, waarin 'transfer' een rol speelt: de bijgeschoolde vrijwilliger zal in staat moeten zijn het door hem/haar geleerde weer in zijn/haar praktijk toe te passen. Dit heeft zowel inhoudelijke gevolgen voor de deskundigheidsbevordering als gevolgen voor de planning en programmering, en vooral ook voor fasering van het experiment. Met name dit laatste is bij het JCB-experiment onvoldoende voorzien, zodat ook een volledige afronding van het experiment niet mogelijk was.

3. Over het JCB-experiment zelf

- + De kursussen blijken over het algemeen het beoogde effect te hebben bereikt. Van belang is vooral, dat volgens het merendeel van de kursisten beide doelstellingen: het leren van technieken en de meer "persoonlijke" vorming, bereikt werden.
- + Kursussen waarin meer dan twee vakgebieden aan de orde komen, blijken de gestelde doelen niet te halen.
- + De betekenis van de praktijkbegeleiding wordt door de vrijwilligers anders ingeschat dan door onder andere de beroepskrachten. De vrijwilligers zijn geneigd dit onderdeel van het kursuspakket niet zo belangrijk te vinden. Ook spreekt dit onze bevindingen tegen in het eerste hoofdstuk, waarin we hebben geschreven dat op de diverse akademies de beroepskrachten te weinig worden voorbereid op het werken met vrijwilligers. Blijkens de reacties van de vrijwilligers is de noodzaak daarvan niet zo sterk.

- + Over de organisatie van het experiment in het algemeen trekken we de konklusie, dat het te zeer ontbroken heeft aan duidelijke taakomschrijvingen voor de verschillende bij het experiment betrokken groeperingen. Als gevolg daarvan zijn ook de diverse verantwoordelijkheden enigszins onduidelijk gebleven.
 - + De Landelijke Begeleidings Kommissie heeft op het punt van de beheerstechniese aspecten goed gefunctioneerd. Haar inhoudelijke inbreng in het experiment is teleurstellend te noemen.
De vraag is dan ook of bij soortgelijke experimenten niet een andere samenstelling van een dergelijke kommissie de voorkeur verdient. Ook voor de samenstelling van een landelijke begeleidingskommissie moet gelden, dat de deskundigen op basis van de taakstelling worden aangetrokken. Een konsekwentie zal dan ook zijn, dat er voldoende middelen beschikbaar worden gesteld om de leden van een landelijke begeleidingskommissie hun betrekkelijk omvangrijke taak te kunnen laten uitvoeren. Hierin was niet voldoende voorzien bij het JCB-experiment.
 - + Door haar werkwijze heeft de Landelijke Ontwikkelings Eenheid stimulerend gewerkt op de kursusplaatsen. We moeten ook konkluderen dat de beschikbaar gestelde middelen (mankracht en tijd) te gering zijn geweest voor haar omvangrijke taak. Een duidelijk punt van kritiek is, dat de systematiek van werken binnen de LOE, weliswaar om verklaarbare redenen, tekort heeft geschoten. De bijsturing van eigen werkwijze en de bijsturing van de ontwikkelingen in de diverse kursusplaatsen zou dan sterker zijn geweest.
 - + Over de bijscholing valt met weinig zekerheid iets te zeggen: er is weinig bekend over de doorwerking. De verminderde belangstelling ervoor in de loop van de tijd wijst op een beperkte funktie van de bijscholing. Een mogelijke oorzaak zou gezocht kunnen worden in het feit, dat ze toch nog te theoreties van opzet is geweest.
4. Over het Raamplan
De funktie van het Raamplan is, de betreffende docenten een systematiek van werken aan te reiken bij het maken van leerplannen. Over de bruikbaarheid ervan valt echter op dit moment nog weinig te zeggen. De toetsing van het tweede konsept is nogal marginaal geweest. Pas na verloop van tijd zal kunnen blijken of het Raamplan in de huidige (definitieve) vorm de genoemde funktie ook zal hebben. In die zin is de eksperimentele fase nog niet afgesloten. Het begrip "toetsing" moet men in dit verband in ruime zin opvatten: enerzijds gaat 't dan om de inhoudelijke aspecten van het tot nu toe ontwikkelde raamplan, anderzijds om de vraag in hoeverre docenten en koördinatoren ondersteuning nodig hebben bij het gebruik ervan.

ALGEMEEN -
A A N B E V E L I N G E N

1. Wij willen met name bij het ministerie aandringen op een grotere zorgvuldigheid bij het voorbereiden van experimenten.
Die zorgvuldigheid zou onder meer uit het volgende moeten blijken:
 - in een zeer vroeg stadium van de ideevorming deskundigen inschakelen op het terrein van edukatieve experimenten; daardoor kan worden voorkomen dat essentiële functies pas in een later stadium aan het daglicht treden;
 - bij de samenstelling van een landelijke begeleidingscommissie of een soortgelijk orgaan primair uitgaan van de taakstelling; dat is dus eerder een pleidooi voor afgewogen deskundige samenstelling dan voor een samenstelling, hoofdzakelijk gebaseerd op het representatie-begin-sel;
 - de erkenning van het feit dat een experiment van dergelijke signatuur een structureel gegeven is, en daaraan ook konsekventies verbinden: veel van het "sukses" hangt af van de voorwaarden waarbinnen een en ander moet plaats vinden; kort samengevat betekent dit het verschaffen van voldoende experimenteerruimte,

2. Om het experiment meer effect te geven zouden wij willen voorstellen:
 - het koördinatorenoverleg voort te zetten met een duidelijke inhoudelijke taakstelling in de richting van verdere effectuering van het Raamplan;
 - de koördinatoren ekstra tijd te geven voor de uitvoering van hun taak;
 - het Raamplan zoals dit er thans ligt, niet als een dwingend voorschrift te hanteren;
 - een begeleidingsdeskundige aan te stellen voor tenminste een periode van twee jaar, ook met het oog op de decentralisatie. Dit lijkt ons noodzakelijk om de continuering van de cursussen te waarborgen. Hij/zij zou onder meer de volgende taken moeten verrichten:
 - . docenten/koördinatoren begeleiden bij de programmering vanuit het beschikbare Raamplan;
 - . door middel van deze begeleiding het Raamplan verder toetsen op bruikbaarheid en het eventueel bijstellen;
 - . vanuit de opgedane ervaringen tevens informatie aan-dragen op het beleidsnivo van provinciale en rijksobeerheid, en voorstellen doen in de sfeer van de randvoorwaarden.

3. Op landelijk nivo zal studie gemaakt moeten worden van diverse ontwikkelingen binnen de deskundigheidsbevordering. Experimenten als de KASP, de CPDB, ook de bevindingen van het onderzoek van de Landelijke Raad voor Cultureel Werk en andere instellingen (NFJJ) zullen hierbij een belangrijke rol moeten spelen. Meer duidelijkheid omtrent eisen en kwalifikaties is zeker gewenst, en zal wellicht ook meer helderheid schep-pen in de discussie over al dan niet prefereren van vakdes-kundigen of velddeskundigen. Het komt ons voor, dat niet zelden op een oneigenlijke manier in tegenstellingen wordt gedacht.

C. bijlagen

BIJLAGE A: LITERATUURLIJST

LITERATUURLIJST

Bouwkamp, Roel

Agologisch werkboek. Een inleiding in de sociale agologie.
Uitgeverij H. Nelissen, Bloemendaal, 1977.

Clark, Peter A.,

Actie-onderzoek en organisatieverandering.
Samson Uitgeverij Alphen a/d Rijn/Brussel, 1976.

Creemers, drs. H.P.M., drs. P.J.D. Drenth, drs. D.B.P. Kallen (redactie)
Losbladig Onderwijskundig Lexicon onderdeel over: curriculumontwikkeling.
Samson, Alphen a/d Rijn, 1977.

Daal, H.J. van

Liefdewerk of liefhebberij? Een onderzoek onder vrijwilligers in het wijk-,
buurt- en clubhuiswerk, het jeugd- en jongerenwerk, etc.
Den Haag, 1976.

Die Map 78

Vrijwilligerswerk. Waarover praten zij?
De Horstink, Amersfoort, 1980.

Franssen, H., K. Meijer

Curvo: 1974-1978, eindrapport van het Curvo-1-project.
S.V.O.-project 0.368.
Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Utrecht, 1979.

Frey, Karl

Theorien des Curriculums.
Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 1971.

Haas, Gerard C. de

Onvoltooid beroep: over de beroepspraktijk van de jeugdwerker in het
wijk-, buurt- en clubhuiswerk.
Bilthoven, 1971.

Hofmans, Thomas, Marieke Carlier.

Projekt deskundigheidsbevordering.
Nederlandse Federatie Jeugd- en Jongerenwerk.
Amsterdam, 1980.

Karstanje, P.N.

De evaluatie van experimenten in het onderwijs.
Intermediair, jrg. 15 nr. 25.
Juni 1979.

Magnus, Carolien

Bouwen aan de buurt. Een werkboek voor buurtwerkers.
Alphen a/d Rijn, 1975.

Niedermann, Albin

Formative Evaluation.
Beitz Verlag. Weinheim und Basel, 1977.

Stevense, Hans

Sociaal-kultureel werk. Een verkenning naar de theorie en de methoden.
Uitgeverij H. Nelissen B.V., Bloemendaal, 1978.

Simonse, Joop

Meer kansen voor de buurt. Werkboek voor buurthuis- en clubhuiswerk in
oude stadswijken.

Alphen a/d Rijn, 1977.

Stichting voor de Leerplanontwikkeling

Leerplanontwikkeling en de S.L.O.

S.L.O., Enschede, 1979.

Stuurgroep Reorganisatie Wijk-, Buurt- en Clubhuiswerk Rotterdam,

De eigenheid van het wijk-, buurt- en clubhuiswerk.

Rotterdam, 1977.

Stufflebeam, Daniel L., Walter J. Foley, William J. Gephart, e.a.

Educational Evaluation; Decision making.

F.E. Peacock Publishers, inc. Itasca, Illinois, 1971.

Vries, J. de

Onderwijsvernieuwing en onderzoek. Intermediair. Jrg. 11, nr. 32.

8 aug. 1975.

Welzijnsmaandblad, april 1980

34ste jaargang. Themanummer over vrijwilligerswerk.

Zoest, Cees van

Bevordering deskundigheid. Sociaal cultureel en educatief werk.

Eerste deelrapport.

Voorlopige Landelijke Raad voor Cultureel Werk. Amersfoort, 1978.

Zoest, Cees van

Bevordering deskundigheid.

Tweede deelrapport. Kunstzinnige vorming. Amateuristische kunstbeoefening.

Landelijke Raad voor Cultureel Werk. Amersfoort, 1980.

BIJLAGE B: AFSPRAKEN EN
AANDACHTSPUNTENLIJST

GEMAAKTE AFSPRAKEN

1. Samenstellen van groepen:

- Voor een interview worden deelnemers gekozen, die dezelfde cursus hebben gevolgd.
 - Voor de verschillende interviews worden verschillende cursussen gekozen.
 - Primair staat het verschil in vakgebied van de cursussen. (verschillende cursussen met één vakgebied en/of een combinatie van vakgebieden)
 - Hierbinnen kan afhankelijk naar cursusplaats onderscheid gemaakt worden in:
 - 0 heterogeen/homogeen naar werkveld (klubhuis, buurthuis b.v.).
Als een heterogene cursus wordt gekozen, dan zoveel mogelijk verschil in werkveld.
 - 0 1e cursus/vervolgkursus (binnen een vakgebied) / al cursussen gevolgd op een ander vakgebied.
 - 0 50 uurs-/120 uurs-/140 uurs cursus.
 - 0 kursisten afkomstig uit de stad/uit regio.
 - Een groep moet minimaal uit 4 kursisten bestaan.
Geén individuele gesprekken.
 - Zoveel mogelijk worden groepen eks-kursisten genomen.
 - In de eerste plaats wordt gekozen voor kursisten die de cursus hebben afgemaakt.
Eventueel kan de interviewer een groep kursisten nemen, die hebben afgehaakt, als hij denkt, hiervan toch wel belangrijke informatie te kunnen krijgen.
 - Er worden kursisten gekozen, waarvan de interviewer denkt, dat met hen een redelijk gesprek mogelijk is en die verschillende meningen zullen verwoorden. Met overleg kiezen is belangrijker dan vasthouden aan objectiviteit.
2. Iedere interviewer probeert naar eigen inzicht de kursisten te bereiken voor deelname aan de gesprekken.
3. De interviewers bellen voor 17 maart naar de NSKV (Debbie, Cor, Dick, Klaas) om verslag te doen van hun pogingen om groepen samen te brengen (Bij problemen worden dan afspraken gemaakt over de verder te volgen weg).
4. Elk gesprek duurt + 1½ uur.
5. Er worden géén bandjes bewaard van de gesprekken.
6. Indien er geen andere mogelijkheid is dan de onkosten die voor de deelnemers aan de gesprekken worden gemaakt te deklarereren, kunnen deze rekeningen worden opgestuurd aan de NSKV.

AANDACHTSPUNTENLIJST

De aandachtspuntenlijst geeft de onderwerpen weer, waarover wij informatie willen hebben.

Deze dient als leidraad voor het gesprek: de vragen worden niet letterlijk gesteld, maar de interviewer leidt elke vraag op zijn eigen manier in. Men kan eventueel van de volgorde afwijken.

Het verslag wordt aan de hand van de aandachtspuntenlijst geschreven en de volgorde van de onderwerpen dient zoveel mogelijk aangehouden te worden.

Achtergrond van de kursisten

Op de introductiedag is gebleken, dat sommige interviewers deze vraag mondeling willen stellen (als inleiding op het gesprek) en anderen deze liever schriftelijk voorleggen.

Onderdelen: - geslacht
 - leeftijd (ongeveer)
 - wanneer heeft kursist cursus gedaan?
 - heeft kursist andere JCB-kursussen gevolgd?
 - hoe lang is kursist werkzaam als vrijwilliger (geweest)?
 - in welk werkveld?
 - omschrijving praktijksituatie (welke groepen, enz.)

1. Vergelijking vóór en na cursus

Het onderwerp van dit eerste onderdeel is de vergelijking van de manier waarop de kursist in de praktijksituatie bezig was vóór de cursus en de manier waarop hij nu werkt.

1.1 Welke activiteiten deed de kursist vóór de cursus en welke doet hij nu?

Vooraf vragen naar omschrijvingen. Onderscheiden naar inhoud en methode.

Is er verschil? Waardoor denkt de kursist dat dit verschil is ontstaan? Heeft de kursist dit in de JCB-kursus geleerd?

1.2 Gaat de kursist op een andere manier met zijn groep om dan vóór de cursus?

Omschrijvingen vragen: wat doet hij? hoe doet hij dat?

Is er verschil? Waardoor? JCB-kursus?

vragen naar het waarom ervan en de ondervonden problemen

indien relevant, kan onderscheid gemaakt worden naar werksituatie van de kursist.

1.3 Staat de kursist op een andere manier tegenover zijn werk als vrijwilliger?

Is hij meer gemotiveerd, heeft hij meer plezier in zijn werk?

1.4 Van wie/waarvan heeft de kursist in de cursus geleerd?
Gedacht kan worden aan:

Optreden van de docent in de lessen.
Inhouden en opbouw van de lessen.
Informatie door de docent
Mede-kursisten
Praktijkbegeleiding: de manier waarop de praktijk van de kursist in de cursus ter sprake is gekomen.

2. Aanvullende vragen :

2.1 Praktijkbegeleiding. Hiermee wordt bedoeld, dat de docent de praktijk van de vrijwilliger bezoekt.

Was de mogelijkheid aanwezig?
Hebben de kursisten er gebruik van gemaakt?

Zo ja, wat vonden ze ervan?

Zo nee, waarom niet?

Hebben de kursisten wensen m.b.t. deze praktijkbegeleiding.

2.2 Verwachtingen voor de cursus.

Wat waren de verwachtingen van de kursisten?
Te onderscheiden naar activiteiten.

Hebben er bij de kursist twijfels bestaan om wel of niet mee te doen aan de cursus?

Is de kursist uit eigen belangstelling gekomen en/of op aanraden van anderen? (vorige kursisten, beroepskracht b.v.)

Wat zou de kursist als aanvulling op deze cursus willen leren of doen?

Zijn er andere wensen t.a.v. de cursus?

2.3 Wat heeft de kursist aan de cursus gehad wat niet direkt te maken heeft met zijn praktijksituatie?

3. Vragen over dit gesprek.

3.1 Waarom is de kursist gekomen om deel te nemen aan het interview?

3.2 Hoe vond de kursist de vragen en het gesprek zelf?

BIJLAGE C: EVALUATIE VAN DE REGIONALE
SITUATIE

1. Aandachtspuntenlijst
2. Bronnenmateriaal

LIJST MET AANDACHTSPUNTEN TEN BEHOEVE VAN DE EVALUATIE
VAN DE KURSUSPLAATS.

I. De kursussen zelf.

Hoewel nauwkeurige effectmeting van de kursussen in deze opzet niet mogelijk is, en wellicht ook zeer moeilijk te realiseren valt, gaan we ervan uit dat de docenten door de eigen waarneming en ervaringen een redelijk beeld hebben van de effecten van de kursussen. Om tot een evenwichtige beoordeling te komen zouden we drie invalshoeken willen onderscheiden, te weten:

- de ervaringen van de docenten zelf;
- de achtergronden van de kursisten;
- de kondities van de docenten.

A. De ervaringen van de docenten:

1. In hoeverre worden de kursussen gegeven vanuit een jaarplan? Met andere woorden is deze afstemming van de verwachtingen van de kursisten op een plan voor de verschillende vakken redelijkerwijs mogelijk gebleken? Deze vraag heeft tevens betrekking op het probleem of de docenten ook (vaak of minder vaak) genoodzaakt zijn hun aanpak en/of doelstellingen te wijzigen.
2. Een ander punt, dat uiteraard met vorige samenhangt, is de wijze waarop de kursisten gemotiveerd en geïntroduceerd worden, opdat ook voor hen duidelijk is wat de bedoelingen zijn van de kursussen.
3. Een belangrijk element in de cursus is de praktijkbegeleiding, vooral met het oog op de doorwerking naar de werksituatie van de kursist. De vraag is ook hier, in hoeverre er sprake is van een evenwichtige afstemming, onderscheiden naar de verschillende werksituaties van de vrijwilligers. We denken daarbij ook aan een terugkoppeling naar de cursus.
4. Een punt dat van belang kan zijn voor de kursisten en de docent, is de plaats waar de cursus gegeven wordt. De vraag is of de kursisten en de docenten ook de voorkeur geven aan de plaats waar de kursisten moeten werken in hun vrijwilligerspraktijk. Daarbij rijst dan uiteraard ook de vraag of een eventueel dergelijk voorstel doorslaggevend is in de lespraktijk van de docent.
5. Uit sommige verslagen is gebleken dat de kursisten een sterke voorkeur hebben voor de beeldende vorming. Het zou interessant zijn te weten of dat in de meeste cursusplaatsen ook het geval is en wat er in de betreffende cursusplaats gedaan wordt om de kursisten ook te interesseren voor andere vakken. Deze motivatie hangt uiteraard samen met de vraag wat men als oorzaak ziet van een dergelijke voorkeur van de kursisten.
6. Hierbij sluit aan de vraag in hoeverre de docenten voor de verschillende vakken trachten te komen tot een onderlinge afstemming en/of samenhang in werkwijze en inhoud van de diverse kursussen.

7. Een niet te vergeten element in de kursussen is de evaluatie. De docenten spelen hierin een cruciale rol. Het is van belang enig inzicht te krijgen in de verschillende evaluatiemomenten en methoden die door de docenten geprefereerd worden, - en vooral met welk oogmerk. In vele kursusplaatsen worden de kursisten achteraf gevraagd een vragenlijst in te vullen. Zijn de daaruit verkregen evaluatiegegevens doorgaans bruikbaar voor de docenten?
 8. De cursus die de docent geeft is veelal gericht op twee verschillende doelen: enerzijds werkt de docent aan een ontwikkeling van de kursist zelf, terwijl hij anderzijds werkt met het oog op de overdrachten. Met welk oogmerk legt de docent hier zelf prioriteiten, en op welke wijze?
- B. De achtergronden van de kursisten:
1. De kursisten kunnen uit zeer verschillende werkvelden komen. Het is voor een juiste beeldvorming van belang dat we een overzicht krijgen van deze "herkomst" van de kursisten, maar van nog grotere betekenis is of, naar gelang de verschillende werksituaties van de kursisten, ook de verwachtingen de wensen en de inzet verschillen, die naar wij aannemen, in sterke mate bepaald worden door die werksituatie.
 2. Dit roept in het algemeen de vraag op of men wel in staat kan zijn aan kursisten uit zo verschillende werkvelden eenzelfde cursus te geven. Valt er de afgelopen jaren ook een verschuiving te constateren wat betreft het "soort" kursisten? Heeft men getracht hierop een "antwoord" te vinden?
 3. Iets wat hier uiteraard sterk mee te maken heeft, zijn de kontakten met de vertegenwoordigers van die werkvelden waaruit de kursisten afkomstig zijn. Zijn deze kontakten zodanig, dat de inhoud van de kursussen bekeken wordt op de behoeften en dat ook gekeken wordt in hoeverre de werksituatie van de kursisten verbetering behoeft?
 4. In hoeverre tracht men in de kursusplaats de samenstelling van heterogene en/of homogene groepen kursisten te bevorderen of juist af te remmen? Opgemerkt zij, dat men een groep kan samenstellen naar leeftijd, opleiding en naar werkveld. Bovendien zou men nog een groep kunnen samenstellen op grond van de leeftijdskategorie waar de kursist mee werkt.
- C. De kondities van de docenten:
1. Een algemene vraag is of de voorwaarden waarbinnen de docenten de doelstelling van de kursussen willen realiseren wel in voldoende mate aanwezig zijn. Deze voorwaarden hebben dus niet betrekking op de gegevens van de kursisten, maar op de financiële en materiële (ook personele) aspecten.
 2. Een belangrijke faktor is de mate waarin de docent bekend is met het soort werk waarbinnen de vrijwilliger werkzaam is. Vinden de docenten dat zij voldoende zicht op dit werk hebben om te kunnen inspelen op de behoeften van de kursisten?

II. De organisatie rond de kursussen.

Het al dan niet succes hebben van de kursussen is niet uitsluitend afhankelijk van de voornoemde punten. De kursussen vinden plaats in het kader van een experiment met een betrekkelijk ingewikkelde organisatie eromheen. Tekorten of problemen in deze organisatorische voorwaarden kunnen ook hun uitwerking hebben op de kursussen. Vandaar dat het van belang is om ook een indruk te hebben van deze kant van de zaak. Omwille van de overzichtelijkheid hebben we als uitgangspunt genomen de verschillende betrokkenen en hun taakstelling alsook hun onderlinge relatie.

A. De regionale begeleidingskommissie:

1. Een eerste belangrijk gegeven over de r.b.k. is haar samenstelling. Hoe is de regionale begeleidingskommissie samengesteld en is de samenstelling als zodanig voor verandering c.q. verbetering vatbaar? In dit verband kan ook de vraag gesteld worden in hoeverre het in de r.b.k. mogelijk is gebleken om tot een evenwichtige onderlinge afstemming van de werkvelden te komen en of dit op de een of andere wijze ook doorgewerkt heeft naar de kursussen. In deze vraag ligt de veronderstelling besloten dat ook in de r.b.k. inhoudelijke zaken voldoende aan de orde komen. Is dit een juiste veronderstelling?
2. Op welke wijze tracht de r.b.k. bekendheid te geven aan het bestaan van de kursussen, enerzijds in de zin van de werving van kursisten, anderzijds in de zin van interesse kweken bij andere instanties: gemeentelijke en provinciale overheden, provinciale service-bureau's en eventuele anderen.
3. In de taakstelling is sprake van het 'Bewaken van de kwaliteit van de cursus door het uitoefenen van toezicht op de aanstelling van de koördinator en de docenten'. Bestaat er binnen de begeleidingskommissie ook een zekere consensus over wat de kwaliteit van die cursus dan wel betekent? Van belang daarbij is ook, op welke informatie de kommissie zich met name oriënteert bij de beoordeling.
4. Een punt van meer algemene betekenis is de vraag in hoeverre de r.b.k. de experimentele situatie als zodanig ervaart. Met name worden dan bedoeld de contacten met het ministerie, de landelijke begeleidingskommissie en de landelijke ontwikkelingseenheid. Een en ander kan zowel betrekking hebben op de meer zakelijke aspecten (zoals bijvoorbeeld: rechtspersoon, administratie), alsook inhoudelijke ontwikkelingen van het experiment.

B. De koördinator:

1. Om te voorkomen dat we in dit verband de uitgebreide taakstelling van de koördinator, zoals die in het richtlijnenboekje van 1977 (het bruine boekje) staat, geheel moeten herhalen, zouden wij met name van de koördinator een eigen visie op deze taakstelling willen zien, wat onmogelijk en wat haalbaar bleek te zijn.

Juist vanwege de nauwe werkrelatie met de docenten en de regionale begeleidingskommissie, is uiteraard ook hun zienswijze van belang. Met name ook voor de koördinator geldt de vraag of de voorwaarden waaronder hij deze taak moet uitvoeren, ook voldoende zijn, c.q. waren.

2. Van de koördinator hadden we graag een expliciete visie op het functioneren van het koördinatorenoverleg, welke betekenis dit overleg heeft voor het experiment in het algemeen en zijn of haar situatie ter plaatse.

C. Docenten:

In het begin is de cursus zelf reeds uitvoerig aan de orde gekomen. Op deze plaats zouden wij expliciet iets meer van de voorwaarden waaronder de docenten werken, willen uitwerken.

Daarbij kan gedacht worden aan zaken als:

rechtspositie, bevoegdheden, aanstellingsproblemen, de inbreng in de werkzaamheden van de begeleidingskommissie.

Tot slot zouden we nog een paar aanbevelingen willen doen met betrekking tot de verslaggeving:

- Maakt u het verslag zo uitvoerig mogelijk. Dat betekent niet in eerste instantie een woordelijk verslag, maar een verslag waarin de argumenten die achter bepaalde uitspraken liggen eveneens vermeld worden. Het gaat om een zo betrouwbaar mogelijke rekonstruktie van de situatie;
- Brengt u zoveel mogelijk een systematiek in uw verslag aan. Dat behoeft dus niet per sé bovenstaande systematiek te zijn. Een en ander hangt ook af van de organisatie en de agendering van de evaluatiedag;
- Sluit uw verslag af met een kort overzicht van duidelijke constateringen, konklusies en suggesties, en vooral door wie.

BRONNENMATERIAAL

<u>kursusplaats</u>	<u>evaluatieverslag</u> (✕)	<u>jaarverslag</u>	<u>leerplan</u>
Amersfoort			78/79
Apeldoorn/Deventer	x		78/79+79/80
Arnhem	x		79/80+80/81
Doetinchem	x		80-83
Dordrecht			79/80
Drachten			79/80
Enschede	x		79/80
Groningen		x	79/80
Den Helder		x	78/79+79/80
Den Bosch			78/79+80/81
Kampen/Zwolle	x		79/80
Maastricht	x		78/79
Nijmegen	x	x	78/79+80-83
Roermond		x	78/79
Tiel			
Hoorn		x	79/80+80/81

(✕) Een enkel verslag was niet konform de aandachtspuntenlijst gemaakt, terwijl ook een paar cursusplaatsen niet aan het laatste deel van de aandachtspunten zijn toegekomen.

BIJLAGE D: VRAGENLIJST VOOR
VRIJWILLIGERS EN
BEROEPSKRACHTEN
IN DE REGIONALE
BEGELEIDINGS
KOMMISSIES

ALGEMENE GEGEVENS

- 1
- vrijwilliger
- beroepskracht

2 Kruist u hier aan, waar uw instelling bij hoort:

- Klub- en buurthuiswerk
- Peuterspeelzaalwerk
- Jeugdwerk (w.o. tienerklubs, hobbyklubs, soos, instuif, jeugdklubs)
- Jongerenwerk
- Identiteitsorganisaties (w.o. Katholieke Plattelands Jongeren,
Christelijke Jongeren Vereniging, Jong Nederland, enz.)
- Scouting
- Speeltuinwerk
- Kindervakantiewerk
- Woonwagenwerk
- Gehandicaptenwerk
- Bejaardenwerk
-
-

- 3
- man
- vrouw

4 Heeft u zelf een JCB-kursus gevolgd?

- ja
- nee

1. Daar, waar bij een instelling vrijwilligers werken, mogen we er van uitgaan, dat er verschillen zijn tussen de vrijwilligers onderling. Deze verschillen kunnen uiteraard variëren in grootte. Met betrekking tot uw instelling verzoeken wij u op de schaal aan te geven in hoeverre u de mogelijke verschillen beschouwt als een belasting voor de instelling.

zeer belastend	geen enkele belasting			
1	2	3	4	5

Toelichting:

2. Hieronder staat een aantal mogelijkheden waarin de vrijwilligers kunnen verschillen. Wij verzoeken u maximaal drie aan te kruisen, waarvan u vindt dat ze het sterkst het werk van de vrijwilliger beïnvloeden. U kunt ook zelf andere mogelijkheden aangeven.

- het beroep van de vrijwilliger
- het feit dat hij/zij man of vrouw is
- de leeftijd
- de opleiding
- de ervaring als vrijwilliger
- zijn/haar interesse
- de motivatie van de vrijwilliger
-
-

3. Wanneer iemand als vrijwilliger bij uw instelling gaat werken, dan mogen wij aannemen dat er tevoren enige afspraken worden gemaakt. Wij verzoeken u bij de onderstaande punten aan te geven in hoeverre er tevoren al dan geen duidelijke afspraken worden gemaakt.

- 1 = geen afspraken
2 = algemene afspraken
3 = duidelijke afspraken

- | | | | | |
|--|---|---|---|----|
| 1. Er wordt afgesproken welke werkzaamheden de vrijwilliger wel en niet gaat verrichten: | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Er wordt afgesproken waar de verantwoordelijkheid van de vrijwilliger is en waar de verantwoordelijkheid van de beroepskracht begint: | 1 | 2 | 3 | 5 |
| 3. Er wordt afgesproken hoeveel tijd de vrijwilliger in de instelling werkzaam zal zijn: | 1 | 2 | 3 | 6 |
| 4. Er worden afspraken gemaakt over het afzeggen van het werk: | 1 | 2 | 3 | 7 |
| 5. Er is een regeling voor een vervanging: | 1 | 2 | 3 | 8 |
| 6. Er wordt een regeling getroffen voor het maken van onkosten door de vrijwilliger: | 1 | 2 | 3 | 9 |
| 7. Er worden afspraken gemaakt met de vrijwilliger voor het regelmatig bespreken van zijn werk: | 1 | 2 | 3 | 10 |
| 8. Er is een regeling voor de vrijwilliger voor een mogelijkheid tot inspraak in het te voeren beleid van de instelling: | 1 | 2 | 3 | 11 |
| 9. De vrijwilliger is gedurende de tijd dat hij/zij werkzaam is op de instelling verzekerd: | | | | 12 |
- wel verzekerd
 niet verzekerd

De tijd dat een vrijwilliger bij een instelling werkzaam is, kan uiteraard nogal variëren. Wij verzoeken u een schatting te maken van de tijd, die een vrijwilliger gemiddeld aan uw instelling werkzaam is. Omcirkelt u s.v.p. één van de getallen op de tijdsbalk:

in jaren: 0 $\frac{1}{2}$ 1 $1\frac{1}{2}$ 2 $2\frac{1}{2}$ 3 $3\frac{1}{2}$ 4

5. Het aantal vrijwilligers dat op het ogenblik bij uw instelling werkzaam is wordt door u geschat op
6. Het aantal vrijwilligers daarvan dat binnen uw instelling werkt met kunstzinnige middelen is volgens u:
7. De tijd gedurende welke een vrijwilliger werkzaam is door de week kan uiteraard nogal verschillen. Wij verzoeken u hier een schatting te maken van het gemiddelde aantal uren dat een vrijwilliger bij uw instelling werkzaam is:

1 - 2 uren	5 - 6 uren
2 - 3 "	7 - 8 "
3 - 4 "	8 - 9 "
4 - 5 "	9 - 10 "
	meer dan 10 uren.

8. Voor een goede uitvoering van het werk van de vrijwilliger is een goed contact tussen de beroepskracht(en) en de vrijwilliger een belangrijke voorwaarde. Wij verzoeken u aan te geven op de schaal hoe u de contacten tussen de vrijwilliger(s) en beroepskracht(en) bij uw instelling zoudt willen kwalificeren.

laat veel te wensen over					geheel naar wens
	1	2	3	4	5

niet van toepassing.

9. Wij verzoeken u hier aan te geven in hoeverre u het met de volgende bewering eens bent:

"De vrijwilligers hebben bij de JCB-kursus duidelijk een behoefte aan praktijkbegeleiding, maar zullen hier uit zichzelf niet gauw om vragen".

geheel mee eens					geheel mee oneens
	1	2	3	4	5

In verband met het mogelijke blijvende effect van de JCB-kursus, verzoeken wij u, aan te geven in hoeverre u het wel of niet eens bent met de onderstaande uitspraken over de begeleiding:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------------|
| 1. De begeleiding van de kursist moet door de kursusdocent worden verzorgd. | geheel
mee
oneens
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | geheel
mee
eens
19 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 2. De begeleiding van de kursist moet door de beroepskracht van de instelling worden gedaan. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 20 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| | <input type="checkbox"/> N.V.T. | | | | | | |
| 3. De begeleiding van de kursist tijdens de kursusperiode zelf moet intensiever zijn dan nu het geval is. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 21 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 4. Ook nadat de cursus is afgelopen is een intensieve begeleiding van de vrijwilliger noodzakelijk. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 22 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 5. De beroepskrachten bij de instelling maken te weinig tijd vrij voor de begeleiding van de vrijwilligers. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 23 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| | <input type="checkbox"/> N.V.T. | | | | | | |
| 6. In de praktijk blijkt dat de beroepskrachten in het algemeen <u>onvoldoende</u> zijn toegerust voor het begeleiden van vrijwilligers | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 24 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| | <input type="checkbox"/> N.V.T. | | | | | | |

Geeft u op de schaal aan in hoeverre u het met de volgende bewering eens bent:

"Organisatorische zaken behoren vooral tot het takenpakket van de beroepskrachten en niet zozeer tot het werk van de vrijwilligers".

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|-----------------------------|
| geheel
mee
oneens
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | geheel
mee
eens
25 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |

12. Op verschillende manieren, bijvoorbeeld door combinatieblokken, wordt in de JCB-kursus getracht de vrijwilligers ook met andere kunstzinnige middelen kennis te laten maken. Kunt u op de schaal aangeven in hoeverre u dat voor uw instelling van belang acht:

zeer onbelangrijk	1	2	3	4	zeer belangrijk

13. De doelstelling van de JCB-kursus luidt als volgt:
"De vrijwilliger een basis te geven van waaruit hij/zij met zijn/haar groep op een aan de deelnemers aangepaste wijze met de kunstzinnige middelen aan het werk kan gaan".

Wanneer u nu zelf het uiteindelijke effect van de cursus bekijkt binnen uw eigen instelling, in hoeverre is volgens u deze doelstelling dan gerealiseerd?

in het geheel niet	1	2	3	4	zeer duidelijk wel

14. In het algemeen blijkt dat de cursisten vooral in het begin verwachten dat ze een reeks technieken leren die ze direkt kunnen toepassen in de praktijk. De docenten van de cursussen proberen daar wel bij aan te sluiten, maar willen ook heel duidelijk werken aan een meer persoonlijke vorming van de cursisten, wat er op neer komt dat de cursisten zich zelfstandiger en vrijer kunnen bewegen in de groepen en meer initiatieven nemen. U treft hier een schaal aan, waarop aan de ene kant staat 'toepassing nieuwe technieken' en aan het andere uiteinde 'persoonlijke vorming'. Wij vragen u op de schaal aan te geven wat naar uw maning vooral het feitelijke effect is geweest van de cursus:

hoofdzakelijk toepassing nieuwe technieken	1	2	3	4	hoofdzakelijk persoonlijke vorming

Toelichting:

In de nu volgende lijst treft u een aantal onderdelen aan die in de JCB-kursus op de een of andere wijze aan de orde zijn geweest. Wij vragen u op de bijbehorende schalen aan te geven in hoeverre deze onderdelen van de cursus in de praktijk van de vrijwilliger effect hebben gehad.

	in het geheel geen effect					duidelijk effect					
1. De hantering van de didaktische methoden:	1	2	3	4	5						29
2. Het toepassen van evaluatietechnieken:	1	2	3	4	5						30
3. De technische vaardigheid bij het hanteren van kunstzinnige middelen:	1	2	3	4	5						31
4. De mogelijkheid om de kunstzinnige vorming duidelijk te realiseren vanuit de doelstelling van de instelling:	1	2	3	4	5						32
5. De mate waarin de vrijwilliger geïnformeerd blijkt te zijn over akkommodatie, materialen, etc.:	1	2	3	4	5						33
6. Het inzicht dat de vrijwilliger heeft in de organisatie en werkwijze van instanties voor het cultureel werk en de instellingen voor kunstzinnige vorming:	1	2	3	4	5						34
7. De mogelijkheid om met groepen samen te werken:	1	2	3	4	5						35

16. Wij verzoeken u op de onderstaande schaal aan te geven in hoeverre u van mening bent dat de JCB-kursussen tot gevolg hebben dat er een bij uw instelling een groeiende aandacht zal zijn voor de kunstzinnige middelen.

geheel geen				duidelijk	
effekt					effekt
	1	2	3	4	5

Toelichting:

17. Kunt u aangeven welke en in hoeverre u de verschillende kunstzinnige vakken, c.q. middelen, voor uw instelling van belang acht:

	zeer				zeer	
	onbelangrijk					belangrijk.
1. dans		1	2	3	4	5
2. muziek						
3. dramatische vorming						
4. audio-visuele vorming						
5. beeldende vorming						

Wij verzoeken u een van de volgende uitspraken aan te kruisen:

- a. de JCB-kursussen zouden in hun huidige vorm moeten worden voortgezet;
- b. de JCB-kursussen zouden met enige wijzigingen moeten worden voortgezet;
- c. de JCB-kursussen zouden sterk gewijzigd moeten worden voortgezet;
- d. de JCB-kursussen behoeven niet te worden voortgezet.

Gaarne een toelichting op uw standpunt:

Bij de samenstelling van de groepen kursisten die een JCB-kursus willen volgen, ontkomt men niet aan een heterogene samenstelling. Dat betekent dat vrijwilligers van verschillende soorten instellingen in één groep zitten. Hieronder treft u de voornaamste werksoorten aan, waarover men de instellingen zou kunnen verdelen.

Wij verzoeken u, op basis van uw ervaring of inzicht, uitsluitend die werksoorten aan te kruisen, met wie vrijwilligers uit uw instelling zonder bezwaar gezamenlijk een cursus zouden kunnen volgen. (U kunt de lijst zelf eventueel aanvullen, vergeet u dan s.v.p. niet een kruisje te zetten!)

- klub- en buurthuiswerk
- peuterspeelzaalwerk
- jeugdwerk (w.o. tienerklubs, hobbyklubs, soos, instuif, jeugdklubs)
- jongerenwerk
- identiteitsorganisaties (w.o. K.P.J., C.J.V., Jong Nederland, enz.)
- scouting
- speelclubwerk
- kindervakantiewerk
- wagenwerk
- gezelschapswerk
- bejaardenwerk
-
-

20. Over de samenstelling van de Regionale Begeleidings Commissie blijkt niet iedereen tevreden te zijn. Wij willen graag van u weten wat u vindt van de belangrijkheid van de verschillende vertegenwoordigingen in de Regionale Begeleidings Commissie.

	geheel onbelangrijk				erg belangrijk
	1	2	3	4	5
1. de koördinator					
2. de docenten (vert.)					
3. de vrijwilligers (vert.)					
4. de vakdeskundigen					5
5. de vert. van de instellingen waar de vrijwilligers werken (beroepskrachten)					
6. vertegenwoordigers van een bepaalde werksoort, die niet aan één bepaalde instelling werken (b.v.konsulenten)					

21. Tenslotte zouden wij u nog willen vragen of u nog andere kursussen voor vrijwilligers kent op het terrein van de kunstzinnige vorming.

Welke kursussen zijn dat:

Kunt u kort aangeven wat een mogelijk duidelijk verschil is met de JCB-kursussen:

Welke cursus zou een vrijwilliger volgens u meer aanspreken?

Met dank voor uw moeite.

BIJLAGE E: DE CURVO-STRATEGIE

(Bij de beschrijving van de Curvo-strategie hebben we in belangrijke mate gebruik gemaakt van een artikel van Hodzelmans en anderen, het vierde artikel in een reeks over 'curriculumontwikkeling in de beeldende vorming', verschenen in het Maandblad voor beeldende vorming, nr. 6, juni 1980. De inspringende teksten in deze bijlage onder A. en B. en de tekst achter de sterren onder C, zijn citaten uit genoemd artikel)

De Curvo-strategie

Om tot een beter begrip te kunnen komen van de werkzaamheden van de LOE gaan we hier wat dieper in op de strategie, gebruikt bij het ontwikkelen van het Raamplan. De LOE heeft namelijk haar werkzaamheden opgebouwd en gefaseerd met behulp van richtlijnen die in de Curvo-strategie worden geformuleerd.

'Curvo' is een afkorting van: Curriculum, Voorbereiding en Onderzoek.

In het JCB-eksperiment heeft de LOE gesteld dat het te ontwikkelen raamplan zowel houvast zou moeten bieden bij het opstellen van leerplannen zoals ruimte voor eigen invulling zou bevatten.

Elke cursusplaats wordt gekenmerkt door een eigen situatie, bijvoorbeeld stad of regio en verschillende doelgroepen, homogene en heterogene groepen. Het leerplan zal aangepast moeten worden aan deze speciale situatie.

De Curvo-strategie wordt gekenmerkt door een open opzet, dat wil zeggen dat zowel in het ontwikkelingsproces als in het uiteindelijke resultaat voldoende ruimte wordt gelaten om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de specifieke situatie.

A. Strategie voor curriculumontwikkeling

Binnen het Curvo-project wordt onder een strategie voor curriculumontwikkeling verstaan:

een zo verantwoord mogelijk plan voor een reeks van handelingen, die gericht zijn op het konstrueren van een curriculum. Indien we deze omschrijving relateren aan de door ons gekozen omschrijving van Frey, dan zien we grote overeenkomst. In dit plan zijn drie aspecten te onderscheiden:

- a. Aangegeven wordt wat de voorwaarden zijn voor een goede uitvoering ervan. Dit houdt b.v. in dat aangegeven wordt welke deskundigen in de ontwikkelingsgroep aanwezig moeten zijn.
 - b. Het belangrijkste deel vormt de reeks van handelingen die uitgevoerd moeten worden om een curriculum te maken. In de strategie wordt deze handelingsreeks verdeeld in een aantal fasen. Iedere fase wordt gekenmerkt door een bepaald produkt dat aan het eind ervan tot stand gebracht is.
 - c. Om het doorlopen van de fasen te vereenvoudigen zijn er een aantal instrumenten in de strategie opgenomen. Dit zijn o.a. vragenlijsten en produkt-evaluatie-formulieren.
- Zoals uit de omschrijving blijkt, gaat het om een formele strategie, d.w.z. dat deze niet speciaal bedoeld is voor een bepaald scholingsgebied.

B. Ontstaan van de Curvo-strategie

De Curvo-strategie is ontstaan, toen een onderzoeksgroep wilde inventariseren welke strategieën bij curriculumontwikkeling werden gebruikt en welke problemen daarbij optraden.

Daarbij is gebleken dat de curriculumontwikkelaars de gekozen strategieën nauwelijks toepasten omdat deze niet aan hun behoeften voldeden. Ze waren te theoreties en te abstrakt. De theoretiese vooronderstellingen bleken vaak in de praktijk niet te kloppen.

Een andere belangrijke beperking van de gangbare strategieën was dat zij bijna uitsluitend aandacht besteedden aan één aspect van het curriculum, nl. de inhoudelijke komponent.

De inhoudelijke komponent heeft betrekking op de vragen en problemen die samenhangen met de vorm en de inhoud van het curriculum.

De projecten hadden echter ook behoefte aan informatie over de manier waarop ze georganiseerd moeten worden, b.v. over hoeveel man men nodig heeft en hoe de relaties met de andere groepen opgebouwd en in stand gehouden moeten worden (het organisatorische aspect). Tevens wilde men meer weten over de manier waarop er binnen de groep samengewerkt moet worden, b.v. hoe men besluiten neemt (het interactieve aspect).

Deze twee laatstgenoemde aspecten blijken in de praktijk in een aantal gevallen een grote invloed op het ontwikkelingswerk uit te oefenen.

De onderzoekers hebben met het oog op deze gegevens besloten een strategie te ontwikkelen die beter aan zou sluiten bij de behoeften van de curriculum-ontwikkelingsgroepen.

De Curvo-strategie is gebaseerd op literatuuronderzoek en op onderzoek naar ervaringen van groepen die ontwikkelingswerk verrichtten.

C. De uitgangspunten van de strategie

(De voorbeelden die in de uitgangspunten genoemd worden hebben betrekking op het onderwijs.)

Werken aan een ontwikkelingsstrategie gebeurt nooit vanuit het niets. De opvattingen en eigen ideeën van de opstellers van de strategie over hoe curriculumontwikkeling zou moeten gebeuren, oefenen altijd een bepaalde invloed uit. Omdat o.i. een goed begrip van de strategie noodzakelijk is, geven we de erachter liggende uitgangspunten aan.

* Het curriculumontwikkelingsproces is een proces dat gepland kan worden. Deze stelling houdt in dat het o.i. mogelijk is in het algemeen iets te zeggen over het verloop van het ontwikkelingsproces. Zou dit immers voor iedere groep volledig uniek zijn, dan is een algemene strategie per definitie onmogelijk.

* Het ontwikkelingsproces is zinnig te verdelen in drie deelprocessen, te weten een inhoudelijk, een interactief en een organisatorisch. Ofschoon deze drie aspecten zeker samenhangen is het o.i. toch mogelijk over elk afzonderlijk iets te zeggen. De basis van de driedeling ligt in de analyse van lopende projecten. Omdat het om een algemene strategie gaat, d.w.z. niet speciaal bedoeld voor een bepaalde groep, houdt dit in dat wanneer een groep besluit de Curvo-strategie te gebruiken, deze eerst aangepast zal moeten worden aan de specifieke groepsomstandigheden.

* Curriculumontwikkeling is een proces dat zo democratisch mogelijk dient te verlopen.

Dit uitgangspunt betekent dat de ontwikkelingsgroep zich moet bezinnen op de wijze waarop de diverse bij het onderwijs betrokken groeperingen aan het ontwikkelingswerk kunnen deelnemen.

Ontwikkelingswerk is meer dan een technisch proces; het is meer dan het eenvoudig uitvoeren van een aantal regels. Er zullen steeds

besluiten genomen moeten worden die van invloed zijn op de bij het onderwijs betrokkenen: ouders, leerlingen, leerkrachten. Over de wijze waarop deze groepen bij het werk betrokken kunnen worden zal de ontwikkelingsgroep een beslissing moeten nemen. Deze zal waarschijnlijk afhankelijk zijn van het scholingsgebied.

Een bespreking met een groep ouders over een curriculum wereld-oriëntatie kan erg nuttige informatie opleveren over de bij deze groep levende wensen. Vrijwel altijd zal men leerkrachten bij het werk betrekken: zij zijn de uiteindelijke uitvoerders van het curriculum.

In de omschrijving is met opzet 'zo democratisch mogelijk' opgenomen. Hiermee is bedoeld aan te geven dat niet alle participanten in even sterke mate betrokken zullen behoeven te zijn bij alle stadia van het ontwikkelingswerk. Men zou zich kunnen voorstellen dat ouders wel betrokken zijn bij de bespreking omtrent de op te nemen inhoud, maar bij het meer technische schrijf- en evaluatiewerk in veel mindere mate.

* Curriculumontwikkeling is een proces dat gekenmerkt wordt door een toenemende inhoudelijke konkretisering.

Hiermee wordt bedoeld dat er geen ontwikkelingswerk mogelijk is dat geheel los staat van wat men met de school als instituut wil nastreven. Deze algemene doelen zullen moeten doorwerken in ieder nieuw curriculum.

* Een curriculumontwikkelingsgroep heeft de taak de eigen ideeën en opvattingen steeds te toetsen aan de ideeën en opvattingen die buiten de groep leven. Gebeurt dit niet, dan loopt men de kans werk te doen dat al elders gedaan is, of het curriculum (te) sterk te laten bepalen door de eigen groepsvoorkeuren.

* Curriculumontwikkeling is als activiteit te onderscheiden van curriculuminnovatie.

De Curvo-groep is een voorstander van een ontwikkelingsproces waarbij samengewerkt wordt met de betreffende scholen. De verantwoordelijkheid ligt in de eerste plaats bij deze groep.

Het invoeren van het curriculum bij andere scholen is een mogelijkheid die men niet uit het oog mag verliezen.

Deze innovatiemogelijkheden worden gewaarborgd, omdat ten eerste bij de samenstelling van de ontwikkelingsgroep rekening is gehouden met de doelgroep waarvoor men ontwikkelt. Ten tweede wordt voorgesteld andere scholen op de hoogte te houden van beslissingen die tijdens het proces zijn genomen, zodat zij het uiteindelijke curriculum, waar nodig, kunnen bijstellen en wijzigen. Dit betekent dat de tussenproducten ook ter beschikking gesteld moeten worden van geïnteresseerden.

D. De fasen

De fasen die in de Curvo-strategie worden doorlopen, krijgen elk een afsluiting met een eindproductie dat de naam van de fase aangeeft.

De producten worden gekenmerkt door een inhoudelijk steeds konkretere omschrijving van wat in het uiteindelijk curriculum zal komen te staan.

Het voert te ver om hier de fasen van de Curvo-strategie weer te geven. Hier wordt verwezen naar Hoofdstuk VI, 1. De taken van de LOE nader bekeken, waar de fasering van het proces van programma-ontwikkeling wordt beschreven. De LOE heeft deze fasen afgeleid van de fasen van de Curvo-strategie en zodanig aangepast dat zij in het JCB-eksperiment werkbaar zijn. Deze fasen geven de tijdsplanning en de planning van werkzaamheden weer in het proces van ontwikkeling van het Raamplan.

BIJLAGE F: OVERZICHT VAN WERKSITUATIES
VAN KURSISTEN
(uit: Voortgangsverslag 2)

Achtergrondgegevens van de kursisten

Geslacht

Van de 144 geïnterviewden waren 25 mannen, 103 vrouwen.

Van 16 geïnterviewden kwam geen informatie.

Leeftijd

De leeftijden liepen uiteen van 17 tot 55 jaar.

De meeste geïnterviewden waren beneden de 36 jaar.

Praktijksituatie

De meeste kursussen werden gegeven in het klub- en buurthuis waar de vrijwilligers werkzaam waren. De geïnterviewden hadden de cursus gevolgd met een homogene groep.

Andere praktijksituaties:

- jeugdwerk
- sociaal cultureel centrum
- peuterspeelzaalwerk
- ontmoetingscentrum
- spel en recreatievereniging
- speelmarkt.

De deelnemers van de groepen die door de vrijwilligers begeleid werden vielen bijna allen in de leeftijdsgroep: 6-12 jaar.

Enkele vrijwilligers werkten met jongeren van 12-16 of 16-21 jaar.

Eén werkt met een vrouwengroep.

De activiteiten die de vrijwilligers ondernemen lopen uiteen van spelletjes, koorzang, werken met kunstzinnige middelen, creatief spel, tot instuiven, het organiseren van kampen, enz.

Over het algemeen genomen zijn de handvaardigheidsgroepen met lagere schoolkinderen in de meerderheid, maar de variatie is groot.

Andere JCB-kursussen

Ongeveer 33 kursisten hebben al eerder één of meer JCB-kursussen gevolgd.

Deelnemers - voorjaar 1979

Gegevens verstrekt door de koördinatoren van de kursussen

werk- soort	Plaats														TOTAAL		
	Amersfoort	Arnhem	Apeldoorn	Doetinchem (O-Gelderland)	Dordrecht	Drachten	Enschede	Groningen	Den Helder	Den Bosch	Hoorn	Maastricht	Nijmegen	Roermond		Tiel	Kampen/Zwolle
1	7	68	17	48		51				55	6	69	66			27	454
2	2	59								4			1			2	72
3	16	16	11	27						3	5	106	96				174
4			1							8			2			5	122
5	1	14	7	21							3	7	1				54
6	4	7	20										22				53
7	11		1														12
8			6									3	3			5	17
9	23	17	3	5		10				1	4		3			12	78
10	9	6	2								6		7				30
totaal	73	187	68	101		61				71	24	185	201			32	1066

1 = Klub- en buurthuiswerk

2 = Peuterspeelzaalwerk

3 = Jeugdwerk (w.o. tienerklubs, hobbyklubs, soos, instuif, jeugdklubs)

4 = Jongerenwerk

5 = Identiteitsorganisaties (w.o. K.P.J., C.J.V., Jong Nederland enz.)

6 = Scouting

7 = Speeltuinwerk

8 = Kindervakantiewerk

9 = Overigen (w.o. woonwagenwerk, gehandicaptenwerk, bejaardenwerk)

10 = Geen werkzaamheden als vrijwilliger

BIJLAGE G: TIJDSBESTEDING VAN KOORDINATOREN

Tijdsbesteding van koördinatoren

van de kursussen kunstzinnige vorming

voor vrijwillig kader in het jeugd-, klub- en buurthuiswerk.

Inleiding

Op basis van de voorschriften in het Raamleerplan 1977 ("het bruine boek") is een functieomschrijving gemaakt. Na overleg met de koördinatoren is deze door de landelijke begeleidingskommissie vastgesteld.

De koördinatoren hebben bijgehouden hoeveel tijd in een jaar aan de omschreven taken werd besteed.

Deze inventarisatie is kritisch beoordeeld door de begeleidingskommissie. Na overleg met enkele koördinatoren werd de uitkomst vastgesteld.

In de tijdsindicatie is geen verfijning aangebracht naar allerlei gezichtspunten. Het geeft een globaal beeld van een "gezonde" situatie.

Werkzaamheden + benodigde tijd voor koördinatoren per jaar.

werkzaamheden	benodigde tijd in dagdelen (één dag deel is 4 uur)		
	vaste tijd	ekstra bij meer dan 10 blokken van 50 uur	ekstra bij meer dan 15 blokken van 15 uur
1. <u>Opzet, organisatie en leerplan</u>			
a. organisatorische opzet	20		
b. concipiëren leerplan met r.b.c.			
2. <u>Invullen deelleerplannen</u>			
a. opstellen deelleerplannen met docenten	10	+ 5	+ 5
b. beoordelen en bijsturen	11		
c. lesrooster maken			
d. programmaboek en werkboek opstellen			
f. beoordelen syllabi docenten			

Werkzaamheden	Benodigde tijd in dagdelen 4 uur is één dagdeel		
	vaste tijd	ekstra bij meer dan 10 blokken van 50 uur	
		10 - 15	meer dan 15 blo-
<u>3. Nieuwe docenten</u>			
a. advies bij aantrekken docenten			
b. advies bij ontslag docenten	7		
c. inwerken docenten			
d. bij-sturen doc ten		+ 5	+ 5
<u>4. Kursus en praktijk</u>			
a. onderhoud en contact met werkveld (wel/niet kursisten)			
b. organiseren praktijkbegeleiding	20	+ 5	+ 5
<u>5. Werving kursisten</u>			
a. opstellen konsept-wervings- campagne met r.b.c.	10		
b. meewerken aan werving met r.b.c.			
c. opstellen criteria voor deel- name	5		
<u>6. Evaluatie</u>			
a. opzet evaluatiedoelinden			
b. opzet evaluatie (of door r.b.c.)			
c. bewaking uitvoering	10		
d. bewaking uitwerking			
e. aangeven criteria verslag			
f. samenstellen verslag (of r.b.c.)	10 of 0		
g. doorspreken resultaten met docenten	2		
<u>7. Uitvoering cursus</u>			
a. werkkontakten docenten en administratie	10	+ 5	+ 5
b. zorg voor ruimte, materiaal en gereedschap	16		
c. bijsturen organisatie	11		
d. organiseren werkdagen, weekends	14		
<u>8. Koördinatie belangengroepen</u>			
a. instellen docentenbijeekomsten	10	+ 5	+ 5
b. bewaken kontakten overheid	2		
c. bewaken kontakten kollega- instituten	10		
d. bewaken inhoudelijke kontakten rechtspersoon	7		
e. bewaken kontakten overigen	4		
f. informeren r.b.c.'s	5		
g. uitvoeren opgedragen taken r.b.c.	15		
h. informatie aan administratie en r.b.c. over financiën	5		
Totaal gemiddeld:	204-214	+ 25	+ 25

4.9 Raambegroting kursussen kunstzinnige vorming voor vrijwillig kader in jeugd-, klub- en buurthuiswerk. Salarispeil 1-8-1978.

. Docentenhonoraria

a. lesuren.

of x blokken à 50 uur x f 36,—
of x blokken à 120/140 uur x f 36,—

b. begeleidingsuren

of x blokken (à 50 uur) maal Y deelnemers x f 36,—
of x blokken (à 120/140 uur) maal Y deelnemers x 3 x f 36,—

. Koördinator, salaris volgnr. 36

aantal blokken 50 uur	aantal blokken 120/140 uur	part-time	dag-deel per week	aantal dagen per week	jaarsalaris incl. comp. AOW en 8 % vakantie-toeslag	maandsalaris incl. comp. AOW, excl. vakantie-toeslag
1 - 3	1	1/10	1	$\frac{1}{2}$	f 4.943	f 381
4 - 6	2	3/20	$1\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	- 7.414	- 572
7 - 9	3	2/10	2	1	- 9.886	- 763
10 -12	4	5/20	$2\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{4}$	-12.357	- 954
13 -16	5/6	3/10	3	$1\frac{1}{2}$	-14.829	1.144
17 -20	7/8	7/20	$3\frac{1}{2}$	$1\frac{3}{4}$	-17.300	1.335
21 -24	9/10	4/10	4	2	-19.772	1.526

. Administratie, conciërge, etc.
15 % van de docentenhonoraria.

. Reistijdvergoeding.

. Te verhogen met sociale lasten.

. Materiële lasten.

aantal groepen		bedrag
blokken à 50 uur	blokken à 120/140 uur	
1 t/m 3	1	f 3.500,—
4 t/m 6	2	- 5.500,—
7 t/m 9	3	- 7.500,—
10 t/m 15	4	- 9.500,—
13 t/m 15	5	- 12.500,—
16 t/m 18	6	- 14.500,—
19 t/m 21	7	- 16.500,—
22 t/m 24	8	- 19.500,—

. Mogelijke bijdrage van de deelnemers p.m.

Rijswijk, 2 januari 1979.

BIJLAGE H: OVERZICHT VAN DE GEINTERVIEWDE
GROEPEN

Overzicht van de geïnterviewde groepen

<u>1977/1978</u>	<u>anders</u>	<u>Beeldend V.</u>	<u>Beeldend V./Spel</u>	<u>Aantal</u>
Nijmegen	Beeldend/Spel A.V. + 2x spel			8
<u>1978</u>				
Doetinchem		x		6
Doetinchem			x	6
Doetinchem			x	5
Doetinchem	Audio-visueel			4
Hoorn	Beeldend/Spel A.V.			5
Hoorn	Beeldend/Spel A.V./Tekstiel			2
Maastricht	Beeldend/Spel A.V.			1
<u>1978/1979</u>				
Arnhem			x	4
Roermond	Audio-visueel		x	4
<u>1979</u>				
Apeldoorn	Muziek/Spel			4
Arnhem		x		2
Doetinchem		x		6
Doetinchem	+ integratie avonden	x		3
Hoorn		2x		5
Hoorn		x		3
Kampen			x	6
Kampen			x	5
Maastricht		x(vervolg)		1
Maastricht		x		5
Maastricht			x	5
Roermond		x		6
Roermond	Beeldend/Muziek			4
<u>1979/1980</u>				
Arnhem		x		3
Enschede	Speelmarkt	x		8
Nijmegen			x	10
Roermond	Volksdansen			3

<u>Uitzonderingen</u>	<u>Anders</u>	<u>Beeldend V.</u>	<u>Beeldend V./Spel</u>	<u>Aantal</u>
<u>1973 t/m 1978</u>				
Amersfoort	Beeldend/Spel en of volksdansen		x	7
<u>onbekend:</u>				
Enschede	Alg. Beeldend + andere			4
Nijmegen			x	3
Nijmegen	Beeldend/Spel Sport/Film		x	4
Nijmegen	Totaaltheater			2

Groepsinterview

Een groepsinterview is een interview dat afgenomen wordt aan een groep personen. Hierbij vraagt de interviewer de mening van elke persoon en krijgen de gespreksdeelnemers tegelijkertijd de gelegenheid om op andere meningen en uitspraken te reageren. De individuen in de groep kunnen elkaar aanvullen, bijstaan, tegenspreken en hun individuele mening stellen tegenover andere meningen.

Het is niet de bedoeling dat de groep tot een eensluidende mening komt. De interviewer structureert de uitspraken, wijst op verschillen en overeenkomsten en vat de meningen van elke persoon of van groepjes personen binnen de groep samen.

De personen kennen elkaar en hebben samen iets meegemaakt. Ze hebben een gemeenschappelijke ervaring, die in dit geval bestaat uit het volgen van de cursus.

Het thema waarover men praat heeft betrekking op deze gemeenschappelijke ervaring.

Uit dit interview kunnen geen verregaande konklusies getrokken worden. Het interview geeft een indruk van de meningen van de aanwezige personen. In dit geval moet men ook rekening houden met de verschillende praktijk-situaties en achtergronden van kursisten bij het trekken van konklusies.

De interviewer heeft informatie over de groep en over de deelnemers aan het gesprek. Hij weet ongeveer hoe de groep ontstaan is en kent de geschiedenis van de afgelopen cursus. Hij kent de achtergronden van de deelnemers. Het is belangrijk dat men de interviewer aksepteert als persoon die vragen stelt en het gesprek leidt.

Rol interviewer

De interviewer heeft een dubbele rol. Hij fungeert als groepsbegeleider en en zorgt ervoor dat het onderwerp besproken wordt.

Deze twee aspecten zal ik nader toelichten:

- Groepsdynamies

De interviewer let op de groep. Hij stimuleert het meedoen van personen.

Hij kijkt wat er gebeurt en reageert daar zodanig op dat het gesprek zo goed mogelijk kan verlopen.

- Taak: het onderwerp van gesprek.

De interviewer zorgt dat men over het onderwerp praat en niet afdwaalt. Hij houdt de tijd in de gaten.

Op ieder moment is hij in staat om de meningen van groepsleden te herformuleren en de meningen over het onderwerp samen te vatten.

De interviewer beïnvloedt de groep niet met zijn eigen mening. Hij spreekt zijn eigen mening niet uit. Hij gaat niet in discussie met een deelnemer. Hij spreekt geen oordeel uit. Hij bevooroordeelt bepaalde meningen niet. Hij voegt niets toe aan samenvattingen.

Hij stelt het thema centraal, verheldert het gesprek en vat op gezette tijden samen.

In zijn begeleiding vermijdt hij suggestieve vragen, informatie die irrelevant is, en voorbarige konklusies.

Hoe gaat de interviewer te werk:

HERFORMULEREN

1. woord voor woord herhalen
2. alleen essentie herhalen
3. met andere woorden herhalen, zo eenduidig mogelijk
4. verhelderen, tegenspraken aanwijzen, op ondertoon wijzen.

Het formuleren kan het beste in nieuwe woorden gebeuren.

Het is belangrijk om de interactie te bevorderen, om mensen aan te moedigen en de groep te laten luisteren.

De inhoud blijft voor iedereen te volgen.

SAMENVATTEN

1. de mening van een deelnemer samenvatten
2. samenvatting geven van een discussiepunt, dat een aantal meningen uitgesproken.

Bij samenvattingen vraagt de interviewer altijd aan de groep of zijn samenvatting klopt.

OPNIEUW OP GANG BRENGEN/VRAAG STELLEN

Het stellen van vragen wordt aangeraden bij onduidelijkheden en bij het stokken van het gesprek. Hier wordt vermeden om nieuwe onderwerpen aan te snijden. Het is juist goed om door te gaan met waar men was gebleven om tot meer informatie te komen.

1. vraag aan groep: wie wil dit verduidelijken, vertellen waar het om gaat?
2. één persoon aanspreken, n.a.v. bepaald gebaar of uitdrukking of om dat hij/zij niets zegt
3. vraag naar komplement: dit is één mening, wie vindt iets anders?
4. herhalen van een vraag
5. een vraag die niet speciaal naar iemand gesteld wordt, herhalen naar de groep of naar iemand toe
6. vraag herinneren, die weggezaakt is
7. onuitgesproken vraag stellen.

De interviewer vermijdt of... of... vragen.

Verloop van het gesprek

1. In het begin van het gesprek bestaat er onzekerheid over de situatie bij de gespreksdeelnemers.

De introductie van het interview is dan ook belangrijk.

De interviewer vertelt wat het doel is van het interview. Hij vertelt waarom de kursisten samen zijn uitgenodigd (ideeën opdoen, ze kennen elkaar, hebben dezelfde dingen meegemaakt) en licht zijn eigen rol als interviewer toe.

Dat wil zeggen dat het niet om zijn mening gaat, maar om de mening van de groep.

Wanneer het gesprek op de band zal worden opgenomen, wordt dit ook in de introductie besproken.

Daarna leidt hij de eerste vraag in.

2. De kursisten komen nu waarschijnlijk met allerlei voorbeelden. De interviewer vraagt door. Hij herformuleert de essentie van de uitspraken, wanneer teveel wordt afgedwaald. De interviewer kan inhaken op alles wat er in de groep gebeurt.

Personen die stil zijn kan hij een ekstra vraag stellen. Personen die steeds praten kan hij afremmen. Hij formuleert de onuitgesproken weerstanden tegen de vragen of tegen de situatie.
Hij kan samenvatten wanneer steeds dezelfde voorbeelden worden gegeven.

3. Er zijn ook perioden waarin de kursisten veel op elkaar reageren. Hier kan de interviewer opmerken hoe de meningen van de kursisten liggen ten opzichte van elkaar. Hij vat samen per discussiepunt. Hij vraagt door wanneer hij het gevoel heeft dat men over belangrijke punten zwijgt of wanneer negatieve opmerkingen worden vermeden.
4. De interviewer brengt structuur aan in het gesprek
 - om het verloop van het gesprek helder te houden
 - voor de verslaggeving.

Verslaggeving

In het verslag worden vermeld:

- 1) de achtergrond van de gespreksdeelnemers
- 2) uit welke cursus de groep afkomstig
- 3) of de interviewer de groep kent en zo ja in hoeverre?

Het verslag wordt geschreven aan de hand van de aandachtspuntenlijst. Hierbij is het belangrijk dat men samenvattingen opschrijft, en deze inhoudelijk goed uitwerkt, zonder daarbij alle voorbeelden op te sommen. Over elk aandachtspunt kan men schrijven hoe de mensen in de groep erover denken - opvallende individuele meningen

- subgroepen
- tegenstellingen.

Bij specifieke problemen in verband met de praktijksituatie van de kursist is het verduidelijkend om deze erbij te vermelden.

Opnemen op een bandje

Bij het opnemen op de band blijft het noodzakelijk om aantekeningen te maken bij het gesprek die het terugzoeken vergemakkelijken. Eventueel kan men de nummers op de bandrekorder per onderwerp noteren. De hele band afluisteren is niet nodig, slechts om samenvattingen en onduidelijke discussies terug te horen draait men de band.

Afspraken

- 1 lijst/verslag per interview
- termijn: de laatste datum voor het opsturen van de verslagen is 15 april
- de streeftijd voor het opsturen van de verslagen is 4 weken.

Achtergrondgegevens van de kursisten

Geslacht

Van de 144 geïnterviewden waren 25 mannen, 103 vrouwen.

Van 16 geïnterviewden geen informatie.

Leeftijd

De leeftijden liepen uiteen van 17 tot 55 jaar.

De meeste geïnterviewden waren beneden de 36 jaar.

Praktijksituatie

De meeste kursussen werden gegeven in het club- en buurthuis waar de vrijwilligers werkzaam waren. De geïnterviewden hadden de cursus gevolgd met een homogene groep.

Andere praktijksituaties:

- jeugdwerk
- sociaal cultureel centrum
- peuterspeelzaalwerk
- ontmoetingscentrum
- spel en recreatievereniging
- speelmarkt.

De deelnemers van de groepen die door de vrijwilligers begeleid werden vielen bijna allen in de leeftijdsgroep: 6 - 12 jaar.

Enkele vrijwilligers werkten met jongeren van 12 - 16 of 16 - 21 jaar.

Eén werkt met een vrouwengroep.

De activiteiten die de vrijwilligers ondernemen lopen uiteen van spelletjes, koorzang, werken met kunstzinnige middelen, creatief spel, tot instuiven, het organiseren van kampen, enz.

Over het algemeen genomen zijn de handvaardigheidsgroepen met lagere schoolkinderen in de meerderheid, maar de variatie is groot.

Andere JCB-kursussen.

Ongeveer 33 kursisten hebben al eerder één of meer JCB-kursussen gevolgd.

Overzicht van de geïnterviewde groepen

<u>1977/1978</u>	<u>anders</u>	<u>Beeldend V.</u>	<u>Beeldend V./Spel</u>	<u>Aantal</u>
Nijmegen	Beeldend/Spel A.V. + 2 x spel			8
<u>1978</u>				
Doetinchem		x		6
Doetinchem			x	6
Doetinchem			x	5
Doetinchem	Audio-visueel			4
Hoorn	Beeldend/Spel/ A.V.			5
Hoorn	Beeldend/Spel/ A.V./Tekstiel			2
Maastricht	Beeldend/Spel A.V.			1
<u>1978/1979</u>				
Arnhem			x	4
Roermond	Audio-visueel		x	4
<u>1979</u>				
Apeldoorn	Muziek/Spel			4
Arnhem		x		2
Doetinchem		x		6
Doetinchem	+ integratie avonden			3
Hoorn		2 x		5
Hoorn		x		3
Kampen			x	6
Kampen			x	5
Maastricht		x(vervolg)		1
Maastricht		x		5
Maastricht			x	5
Roermond		x		6
Roermond	Beelden/Muziek			4
<u>1979/1980</u>				
Arnhem		x		3
Enschede	Speelmarkt	x		8
Nijmegen			x	10
Roermond	Volksdansen			3

<u>Uitzonderingen</u> <u>1973 t/m 1978</u>	Anders	Beeldend V.	Beeldend V./Spel	Aantal
Amersfoort	Beeldend/Spel en of volksdansen		x	7
<u>onbekend:</u>				
Enschede	Alg. Beeldend + andere			4
Nijmegen			x	3
Nijmegen	Beeldend/Spel Sport/Film		x	4
Nijmegen	Totaaltheater			2