



Vrije Universiteit Brussel

FACULTEIT VOOR PSYCHOLOGIE EN
EDUCATIEWETENSCHAPPEN
VAKGROEP AGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Adviesrapport: Eigenschappen en positie van niet formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk

Prof.dr. T. Vanwing, P. Meurs, T. Buffel, Prof. dr. K. Lombaerts, Prof. dr. W. De Pauw

Januari 2008



Inleiding	4
<u>DEEL I: Situering van niet-formele en informele educatie</u>	9
Volwasseneneducatie in de Europese dimensie.....	10
1. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.....	11
2. Adult Education trends and issues in Europe.....	18
3. Volwasseneneducatie en haar toekomst in Europa.....	58
4. Volwasseneneducatie: Een mens is nooit te oud om te leren.....	59
5. Een actieplan voor levenslang leren.....	60
6. Sleutelcompetenties.....	65
7. Kwalificatiekaders.....	68
8. Erkenning van niet-formele educatie: het jeugdwerk.....	69
9. Inventaris voor de validatie van informeel en non-formeel leren: België.....	71
10. Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe: Analysis of Adult Learning and Design of Formal, Non-Formal and Informal Educational Intervention Strategies (ETGACE).....	71
Kader en evoluties van de volwassenen-educatie in Vlaanderen.....	79
1. Overzicht van de structuur van volwasseneneducatie en volwassenenonderwijs in Vlaanderen.....	80
2. Het nieuw decreet betreffende volwassenenonderwijs.....	81
3. Strategieën inzake levenslang leren in Vlaanderen.....	84
4. Basiseducatie en sociaal-cultureel volwassenenwerk.....	93
5. Perspectieven op EVC.....	97

DEEL II: Niet-formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen..... 105

Sectorale evoluties en eigenschappen van de educatieve component van het sociaal-cultureel volwassenenwerk	106
1. Een nieuw beleidskader en een nieuwe werksort.....	107
2. Beroepskrachten en representanten aan het woord over de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.....	110
3. Toekomstverkenningen voor het sociaal-cultureel werk	144
Sociaal-cultureel vormingswerk als beroepsveld	148
1. Het verwerven van een eigen maatschappelijk domein.....	151
2. Publiekelijke acceptatie van het werkdomein	157
3. Interne aspecten van beroepsontwikkeling	163
4. Beroepskenmerken en verhouding tot de buitenwereld ter discussie.....	170
Analyse van de normatieve eigenschappen van het sociaal-cultureel vormingswerk.....	174
1. De ontwikkeling van het sociaal-cultureel vormingswerk in enge of brede zin?.....	175
2. Civil society, sociale cohesie en sociale kwaliteit	180
3 Empowerment als sociale kwaliteit	188
Drie configuraties van educatie	195
1. Krachtiger lerend?.....	196
2. Onder druk van de kenniseconomie	197
3. Sociaal-cultureel vormingswerk als vorm van niet formele educatie	198
4. Het gedacht van de sector.....	199
5. Drie configuraties van educatie voor de volkshogescholen	200
6. Een kijk naar samenhang en differentiatie	208
Legitimering en discretionaire ruimte van het sociaal-cultureel vormingswerk	210
1. Legitimering, een samenspel.....	211
2. Institutionele logica - overheid en politiek.....	214

3. Vraaglogica - van klant tot verlener.....	215
4. Provisielogica - de organisaties	217
5. Provisielogica - de beroepskracht	219
6. De onzekere legitimiteit van de derde partij	224
<u>DEEL III: Niet formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk.....</u>	230
Synthese en discussie	231
Deel 1: Situering van niet-formele en informele educatie in de sector van de volwasseneneducatie, de context van het levenslang leren-beleid, en sectorale en maatschappelijke tendensen	232
Deel 2: Niet-formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen: evoluties, eigenschappen en kenmerken, contextgebonden aspecten	240
Literatuurlijst.....	269

Inleiding

Het adviesrapport “Eigenschappen en positie van niet formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk” werd door de vakgroep Agogische Wetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse Overheid. Zij wenst in het kader van het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk van 4 april 2003 de evoluties en kenmerken van niet-formele educatie in kaart te brengen, en dit in samenhang met recente ontwikkelingen binnen de sociaal-culturele sector en in samenhang met beleidsevoluties in de volwasseneneducatie in Vlaanderen. (Artikel 1)

Het adviesrapport heeft tot doel de verbanden tussen de eigenschappen van het werk en de werksoort enerzijds en de conceptualisering, positionering en legitimering van het werk anderzijds, op verschillende dimensies te beschrijven. Hierbij worden ook de kansen en bedreigingen in kaart gebracht die recente ontwikkelingen inhouden voor de specifieke positie van de niet-formele educatie binnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk. De nadruk ligt op het verkennen van mogelijkheden en knelpunten voor een verdere domeininstitutionalisering en sociale institutionalisering. (Artikel 2)

Het adviesrapport zal als achtergrond gebruikt worden voor een onderzoek dat meer duidelijkheid moet bieden inzake gemeenschappelijke positionering, afstemming en beleidsvoering van de regionale volkshogescholen. (Artikel 4)

De internationale literatuur over volwasseneneducatie wijst uitvoerig op het stijgende belang van niet formele en informele volwasseneneducatie voor tal van aspecten in de persoonlijke, sociale en professionele levenssfeer. Wat onderzoek naar niet formele en informele educatie betreft doemt de ‘ijsberg’-metafoor op (Tough, 2002). Nog veel is nauwelijks zichtbaar, bevindt zich onder het water. Cullen e.a. (2002: 45) beschrijven in hun inventaris van bestaand onderzoek en praktijken van naschoolse educatie en levenslang leren deze als een stapel bonte was, heel eclectisch en pragmatisch in haar aandachtsgebieden. Meestal wordt gebruik gemaakt van denkkaders die vertrekken vanuit volwasseneneducatieve en gemeenschapstheorieën, met een aanzienlijke invloed vanuit de leerpsychologie en sociale psychologie. Daarnaast wordt er recent ook wat meer vanuit sociologische en culturele denkkaders gekeken. Voornamelijk onder impuls van de Europese Gemeenschap worden er in de internationale literatuur meer pogingen ondernomen om de noties niet formeel en informeel leren beter conceptualiseren en te theoretiseren. In Vlaanderen kunnen we de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk beschouwen als de grootste aanbieder van niet formele volwasseneneducatie. Ook in deze sector staat deze kwestie van het zichtbaar maken en benoemen van het werk vooraan in het debat over haar maatschappelijke legitimiteit (zie o.m. Vanwing, 2005, Elias, e.a. 2005).

Cullen e.a. (2002) geven enkele adviezen voor onderzoek en studie naar niet formeel en informeel leren:

- In het overheidsbeleid was informeel leren (tot voor kort) een weinig zichtbaar en verwaarloosd veld;

- Er is een té enge focus op het micro-niveau waarop informele educatie werkzaam is. Zij pleiten voor meer aandacht voor *macro-processen* (buurt, stad, gemeenschap,...) want het is op dat macro-niveau dat, tot op zekere hoogte, de opportuniteiten voor informeel leren worden gevormd;
- Er is nood aan meer onderzoek, vooral wat betreft *innovatieve* manieren om informeel leren te faciliteren en om *beroepuitoefenaars* (begeleiders) *te ondersteunen*: zij zijn immers degenen die op lokaal vlak de leerkansen voor mensen ontwikkelen en beheren.
- Door de complexiteit en diversiteit van informele educatie is onderzoek ernaar best *multi-dimensioneel* van opzet, er is telkens een sterke *contextualisering* van het beschrevene vereist. Ook het *normatieve* karakter van deze activiteiten dient onderkent te worden.

In dit adviesrapport nemen we deze adviezen ter harte.

Het rapport omvat een zo volledig mogelijke analyse en update van de ontwikkelingen - zowel theoretisch-conceptueel als beleidsmatig en maatschappelijk - betreffende niet formele volwasseneneducatie. (Deel 1) In die zin biedt het een overzicht en synthese van wat relevant is en kan zijn voor de educatieve component van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. In een ontwerpend gedeelte worden de verschillende dimensies van deze stand van zaken en probleemanalyse toegespitst op de eigenschappen van educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen, onder meer door de integratie van uitgevoerd onderzoek in het werkveld. (Deel 2) Wat leidt tot de weergave van de positie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het educatieve landschap, in relatie tot nevensectoren en in de samenleving.

In hoofdstuk 2 worden de Europese beleidsontwikkelingen in het kader van levenslang leren, volwasseneneducatie en niet formeel leren aan de hand van een documentenstudie gesynthetiseerd en ontleed. Vanuit de belangrijkste documenten worden relevante aspecten voor Vlaanderen en de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk besproken.

In hoofdstuk 3 kaderen we een aantal evoluties in de volwasseneneducatie in Vlaanderen die van belang zijn voor de educatieve component van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Deze evoluties zijn in niet geringe mate aangestuurd of mee versterkt door Europees initiatief, anderzijds bezit de volwasseneneducatie in Vlaanderen ook haar eigen kenmerken en tijdspad.

In hoofdstuk 4 komt het decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk beknopt aan bod. Als 'need-to-know' informatie in functie van de doelen van dit adviesrapport richten we ons hier vooral op de nieuwe werksoort van de volkshogescholen. Na het beleidskader geven we in een tweede deel een samenvatting van de resultaten van het onderzoek '*Eigen-aardig educatief*' (Vanwing & Buffel, 2006) weer. Dit onderzoek bevat immers informatie vanuit de actoren uit het werkveld zelf over de eigenschappen, kenmerken en context van hun werk. De resultaten van het tussenrapport werden opnieuw bekeken en beschreven in functie van de doelen van dit adviesrapport. In een derde luik analyseren we in functie van de doelstellingen van dit adviesrapport beknopt de 'toekomstverkenning voor het sociaal-cultureel werk' (De Vriendt, red., 2007) die de sector zeer recent uitvoerde.

In hoofdstuk 5 ontwikkelen we een aantal kijken op de beroepsontwikkelingen binnen het sociaal-cultureel vormingswerk die deels verband houden met de evoluties beschreven in voornamelijk

hoofdstuk 2. Beroepsontwikkeling is een maatschappelijk proces dat, naargelang het beroep waar we het over hebben, in meerdere of mindere mate wordt bepaald door externe determinanten. We gebruiken de resultaten van eerder uitgevoerd onderzoek in de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk om na te gaan in welke mate sociaal-cultureel vormingswerkers er al dan niet in slagen een eigen maatschappelijk domein te verwerven (domeininstitutionalisering), of er erkenning is vanuit de maatschappij voor deze domeininstitutionalisering (sociale institutionalisering) en welke aspecten van de interne organisatie, beroepscode en normen de beroepsgemeenschap ontwikkelt en zichzelf oplegt (organisatie-institutionalisering).

In hoofdstuk 6 gaan we dieper in op de normatieve component van het sociaal-cultureel vormingswerk. Eerst stellen we een gedeeltelijke terugkeer naar het belang van 'ambachtelijkheid' en een 'eigen logica' vast in de theoretisch-(ped)agogische kaders die worden gehanteerd door het beleid en het werkveld. Hiertegenover plaatsen we een maatschappijwetenschappelijke invalshoek, omdat het werk en haar kaders niet te ontsnappen aan het sociotoop waarin ze vorm krijgen. We hernemen de historische noties 'civil society' en 'sociale cohesie' die eveneens opnieuw actueel zijn in het vertoog over dit soort van werk, zoals we vaststelden in hoofdstuk 2 en 3. Vervolgens introduceren we 'sociale kwaliteit' als een maatschappelijk-normatief denkkader. Hiermee gaan we in op de verschillende vragen die in hoofdstuk 2 worden gesteld in rapporten en programma's (bijvoorbeeld het zevende kaderprogramma) naar vernieuwende (ped)agogische benaderingen om actief burgerschap, empowerment, de werkrollen, en creativiteit in de lerende maatschappij te leren en te ondersteunen. De dimensie empowerment in deze theorie elaboreren we als een mogelijk verbindend begrip voor de praxis van het sociaal-cultureel vormingswerk van vandaag.

Ook hoofdstuk 7 gaat verder in op de vaststelling dat zowel theoretische benaderingen als onderzoek vanuit een enkelvoudig psychologisch, onderwijskundig of pedagogisch perspectief beknellend kunnen zijn voor de maatschappelijk georiënteerde praxis van het sociaal-cultureel vormingswerk. Daarbij komt dat de eisen van de kenniseconomie en hieraan verbonden beleidsontwikkelingen dualiserende effecten teweegbrengen in de samenleving, en dit net op het vlak van leer-, ontwikkeling-, en participatiekansen. Wanneer het sociaal-cultureel vormingswerk uitgangspunten zoals empowerment, sociale cohesie en sociale inclusie, en actief burgerschap hanteert, en wanneer de volkshogescholen de functie van regionaal platform voor niet formele educatie willen vervullen, dient er een samenhangende en tegelijkertijd differentiërende maatschappelijke benadering voorhanden te zijn om de eigen positie te overdenken en om stelling te nemen. Drie dimensies van volwasseneneducatie, met name de functionele, sociaal-morele en expressief-culturele, vormen het vertrekpunt om in dit hoofdstuk een dergelijke benadering te ontwikkelen voor de volkshogescholen, en deels ook voor het bredere sociaal-cultureel vormingswerk.

In hoofdstuk 8 plaatsen we de vraag naar de legitimering van het sociaal-cultureel vormingswerk in de context waarin het werk tot stand komt. We vertrekken vanuit de interdependentie van het vormingswerk en voeren eerst iedereen die iets met de legitimering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk te maken heeft ten tonele. We leggen hen onze vragen voor: wie zijn ze, welke logica hanteren ze, en wat is hun rol in het legitimeringsproces? Vanuit de logica's die we terugvinden keren we terug naar de aard van sociaal-culturele vormingspraktijken en de positie van het werkveld.

We gaan dieper in op de 'discretionaire ruimte' van werk en beroepskracht als een zelfstandige positie van het sociaal-cultureel vormingswerk en zij die het werk doen naast de deelnemers en het publiek enerzijds en naast overheid, maatschappij en beleid anderzijds. Hoe kan professioneel vormingswerk omgaan met het steeds onder druk staan van deze handelingsruimte, en tegelijkertijd rekenschap afleggen, de roep om verantwoording beantwoorden?

In een laatste hoofdstuk geven we een overzicht van de voornaamste bevindingen van de gehele analyse. Naast een beknopte en selectieve beschrijvende synthese ligt de nadruk hier op het vaststellen van elementen die stof tot discussie vormen voor een toekomstgerichte positionering van het sociaal-cultureel vormingswerk. Waar deel 1 van de studie een meer informerend en beschrijvend karakter heeft, wordt er in deel 2 vanuit de inhoudsanalyse ook ontwerpend werk verricht.

Dit adviesrapport had niet tot stand kunnen komen zonder de bereidwillige deelname van tal van mensen uit het werkveld, de bovenbouw, het onderwijs en de administratie. Niet in het minst door hun participatie aan eerder uitgevoerd empirisch onderzoek in de sector. De vakgroep Agogische Wetenschappen wenst dan ook uitdrukkelijk haar dank uit te drukken voor het samen werken.

Situering van niet-formele en informele educatie in:

- **de sector van de volwasseneneducatie**
- **de context van het levenslang leren-beleid**
- **sectorale en maatschappelijke tendensen**

Volwasseneneducatie in de Europese dimensie

In dit hoofdstuk worden de Europese beleidsontwikkelingen m.b.t. levenslang leren, volwasseneneducatie en niet formeel leren aan de hand van een documentenstudie gesynthetiseerd en ontleed. Vanuit de belangrijkste documenten worden relevante aspecten voor Vlaanderen en de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk besproken.

1. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality

Bron: Communication for the Commission: *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, November 2001

De mededeling van de Europese Commissie "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality" in november 2001 vormt de eerste aanzet van een coherente strategie inzake de Europese overgang naar een kennismaatschappij. De totstandbrenging van een Europese ruimte voor een leven lang leren staat centraal in de Lissabon strategie en in het bijzonder in het werkprogramma "Onderwijs en opleiding 2010". De lidstaten hadden zich ertoe verbonden dergelijke strategieën vóór 2006 vast te stellen.

De mededeling resulteert uit het brede debat dat het Memorandum een leven lang leren op gang heeft gebracht, en waaraan in 2000/2001 circa 12000 personen, alsook de lidstaten, de landen van de Europese Economische Ruimte (EER) en de kandidaat-lidstaten, de communautaire instellingen, de sociale partners en niet-gouvernementele organisaties hebben deelgenomen.

De voorbije jaren heeft de Europese Gemeenschap zich tot doel gesteld om "*Europa om te vormen tot meest competitieve en dynamische kennisgebaseerde economie in de wereld*". Het middel bij uitstek om deze ambitie waar te maken zou een veelomvattend 'levenslang leren'-beleid zijn, dat voor het eerst werd uitgetekend in het Memorandum over levenslang leren van de Europese Commissie (verder: EC). Onder levenslang leren werd in het Memorandum 'elke zinvolle opleidingsactiviteit verstaan die een permanent karakter heeft en bedoeld is ter vergroting van kennis en vaardigheden' (EC, 2000). Europese lidstaten, NGO's, de Europese instellingen, de sociale partners, kortom iedereen die van ver of nabij bij levenslang leren betrokken was, werd gevraagd om naar aanleiding van het memorandum het debat aan te gaan over hoe een levenslang leren beleid er zou moeten/kunnen uitzien.

Aan die oproep werd verrassend veel gevolg gegeven, waarmee Europa een stevige achterban heeft gevonden voor een nieuwe beleidsverklaring en definitie van levenslang leren. Naam van het nieuwe wonderkind: 'Mededeling van de Commissie: Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren' (november 2001). Deze mededeling bevatte de visie en plannen van Europa m.b.t. levenslang leren zoals die er vandaag uitzien, maar toch vond het rapport minder vlot zijn weg naar het publiek dan het memorandum. De 42 pagina's van de mededeling zijn op zich reeds een gecomprimeerde synthese van diverse beleidsdocumenten, maar toch zullen we hier pogen de contouren van het Europese beleid te schetsen en stil te staan bij die elementen die relevant zijn voor het Vlaamse sociaal-culturele volwassenenwerk en bij uitbreiding voor alle aanbieders van niet-formele educatie.

Net als het memorandum is de mededeling van de Commissie gericht naar alle belangrijke medespelers: de werkgevers, de werknemersorganisaties, de sociale partners, alle aanbieders van leermogelijkheden, en, wat betreft het informele leren: buurt- en wijkorganisaties en

vrijwilligersorganisaties. Het is volgens Europa de taak van al die actoren om samen te werken aan levenslang leren.

De definitie - Waar in het memorandum van 2000 een definitie van levenslang leren werd gebruikt die in het kader van de Europese werkgelegenheidsstrategie werd vastgelegd, heeft het consultatieproces heel wat andere zienswijzen opgeleverd. Ten eerste het idee dat levenslang leren álle fasen van het leven en leren omvat - van de tijd vóór de leerplicht tot de tijd ná de pensionering toe. Ten tweede dat de definitie een veel te belangrijke plaats aan de werkgelegenheids- en arbeidsmarktvisie van levenslang leren toekent. Men vond dat de geestelijke en culturele dimensie van het leren ontbrak. Ten derde heeft het debat overeenstemming opgeleverd over vier brede doelstellingen van levenslang leren, namelijk persoonlijke ontplooiing, actief burgerschap, sociale integratie en inzetbaarheid/aanpassingsvermogen. Dit alles resulteerde in een veel ruimere definitie die in de mededeling werd opgenomen en die telkens van toepassing is als we spreken over levenslang leren zoals Europa dit ziet: *'alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren.'*

Door deze ruimere formulering is het ook duidelijk dat levenslang leren van toepassing is op zowel formeel leren (diploma en arbeidsmarkt gericht) als op niet-formeel en informeel leren.

De bouwstenen - Aansluitend op de vier doelstellingen - actief burgerschap, persoonlijke ontplooiing, inzetbaarheid en sociale integratie - en op de beginselen voor levenslang leren zoals we die vinden in de definitie (in alle levensfasen en voor alle leerdomeinen) heeft de Commissie een zestal bouwstenen uitgewerkt. Deze bouwstenen moeten de strategieën voor levenslang leren van de afzonderlijke lidstaten coherent (samenhangend) en volledig (integraal, omvattend) te maken. De eerste drie bouwstenen: het werken in partnerships, de ontwikkeling van een leercultuur en het streven naar hoge kwaliteit zijn op de coherentie van het beleid gericht. De laatste drie: inzicht in de leerbehoeften, toegankelijke leermogelijkheden en adequate personele en financiële middelen zorgen voor de volledigheid.

Partnerships of samenwerking op lokaal niveau is volgens de mededeling van essentieel belang voor strategieën waarmee "in het veld" gewerkt kan worden. Lokale overheden, scholen, universiteiten, andere aanbieders op het gebied van het leren, ondernemingen, arbeidsbureaus, op lokaal niveau werkzame NGO's (bijvoorbeeld vrijwilligers- en buurtorganisaties), en vertegenwoordigers van specifieke groepen lerenden moeten deel gaan uitmaken van lokale partnerships. Europa van haar kant zal dit proces ondersteunen door de uitwisseling van ideeën, ervaringen en "good practices" m.b.t. samenwerkingen mogelijk te maken. Het maken van deze partnerships op alle niveau's is een taak van de regeringen.

Met het verwerven van inzicht in de leerbehoeften wil Europa de lerende en zijn behoeften centraal stellen in haar beleid en gelijke mogelijkheden voor iedereen realiseren. Dat kan alleen maar als er op lokaal niveau gegevens worden verzameld. Bij dit werk moet het vooral om het volgende gaan:

- 4 De behoeften aan lees- en schrijfvaardigheden, rekenvaardigheden, ICT-vaardigheden en andere basisvaardigheden, die het fundament vormen voor verdere leeractiviteiten, moeten in kaart worden gebracht.
- 5 Voor burgers en groepen in de samenleving die niet meer gewend zijn om te leren en die speciale behoeften hebben, moeten op maat gesneden maatregelen worden ontwikkeld.
- 6 Ook moet er aandacht zijn voor de rol van leerkrachten, opleiders en mensen die in de volwasseneneducatie actief zijn (kortom, voor de begeleiders), en deze moeten ondersteund worden voor de aanpassingsprocessen die ze zullen moeten ondergaan onder het nieuwe beleid.
- 7 Tenslotte wil men de behoeften van de werkgevers kennen, de eisen van de kennis-maatschappij in rekening brengen, en weten hoe tekorten aan competenties op de arbeidsmarkt kunnen worden aangepakt en voorkomen.

Adequate financiële en personele middelen. Europa wil uitdrukkelijk dat er wordt geïnvesteerd in leren. Men zegt zonder omwegen dat de investeringen van de publieke en private sector over de hele linie omhoog moeten. De regering, de overheidsinstanties, de ondernemingen, iedereen heeft hierin verantwoordelijkheid. Maar daarnaast is het opvallend dat Europa vindt dat ook de 'afzonderlijke burger' meer moet investeren in zijn eigen leren.

De beschikbare middelen moeten opnieuw worden verdeeld over het hele scala aan formele, niet-formele en informele leermogelijkheden, en dit volgens de prioriteiten die Europa stelt, goed afgestemd op lokale strategieën, en op een transparante manier. Daarnaast wordt er een grote behoefte voorspeld aan leerkrachten en opleiders die nieuwe taken en functies zullen moeten opnemen. Om deze mensen op te leiden en aan te werven zal natuurlijk ook extra geld nodig zijn.

M.b.t. toegankelijke leermogelijkheden stelt men een tweesporenaanpak voor. Aan de ene kant moet het bestaande aanbod zichtbaarder, toegankelijker en doelgerichter worden gemaakt, aan de andere kant moeten er ook nieuwe leerprocessen, leerproducten en leeromgevingen worden ontwikkeld. Er moet aandacht worden besteed aan vraagstukken zoals gelijke kansen en doelgerichte activiteiten voor specifieke groepen. Er wordt gewaarschuwd voor sociale uitsluiting van onder meer mensen met een laag inkomen, mensen met een handicap, etnische minderheden en immigranten, voortijdige schoolverlaters, alleenstaanden met kinderen, werklozen, laagopgeleiden, ouderen, en ex-gedetineerden.

De sociale, geografische, psychische en andere belemmeringen voor het leren moeten uit de weg worden geruimd. Hiertoe moeten bijvoorbeeld de informatie- en communicatietechnologie, het leren op de werkplek en lokale leercentra worden gestimuleerd, zodat mensen in hun eigen ritme en op tijden en plaatsen kunnen leren die voor hen in verband met hun andere verplichtingen haalbaar zijn. Onder deze bouwsteen vinden we tenslotte ook terug dat de toelatingseisen en erkenningseisen van het formele leerstelsel moeten worden aangepast zodat ze recht doen aan niet-formele en informele leeractiviteiten.

Onder de ontwikkeling van een leercultuur verstaan de beleidsmakers een soort van promotie van levenslang leren. Er moeten maatregelen komen om hogere deelnamecijfers te krijgen, en dit door

leren aantrekkelijker te maken en mensen te motiveren. Een drietal denkspistes zijn in dit hoofdstuk relevant voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk:

1. Leren moet op zijn waarde geschat en beloond worden, wat vooral geldt voor het niet-formele en informele leren. Wordt leren beloond, dan kunnen ook diegenen die niet meer gewend zijn om te leren ertoe gebracht worden om toch weer te gaan leren.
2. Mensen moeten een positiever beeld van leren krijgen en door bijvoorbeeld mediacampagnes moet zo vroeg mogelijk al - in het voorschools onderwijs, op scholen, aan universiteiten, bij jongerenorganisaties, maar ook onder de volwassen bevolking - gewezen worden op de rechten op het gebied van het leren en op de winstpunten die leren oplevert.
3. Publieke dienstverleners, vrijwilligers- en buurtorganisaties, werkgevers en vakbonden moeten ertoe worden bewogen om leermogelijkheden te ontwikkelen en of te bevorderen, die toegespitst zijn op het gebied waarbinnen ze werkzaam zijn, bijvoorbeeld op mensen met een beperking. Het is duidelijk dat Europa hier de kennis en ervaring van het sociaal-cultureel werk met bepaalde groepen nodig heeft.

De laatste kassei die Europa opwerpt is het streven naar hoge kwaliteit. Europa wil kwaliteitseisen voor het leren zelf, maar ook voor de processen en de dienstverlening die met leren te maken hebben. Ambitieuze streefcijfers voor de deelname, de financiële en personele middelen, de bestrijding van uitval, enz. worden vooropgesteld. De ontwikkeling van indicatoren, kwaliteitsborginginstrumenten, en evaluaties (onder meer internationale en nationale standaards en richtlijnen, inspectiesystemen en prijzen voor kwaliteit) moeten de volledigheid en coherentie van de internationale en nationale strategieën meetbaar maken, ook wat betreft het niet-formele leren.

Tot zover de bouwstenen, die vooral tonen hoe veelomvattend en ambitieus het Europese beleid is opgevat.

De kernboodschappen - In de mededeling zijn alle voorgaande elementen (de definitie en de bouwstenen) verder uitgewerkt in een zestal prioriteiten of kernboodschappen. Of: welke fundamenten wil men nu leggen met het bouw materiaal?

Waarom het net deze prioriteiten zijn die naar voren worden geschoven, wordt uitvoerig verantwoord in het document, onder meer door te verwijzen naar de feedback van het consultatieproces. Maar in feite komen de zes kernboodschappen overeen met deze die al in het memorandum van 2000 werden vooropgesteld. Wel zijn ze in een nieuw kleedje gestoken onder invloed van het debat, en valt het op dat de volgorde van belangrijkheid van de prioriteiten is gewijzigd.

De eerste prioriteit, leren waarderen, verdient het meest onze aandacht, want deze bevat de meeste accenten die de niet-formele educatie aangaan. Die accenten hebben vooral betrekking op de volgende bouwstenen: 'de ontwikkeling van een leercultuur', 'toegankelijke leermogelijkheden', en 'streven naar hogere kwaliteit'. Wat betreft de ontwikkeling van een leercultuur gaat men hier in op de waardering van het leren in formele, niet-formele en informele settings en de samenhang tussen deze drie. Europa ziet het zo: "Willen we burgers in staat stellen om het leren te combineren met werk, vrije tijd en gezinstaken en willen we hen de mogelijkheid geven om voort te bouwen op dat wat ze geleerd

hebben, dan zullen we ervoor moeten zorgen dat alle vormen van leren geïdentificeerd, beoordeeld en erkend kunnen worden ... Om een brug te kunnen slaan tussen de verschillende leersituaties en om te zorgen dat mensen gemakkelijker een eigen leertraject kunnen opbouwen, moet er een integrale nieuwe benadering voor de waardering van leeractiviteiten komen. Vooral waar het om niet-formeel en informeel leren gaat is dit van cruciaal belang voor de realisatie van een Europese ruimte voor levenslang leren, niet in het minst omdat dit het concept van Europees burgerschap een concretere invulling geeft." Europa beschouwt dus de waardering en inschakeling van niet-formeel en informeel leren als de belangrijkste prioriteit, die tevens wordt gekoppeld aan een Europees burgerschap.

Nu, hoe wil men dit doen? Ten eerste moeten er instrumenten worden ontwikkeld, waarmee burgers - zowel jongeren als volwassenen - hun kwalificaties en competenties in heel Europa duidelijker voor het voetlicht zullen kunnen brengen. Ten tweede wordt er toegegeven dat men zelf nog niet zo goed weet hoe niet-formeel en informeel leren te waarderen en in te schakelen. Het zijn de aanbieders (zoals het sociaal-cultureel werk) die de ontwikkeling van 'instrumenten voor de waardering van deze vormen van leren' mee moeten uitwerken. De manier bij uitstek die de EC ziet om niet-formeel en informeel leren te waarderen, is dan ook het uitwisselen van ervaringen tussen deze aanbieders. Op korte termijn zal de EC een systematische uitwisseling van ervaringen en "good practices" in verband met de identificatie, het assessment en de erkenning van niet-formeel leren op gang brengen. Het European Forum on the Transparency of Qualifications, dat geleid wordt door de Commissie en het CEDEFOP, dient dit proces in nauwe samenwerking met de lidstaten, de NGO's zelf, en nog een hele reeks andere actoren, te coördineren. Daarnaast dienen de lidstaten alle relevante actoren - waaronder aanbieders van niet-formele leer mogelijkheden, de sociale partners, maar ook vertegenwoordigers van het formele onderwijsstelsel en NGO's die randgroepen vertegenwoordigen - te betrekken bij de uitwerking van methoden en standaards voor de waardering van niet-formeel en informeel leren. Uitgaande van die systematische uitwisseling van ervaringen zal de EC vóór eind 2003 een inventarisatie maken van de methoden, systemen en standaards voor de identificatie, assessment en erkenning van niet-formeel en informeel leren. En die inventarisatie zal ze gebruiken om de uitwerking van assessmentmethoden en -standaards van hoge kwaliteit op Europees, nationaal en sectoraal niveau te ondersteunen en te stimuleren. Dit komt er op neer dat de lidstaten zullen worden aangemoedigd om een wettelijk raamwerk tot stand te brengen, dat de identificatie, assessment en erkenning van niet-formeel en informeel leren op grote schaal mogelijk maakt.

Tot zover de allergrootste prioriteit van het levenslang leren-beleid van Europa. Een prioriteit die ten volle betrekking heeft op de sociaal-culturele sector, en die heel wat mogelijkheden, maar ook bedreigingen inhoudt. En die vraagt om mee te denken en werken (door het uitwisselen van ervaringen en door inventarisatie) aan iets wat uiteindelijk meer dan waarschijnlijk wet wordt.

De prioriteit studie- en beroepskeuzevoorlichting, -begeleiding en -advisering heeft betrekking op het kunnen inspelen op de veranderende behoeften van iedere lerende - waarbij de betekenis van de begeleiding voor de persoonlijke ontplooiing van mensen in het oog moet worden gehouden, naast de

behoeften van de arbeidsmarkt en de samenleving. Doelstelling is te komen tot een transparant en coherent aanbod en een verhoogde mobiliteit in Europa.

Prioriteit nummer drie loopt analoog met de derde bouwsteen, namelijk tijd en geld in leren investeren en het is de moeite om hier even dieper op in te gaan. Er zijn volgens de mededeling méér middelen nodig voor niet-formeel leren en vooral voor voorzieningen op het gebied van de volwasseneneducatie en op het gebied van gemeenschapsleren. Verder vinden we terug dat voorrang moet worden gegeven aan het leren van kinderen in het voorschoolse onderwijs (dit om sociale ongelijkheid in latere stadia tegen te gaan), en aan leerkrachten, opleiders en overige begeleiders om hen voor te bereiden op hun nieuwe rol. De EC waarschuwt dat er moeilijke keuzes zullen moeten worden gemaakt.

De lidstaten wordt verzocht om méér middelen van het Europees Sociaal Fonds (ESF) - nu reeds het voornaamste communautaire instrument ter financiering van levenslang leren - en van het gemeenschapsinitiatief EQUAL in te zetten voor de implementatie van levenslang leren, en met name voor de totstandbrenging van lokale partnerships en centra voor levenslang leren, voor de ondersteuning van leermogelijkheden op het werk, voor de verwerving van basisvaardigheden (dit ook door middel van tweedekansvoorzieningen) en zoals al gezegd voor opleidingen voor de begeleiders. Bij prioriteit vier, lerenden en leermogelijkheden bij elkaar brengen, vindt men het buitengewoon belangrijk dat er een evenwicht tot stand wordt gebracht tussen niet-formeel leren op de werkplek en niet-formeel leren in maatschappelijke settings zodat het evenwicht in de doelstellingen van levenslang leren - actief burgerschap, persoonlijke ontplooiing, inzetbaarheid en sociale integratie - hiermee tot uitdrukking wordt gebracht. Men verwijst ook naar tal van rapporten die de grote betekenis van (vaak niet-formele en informele) leermogelijkheden aangeboden door het volwassenenonderwijs of de sector van het vrijwilligerswerk, en plaatselijke buurt- en wijkorganisaties, aantonen. Als voorbeeld spreekt men over niet-formele educatieve projecten op het gebied van het jongerenwerk die de kansen van jongeren op participatie in de maatschappij en het verwerven van tolerante en democratische waarden doen toenemen. Om in heel Europa een leercultuur te bewerkstelligen, moeten er leergemeenschappen, -steden en -regio's en plaatselijke multifunctionele leercentra tot stand worden gebracht.

Een greep uit de adviezen die deze prioriteit zouden moeten waarmaken:

- De lidstaten wordt verzocht om scholen, instellingen voor volwasseneneducatie, instellingen voor hoger onderwijs, onderzoeksinstituten en andere openbare voorzieningen, zoals bibliotheken te gebruiken als multifunctionele centra voor levenslang leren.
- Jongerenorganisaties moeten de uitkomsten van niet-formele en informele educatie, waartoe hun activiteiten leiden, regelmatig zichtbaar maken en publiceren.
- Men wil banden smeden tussen lokale en regionale leercentra in heel Europa door middel van jumelage-overeenkomsten en het gebruik van ICT, met het oog op de uitwisseling van ervaringen en de totstandbrenging van verbindingen tussen formeel leren en niet-formeel leren (hiervoor wordt het Comité van de Regio's ingeschakeld).
- Campagnes op lokaal en regionaal niveau kunnen de meest doeltreffende formules op het gebied van het levenslang leren bekend maken en belonen.

Onder de prioriteit basisvaardigheden verstaat men fundamentele vaardigheden als het kunnen lezen, schrijven en rekenen, maar ook wat men noemt de nieuwe vaardigheden, namelijk IT-vaardigheden, beheersing van vreemde talen, technische kennis, ondernemerscapaciteiten en sociale vaardigheden. Deze 'nieuwe' basisvaardigheden werden al in Lissabon geformuleerd als antwoord op de eisen van de kennismaatschappij. Ze zouden van belang zijn voor mensen om verder te kunnen leren en het fundament te kunnen leggen voor persoonlijke ontplooiing, actief burgerschap en inzetbaarheid. Er wordt gesteld dat het aan het onderwijs is om dit fundament te leggen, maar dat het ook noodzakelijk is dat volwassenen die niet aan deze vaardigheden beantwoorden, tot compenserend leren worden gestimuleerd. M.b.t. de basisvaardigheden is nog niet helemaal uitgeklaard wat waar thuishoort en in het bijzonder hoe sociale vaardigheden, IT- en wetenschappelijke vaardigheden in het onderwijs meer aan bod kunnen komen, zonder dat dit tot overbelasting leidt. Zo zal er voor deze vaardigheden zeker ook worden gekeken naar de aanbieders buiten de formele onderwijs- en scholingsstelsels. Het reeds erkende 'recht op onderwijs' zou men willen uitbreiden zodat iedereen, ongeacht leeftijd, de mogelijkheid heeft om deze basisvaardigheden te verwerven. Wat betreft digitale geletterdheid of ICT-vaardigheden worden probleemjongeren en sociale uitgeslotenen expliciet in de tekst vermeld. Verder komen werklozen als doelgroep aan bod, en worden werkgevers en sociale partners gevraagd om overeenkomsten te sluiten zodat iedere werknemer de mogelijkheid krijgt om zich de vaardigheden eigen te maken die in de informatiemaatschappij nodig zijn. Aan de NGO's vraagt de EC om op Europees niveau de factoren in kaart te brengen die sociaal uitgeslotenen ertoe brengen of er juist van weerhouden om basisvaardigheden te verwerven en om gebruik te maken van de algemene voorzieningen voor levenslang leren. Uit zo'n inventarisatie moeten er doelgroepgerichte en afgestemde activiteiten voortvloeien, en steun (waaronder ook kinderopvang) voor educatieve projecten voor mensen uit probleemwijken en kansarme groepen.

Ook de laatste prioriteit, nieuwe onderwijskundige concepten bevat enkele perspectieven voor het sociaal-cultureel werk. Men heeft het hier over de verschuiving van 'kennis' naar 'competentie' en van 'onderwijzen' naar 'leren' waardoor **de lerende een centrale plaats krijgt**. Al naar gelang de situatie van degene die leert en de setting (bijvoorbeeld wijk- en buurtcentra, de werkplek of thuis) zal er met verscheidene methoden moeten worden gewerkt. In de voorbeelden die in de tekst worden aangehaald als nuttige formules, zoals leren in de vorm van studiekringen, kan je heel wat 'sociaal-culturele methodieken' herkennen. Men vindt het dringend noodzakelijk dat de opleidingen van leerkrachten, lesgevers en begeleiders verder in die zin ontwikkeld worden, (bijvoorbeeld ook op het punt van multiculturele vaardigheden) zodat zij nieuwe uitdagingen kunnen aangaan en onder meer tolerantie en democratische waarden kunnen bevorderen. Door de uitwisseling van ervaringen tussen onderwijsinstellingen, instellingen voor volwassenenonderwijs, vrijwilligersorganisaties, centra voor etnische minderheden, en noem maar op moet inzicht worden verworven in de leerbehoeften die op dit gebied bestaan. Daarnaast zou ook ICT ondersteund leren grote mogelijkheden voor een andere invulling van leerprocessen bieden. Hier wordt gewaarschuwd voor het risico van de 'digitale kloof' en onderstreept men dat ICT-gebaseerd leren gecombineerd moet worden met andere, meer sociale

vormen van leren (bijvoorbeeld leerkringen, leren in gezinsverband, tutoring of samen leren op het werk).

Een aantal concrete initiatieven m.b.t. deze prioriteit staan al op stapel: De EC zal, in het kader van het Socrates-programma en het Leonardo da Vinci-programma, steun verlenen voor de oprichting van een opleidingsnetwerk voor leerkrachten en opleiders. Dit netwerk zal zich op de analyse en uitwisseling van innovaties in formele en niet-formele leercontexten richten, en zal tevens meewerken bij de uitwerking van een gemeenschappelijk referentiekader voor de competenties en kwalificaties van leerkrachten en opleiders. Ook zouden alle overheden en aanbieders een bijdrage moeten leveren door educatieven uit andere lidstaten en de kandidaat-lidstaten opleidingsmogelijkheden te bieden. Want, zegt men, in de volwasseneneducatie hoeven leerkrachten nog niet in alle landen over een opleiding te beschikken en in deze landen is het dan ook uitermate belangrijk dat de kwaliteit van dit personeel omhooggaat. Daarnaast zal de EC via heel wat kanalen, zoals het Leonardo da Vinci-programma, het Socrates-programma en het Jeugd-programma, steun verlenen voor onderzoek en experimenten in verband met de vraag hoe we in het formeel, niet-formeel en informeel leren eigenlijk leren en hoe ICT in deze leerprocessen geïntegreerd kan worden. Doel hiervan is de ontwikkeling van efficiënte concepten voor verschillende groepen van lerenden, met inbegrip van de groepen die nu bij het leren ondervertegenwoordigd zijn of groepen die van oudsher niet leren. Tenslotte zal de EC op korte termijn Europese kwaliteitsaanbevelingen voor lerende organisaties buiten de formele onderwijs- en scholingsstelsels uitwerken. Die kwaliteitsaanbevelingen kunnen op vrijwillige basis gebruikt worden en organisaties die aan deze aanbevelingen voldoen, zouden een Europees label toegekend krijgen.

2. Adult Education trends and issues in Europe

Bron: EAEA – European Association for Education of Adults: *Adult Education trends and issues in Europe*, 2006

Deze studie wordt door EAEA zelf omschreven als een hoog kwalitatieve analyse van de huidige stand van zaken in de niet formele volwasseneneducatie. Belangrijker is dat ze werd gebruikt als voorbereiding voor de nieuwe Mededeling van de Europese Commissie over het leren van volwassenen (zie verder). De facto beschouwen we deze studie als het meest wezenlijk voor de oriëntatie van niet formeel en informeel leren voor volwassenen vanuit het Europese perspectief.

2.1 Synthese

timing leverde de studie een bijdrage aan het debat rond de nieuwe EU - Mededeling over Adult Learning. Versterking van de Europese dimensie moet volgens EAEA worden bereikt zonder de eigenheid en diversiteit van de verschillende landen, in hun benaderingen en tradities, te verzwakken. Filosofische verschillen over waarden en prioriteiten die worden weerspiegeld in het gebruik en de connotatie van verschillende termen, maken het debat echter complex. Ook moeten gevestigde

waarden en beginselen nieuw leven worden ingeblazen en worden toegepast op de nieuwe mondiale context van de uitgebreide EU. De rijke geschiedenis van de volwasseneneducatie in Europa verschilt sterk per regio en draagt krachtige elementen van het Verlichtingsdenken wat betreft gelijkheid en toegankelijkheid. De erkenning van volwasseneneducatie en het leren van volwassenen is gegroeid sinds het midden van de jaren negentig, maar de spanning tussen de brede en smalle functionalistische visie is ook toegenomen. Volwasseneneducatie is van vitaal belang voor het Europese sociale model en de status van een sterk Europa in een mondiaal competitieve wereld.

Volwasseneneducatie is slechts minimaal erkend en beschermd in de wetgeving van land tot land, met grote verschillen per land. Tot nog toe hebben de inspanningen van de EU m.b.t. levenslang leren noch op het vlak van de formele status van levenslang leren, noch op het vlak van de allocatie van de publieke middelen voor levenslang leren, veel opgeleverd. Levenslang leren vereist erkenning en inbedding in veel verschillende beleidsdomeinen en ministeriële bevoegdheden. Wettelijke en financiële voorzieningen en zekerheden dienen te vertrekken vanuit een subsidiariteitsbeginsel, waarin de lidstaten de belangrijkste verantwoordelijkheden op zich nemen. Indirecte sociale en non-economische voordelen dienen te worden erkend, samen met het directe rendement op deze investeringen in menselijk kapitaal en de arbeidsmarkt. Co-financiering moet een normale modus van steun vormen waarin verschillende partijen profiteren en bijdragen. Deelname aan volwasseneneducatie blijft nog steeds zeer ongelijk. Degenen die het het meest nodig hebben participeren het minst. Het vinden van nieuwe manieren om uitgesloten groepen te motiveren en te betrekken vormt een hoge prioriteit voor beleid, onderzoek en financiering. Dit vereist een **verschuiving van aanbod - naar vraaggestuurd beleid**, en een **focus gericht op de diversiteit van het aanbod die** kan voldoen aan de behoeften van verschillende individuen en groepen, en **meer steun voor lokaal bepaalde leermogelijkheden** voor volwassenen.

Volwasseneneducatie heeft een essentiële bijdrage te leveren aan de opbouw van sociaal kapitaal, het bevorderen van de sociale integratie en de bestrijding van zowel de directe als de minder voor de hand liggende kosten van sociale uitsluiting. De niet steeds direct zichtbare maar aanwezige verdergaande voordelen van het leren worden erkend voor zowel hun grote sociale als hun economische waarde. Zij moeten ten volle mee worden genomen in het globale beleid en de berekeningen van de middelen van een samenleving, en dit gebaseerd op de behoeften van de samenleving en van individuen. **Er zijn vele goede innovatieve voorbeelden waarin uitsluiting en achterstelling aangepakt worden middels projecten in de volwasseneneducatie.** Deze voorbeelden moet worden onderzocht en verspreid met de steun van de EU. Een eerste stap is om dit besef sterk te verhogen en om ook de zichtbaarheid van volwasseneneducatie als een middel om dergelijke problemen aan te pakken te versterken.

Veranderende demografie, in het bijzonder de vergrijzing en de migratie naar en binnen de EU, stelt nieuwe eisen aan zowel nationaal als EU - beleid. Volwasseneneducatie moet zich aanpassen en bijdragen aan het voldoen van deze nieuwe behoeften en vereisten. Mensen die migreren tussen de

landen hebben nieuwe vaardigheden en kennis nodig. Maar ook de ontvangende gemeenschappen dienen hiermee om te leren gaan en zijn op zoek naar actieve manieren om nieuwe culturele groepen te accommoderen. **Intercultureel leren is hier van groot belang.** Culturele veranderingen overkomen ook oudere mensen. Volwasseneneducatie is niet alleen nodig om ze langer actief te helpen houden in de beroepsbevolking, maar ook om een actief leven te leiden als betrokken en geziene burgers, en hun daarin te belonen.

Een sensitieve aanpak is dus nodig, die geleid wordt door de EU, mede door het ontwikkelen van indicatoren in de gehele Unie die goed zijn uitgerust om de bijzondere karakter van het leren van volwassenen te vatten. De erkenning en validering met name van niet-formeel en informeel leren is belangrijk voor aspecten van gelijkheid, toegankelijkheid, en de arbeidsmarkt.

Informeel leren is vaak de meest effectieve manier van leren voor een groot deel van de sociaal uitgesloten. Basisvaardigheden en sleutelcompetenties zijn nu erkend als vitale behoeften waaraan nog niet voldaan wordt voor zowel veel mensen in de EU als in de armere delen van de wereld. Degelijk uitgewerkte voorzieningen hiervoor zijn noodzakelijk in alle lidstaten.

Actief burgerschap wordt in toenemende mate gezien als essentieel om democratische reflexen levendig te houden, apathie en een verlies aan zingeving tegen te gaan, de verbreding van de kloof tussen haves en de have nots te versmallen, en een 'contractuele' staat in vraag te stellen. In die zin vormt het veld van de volwasseneneducatie een belangrijke grondslag voor actief burgerschap en het Europees Sociaal Model.

Trends die decentralisatie naar de regio's en gemeenten binnen de lidstaten bevorderen moeten worden weerspiegeld in de identificatie van lokale behoeften en voorzieningen in de volwasseneneducatie. De basis voor onderzoek naar elementen van volwasseneneducatie is zwak en versnipperd. Dit zou versterkt moeten worden binnen het groeiende EU onderzoeksprogramma, en de resultaten zouden direct in gebruik moeten worden genomen om het beleid en goede praktijken te versterken.

De beroepsbevolking in de volwasseneneducatie is een weerspiegeling van het gemarginaliseerde, gevarieerde en gefragmenteerde karakter van het veld. Op alle niveaus is er meer inspanning nodig om hun noden te identificeren en hun professionele ontwikkeling te versterken, maar dit zonder insensitieve standaardisatie toe te staan. Europa speelt een leidende rol in de veranderende wereld van levenslang leren en de domeinen van de volwasseneneducatie. Het is in haar eigen belang deze rol ten volle op te nemen.

Wat betreft de conclusies van de studie m.b.t. de EU - programma's, is de belangrijkste boodschap dat een breed scala van nieuwe en vernieuwde, EU - programma's met inbegrip van Grundtvig en programma's van de structuurfondsen moet worden gebruikt voor het insluiten van het leren van

volwassenen in een krachtige en duurzame Europese lerende regio. Naar aanleiding van de belangrijkste thema's van de studie worden de belangrijkste kwesties, trends en bevindingen worden gesystematiseerd. Dit vormt de basis voor besluiten in termen implicaties en nodige vereisten voor beleidsaanbevelingen. Tot slot concludeert de studie in vijf hoofdlijnen van het beleid berichten

2.2 Aandachtspunten uit de studie

2.2.1 Wetgeving, financiële systemen en beleidskwesties

Wetgeving algemeen - In dit deel worden de wetgeving en financiële systemen overlopen, uitgaande van de ervaring van verschillende 'oudere' noordelijke en westelijke landen van de Europese Gemeenschap, de veranderende situatie en de mogelijkheden in nieuw toegetreden landen. Het is niet gemakkelijk om wettelijke zaken van financiële en andere beleidskwesties voorbij het toepassingsgebied van de wetgeving te scheiden. De makers van de studie beklemtonen dat we niet zomaar kunnen aannemen dat het vastleggen van principes en vereisten in de wet noodzakelijk de beoogde resultaten doet bereiken. Aanhoudende politieke wil en efficiënt partnership zijn nodig om bedoelingen in praktijk door te trekken. Hun doel is elk van deze gebieden te bekijken in relatie met elkaar met de hoop op een volledig geïntegreerd beeld. De gevestigde tradities van de noordelijke en westelijke delen van Europa zouden moeten worden beoordeeld. Ook zou bekeken moeten worden hoe de nieuwe lidstaten van de Europese Unie, en ook landen die voorbij de grenzen, het historisch beleid inzake volwassenenvorming hebben benaderd en hoe zij zich aan de dynamischere relaties van een geïntegreerd Europa aanpassen.

Hoewel volwasseneneducatie meer geïnstitutionaliseerd is en stevig gestructureerd in de noordelijke en westelijke landen van Europa, is de wetgeving met betrekking tot de volwasseneneducatie in dit gebied niet de norm. Sommige landen, of staten binnen een federaal land, hebben wetten, zoals sommige Duitse Lander. Over het algemeen maken wetten die de volwasseneneducatie beïnvloeden deel uit van andere beleidsgebieden. In de zuidelijke en oostelijke landen lijken diverse organen en de sociale structuren inspanningen te leveren, en de **volwasseneneducatie vindt vaak plaats op het werk of andere sociale settings, eerder dan in specifieke instellingen**. Dit leidt tot een groot probleem: namelijk dat de volwasseneneducatie (voornamelijk informeel en niet-formeel) zichtbaarheid mist en vaak wordt beschouwd als deel uitmakend van een ander gebied.

Een snelle blik op de statistieken maakt duidelijk dat de politieke verantwoordelijkheid voor volwasseneneducatie in vele Europese landen gefragmenteerd is. Deze fragmentatie betekent de nood aan een degelijker beleidscoördinatie waardoor het veld van de volwasseneneducatie efficiënt en bevattelijk kan gemonitord worden. Op die manier worden vergelijkingen op transnationaal niveau ook makkelijker.

Toch bestaan er maatregelen voor informelen/niet-formele volwasseneneducatie. Die lijken te ressorteren onder volgende vier categorieën:

- maatregelen die openbare financiële steun bieden aan de aanbieders van volwasseneneducatie
- maatregelen die individuele bepalingen beschrijven wat betreft onderwijs-verlof
- maatregelen die financiële incentives bieden aan lerenden om deel te nemen aan educatie
- maatregelen die het framework bepalen voor de erkenning van niet-formele en informele educatie.

Volwasseneneducatie in strategieën voor het levenslange leren - Het ontwikkelen van strategieën voor het levenslange leren is een formele prioriteit in bijna alle landen. De ruimte die beschikbaar is voor algemene (niet-formele/informele) volwasseneneducatie binnen deze strategieën verschilt echter. In veel landen is er meer aandacht voor enerzijds formele educatie, en voor beroepsgericht (vocational) educatie en training anderzijds. Algemene educatie is geformuleerd als een prioriteit, voornamelijk in de vorm van tweedekans onderwijs voor het ontwikkelen van basisvaardigheden.

There is also the principle of a learner-centred as opposed to a supply-based approach which should be at the heart of adult learning. Many documents put the main emphasis on society's and the labour market's skills needs. These two perspectives are not mutually exclusive, but the learner side tends to get submerged.

De belangrijkste kwesties waarover het debat tussen beleidsmakers wordt gevoerd betreffen:

Funding: one of the most integral areas in policy formation on lifelong learning and one of the most contentious. If public subsidies to individual learners are restricted to formal education or vocational training, there is **a danger that general adult education will be considerably weakened.**

Stimulating Demand: especially to increase the demand for adult learning among groups most at risk, such as immigrants, older people, deprived younger people, the disabled, and those with low levels of education This is followed through different types of policy measures, mainly financial incentives, awareness raising initiatives, development of better information and counselling services, also the recognition of prior learning.

Flexible Supply: the flipside of stimulation of demand, placing the learner at the centre of educational offers. This includes catering for the individual needs of learners and made easily accessible especially for disadvantaged groups. These include low threshold offers, flexible means of delivery such as distance education and modularised provision, and offers for special groups such as prison inmates.

Disadvantaged Groups: Focusing on their inclusion in the process of adult learning. There are two main connected issues: raising the participation in adult learning of groups at risk through measures that stimulate demand and motivation, facilitating access to learning; or providing tailored supply; and raising the skill level of low-qualified adults to ensure at least a given minimum level of knowledge and skills.

De plaats van de wetgeving ter discussie - Waar er melding is van het levenslange leren in de wetgeving, komt het wijdverspreide begrip van een educatieve ketenbenadering op, en dit aan de hand van de instellingen van het onderwijssysteem met inbegrip van volwasseneneducatie. Dit geeft de tweevoudige visie weer van volwassenenvorming als enerzijds deel van het continuüm, maar anderzijds ook als entiteit op zichzelf.

In de meerderheid van Europese landen bestaat er een consensus dat het onderwijsbeleid met betrekking tot volwasseneneducatie beter beschreven moet worden in de wetgeving zodat er ook daadwerkelijke (financiële steun) voorhanden is. Een evenwichtigheid hierin dient echter tegengegaan te worden. Zulk beleid zou immers het principe van de subsidiariteit tegenspreken. Het is ook een beetje ongepast om te spreken over Europese volwasseneneducatie. Het zou beter zijn het te hebben over volwasseneneducatie in Europese landen, of idealiter: volwasseneneducatie met een Europese dimensie. Eerder dan een evenwichtig beleid, dient de wetgeving rekening te houden met deze verscheidenheid. De Conferentie over Volwasseneneducatie in Sofia van 2002 had aandacht voor de moeilijkheid van deze kwestie: 'many countries do not have the policies, frameworks and structures required to advance Adult Education. Requirements include new legislation, adequate financial support, appropriate institutional structures, effective administrative systems, quality frameworks and the conditions required to support effective partnerships and lobbying.'

En verder: In all adult education systems, and in the regulations governing them, there is no dispute over the competence of the state to play a part in shaping adult education, although regulatory competence is frequently restricted to the creation of legislative, administrative and financial frameworks, and the facilitation of cooperation and accreditation. Funding still needs attention. **Adult education can only be funded out of different pots: adult education needs a wide range of different types of mixed funding** in all states exercising their regulatory competence.

In nearly all European countries it was agreed in the national consultations in 2000 to adopt the Memorandum on Lifelong Learning. The debate about lifelong learning set off by the Memorandum and its subsequent Communication has led to something like universal discussion of the importance of European-oriented adult education. **Yet the effect on national education policies, including legislation and funding, is still minimal, and little momentum is being sustained.** At present most efforts are restricted to providing administrative and financial frameworks. Any that were to go further in law could be called pioneers.

Investeren in levenslang leren = investeren in menselijk kapitaal - The Memorandum on Lifelong Learning set the objective of significantly increasing investments in lifelong learning as well as improving their effectiveness. In the report 2005 data presented on investments suggest that in 2001 the EU made some progress towards a substantial annual increase in per capita investment in human resources. However data from national budget plans suggests that spending growth slowed down in subsequent years.⁹

Op het vlak van de investeringen wordt er bijgevolg stagnatie opgemerkt. Het nieuwe investeringsparadigma m.b.t. educatie en training in de uitgebreide EU kent niet de voortgang zoals voorgenomen:

The Commission's Communication Investing efficiently in education and training¹⁰ sets out the Commission's view on a new investment paradigm in education and training in the enlarged EU within the framework of the

⁹ Commission Staff Working Paper Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training 2005 Report. Brussels, 22.3.2005 SEC (2005) 419

¹⁰ Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe - Communication from the Commission, Commission of the European Communities, Brussels, 10.01.2003, COM(2002) 779 final

Lisbon goals. It shows that investment can only be fully effective if anchored in a European context. In May 2002, the final report of the study of de la Fuente and Ciccone on Human capital in a Global and Knowledge-Based Economy commissioned by DG Employment became available. A quantitative assessment at country level was finished in March 2003.

Recent OECD publications in the field of investment in human capital and financing of lifelong learning over the last couple of years include Economics and Finance of Lifelong Learning (2001), Mechanisms for the Co-Finance of Lifelong Learning (2002), and The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital (2002). These reports analyse education systems, cover economic aspects of education, and look at mechanisms for financing lifelong learning.

Incentives om te investeren en financieren - Numerous financing incentives have taken the form of pilot projects being introduced only partially in member countries. They use different methods of reducing taxes on profits, levy/grant schemes like grant disbursements, individual learning accounts, and learning vouchers.

National level structures or incentives that include non-vocational and non-job oriented adult learning can also be found only in very few countries. The Education and Training 2010 Work Programme 2005 Progress Report¹ has an article about developing the financing mechanism regarding all 28 countries. Implementation of incentives has started slowly though, but surely in the member states.

An increase in co-financing by individuals, public authorities and corporations is inevitable, as is increasing financing efficiency at institutional, corporation, local, regional, national and community levels. Recent research suggests that additional years of schooling increase wages at the individual's level by around 6.5% across European countries although it can be as high as 9%. Net private returns to one additional year of schooling are then 4.7%-6.8% while social returns range from 3.5% to 10.9%.

Social capital enables the individual to reap market and non-market returns from interaction with others. High social returns generated by educational investment diminish the need for expenditure in other areas such as unemployment benefits, welfare payments, pensions, social insurance and healthcare. The social return on adult learning, with special regard to basic skills for adults, may be between 10% to 20%.

This proposition requires urgent research and validation. Otherwise it will be **impossible to imagine decision-makers, including individual learners, being motivated and able to decide how much money and time to invest in which form of learning.**

De relatie tussen menselijk kapitaal en economische groei - The estimated long-run effect on economic output of one additional year of education in the OECD generally falls between 3% and 6%. The knowledge and skills embodied in workers have been critical to renewed thinking about growth.

Implicaties - Vanuit deze schets van de aspecten van financiering en investering voor individuen en maatschappijen stelt men zich vervolgens de vraag: Welke acties dienen te gebeuren om het levenslange leren te versterken? De studie oppert acht voorstellen:

1. Zichtbaarheid voor alle vormen van levenslang leren

It is necessary separately to identify investments and returns for all forms of adult learning. Surveys are needed to show the scale and nature of total investment required. The percentage of GDP spent on education and training does not give the necessary information. We need also to know about cost effectiveness and return, as well as the proportions of each sector, including all areas and forms of lifelong learning. This information then requires widespread promotion and dissemination in the public and policy arenas as a basis for stronger action.

2. De verandering van het culturele paradigma

We need more transparent public and private learning financing. This is not about transparency or anti-fraud policy of the constitutional state, but a more profound cultural phenomenon. The EU has to **incorporate values and trust as factors of rising importance in European culture and behaviour**. Making finances transparent would be an important prospective gain.

3. Ideologievrije indicatoren en benchmarks

Does the state, or private business, or the individual, handle learning resources better? As yet a commonly accepted system of indicators and benchmarks for financing in lifelong learning, the use of which everyone agrees on, does not exist. Such a system would serve to show which combination is most efficient in the light of criteria set by the mixed economy, between governmental, private business, individual and non-profit forms of financing for different forms of learning.

4. Decentralisatie en het verbinden van het beleid

De nationale forums en de mechanismen voor samenwerking die opgezet zijn tussen de overheid, de sociale partners en de werkgevers voor de financiering van opleidingen werken niet goed genoeg. Er is **meer samenhang nodig tussen werkgelegenheid en ontwikkelingsstrategieën van het levenslang leren**. Intersectorale coördinatie zou verhoogd moeten worden. **Efficiëntere cross-sectorale financiering kan geïntroduceerd worden via initiatieven van de 'lerende stad' en de 'lerende streek' op lokale en regionale niveaus**. De lokale ondernemingen en de lokale regeringen zouden meer betrokken moeten worden. Dit algemeen geformuleerde voorstel wordt verder vergeleken en uitgewerkt m.b.t. de Vlaamse situatie in het volgende hoofdstuk.

5. Economische en niet economische voordelen van leren

De bevindingen van het onderzoek naar de niet economische voordelen van leren zouden opgenomen moeten worden in met visie gevoede en meer omvattende budgetontwikkelingen van het levenslange leren. Deze bevindingen tonen aan dat de niet rechtstreeks economische voordelen om te leren een significant en positief economisch effect hebben, evenals een meer wijdverspreid, gunstig sociaal effect hebben in betere gezondheidszorg, minder armoede, minder misdaden en een grotere democratische participatie. Het rapport gaat hier niet in op de outcomes m.b.t. culturele aspecten.

6. Vernieuwen van arbeidsmarktbeleid?

Volwasseneneducatie en het leren in het algemeen bevorderen de lokale economische groei. Terwijl het gebrek aan een coherent financierend systeem op nationaal niveau van vele lidstaten typisch is, dient het Zweedse 'Initiatief van de Volwasseneneducatie' als tegenvoorbeeld. In plaats van de concurrentie tussen sectoren en in sommige gevallen sterk financieel chauvinisme, dat zowel voor de

staat als zijn burgers duur is, wordt **een geheel van overheidsbenaderingen van de financiering van het levenslange leren** aanbevolen, zoals we dat ook terugvinden in enkele studies van de OESO.

7. Het financiële speelveld

Narrow labour market criteria tend to predominate in budgetary considerations and financial allocations. **Financing social capital is equally if not more important than financing human capital.** The emphasis has been on non-formal and informal learning in the rhetoric of the Lisbon process since 2000, but financial policy-making and allocations have yet to follow.

8. Wie heeft er individuele vaardigheden?

According to CEDEFOP survey data citizens are not always willing to pay, even in part, for their training, even if this means a better chance of keeping their jobs. They are more than happy to spend time, energy and money, however, **if learning is important for managing their personal lives.** The far-reaching practical financial implications of this have yet to be drawn by public authorities, corporations, and funding agencies. We should do more to ensure that **the rights and interest of the individual citizen and the employee are recognised and exercised to collective advantage**, in financing learning.

Bredere conclusies met betrekking tot beleid en wetgeving - Vier noodzakelijke elementen worden hier naar voren gebracht:

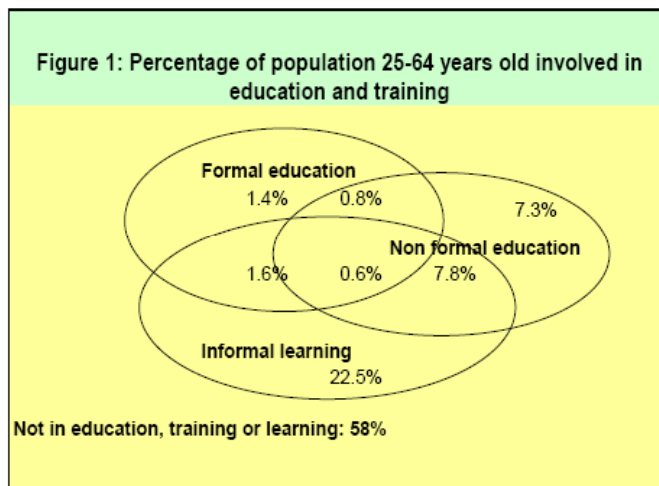
- **The visibility of adult education:** enhance the visibility of adult education by producing policy papers on the development of this specific field. Possibly prepare a legislative framework governing the field at national level.
- **Concentration on learners' need:** in addition to measures to survey labour market skills needs, promote more strongly measures to facilitate the expression of learners' needs
- **Policy coverage of all educational goals:** pay more attention to regulations that promote participation in learning, such as financial incentives, **not limited to a vocational focus but addressing also such purposes as social cohesion, active citizenship, and personal development.**
- **Policy coverage of the whole adult lifespan:** concern is rightly growing for older adults within the current working age population; there is also a need to cater educationally for the ever-growing population above the age of 60-65. General adult education is needed once professional updating is no longer a main focus.

2.2.2 Trends in participatie – Toegankelijkheid en sociale inclusie

In een tweede luik van de EAEA-studie wordt de vraag gesteld naar wie er participeert aan volwasseneneducatie. Of beter: wie participeert niet? Deze vraag geeft uitdagende antwoorden, voornamelijk in de lijn van de vaststelling dat **zij die deze educatie het meest nodig hebben het minst krijgen.** Ondanks de algemene erkenning van de voordelen van opleiding en training aan groepen en individuen die blootgesteld zijn aan risico's van sociale uitsluiting, is er sterk en elkaar

aanvullend bewijsmateriaal dat de participatie van minder begunstigde groepen in allerlei vormen van volwasseneneducatie (formeel, informeel en niet formeel) lager blijft dan dat van andere groepen.

Studies en statistieken - Volgens een van de laatste studies uitgevoerd door Eurostat varieert de participatie afhankelijk van het leertype. **Participatie in niet-formele educatie is vier keer hoger dan in formele educatie.**



Source: Eurostat LFS, Ad hoc module on lifelong learning 2003
Target population: 25-64 years old

For the 25 EU countries we find

Participation in Formal Adult Education by previous educational attainment:

Low 1.4% Medium 5.2% High 8.5%

Participation in Non-formal Adult Education by previous educational attainment:

Low 6.5% Medium 16.4% High 30.9%

Participation in Informal Adult Education by previous educational attainment:

Low 18.4% Medium 34.1% High 55.2%

Zelfs wanneer nationale studies en statistieken niet steeds volledig vergelijkbaar zijn, verschijnen er een aantal gelijkaardige patronen inzake participatie in heel wat van deze studies. Deze patronen zijn zowel van toepassing op landen met hoge participatiecijfers als met lage graden van participatie. Terwijl er meer verschillen tussen landen zijn in de mate van participatie, blijken een aantal onderliggende structuren van participatie gelijkaardig, zoals:

Participation in adult learning declines with age, especially in vocational and work-related fields

1. Participation rates increase as the level of education of the participants rises
2. The worse the social situation, the less likely people are to take part in adult education
3. Participation is lower in rural than in urban areas
4. Ethnic minorities take considerably less part in adult learning than the native population.

Dit leidt tot een tweetal uitdagingen: **how to increase the overall participation rate** (and a connected question whether countries with high participation rates may provide suitable and transferable models for other countries in this regard); and **how to change the structure of participation patterns to achieve a more balanced picture, and reduce or eliminate social inequality.**

The statistics also demonstrate that **older adults are the least likely to participate** compared with other age groups. These and other sources of data on participation rates illustrate that those individuals **who have received the least initial and further education** are the most likely to **be non-participants** in adulthood.

Slechts enkele landen voeren omvattende nationale surveys uit m.b.t. de participatie in het leren van volwassenen, zoals bijvoorbeeld de 'National Adult Learners Survey' in het Verenigd Koninkrijk, en het 'Berichtsystem Weiterbildung' in Duitsland. Even where they exist such statistics are seldom comparable because of differences of definitions and categories. Often statistics are available only for certain sectors or types of providers; often they focus only on formal and/or on vocational adult learning. The Socrates I project ESNAL pointed in 2000 to a number of shortcomings of existing statistics. These still persist.² A first attempt to establish comprehensive harmonised statistics for adult learning, including non-formal and informal learning, is the prospective Adult Education Survey proposed by the Eurostat Task Force.³

Belemmeringen voor participatie en oorzaken van niet-participatie - De belangrijkste hindernissen voor participatie in het volwassen leren zijn van praktische aard - gebrek aan tijd, geld, een afgestemd educatief aanbod - of van een sociaal-psychologische orde - weinig steun in het sociaal milieu (vrienden, familie, en meerderen), gebrek aan een leercultuur, slechte eerdere leerervaringen, en het niet inzien van de voordelen van leren.⁴

Mensen die in vroegere onderwijsmilieus **mislukkingen** hebben ervaren, kunnen de motivatie en het vertrouwen missen om terug te leren. Mogelijk zien ze de voordelen niet om tijd in leren te investeren, vooral als ze werken of zorgverantwoordelijkheden en/of beperkte inkomens hebben. De problemen van uitsluiting kunnen hen het gevoel geven dat leren slechts voor andere mensen is. **Zij hebben informatie en kennis over mogelijke leerkansen niet.** Kansarme individuen hebben misschien niet de mogelijkheid aan regelmatig en aanhoudende leerprogramma's deel te nemen.

Zelfs volwassenen van groepen die worden gemotiveerd om te leren kunnen op vele barrières stuiten. De relevante begeleiding, advisering en de onderwijskansen zijn soms niet beschikbaar wanneer en waar zij noodzakelijk zijn. De kosten om te leren kunnen te hoog zijn, vooral als de leerling vervoer,

2 Gnahs, D. Pehl, K. Seidel, S.: Towards a European Statistics for Adult Education. Report on an ESNAL-Subproject, 31 May 2000. Online at: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/gnahs00_01.pdf

3 Task Force on Adult Education Survey. Final Report (30 April 2004)

4 The Irish National Progress Report 2005 provides a quite detailed list of obstacles of this kind

kinderverzorging en cursusprijzen moet bekostigen. Werklozen kunnen niet profiteren van leren op het werk, terwijl zij die werken in laaggeschoolde banen, en de oudere arbeiders, vaak merken dat leren op het werk moeilijk toegankelijk is.

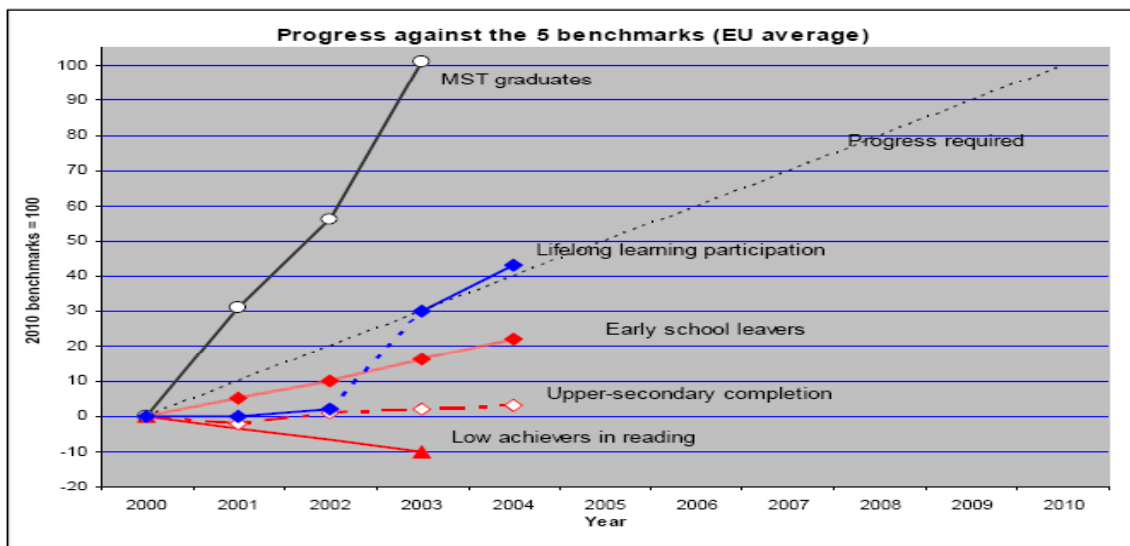
Alle deze hindernissen zijn in principe bekend. Sommige zijn onderzocht en decennia lang aan analyse onderworpen. Talrijke projecten in Europese landen staan op stapel met het zicht op het bevorderen van de toegang, voornamelijk voor onder-vertegenwoordigde en minder bevoorrechte groepen. Nochtans, opdat dit zou gebeuren, zijn **diepgaander en vergelijkbare evaluaties van de impact van dergelijke projecten nog steeds nodig, inclusief de analyse van factoren die de combinatie van hindernissen beschrijven, aangezien deze zelden geïsoleerd zijn.** Meer onderzoek is nodig om het verschil tussen educatie en leren te verfijnen zodat duidelijk wordt **welke benadering in welke context aangeraden is.** Hierbij moet de kwaliteit van de voorziening steeds gewaarborgd worden. **De participatiegraad alleen zegt weinig over de waarde van het leren. Het belang van kwaliteitsmonitoring dient daarom nog te vergroten.**

Aandacht voor het wegwerken van praktische infrastructurele hindernissen alleen volstaat niet. **Participatie kan ook worden verhoogd door een verschuiving naar het informele leren.** Door het leerpotentieel van plaatsen zoals **sociale gemeenschapshuizen en culturele instellingen** te exploiteren, en door ervoor te zorgen dat **deze leervorm de erkenning krijgt die het verdient.** De leercultuur moet worden bevorderd waardoor **attitudes veranderd kunnen worden en motivatie verhoogd.** Dit betekent zowel motivatie van de leerlingen, maar eveneens kan de situatie door goede externe promotie van deze vormen van volwasseneneducatie worden verbeterd.

Participatie van verschillende groepen aan volwasseneneducatie - Increased participation in lifelong learning is seen as a key prerequisite for reaching the Lisbon goals. One benchmark adopted by the Council in May 2003 was to reach an average level of participation of at least 12.5% of the adult working age population (25-64 years). According to EUROSTAT data, in 2004 the average EU participation rate of 25-64 year-old adults (those taking part in lifelong learning activities in the four weeks prior to the survey) was 9.9 %, with wide differences between member states.⁵

5 Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe - Communication from the Commission Joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme"), Commission of the European Communities, Brussels, 30.11.2005, COM(2005) 549 final/2

OVERVIEW ON PROGRESS IN THE FIVE BENCHMARK AREAS



Methodological remarks: The starting point in the year 2000 is set in the graph as zero and the 2010 benchmark as 100. The results achieved in each year are thus measured against the 2010 benchmark. A diagonal line shows the progress required, i.e. each year an additional 10% of progress would have to be achieved to reach the benchmark. If a line stays below this diagonal line, progress is not sufficient.

Het overzicht in deze figuur geeft aan dat er nog heel wat werk aan de winkel is om te komen tot een cultuur van levenslang leren. Hier dient een aantal concrete problematieken in acht genomen te worden zoals:

- 9 Welke groepen volwassenen nemen niet deel aan leeractiviteiten?
- 10 Welke structurele, materiële, en psychologische drempels verhinderen volwassenen om levenslang te leren?
- 11 Welke vormen van leren, welke leeractiviteiten en –voorzieningen, formeel, niet-formeel en informeel, zijn het best geschikt om de participatiegraad van welke groepen van volwassenen te doen stijgen?

Drie belangrijke thema's - De studie besluit door drie specifieke aspecten van participatie aan levenslang leren te onderstrepen:

Leercultuur (learning culture): Een belangrijk thema is motivatie, en het creëren van een leercultuur en een positieve houding ten opzichte van het leren. Dit betekent motivatie aan de kant van potentiële leerlingen en appreciatie van het leren van activiteiten door hun sociaal milieu en leefomgeving (familie, werkgevers, de maatschappij). Hier kan de **algemene volwassenenvorming** (waartoe we het sociaal-cultureel volwassenenwerk en sectoren die zich expliciet richten op niet-formeel en informeel leren rekenen) een **belangrijke ondersteunende rol** spelen. De participatie is vaker (meestal) op een vrijwillige basis i.t.t. in veel van de beroepsopleidingen of omscholingen. De bevordering van algemene volwassenenvorming kan een zeer belangrijk deel van het beleid zijn om een algemene leercultuur te verspreiden.

Informeel leren (informal learning): Waar nationale statistieken bestaan, tonen zij **een hogere mate van participatie in het informele leren dan in het georganiseerde formele en niet formele leren.** Het informele leren steunen en bevorderen kan een veelbelovende manier zijn om grotere groepen te betrekken in het leren. Dit betekent het leerpotentieel van plaatsen zoals culturele en sociale instellingen exploiteren. Verschillende interessante nationale en Europese projecten (Socrates) zijn ontwikkeld in deze context. Dit kan de weg openen naar leren voor bepaalde groepen en voor bepaalde doeleinden. Eerder dan het uitspelen van traditionele instellingen tegen deze 'nieuwe' instellingen of vormen van leren, zouden de verschillende behoeften van verschillende groepen op gerichte manieren moeten worden verzorgd. Dit thema sluit aan met een aantal conclusies van het onderzoek 'Eigen-aardig Educatief' (zie hoofdstuk 4).

Kwaliteit (Quality): De kwestie van een goede, hoge kwaliteit mag niet worden genegeerd. Het participatiecijfer alleen zet weinig over de waarde en het effect van verschillende leeractiviteiten. De verhoogde participatiecijfers betekenen weinig als de leerlingen passief op een cursus zitten die door wettelijke regelgeving wordt vereist om werkloosheidsuitkeringen te ontvangen. Hetzelfde geldt voor het informele leren: geïnterviewden kunnen melden dat ze deelnemen aan informeel leren zonder aan te geven welk resultaat het had. Kwaliteitsmonitoring moet met elk beleid inzake participatie aan volwasseneneducatie worden verbonden.

Sociale inclusie en volwasseneneducatie - Sociale inclusie en sociale uitsluiting zijn belangrijke recente beleidszorgen geworden in en buiten Europa. Zij worden verbonden aan een toenemend besef van het begrip sociaal kapitaal en de kosten en opbrengsten ervan. In negatieve zin kan het gebrek aan sociaal kapitaal minder begunstigde gemeenschappen in cycli van ontbering opsluiten, die leidt tot vervreemding van de heersende cultuur en het ontnemen van kansen.

Sociale exclusie wordt gedefinieerd als: 'a process whereby certain individuals are pushed to the edge of society and prevented from participating fully by virtue of their poverty, or lack of basic competences and lifelong learning opportunities, or as a result of discrimination. This distances them from job, income and educational opportunities as well as social and community networks and activities. They have little access to power and decision-making bodies and thus often feel powerless and unable to take control over the decisions that affect their day-to-day lives.'⁶

Sociale inclusie werd gedefinieerd als 'a process which ensures those at risk of poverty and social exclusion gain the opportunities and resources necessary to participate fully in economic, social and cultural life and enjoy a standard of living

⁶ Joint Report on Social Inclusion (summarising the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005)) - Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Commission of the European Communities, Brussels, 12.12.2003, COM(2003)773 final

and well being that is considered normal in the society in which they live. It ensures that they have greater participation in decision-making that affects their lives and access to their fundamental rights.⁷

Kan volwasseneneducatie helpen om deze problemen tegen te gaan en op die manier sociale inclusie ondersteunen? Een deel van de volwasseneneducatie heeft bewezen vitaal empowerend te werken voor arme mensen en de werkende klasse. Mensen kunnen d.m.v. volwasseneneducatie toegang krijgen tot kennis, sociale kansen en vaardigheden, die deuren openen voor sociale participatie en economische vooruitgang. In sommige gevallen, vroeger en vandaag, diende volwasseneneducatie echter vooral een middenklasse, met weinig toegang voor anderen. Enigszins spoort deze vaststelling in het rapport met de aanleidingen voor de decretale hervormingen van de vormingsinstellingen in Vlaanderen.

Groepen die als bijzonder kwetsbaar aan sociale uitsluiting worden geïdentificeerd zijn onder andere: individuen met lage basisvaardigheden en laag gekwalificeerden, volwassenen in laaggeschoolde werkgelegenheid, immigranten, vluchtelingen, mensen met handicaps en langdurig zieken, langdurig werklozen, sommige etnische minderheidsgroepen met inbegrip van Roma, ex-gevangenen, daklozen, drugverslaafden en sommige groepen vrouwen en oudere mensen. De OECD-studie Promoting Adult Learning⁸ merkt dat deze groepen hoog gerangschikt staan op de beleidsagenda van vele landen die de vaardigheden van minder begunstigde groepen willen bevorderen, aangezien een billijke distributie van vaardigheden een sterke invloed heeft op economische prestaties.

Voor vele landen is het levenslange leren één van de mogelijkheden om het welzijnsbeleid te verbeteren zodat minder begunstigde mensen de werkgelegenheid bereiken. Een waaier van andere studies, zoals deze van het Research Centre on the Wider Benefits of Learning van de Universiteit van Londen, hebben aangetoond dat **volwasseneneducatie het welzijn en het sociale kapitaal van minder begunstigde individuen en groepen kan verbeteren**. The Wider Benefits of Learning, gepubliceerd in 2004⁹, bewijst positieve effecten van educatie op het vlak van gezondheid, het familieleven en sociaal kapitaal. De studie toont positieve resultaten van volwassenenvorming op gezondheidsgedrag, zoals het opgeven van roken, het opheffen van depressie, vergroten van rassen-tolerantie, politieke participatie en burgerlidmaatschap. Naast een kwantitatieve analyse verstrekt de studie een reeks voorbeelden van de positieve impact op de levenskwaliteit d.m.v. volwasseneneducatie, specifiek voor individuen die het risico lopen op sociale uitsluiting.

De studie van NIACE in 1999 leverde bewijzen van positieve mentale en fysische gezondheidseffecten die gerelateerd zijn aan leren: **“One of the most powerful outcomes of adult learning is the increase in self-esteem and efficacy experienced by adults from disadvantaged groups who have participated successfully in educational programmes, particularly non-vocational courses.**

7 Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2000 O.J. (C 364) 1 (Dec. 7, 2000).

8 Promoting Adult Learning, OECD, 2005, ISBN: 9264010939

9 <http://www.learningbenefits.net/Publications/SeminarPresentations.htm>

DfES Centre for Research on the Wider benefits of learning, 2004

Such learners report feeling more in control of their lives, and they are more confident about participating in wider society.’¹⁰

De bredere voordelen van het levenslange leren worden erkend in sommige landen, maar zoals de studie hierboven reeds aantoonde, wordt in de meerderheid van landen in steeds grotere mate, opleiding en onderwijs voor minder begunstigde volwassenen hoofdzakelijk gezien als middel van toetreding tot en vooruitgang in de arbeidsmarkt. Het Commission's Joint Report on Social Inclusion¹¹, dat de resultaten van het onderzoek van de National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005) samenvat, geeft aan dat het belang van onderwijs in het aanpakken van sociale uitsluiting en inclusie in de burgerlijke maatschappij onvoldoende wordt erkend: ‘the interconnections between progress in learning and other dimensions that affect people’s lives such as health, environment, family and community circumstances are not generally well represented’.¹²

Nationale en EU antwoorden op de uitdagingen voor sociale inclusie - Alle landen zien opleiding en onderwijs voor minder begunstigde groepen als een beleidsprioriteit, maar meestal met de nadruk op beroepsonderwijs, training, levenslang leren voor employability en economische activering, en met weinig aandacht voor de potentiële voordelen van niet-beroepsgerichte, niet formele en informele volwasseneneducatie voor minder begunstigde groepen. Dit leidt eveneens tot het marginaliseren van groepen die niet economisch actief zijn, zoals oudere mensen en mensen die werkonbekwaam zijn.

Maatregelen die genomen worden voor specifieke bevolkingsgroepen zijn onder andere geletterdheid en wiskundige basisvaardigheden en taalprogramma's voor immigranten. Sommige landen hebben systemen ontwikkeld die worden ontworpen om minder begunstigde groepen in een bredere voorziening te omvatten. Het rapport van 2005 over Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training¹³ concludeert dat er nog heel wat gebeuren moet in de EU. Algemeen besluit het rapport van de Commissie Modernising Education and Training van 2006 dat **‘there is too little progress against those benchmarks relating most closely to social inclusion’**¹⁴

¹⁰ NIACE Capturing and recording the Wider Benefits of Learning.

¹¹ Joint Report on Social Inclusion (summarising the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005)) - Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Commission of the European Communities, Brussels, 12.12.2003, COM(2003)773 final

¹² National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005)

¹³ Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training (2005 Report) - Commission Staff Working Paper, Commission of the European Communities, Brussels, 22.3.2005, SEC (2005) 419

¹⁴ Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe - Communication from the Commission (Draft 2006 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 work programme”), Commission of the European Communities, Brussels, 30.11.2005, COM(2005) 549 final/2

Het 'Joint Report on Social Inclusion' (2005) van de Commissie stelt dat **'in spite of the extensive coverage of education one does not get a full sense of its fundamental importance in tackling social inclusion nor a sense of an overall strategic approach to the issue of lifelong learning and social exclusion'**. Er is nog steeds veel te doen om de mensen die het risico van sociale exclusie lopen te laten genieten van de voordelen van levenslang leren. We kunnen dus vaststellen, samen met Van Damme (in De Vriendt, 2007), dat sociale cohesie een cruciaal thema is voor zowel sociale en economische gezondheid van hedendaagse Europese gemeenschappen. Binnen de literatuur die we zijn nagegaan is er een rijke variëteit aan voorbeelden van succesvolle benaderingen in de volwasseneneducatie die inclusie en cohesie bevorderen. De voorbeelden die in het EAEA-rapport worden aangehaald geven we samengevat weer in bijlage 1.

Sociale inclusie en volwasseneneducatie: enkele praktische stappen – De voorbeelden in bijlage 1 en veel andere programma's suggereren manieren waarop volwasseneneducatie de sociale inclusie van minder begunstigde groepen kan steunen, en de risico's van sociale uitsluiting kan bestrijden die door miljoenen Europese burgers en ingezetenen wordt ervaren. Het EAEA-rapport neemt zes gebieden in overweging voor het ontwikkelen van een beleid en praktijken inzake sociaal inclusieve volwasseneneducatie:

- het verhogen van het besef van de voordelen van volwasseneneducatie om sociale uitsluiting tegen te gaan
- het waarderen van niet beroepsgerichte volwasseneneducatie
- het ontwikkelen van gepersonaliseerde leerprogramma's
- Nieuwe leer-partnerships om sociale uitsluiting tegen te gaan
- informatie, begeleiding en advisering
- Leren van ESF en Grundtvig projecten

Bewustmaking van de voordelen van volwasseneneducatie om sociale exclusie tegen te gaan

Well-targeted information campaigns designed to appeal to the different groups at risk of social exclusion are required to provide information about the benefits to be gained by taking up learning opportunities.

Organisations themselves need to be convinced of the benefits, as do employers and other private and public bodies at all levels. Further research and the collection of data and examples of successful policies and practices that demonstrate the benefits of adult education to economic productivity, regeneration, social cohesion and the well-being of disadvantaged individuals are still needed.

Niet beroepsgerichte volwasseneneducatie naar waarde schatten

Het EAEA-rapport geeft hier aan dat de meerderheid van Europese landen het formele beroepsonderwijs (VET) ziet als een middel om exclusie en discriminatie te overwinnen, aangezien dergelijke cursussen tot kwalificaties leiden die relevant zijn voor werkgelegenheid. De nadruk op en prioriteit van VET lijken de rol van niet beroepsgerichte en algemene volwassenenvorming te negeren in de strijd tegen sociale uitsluiting. Maar toch is er ruim bewijsmateriaal van het grotere effect van niet-beroepsgerichte volwassenenvorming op het welzijn van minder begunstigde individuen. Een betere gezondheid, ouderschap, de burgerbetrokkenheid en zelfrespect worden vermeld als gevolgen

van niet-beroepsgerichte leerprogramma's. Minder begunstigde individuen verkiezen vaak om deel te nemen aan het niet beroepsgerichte leren omwille van persoonlijke redenen. Wegens de sociale steun die dergelijk leren geeft, wordt de weg naar succesvolle VET-gebaseerde kwalificaties en job-aanbiedingen geopend. Het leren in lokale studiegroepen verleent sociale contacten en steun, die de leerling aanmoedigen om barrières van het leren te overbruggen. Dit kan de eerste stap zijn naar het voortgezet onderwijs, zodat het vertrouwen verstrekt wordt om formelere cursussen aan te gaan die tot beroepsgericht leren en kwalificaties leiden. De Commissie zou moeten nadenken hoe ze de uitwisseling van 'good practices' en bewijsmateriaal van resultaten op dit gebied van volwasseneneducatie kan aanmoedigen. Dit zou bijvoorbeeld gedaan kunnen worden aan de hand van peer-reviews.

We merken hier op dat de doorstroom naar formele en beroepsgerichte educatieve trajecten die hier in het EAEA-rapport wordt benadrukt maar één mogelijk doel is (zie verder in deel 2).

Het ontwikkelen van gepersonaliseerde leerprogramma's

De groepen en de individuen met het meeste risico op sociale uitsluiting zijn meervoudig benadeeld, zoals een slechte gezondheid, laag inkomen, slechte geletterdheid; dakloosheid, middelenafhankelijkheid, geestelijke ziekte of geestelijke onbekwaamheid. Geen enkelvoudig, tijdsbeperkt leerprogramma kan een oplossing bieden voor de verscheidenheid aan behoeften van hen die veel nadelen ervaren. Elk individu zou nochtans van een persoonlijk programma moeten kunnen profiteren, dat met behulp van een lerende adviseur of een steunwerker kunnen worden opgesteld om bestaande kennis en bekwaamheden te identificeren en de aspiraties van de potentiële leerling te ontdekken. En zo in de diverse domeinen van de volwasseneneducatie zijn beslag kan krijgen. De benadering aan de hand van vaardigheden illustreert enerzijds hoe de minder begunstigde individuen kunnen instappen in leeractiviteiten die verschillende ervaringen impliceren. Anderzijds geeft deze benadering aan hoe de bredere maatschappij het potentieel van de betrokken individuen kan aanmoedigen. Dergelijke programma's zijn duur, maar dienen duurzaam te zijn. De behaalde successen geven aan dat ze rendabel zijn. Deze methodes moeten ontwikkeld worden en aangemoedigd voor kansarme individuen en groepen. Meer disseminatie van deze ervaringen en professionele ontwikkelingskansen voor beroepskrachten zijn nodig om aan deze benaderingen te werken. Ook hier voegen we de opmerking toe dat het EAEA-rapport enigszins een deficiet-benadering hanteert in haar uitgangspunten (zie verder in deel 2).

Nieuwe leer-partnerships om sociale exclusie tegen te gaan

Adult education should involve a range of partners, including education and training providers, trade unions, employers, voluntary bodies, local authorities, and other relevant stakeholders. This range should be extended to those organisations having the most contact with disadvantaged groups. Examples of good practice include learning advice and provision in surgeries, primary schools, pharmacies, day-centre kitchens, pubs and clubs. Other examples include supermarkets and corner shops, mosques, post offices, outdoor markets and other environments where the groups targeted are likely to visit.

Adult education providers need to leave their colleges and centres to reach out in non-conventional partnerships to non-participants and design local learning opportunities in non-education or workplace

environments which are relevant to the needs of the target groups and attract their attention. Such strategies should be determined locally, but the new European Integrated Education and Training Programme could also encourage experimentation in developing new learning partnerships to combat social exclusion. **Successful approaches are likely to be diverse and untidy.**

Ook hier komen we op terug in Deel 2 en 3.

Informatie, begeleiding en advisering

Lack of information, guidance and counselling provision creates barriers. Provision can be designed to meet the needs of disadvantaged groups at local and national levels. Examples given here of Learndirect and of the use of learning mentors at local levels and in workplaces demonstrate successful approaches, some ambitiously national, others at low cost and close to the groups and individuals who may be encouraged and supported to return to learning by peers who have succeeded before them. Learning mentors do not have to be professionals to succeed. These approaches however require appropriate guidance and relevant, accessible and affordable learning opportunities to which potential learners can be referred. A variety of guidance approaches is required to meet the needs of disadvantaged groups in different environments. Guidance and mentoring services can advocate for learning and for potential learners themselves. They have a role to play in designing, informing and influencing the development of provision.

Leren van ESF en Grundtvig projecten

Many ESF and Grundtvig projects have tested successful new approaches to combat social exclusion through lifelong learning opportunities, working with a whole range of groups vulnerable to exclusion, and involving many different partners. The lessons need to be systematically analysed and disseminated. Work funded through the ESF, including the EQUAL initiative, and the Education and Training Programmes of Socrates and Leonardo, including Grundtvig, which relates to adult education and social inclusion, should be fully evaluated to inform policy and practice in this field.

Most seriously, many successful projects have not been mainstreamed after the grant funding period has ended. Often they worked with marginalized groups who are not the main beneficiaries of normal mainstream providers but the work and methods could not be sustained when the projects ended. The beneficiary group then finds itself without the service that started meeting its needs. The organisations which received the funding move on to a new initiative to follow new funds. National managing agencies and national governments should consider as a matter of urgency how to sustain and mainstream European-funded projects.

2.2.3 Thema's en acties ter bevordering van volwasseneneducatie in Europa

In het derde deel van de EAEA-studie worden een zevental thema's en acties geformuleerd in functie van de verdere ontwikkeling van volwasseneneducatie in Europa.

1. Kwaliteitszorg en -ontwikkeling in de voorzieningen van de volwasseneneducatie

Assessing the quality of provision in adult education is important, as throughout the educational spectrum. This can be done through various forms of audit, assessment, monitoring and reporting. **However, due to the distinct, varied, and fragmented nature of adult education, especially in informal and non-formal learning, it is difficult to carry out fundamental quality assurance tasks.**

Purposes of quality assurance include:

- To ensure a high level of learning outcome relevant and appropriate to the needs of the learners
- To ensure the efficiency of the learning process and its organisation, with targeted use of resources
- To ensure transparency about educational provision for learners
- To ensure transparency about learning outcomes for learners and other actors, facilitating the recognition of learning achievements and transition between different learning pathways
- To make learning more attractive and increase motivation, especially for disadvantaged groups
- To enable equal access to learning for all.

Om aan deze vereisten¹⁵ tegemoet te komen is het nodig dat kwaliteit verzekerd wordt op drie verschillende niveaus. Elk ervan vereist aanpassing op een manier waarop de kwaliteitsbeoordeling wordt toegepast.

Het eerste niveau is organisatorisch. Kwaliteitsmanagement-modellen zijn geïntroduceerd in de organisaties in de volwasseneneducatie in veel landen, maar zijn, zoals ISO en EFQM afkomstig van de bedrijfssector. **Ze richten zich eerder op organisatorische processen dan op de kwaliteit van de resultaten (outcomes).** Veel instellingen hebben niet de mogelijkheid om te gaan met de administratieve werklast die deze kwaliteitsborging met zich meebrengt.¹⁶

Het tweede niveau is dat van de lerende. Het gaat dan over de leerresultaten (outcomes). **Sommige initiatieven richten zich op het ontwikkelen van instrumenten die de erkenning van kwaliteit van informele en niet-formele educatie beogen**¹⁷. Deze ontwikkelingen zouden meer ondersteund moeten worden zodat leerresultaten zichtbaar worden voor de lerenden en de stakeholders.

Het derde niveau is systemisch van aard. Hoe kunnen kwaliteitsbeoordelingen fungeren in de wetgeving en regelgevingen?

In some countries dedicated institutes or expert bodies support the development and monitoring of adult education and learning¹⁸ – some are government-appointed like the Finnish Adult Education Council, some are NGOs such as the National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), the German Institute for Adult Education, and the Slovenian Institute for Adult Education.

In het Vlaamse sociaal-cultureel volwassenenwerk speelt Kwasimodo hier een ontwikkelende en ondersteunende rol.

De EAEA-studie geeft met betrekking tot dit thema de volgende aanbevelingen:

¹⁵ cf e.g. World Bank, *Lifelong learning in the global knowledge economy – challenges for developing countries*, 2003, p 65 ss

¹⁶ This has been reconfirmed by current European projects on the issue such as the still running Leonardo da Vinci project “Managing Quality of Adult Education in Europe” <http://www.managingquality.lv/12partners.html>

¹⁷ cf. inventory at www.ecotec.com/europeaninventory/

¹⁸ European Report on the Quality of School Education (2000) European Report on Quality indicators of Lifelong Learning: 15 Quality indicators. (2002), Fundamentals of a ‘Common Quality Assurance Framework’ (CQAF) for VET in Europe (2004)

- Adult education at national level should be seen as an educational field in its own right, with appropriate attention in terms of monitoring and quality assurance.
- A European level working group could be established to elaborate a quality assurance framework for general adult education.
- Quality monitoring systems in adult education should attend more to learners and learning outcomes. Models for the assessment and recognition of prior learning may help.
- Policies should be developed to link existing national models for the recognition of prior learning more to the European Qualifications Framework, increasing comparability and transparency.

Het monitoren van leerprocessen en -resultaten is volgens het rapport echter niet voldoende. Het is cruciaal dat personeel in de volwasseneneducatie professioneel is en kwaliteitsborging kan garanderen.

2. De erkenning en validering van andere vormen van leren

The recognition of non-formal and informal learning is part of a larger debate about the knowledge society and lifelong learning. It is also part of political and inter-ministerial discussions at national and European level. There is no simple agreed definition. It includes a wide range of policies and practices in different settings, sectors and countries. It also touches social and institutional values, and challenges professional roles, functions, expertise and responsibilities.

It thus represents a **fundamental challenge to existing policy and practice**. We should not underestimate the **radical nature** of this practice to most practitioners and managers of adult education and lifelong learning in all its settings¹⁹. Overlaying the diversity of institutional practice is a wide range of needs, purposes and aspirations from the individual's perspective. These include recognition to:

- 2 Develop self-confidence, self-awareness and/or self evaluation skills
- 3 Verify appropriate practice in voluntary work
- 4 Make explicit learning from work placements, exchanges, social action
- 5 Enter or re-enter employment,
- 6 Enter formal training or non-formal learning opportunities
- 7 Make progress or get promoted in work
- 8 Obtain part or all of a formal qualification
- 9 Transfer qualifications gained in other contexts at other times
- 10 Accumulate skills, part-qualifications and competences into a coherent package

Deze opsomming geeft aan dat processen en praktijken erg kunnen verschillen, afhankelijk van de gestelde doelen. They may or may not result in a formal certificate of competences. Issues of recognition also vary between different kinds of institutions.

¹⁹ Davies, P. (2005) REFINE: Recognising Formal, Informal and Non-formal Education. Final Project Report and VALIDPASS Proposal. Belgium: EUCEN Available at:

<http://www.eucen.org/REFINE/CountryFinalReports/PATRefineFinalFullReportandProposaltoEC.pdf>

Betreffende **beroepsgerichte educatie** stelt het rapport dat: 'In most countries in Europe there is considerable reform under way to shift the base of vocational training to competences and outputs rather than knowledge and inputs. **Reform of this kind should make the recognition of non-formal and informal learning easier, but so far the take-up in most countries is patchy.** Occupation-specific training is not generally included in the notion of adult education, but a great deal of teaching and learning of general and transferable vocational skills and competences is carried out in adult education centres, for example language and computer skills training. Some of the European tools in these areas are designed to include a major element of self assessment.'

Wat betreft **general adult education**, waartoe we de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk rekenen, wordt aangegeven dat: '**Very little formal recognition of non-formal and informal learning occurs in general adult education.** It is however common for the non-formal and informal learning of the participants in adult education to be 'recognised' in the design and delivery of the learning programme. Often one of the main purposes of adult education programmes is developing self-confidence and awareness of the skills and competencies that the individual or group possesses. '

Ook **vrijwilligerswerk** komt aan bod in deze aanbeveling: 'Many adults volunteer, and many governments depend on volunteers to provide a range of social and community support services. It is acknowledged that the skills and competences acquired or developed through volunteering are important for other activities such as paid work and formal learning. Recognising such learning could be a bridge for volunteers to acquire qualifications or improve their professional situation. Secondly, governments are concerned about standards of practice in voluntary organisations, especially those working with children, old and vulnerable people; they are looking for some formal system to check minimum standards of practice among volunteers. Recognition of learning from the experience of volunteering and non-formal provision is a way of checking standards **without professionalising the activity or undermining its voluntary nature.**'

We benadrukken deze laatste zin omdat ook de waarde en het belang van activiteiten op zich gevrijwaard moet blijven Deze vaststelling werd zelfs vertaald als beleidsaanbeveling voor de sociaal-culturele sector in het onderzoek van sociologen: "... Bij subsidieregelingen mag de vraag naar expliciete vorming de kansen op dienstverlening en gezelligheid niet overschaduwten. De burger mag geen klant van de vereniging worden, maar een lid" (Elchardus, Huyse en Hooghe, 2001 in De Vriendt, 2002, p. 190).

M.b.t. de **beroepskrachten** stelt het rapport vast dat: 'A growing body of professionals can see benefit in developing different kinds of recognition arrangements for different purposes, and there is commitment and creativity for developing new practice. However, there are also problems including lack of awareness, lack of guidance and training, lack of funding, lack of provision, and in some countries legal barriers as well.'

3. Basisvaardigheden en Sleutelcompetenties: belangrijke thema's

Until the mid-nineties, the traditional approach towards basic skills in Europe was generally narrow. Lack of basic skills was identified as a literacy problem; the successful completion of basic schooling implied possession of reading, writing and numeracy skills, which was mainly treated as a part of initial education. Only the formal literacy

of adults was taken into consideration. Governments and education authorities were convinced that more or less everything was in order, and that the problem existed mainly in third world countries. However the International Adult Literacy Survey (OECD, 1997; OECD, 2000) presented evidence of the nature and magnitude of literacy gaps in the OECD countries. From a quarter to over half of the adult population failed to reach the threshold level of performance considered a minimum for coping with the demands of modern life and work. Europe has some 72 million low skilled workers, one third of the labour force. It has been estimated that by 2010 only 15% of newly created jobs will be for those with low skills demanding only basic schooling, while 50% of such new jobs will require tertiary level qualifications.²⁰

The challenge is focused by the knowledge economy. Even so, **despite wide-ranging theoretical and strategic responses, practical responses are still narrow, approached from the viewpoint of the economic competitiveness of human resources.** The development of key competencies to meet the requirements of the 21st century is burdensome for most countries. All the countries examined can show a skills surplus, meaning that adults possess higher skill levels than the present employment level requires. This is good for the growing knowledge economy in the short run but it raises the importance of 'use it or lose it' including in workplace settings. There has been no motivation to carry out European-level surveys similar to those carried out by OECD. However, one of the eight groups of the Commission's Concrete Objectives Work Programme dealing with basic skills and key competencies concluded that the key issue in the field of adult education is that all adults, particularly the less advantaged, should be enabled to develop and maintain key competencies throughout their lives.

Successful initiatives are characterised inter alia by thorough analysis, research into new methodologies, a cohesive infrastructure, provision of work-based training, making the needs of the learner a priority, and providing incentives to learners.

The 2004 report of the basic skills working group, and the proposal on the key competencies for lifelong learning, set out concrete recommendations and focused on how to approach the problem at a policy level. Also NGOs have started European-level work in basic skills development, an example of which is the European Civil Society Platform on Lifelong Learning project run by the EAEA and the fact that the EAEA chose basic skills and key competencies as the subjects of the Grundtvig Award in 2004. The project, entitled Promoting Social Inclusion Through Basic Skills Learning, formulated and tested working tools to promote key competencies at regional and local levels, with contributions by eight countries
Een vergelijkbare beschrijving van benaderingen en praktijken (working tools) inzake dit thema in Vlaanderen vormt bijvoorbeeld het rapport over de samenwerking tussen basiseducatie en het sociaal-cultureel volwassenenwerk (zie bijlage ...)

De acties die EAEA dan ook voorstelt zijn:

1. Reducing the significant differences between member states in the field of basic skills and key competencies

²⁰ OECD (1997) Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD. OECD (2000) Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD.

And see: " Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training – Report based on indicators and benchmarks – 2006" SEC (2006)639 of 16.05.2006

2. Reviewing adult learning practice and developing basic skills and key competencies activities **integrated into the basic activities of all kinds of adult learning providers.**

3. Advocacy work to present the results and good practice of more advanced member states for others to learn from and use.

4. Extensive dissemination to understand and use good practices collected so far with the support of the Commission.

4. Actief Burgerschap en volwasseneneducatie

Naast de thematisering van sociale inclusie en exclusie komt ook de (her)conceptualisering van het maatschappelijk middenveld in termen van burgerschap en sociaal kapitaal (vgl. Van Damme in De Vriendt, 2007) in de EAEA-studie aan bod: The total potential of a society's active human capital is an important economic value, but in addition the quality and extent of **civic-mindedness, trust and participation forms the basis of civil society**. In most of the new member states of central and eastern Europe, civil society is marked by rather sparse participation in public life, and distrust of public institutions, a legacy of the previous centralised regimes. Civic participation is still lower than among the earlier EU fifteen.

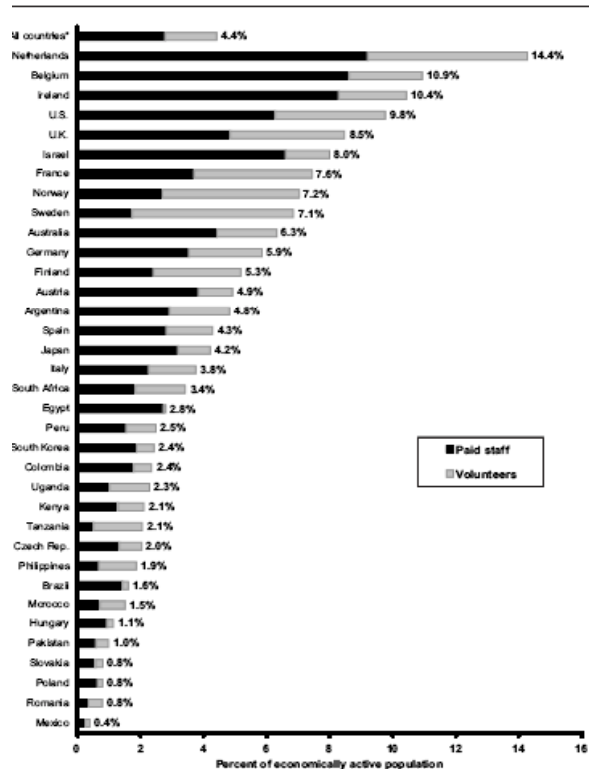
As a determinant of economic growth, active citizenship builds social capital which has received much attention in the last decade, including from OECD and the World Bank. **Individual social capital** may enable the individual to reap market and non-market returns from interaction with others, so long as it includes **'bridging capital' that enables those from disadvantaged groups to access other networks.**

A comprehensive approach includes active citizenship learning support in youth and adult education, vocational training and higher education. Non-formal sites for learning active citizenship include civil society, families, media, NGOs, enterprises and local authorities. Access to adult learning centres with a range of accurate information and advice on education and other matters would also help develop active citizenship.

Issues of active citizenship have come to the fore since the Memorandum on Lifelong Learning was released. **Its importance is universally acknowledged but little has been done to have it recognised, enforced and extended into the practice of lifelong and adult learning.** A high level and quality of active citizenship carries special social benefits, an attribute of European society without which it will be impossible to maintain and improve global competitiveness and a safe and successful market economy.

Since the beginning of the 21st century interest in education for democratic citizenship has been renewed. Parallel initiatives in the field are taking place elsewhere in Europe as well as internationally²¹. In established democracies and in newly established democratic states such as those of Eastern and Central Europe, there is recognition that democracy is fragile. It depends on the active engagement of citizens, not just in voting but in **developing and participating in sustainable and cohesive communities**. This applies to the 25 member states of the EU as well as to a wider circle.

21 Global Civil Society An Overview Lester M. Salamon, S. Wojciech Sokolowski, Regina List
The Johns Hopkins Comparative Non profit Sector Project, Baltimore, USA, 2003



Civil society organisation workforce as share of economically active population, by country Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project (Baltimore, USA, 2003).

According to the survey carried out by the Commission in 90s, the proportion of employees in the non-profit sector varies by country and sector and is between 3-10% of the total employment²².

Learning active citizenship is part of the fight against discrimination, embracing all citizens including the unemployed, underlining the importance of the citizenship dimension, and bringing into force an anti-racism directive. The knowledge economy also needs citizenship skills including private and public services, consumers as well as employees. Renewed governance of adult learning institutes contributes to the citizenship skills of their clients:

Adult learning cannot succeed without comprehensive identification, integration and development of adult learning activities for active citizenship. Winning visible and measurable active citizenship benefits and integrating its indicators will bring many other benefits.

Dit thema is zeer relevant voor het sociaal-cultureel volwassenwerk in Vlaanderen.

5. Lokale leercentra, partnerships en decentralisatie

Trends van lokaliserings in beleid en sectorale organisatie, processen van decentralisatie en nieuwe vormen van samenwerken krijgen eveneens expliciet aandacht in de conclusies van het EAEA-rapport.:

Local learning centres (LLCs) and local learning partnerships (LLPs) are important for adult learning. In rural corners of each country we find many of the same features of accumulating disadvantage. Many people feel isolated from the rest of

²² Communication from the Commission on promoting the role of voluntary organisations and foundations in Europe, 1997

the world, they have not heard of lifelong learning and may still live in a different place and time today. The globalised world is only perceived as negative effects. They are in too disadvantaged a position to join in global development and profit from its benefits. **Rural local learning centres are poor by comparison with those in urban areas. Linking local community and local learning to national and global processes is one key to sustainable development, to which adult learning can contribute massively.**

Learning cities and regions are promoted from the viewpoint of knowledge economy, regional competitiveness and innovative and sustainable economic development²³. It is insufficient simply to improve individual learning. Individual learning must be translated into organisational learning with significant economic growth benefit. This does not just mean learning within companies, but linking to wider learning processes. In a wider circle, enhancing the stock of social capital in the region.

OECD summarises valuable local experience in the Local Economic and Employment Development Programme (LEED) programme²⁴. Another aspect looks at the connection between local and regional economic competitiveness in the context of public governance. A key issue is decentralisation and relations between central and regional level government.

Er worden hiervoor vier voorwaarden aangehaald²⁵:

- ensure that local authorities are empowered,
- preserve the negotiating power of the central government vis-a-vis other actors,
- make good contractual arrangements, and
- ensure transparency of process, opening contractual negotiation to public participation.

In most countries there is no system to promote the creation and increase of local learning partnerships. There have been numerous initiatives aiming at launching LLPs through learning cities, learning regions projects and movements as well as networks²⁶. They prove that LLP increases learning accessibility, although **one of the main obstacles still remains the provision-centred approach instead of a demand-oriented one**²⁷.

²³ Cities and Regions in the New Learning Economy Education and Skills. OECD, Paris 2001

²⁴ Evaluating Local Economic and Employment Development. How to Assess What Works Among Programmes and Policies Local Economic and Employment Development. OECD, Paris 2004 See more on the LEED website http://www.oecd.org/department/0,2688,en_2649_34417_1_1_1_1_1_1,00.html

²⁵ Building Competitive Regions. Strategies and Governance Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 2005

²⁶ Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member States' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training. A study of the current situation European Commission DG EAC – Universiteit Leiden, Leiden 2005

²⁷ See the collection of the experiences in Germany: Implementing the strategy for Lifelong Learning. Catalogue of the exhibition accompanying the conference „Regional Partnership for Lifelong Learning” – Berlin, November 8-9, 2004 Bundesministerium für Bildung und Forschung / Federal Ministry of Education and Research (BMBF), Bonn, Berlin 2004

Partnerships also make education more efficient. **The most successful partnerships form a horizontal and network structure.** Little information is available on the success of different approaches, but the biggest problem is that the partnerships end after the projects finish, and the results get lost.

De conclusie van het rapport m.b.t. dit thema is dat **“Local learning centres and partnership are yet to be built into a coherent lifelong learning policy Despite the numerous partnership and network initiatives of recent years, they remain occasional, interest-driven and short-lived. Policy development and local implementation are still lacking.”** We komen hierop terug in deel 3.

6. Een onderzoeksbasis voor volwasseneneducatie

Aan de hand van de visie van het European Research Area, spoort dit deel het ‘mappen’ of in kaart brengen van de deficiënties in het onderzoek naar volwasseneneducatie, voortgezet onderwijs en levenslang leren. In het algemeen groeit onderzoek dat op Europees niveau wordt gepland snel in betekenis en schaal. Het is belangrijk dat volwasseneneducatie hier ook significant aan bod komt.

Het European Research Area programma en de Research Programmes 6 en 7 kunnen de basis vormen voor de hervorming van en nieuwe initiatieven in het onderzoek naar onderwijs en het levenslange leren. Het 6de Kaderprogramma verhoogde de algemene begroting met 17% in vergelijking met het 5de Kaderprogramma en de algemene begroting voor Human Resources and Mobility (de Marie Curie Actions) steeg met ongeveer 70% vergeleken met het vorige Kaderprogramma, naar een totale toewijzing van 1,58 miljard euro. Het doel is de doelstelling te bereiken die door de Europese Raad van Barcelona van Maart 2002 werd bepaald, die het gemiddelde niveau van de onderzoekinvestering van 1,9% verhoogt tot 3% van het BBP voor 2010, tweederden van de particuliere sector. Dit betekent een verhoging in de investering in onderzoek a rato van 8% elk jaar. **De nieuwe levenslang leren-paradigma's en praktijken moeten door onderzoeken en analyses worden ondersteund die de innovatie van het begrip en de praktijk van het levenslange leren voeden.**

De EAEA studie doet vijf suggesties om een sterkere onderzoeksamenwerking te promoten, vooral tussen universiteiten op het gebied van het levenslang leren op het Europese niveau, maar ook verder dan dat:

- 1) focus op een kleiner aantal doelgerichte topics
- 2) het in kaart brengen van excellentie
- 3) Training en ondersteuning van de mobiliteit van de onderzoekers
- 4) ontwikkelen van onderzoeksinfrastructuur

- Learning Regions – Providing Support for Networks. Programme Presentation Bundesministerium für Bildung und Forschung / Federal Ministry of Education and Research (BMBF), Bonn, Berlin 2004

- Other resources: www.obs-pascal.com

5) Private investeringen in onderzoek ondersteunen

De volgende multidisciplinaire onderzoekskwesties zouden vanuit het perspectief van de volwasseneneducatie en het levenslange leren tot het **Zevende Kaderprogramma** kunnen worden toegevoegd:

- Hoe helpen leertheorieën om te verklaren hoe mensen zich aan verandering aanpassen
- De conceptualisering van het levenslange leren met betrekking tot de kennismaatschappij, de culturele diversiteit, de globalisering en het concurrentievermogen, de onderlinge afhankelijkheid en de duurzame ontwikkeling
- Onderwijsbenaderingen en pedagogieën vis-à-vis gezondheids- en milieuvorlichting
- Pedagogieën, structuren en processen om actief burgerschap, gender empowerment, de werkrollen, en creativiteit in de lerende maatschappij te leren en te ondersteunen
- Verband tussen onderwijsparticipatie en familie sociaal-economische status
- Vergelijking van pedagogieën in verschillende culturen, tijden en plaatsen
- Migrerende gemeenschappen, taal, toegang tot en participatie in onderwijs
- De reacties van opleiding- en onderwijsstructuren op de veranderende demografie
- Verband tussen onderwijs, levenslang leren en de vermindering van armoede
- Niet formeel leren als middel voor participatie van uitgesloten groepen in openbare besluitvorming in de burgerlijke maatschappij.

7. Training en ontwikkeling van beroepskrachten in de volwasseneneducatie

Grote veranderingen in leer- en onderwijsmethodes, een nieuw leeraanbod en nieuwe leermilieus, de behoefte om het formele, niet formele en informele leren te combineren, begeleiding en advisering ontwikkelen, participatie op praktische manieren verhogen: elk van deze vereisen een **hoge kwaliteit van de beroepskrachten**. Dit betekent het veranderen en uitbreiden van de werkrollen en -activiteiten. Dit dient nog een prioriteit te worden, waar deze studie op aandringt. Zelf hebben we voor de beroepsgemeenschap van de volkshogescholen, hier reeds diepgaand onderzoek naar verricht (zie ook deel 2).

The personnel include a wide range of different actors with different work, occupational status and educational backgrounds, not only teachers and trainers. There are managers, course planners, counsellors, and administrative staff to include. Only a minority of adult educators are employed full-time and exclusively in adult education. Others rely on free-lance work in the field of adult education, where employment is insecure, and for others adult education is just one part of their activities within a defined job; or a secondary occupation beside their regular job. Their professional development must take all these groups into account, as well as those who are not considered as adult educators at all, or do not so consider themselves, but whose activity contributes to the realisation of adult learning.

There is little data and few studies available to sketch the state of this profession and its development at national or European level. Six activity fields can be identified important for the professional development of adult education²⁸: teaching; management; counselling and guidance; media; programme planning; and support. For some their relevance for adult education has developed only recently. These fields are differently shaped in the different European countries, and are changing at different speeds.

Voor Vlaanderen hebben we hiervoor wél een (gedeeltelijk) beeld. Dit komt aan bod in deel 2.

Samenvattend haalt het EAEA-rapport de volgende voornaamste evoluties en aandachtspunten aan:

Teaching The notion of teaching, the classic activity in adult education, is changing: with a paradigm shift towards being learner-centred the role of the teacher becomes more that of **coach, facilitator, and moderator**. New skills are required for planning the settings for new learning environments, for integration in the classroom of learning techniques based on ICT (e-learning, blended learning), and to guide adult learners in their personal learning process. These new requirements are the more challenging because most courses in adult education are given not by qualified adult educators but by school teachers lacking experience with adult learners, or experts with no pedagogical background at all. Deze conclusies kunnen we bevestigen m.b.t. de Vlaamse volkshogescholen.

Management has only recently become recognised as an adult education activity field in many European countries. Managers of adult education centres and institutions need skills and competences to manage quality, staff development and educational marketing, while fund-raising, project management and the building and steering of regional cooperation networks have become important.

Counselling and guidance: from a lifelong learning perspective **adult learners need support in analysing their learning needs and finding appropriate offers**. This includes setting up and updating information systems and data bases, checking information on learning offers, and guiding learners throughout the learning process, counselling in the case of learning problems, evaluating learning achievements, validating individual competencies and the recognition of prior and experimental learning.

Media use is a distinct fast-developing field involving the production and use of learning software, cooperation with IT experts, and developing teaching and learning opportunities with interactive media and on the internet.

Programme planning is often equated with planning an offer by an educational institution, but it also involves a broader and more differentiated spectrum of activities and related competences, for example programme planning in cooperation with local authorities, associations and other educational institutions, and the integration of adult education into relevant parts of regional development programmes.

Support is a broad activity field, not so far a main concern for professional development in adult education. It involves technical, administrative and organisational support of adult learning, and such diverse activities as answering phone enquiries by potential learners, administering course registration, and providing classroom equipment. These staff may not consider themselves or be considered adult educators, but the activities direct affect the quality of adult education provision.

In these fields we know relatively little about the concrete activities that adult education staff perform, or about the skills and competences needed. There is no precise understanding of how adult education-related activities are combined in specific

²⁸ These field of activities have been identified by a European Research Group on Competences in the Field of Adult and Continuing Education in Europe which was initiated by the German Institute for Adult Education in October 2005 (publication forthcoming).

jobs. In some European countries like the United Kingdom²⁹ and France, competence profiles have been developed for specific activity fields, normally with a focus on vocational adult education and training. In others there are promising initiatives and projects running. Competence profiles are needed for all groups of adult education staff, as a prerequisite for developing adequate initial and further education training programmes.

Verdere informatie m.b.t. competentieprofielen in de volwasseneneducatie in Vlaanderen en beroepsgerelateerde eigenschappen van het sociaal-cultureel vormingswerk komen in de volgende hoofdstukken aan bod.

2.2.4 Op weg naar de 5 sleutelboodschappen

1. Coherentie en structuur van volwasseneneducatie

Hedendaagse trends en bevindingen - Adult education has lost its valuable tradition in as much as it came to life and became a diverse activity in Europe as a tool of civil society-based voluntarism and community and personality development of democratic society. The necessity and development of diversity protection is not the same as what is also true, namely that adult learning is not visible and seems to be institutionally fragmented.

Adult education tends to be more institutionalised and firmly structured in northern European countries, often as a specific part of the education system in its own right. In southern countries it tends to be more flexibly linked to other educational sectors or societal movements, taking place to a higher degree in working and social life contexts, for example as community-based learning, rather than through established institutions. The process of institutionalisation in the Mediterranean region since Lisbon (2000) seems to be more heavily focused on labour market interest. In the new member countries – in spite of rich traditions of the past, and bearing in mind differences of individual countries – adult learning is simply considered as the tool of vocational teaching. The civil society is relatively weak and most of the new member countries haven't established a new, fully compatible adult learning system in line with the Western traditions and current practice.

This fragmentation implies a need for more effort at policy co-ordination, making efficient and comprehensive monitoring of the whole field of adult education difficult. It also makes transnational comparison especially difficult, since the field is structured differently from country to country.

While many countries appreciate the efficacy of VET in encouraging the employability capacities of disadvantaged groups, **less attention has been given to the transformative and integrative power of broader, non-vocational learning opportunities which can improve the motivation, health and self-esteem of disadvantaged people**, providing a route into the mainstream.

²⁹ For the activity field "Teaching" see the "Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales". For "Management" see the "National occupational standards for leadership and management in the post-compulsory learning and skills sector" (2005) published by Lifelong Learning UK

The wider benefits of lifelong learning are gaining recognition in some countries, but as we have noted above, and to an increasing extent of late, in the majority of countries, education and training for disadvantaged adults is seen primarily as a means of access to and progression in the labour market.

Demand-centred causes of non-participation include lack of motivation and confidence, problems of social exclusion, and lack of information about possible opportunities. Supply-centred causes include barriers such as a lack of guidance and counselling, and the high cost of learning. Those outside employment are not in a position to benefit from work-based learning, and those in low skilled work often find the same problem.

Participation in adult learning is very low. In non-formal learning for the 25-64 age group it is four times higher than in formal learning, and is even higher in informal learning. Inclusion and motivation can be best tackled in non-formal and informal learning. To become priorities these need better identification and assessment of learning outcomes. In an extensive model of learning the majority learn in small volumes and not intensively and this needs to change.

The new demography has far-reaching consequences as there are fewer employees to pay taxes and more retired people draw pensions and use health, nursing and related services more heavily. A 'pensions crisis' and a health budget or 'care for the elderly' crisis loom in many places while adult education suffers greater competition for public expenditure from health, welfare and other portfolios. Meanwhile it becomes necessary to keep people active and employed longer for economic reasons and up to date and with the appropriate skills for work. Adult learning can contribute to these measures.

The other big change concerns migration: internal mobility within the Community, and inward migration. Immigration can be seen as the counter balance to an ageing population in Europe. However, it is not as simple as the incoming migrants filling the holes in the labour market left by the ageing workforce. Rather, despite many countries' immigration policies requiring a certain level of skills for entry, there are many knowledge and skills requirements for the new residents. **Practices vary by country, but adult learning that serves social integration, as well as intercultural learning, definitely has greater and greater significance in Europe.**

The territorial aspect including decentralisation, using networks of providers at local and regional levels, and linking learning sites, is one key to the increase of social capital, and the development of competitiveness and economic innovation. The linking of social economy, third economy, protected labour market employment and learning and social welfare programmes is included, strengthening the relationship with local economic development. An important goal is better institutional governance in the public sector as much as transforming private corporations into learning organisations.

Implicaties en benodigheden voor actie - Adult learning should be made a central value in Europe. The benefits of adult learning have to be made visible to the individual learner, corporations, and different levels within public authorities, learning providers and social partners and civil society actors. This would be possible through extending the practice of learning festivals, increasing information and guidance services, and using movement and informal networking as well as modern marketing techniques and the media. In deel 3 komen we hierop terug.

The development of new legal regulations that include the concept of lifelong learning for all is needed. **This also means the inclusion of financial incentives and the priority of non-formal learning from the point of view of planning, financing, monitoring and assessment.**

Working to remove practical infrastructural barriers alone is not sufficient. **Participation can also be increased by making a shift towards informal learning, and in turn exploiting the learning potential of places such as social houses, cultural institutions and community organisations as well as ensuring that such learning achieves the recognition that it deserves.**

A significant increase in access is necessary. Public authorities and civil society organisations should launch large-scale basic skills and key competencies programmes with wide involvement, **reaching local community levels.** This will be a benefit for both social cohesion and integration as well as employability. Dit aandachtspunt is van groot belang voor de Vlaamse volkshogescholen

Beleidsaanbevelingen – Het rapport haalt de volgende factoren aan die bruikbaar worden geacht voor het verder vormgeven van het legislatief kader van de volwasseneneducatie. Hierbij wordt de vastgestelde diversiteit van praktijken en kaders in Europa in het achterhoofd gehouden en gewaardeerd:

- Adult education takes people's **individual needs** and the market conditions of industrialised societies as a starting point
- The content and approaches adopted by adult education must be redefined accordingly
- Organisationally, adult education constitutes a separate sector of education closely tied to and balancing up preceding phases of education
- Adult education needs to work with the other sectors of education and academic institutions in each country.
- In terms of content and organisation adult education is to be seen as part of lifelong learning
- **Its content may be political, vocational and general education; and combined models deserve special support**
- It is an entity with a pluralistic structure, where sponsors and providers acknowledge the principle of equal status and value
- **Pluralistically structured adult education work operates as a network through co-ordination and co-operation**
- **From a governmental and institutional point of view adult education is a public responsibility fulfilled by both public and non-public institutions**
- **Because adult education is a public responsibility, the state and its agencies have an obligation to provide appropriate funding.** We stellen hier dus een provisieloga vast als advies (zie ook hoofdstuk 8)
- Subsidies may only be given to bodies serving the interests of society as a whole and open to participants regardless of their political and social views, not to those pursuing exclusively commercial ends
- **Employment in adult education calls for professionalism**, guaranteed by suitable professionalisation measures
- Funding must be guided by principles of national coverage and the provision of basic facilities.
- **Local community adult education establishments are best suited to providing basic facilities**

Meer specifiek betrekking hebbende op het ontwerpen van een sociaal inclusief georiënteerde volwasseneneducatie (zowel in beleidsbenadering als in praktijken), worden de volgende domeinen in consideratie genomen. We hebben ze hierboven al besproken en hernemen ze kort:

- Raising awareness of the benefits of adult learning to combat social exclusion
- Valuing non-vocational adult education
- Developing personalised learning programmes
- New learning partnerships to combat social exclusion
- Information, guidance and counselling
- Learning from ESF and Grundtvig Projects

More research on and dissemination of successful practice is needed to show how the wider benefits of learning, and inclusive lifelong learning strategies, can be planned, developed and implemented in all European countries.

2. Investeren in volwasseneneducatie

Hedendaagse trends en bevindingen - In 2000 the Memorandum set the objective of significantly increasing investment in lifelong learning as well as improving its effectiveness. In reports of the Lisbon process found that there had not been significant step forward in terms of raising investment, what's more, it had seemed to have dropped or at best stayed the same. Within lifelong learning there is even less data available dealing with investment in adult learning.

National level financial structures or incentives that include non-vocational and non-job oriented adult learning can also be found only in very few countries. The implementation of incentives of developing the financing mechanism has started slowly but surely in the member states. Numerous financing incentives have taken the form of pilot projects being only partially introduced in member countries. They use different methods of reducing taxes on profits, levy/grant schemes such grant disbursements, individual learning accounts, and learning vouchers.

Supporting adult learning mostly means funding the VET and labour market training activities. **Support of non-formal and informal learning has been undervalued.** All kinds of returns of adult learning have been analysed principally in terms of economic benefit only.

Social capital enables the individual to reap market and non-market returns from interaction with others. High social returns generated by educational investment diminish the need for expenditure in other areas such as unemployment benefits, welfare payments, pensions, social insurance and healthcare.

Individual social capital may enable the individual to reap market and non-market returns from interaction with others, so long as it includes 'bridging capital' that enables those from disadvantaged groups to access other networks. High social returns generated by educational investment diminish the need for expenditure in other areas, such as unemployment benefits, welfare payments, pensions, social insurance and healthcare.

Implicaties en benodigheden voor actie - Much more visibility is needed on return of all forms of adult learning. Indicators and benchmarks for measuring the investments should be introduced. The incentives have to facilitate the decentralisation of financing and making connection of policies. The rules must transparently guarantee to consider both the economic and/or non-economic benefit of learning. There is a need to rethink the active labour market policy and focus much more on learning and training investment.³⁰

Beleidsaanbevelingen - A significant net increase of investment in lifelong adult learning is required, with dynamically growing co-financing, and incentives for low-skilled and disadvantaged groups in all forms of adult learning as a priority. An increase in co-financing by individuals, public authorities and corporations is inevitable, as is increasing financing efficiency at institutional, corporation, local, regional, national and community levels as well.

3. Kwaliteit van voorzieningen in volwasseneneducatie

Hedendaagse trends en bevindingen - Europe has the most varied quality assurance practices by country, adult learning sector and provider. However, diversity is not always an advantage. The study's authors are not driven by the will to create uniformity, they simply state that the provisions and quality of services of uniform adult learning is impossible to assess and is not transparent since there are no common basic principles and general guidelines that would cover all forms of adult learning. This gets in the way of identifying, measuring and acknowledging learning outputs and the permeability of programmes offered by different adult learning providers. It is the adult learner himself and society as a whole that mostly suffer the consequences of this. The lack of formal recognition of non-formal and informal learning that occurs in general adult education is especially problematic. It is however common for the non-formal and informal learning of the participants in adult education to be 'recognised' in the design and delivery of the learning programme. Often one of the main purposes of adult education programmes is to develop self-confidence and awareness of the skills and competencies that the individual or group possesses.

A comprehensive approach to the quality of adult learning includes active citizenship learning support in youth and adult education, vocational training and higher education. Non-formal sites for learning active citizenship include civil society, families, media, NGOs, enterprises and local authorities. Access to adult learning centres with a range of accurate information and advice on education and other matters would also help develop quality.

Implicaties en benodigheden voor concrete actie - All forms of adult learning have to be included in the Common Quality Assurance Framework (CQAF) whilst respecting the specific goals of each provider's programmes, accreditation procedure and autonomy.

³⁰ See the Swedish Adult Education Initiative

The traditional distinction between vocational and non-vocational training should be broken down. It is urgent to link adult learning to the **European Qualification Framework (EQF)** and increase its potential with regard to key competencies, social competencies and personal competencies.

In order to increase competence transfer and mobility adult learning recognition and validation frames should be created compatible with **European Credit for Vocational Education and Training (ECVET)**, providing practical opportunities for credit accumulation and transfer, and an extensive increase in employment mobility.

A new set of competencies has to be created within those working in adult learning (full-time, part-time and on a voluntary basis). Staff training, further training and competence development in higher education are needed, including more international mobility.

All these aspects require detailed formulation.

Beleidsaanbevelingen - Adult education at national level should be seen as an educational field in its own right, with appropriate attention given in terms of monitoring and quality assurance.

A European level working group could be established to elaborate a quality assurance framework for general adult education.

Quality monitoring systems in adult education should attend more to learners and learning outcomes. Models for the assessment and recognition of prior learning may help.

Learning active citizenship is part of the fight against discrimination, embracing all citizens including the unemployed, underlining the importance of the citizenship dimension, and bringing into force an anti-racism directive.

To maintain a cohesive society also requires a quality effort. The knowledge economy also needs citizenship skills including private and public services, consumers as well as employees. Renewed governance of adult learning institutes contributes to the citizenship skills of their clients. All this requires detailed surveys and developmental working programmes.

4. *Erkenning van alle vormen van volwasseneneducatie, voornamelijk niet-formele volwasseneneducatie*

Hedendaagse trends en bevindingen - The 'recognition of non-formal and informal learning' has no clear simple agreed definition and includes a wide range of policies and practices in different settings, sectors and countries.

Individuals (learners and potential learners) are not always aware of the opportunities for recognition that exist and the concept can be totally foreign to them. Their task of training staff is an enormous part of the process. The rules of validation and recognition are often very complicated and context bound. Provision is very patchy – varying by education and training sector, by region, by country and by target group. Only in France is there a single coherent entitlement for individuals and legislation that covers all sectors of education and training (although even in France development is not evenly spread across all sectors). There is a suspicion in some adult education circles that the movement to recognise non-formal and informal learning is not leading to increased valuing of such forms of learning but on the contrary is leading to the idea that only certificated learning is valuable or at least valued by society. In some countries there are legal obstacles to the development of formal recognition of non-formal and informal learning. There is also some resistance in some countries particularly among the professionals in formal

settings such as vocational training and universities, on the grounds that it undermines the value of formal knowledge; in other adult education settings on the grounds that it undermines the value of learning for its own sake, the absence of formality, and the openness which are the great strengths of this sector; and in some voluntary organisations on the grounds that it undermines the voluntary principle.

Implicaties en benodigheden voor acties - Developing validation and recognition of different forms of learning is one of the biggest challenges in adult learning. It is a key tool for facilitating the shift from the current situation.

More attention should be paid to disseminating the tools and practices that have already been developed at national and European levels rather than constantly (re-) inventing new tools and new procedures.

Legislation should be reviewed in all countries to remove barriers to the formal and social recognition of validated and certified non-formal and informal learning.

Advice and guidance services need to be put in place that are not linked specifically and exclusively to one sector of the education system and those who work in such services need to be given more training at a higher standard.

New ways of financing and innovative ways of delivering recognition arrangements need to be found in order to make them accessible to the largest number of adults and particularly to those with the greatest need.

Marketing and dissemination activities need to be developed at all levels in order to raise awareness and understanding among adult learners of the possibilities that exist for recognition and validation and to stimulate demand.

Beleidsaanbevelingen - Besides the national-level legal regulation, there is a need for a 'softer' approach at that level too, by presenting the success of learning output. It will be the managers, public officers and providers who mostly need guidance and counselling. Efficient governmental motivation of regulations and the existing tools can promote progress in this central and complex area.

Providers of adult education and the stakeholders of recognition arrangements need to be encouraged to work together across sectoral and institutional divides. Incentives to do so should be put in place at regional, national and European levels. The European Commission should fund at least some actions which require such collaboration.

5. Indicatoren, benchmarks, concepten, statistieken en onderzoek

Hedendaagse trends en bevindingen - There are a lot of deficiencies in the clarified common concepts and definitions in the field of adult learning. The current statistical services are advanced in number of EU member countries even though a comparison is hardly possible among the most developed of these states. The shift from the traditional methods of statistical services based on the

reports of the providers to the more client centred methods is too slow. The European Adult Education Survey has promised in this aspect to introduce new approaches. Following the Lisbon Process, a satisfying set of indicators and benchmarks in terms of a systematic development of adult learning in the framework of lifelong learning policy and as the tool of the Open Method of Co-ordination have not yet been introduced. If it stays at this level, any kind of recommendation or message remains mild rhetoric only.

There is also a gap in research on adult learning, continuing education and lifelong learning, using the European Research Area's vision for the future to increase the number, role and significance of useful educational and lifelong learning-related research studies. The focus of research of relevant international institute's (as for example CEDEFOP, OECD, World Bank) is on job-related training. However, there is an emerging recognition of the importance of the connection of adult learning and social cohesion.

Implicaties en benodigdheden voor actie - The creation of an adult learning indicator and benchmark framework is needed (by 2010 and 2013, according to the goals of Lisbon and post Lisbon.³¹ Without this tool, and the aforementioned priorities, without a gradual and voluntary introduction, we neglect the majority of participants in adult learning and will not have efficiently reduced the number of people who do not take part in any form of learning.

The national statistical offices are recommended to apply the methods of European Adult Education Survey in order to introduce new approaches and common methodology in monitoring and data collection.

Priority should be given to **applied and basic research** within the European Area of Research. The number and mobility of researchers should be significantly increased, including incoming and outgoing researcher mobility within and outside the EU.

Beleidsaanbevelingen - New lifelong learning paradigms and practices have to be underpinned by series of surveys, analyses and research which would feed innovation in the understanding and practice of lifelong learning. We suggest the promotion of stronger research co-operation especially between universities in the field of lifelong learning at European level and beyond. The high quality training of professionals and the research and development can contribute not only on of adult education at the European level but at the global level as well.

Wat betreft de nood aan meer onderzoek stelt EAEA de volgende strategische benadering voor:

1. **Concentrate** on a small number of more targeted topics. Co-ordination between research centres is becoming essential, although national efforts and institutional development remain important. Traditional national research and development policies, bilateral, institutional efforts, and co-operation between countries cannot replace trans-national and European research development. It is necessary to identify the most critical research required in lifelong

³¹ See more on the draft "Common European Adult Learning Framework" for discussion at the website of the EAEA/ Policy

learning to focus and alter policy. European level conferences could plan, promote and disseminate results.

2. **Map excellence.** The aim is to identify existing research capacity, and create an inventory, data collection and analysis of researches in adult learning and lifelong learning involving academic, business and university institutions. The education and lifelong learning research agenda should join the trans-European electronic network for research. Effective publishing forums for education and lifelong learning research are needed.
3. **Train and support the mobility of researchers.** A new generation of researchers should be formed and supported, based on the adult educator training taking place at universities and elsewhere. Built into the European Research Area programme, researchers' mobility indicators and benchmarks should be formulated. Courses are needed on future opportunities in the European Research Area and a lifelong learning research agenda, with cross-university co-operation, based on excellent European education and lifelong learning researcher training.
4. **Develop research infrastructures.** This should include every leading education and lifelong learning research university. Good information and reference services should be established after assessing the infrastructural capacity of research, together with the networking of national research programmes.
5. **Boost private investment in research.** Best practice criteria for private investment in education and lifelong learning research should be worked out, using Corporate Social Responsibility (CSR) and a Socially Responsible Investment approach. By drawing on experience in corporate practice, more corporate business investment in lifelong learning research should be achieved with more purposeful effort at co-operation.

2.2.5 Vijf kernboodschappen

De samenvatting van de key-messages in het EAEA-rapport komt overeen met de belangrijkste boodschappen van de Communication on Adult Learning. Dit is geen toeval aangezien de auteurs van deze studie niet alleen met een brede waaier van volwassenenvormingsorganisaties en deskundigen hebben samengewerkt, maar ook met het team van deskundigen dat aan de Communication heeft bijgedragen. Ook zijn zij betrokken geweest bij een aantal overleggen en besprekingen op de Europese Commissie. Nochtans betekent dit niet dat ze helemaal sporen. Hier bespreken we het advies en standpunt over de kernboodschappen van de auteurs van de EAEA-studie. Zij geven aan dat dit standpunt niet definitief, onbetwistbaar of onherroepelijk wil zijn. Het poogt in tegendeel de verdere dialoog en analyse te bevorderen en aan te moedigen zodat de volwasseneneducatie kan worden geëmancipeerd, geïntegreerd en met succes een versterkende pijler kan worden van het levenslange leren-beleid als geheel:

“De volwasseneneducatie is de essentiële vierde pijler van het steunsysteem voor het levenslange leren. De scholen, de VETS, de hogere en volwassenenvorming hebben elk een significante bijdrage aan het globale concurrentievermogen van het Europese Sociale Model te leveren. Zonder alle vier,

zullen de economische en sociale doelstellingen op lange termijn van Lissabon en de EU in gevaar zijn.”

1. Een holistisch -totaal, geïntegreerd, systematisch en allesomvattend beleidsperspectief op de volwasseneneducatie en de resulterende voorzieningen

Dit impliceert dat een gemeenschappelijk Europees kader moet worden ontwikkeld om de volwasseneneducatie binnen Europa te versterken, gebaseerd op de verschillende nationale tradities. Dit maakt het voor de Europese partners mogelijk elkaar te helpen, te vergelijken en effectiever te leren van elkaar, de kwaliteit te verbeteren als ook de nuttigheidswaarde van de volwasseneneducatie te verhogen. Een cultuur van het levenslange leren voor volwassenen moet doordrongen zijn in zowel het denken als activiteiten van de openbare, privé en tertiaire sector. Leerkansen moeten voor volwassenen gedurende het hele leven beschikbaar en toegankelijk zijn.

2. Openbare financiering vooral voor benadeelden, met een stabiele en duurzame plaatselijke infrastructuur

De openbare diensten en de overheden moeten in het bijzonder aandacht hebben voor minder bevoordeelde volwassenen, met inbegrip van specifieke leeftijdsgroepen. De volwasseneneducatie moet flexibel, op alle niveaus, en in alle leerplaatsen gedurende het hele leven gemakkelijk toegankelijk zijn. Sterke lokale participatie in het identificeren van en het voldoen aan behoeften is essentieel. Er moet meer aandacht worden besteed aan de tendensen van een verouderende bevolking en de daar bij verwante volwasseneneducatie. De sociale samenhang, de burgerparticipatie en de economische groei vragen om een enorm proces in het ontwikkelen van interculturele leervoorzieningen voor zowel autochtone als allochtone Europeanen.

3. Hoge kwaliteit van de voorzieningen en kwaliteit van het personeel

Uitstekende kwaliteit in de ondersteuning van de volwasseneneducatie valt meer en meer terug op netwerken en samenwerking met openbare diensten, sociale bewegingen, NGOs en ondernemingen die collectieve sociale verantwoordelijkheid laten gelden. Gekwalificeerd personeel is nodig om nieuwe rollen en eisen te beheren. Hun professionele ontwikkeling, steun en mobiliteit eisen ernstige aandacht.

4. Erkenning en krediet voor niet formele en informele educatie naast formele volwasseneneducatie en formeel leren

Het moet meer kenbaar gemaakt worden dat de uitbreiding van de erkenning niet enkel in het belang van de arbeidsmarkt is. Dit betekent bovendien geen degradatie van de autoriteit van de formele instellingen en de kwaliteit van opleidingen en onderwijs, maar het is in het belang van alle actoren,

vooral voor de volwassenen. De erkenning van de institutionalisering van het non-formele leren is een zeer belangrijk hulpmiddel in de stijging van motivatie, toegankelijkheid, participatie en de leeroutput.

5. Eenvoudige kernindicatoren, met steun voor en gebruik van goed onderzoek en statistieken

De efficiëntie en de gelijkheid van het Europese Sociale Model kunnen slechts worden gerealiseerd, net als de grote verschillen binnen de EU slechts kunnen worden verminderd, als er geen beperking op de bijdrage van de volwasseneneducatie tot het succes van de ESM's wordt gelegd. Dit vereist niet enkel de inclusieve benadering van alle vormen van de volwasseneneducatie, maar ook de verwezenlijking van maatregelen en monitorsystemen die de planning van de ontwikkeling van de volwasseneneducatie ondersteunen, alsook de transparante besluitvorming en kwaliteitsbeoordeling op een inclusieve manier.

3. Volwasseneneducatie en haar toekomst in Europa

Bron: EARLALL Report, *Adult Education: a future in Europe?* May 2004

In dit rapport vinden we geen informatie die nieuwe inzichten biedt naast de EAEA-studie. Voor de volledigheid geven we een schematisch verslag van de algemene bevindingen, de vastgestelde trends en enkele resultaten.

Algemene bevindingen - Alan Smith, directeur Generaal van Educatie en Cultuur van de Europese commissie, formuleert in dit rapport enkele algemene bevindingen. Zo zijn de nationale ministers van de EG het volgende overeengekomen over gemeenschappelijke doelen voor educatie en training systemen:

1. kwaliteit
2. toegankelijkheid
3. educatie en training openstellen voor de lokale gemeenschap en daarbuiten

Bovendien wordt Levenslang leren beschouwd als een beleidsdomein dat voorbij het beleid van enkel tewerkstelling en onderwijs gaat.

Ook hier vinden we 6 kerntopics belangrijk voor het levenslang leren proces:

- I. In de toekomst moet de lerende meer centraal gesteld worden dan de leraar. Formele educatie focust al te vaak op iets wat mensen (nog) niet kunnen en dus aangeleerd moet worden. De omgang dient meer ondersteunend zijn en zich richten op wat de lerende kán doen.
- II. Er moet betere informatie, begeleiding en counselling zijn voor de lerenden.
- III. Er zijn nog steeds te veel mensen in Europa die de basisvaardigheden (geletterdheid en rekenvaardigheden) missen om te overleven in de hedendaagse maatschappij. Ook ICT en flexibiliteit zijn daarbij belangrijk.
- IV. Er is een nood om op regionaal niveau systemen te ontwikkelen die kunnen resulteren in vraaggestuurde leeropportunities, die mensen de nodige vaardigheden aanbieden. Vaak is er een te grote kloof tussen kansen op de arbeidsmarkt en de vaardigheden die mensen bezitten.
- V. Er is een nood aan een vernieuwde pedagogie die leren meer aantrekkelijk maakt voor volwassenen.
- VI. Er is een nood om tijd en geld te investeren.

Trends in de volwasseneneducatie - Trends die men vaststelt zijn:

- decentralisatie: meer lokaal initiatief, rekening houden met de nationale verschillen
- holistische aanpak: formeel, non-formeel en informeel, accreditatie, ...
- coherentie verbeteren: grotere coördinatie, partnerships
- participatie vergroten: data over deelname en niet-deelname verzamelen, ...

4. Volwasseneneducatie: Een mens is nooit te oud om te leren

Bron: Mededeling van de Commissie: Volwasseneneducatie: *Een mens is nooit te oud om te leren*, Oktober 2006

Nu komen we toe aan de nieuwe Mededeling van de Europese Commissie. Aangezien we relevante elementen van de voorgeschiedenis, rapporten en studies hiervoor al exhaustief hebben behandeld, beperken we ons hier tot de kernboodschappen van de Europese Commissie.

De lidstaten van Europa kunnen het zich niet langer veroorloven om in het kader van hun strategie voor een leven lang leren geen doeltreffend systeem voor volwasseneneducatie te hebben waardoor lerenden hun kansen op de arbeidsmarkt kunnen verbeteren. Ze moeten zich beter kunnen inpassen in de maatschappij en zich kunnen voorbereiden op een toekomst waarin actief ouder worden centraal staat. De lidstaten moeten ervoor zorgen dat er systemen voorhanden zijn die het mogelijk maken om prioriteiten vast te stellen en de implementatie ervan te monitoren.

Er zijn vijf kernboodschappen voor alle partijen die bij volwasseneneducatie betrokken zijn:

1. Opheffen van de belemmeringen voor deelname aan de volwasseneneducatie

Het aantal volwassenen dat leert is nog steeds laag. Het is zaak ervoor te zorgen dat meer volwassenen gaan leren en de ongelijkheid in de deelname aan volwasseneneducatie rechtgetrokken wordt. Alle betrokken partijen hebben op dit punt een bijdrage te leveren. Maar het is aan de overheid om bij de opheffing van belemmeringen en stimulering van de vraag naar volwasseneneducatie het initiatief te nemen en daarbij de aandacht in het bijzonder op de laagopgeleiden te richten. Dit betekent onder andere dat er begeleiding- en informatiesystemen van uitstekende kwaliteit moeten worden opgebouwd, waarin de lerende centraal staat. Verder moeten er gerichte financiële prikkels voor de deelname van volwassenen aan de volwasseneneducatie komen en dient steun te worden verleend aan de vorming van plaatselijke partnerships.

2. Zorg voor de kwaliteit van volwasseneneducatie

Ter bevordering van een kwaliteitscultuur in de volwasseneneducatie moeten de lidstaten in op lerende volwassenen toegesneden onderwijsmethoden en –materiaal investeren. Ook dient men de in de volwasseneneducatie werkende mensen door middel van initiële opleidingsmaatregelen en bij- en nascholingsmaatregelen verder te kwalificeren. Kwaliteitsborgingssystemen moet men introduceren en het educatieve aanbod dient verbeterd te worden.

3. Erkenning en valideren van leerresultaten

In de komende vijf jaar zouden de lidstaten de systemen voor validering en erkenning geïmplementeerd moeten hebben. Deze systemen moeten gebaseerd zijn op de gemeenschappelijke

Europese beginselen voor de identificatie en validatie en voortbouwen op de reeds opgedane ervaringen. Ontwikkelingen met betrekking tot valideren en erkenning kunnen gekoppeld worden aan de ontwikkelingen op het terrein van nationale kwalificatie structuren binnen de context van het Europese Qualification Framework.

4. Investering in ouderen en migranten

De lidstaten moeten ervoor zorgen dat er voldoende in de opleidingen van ouderen en migranten wordt geïnvesteerd. Het is van essentieel belang dat de opleidingsmogelijkheden aansluiten bij de behoeften van ouderen en migranten. Ook moeten de lidstaten de aandacht richten op de belangrijke rol die er in het maatschappelijke en economische leven voor migranten en ouderen is weggelegd.

5. Indicatoren en benchmarks

De kwaliteit en onderlinge vergelijkbaarheid van gegevens over volwasseneneducatie moet nog verder worden verbeterd. Er moet vooral meer inzicht worden verkregen in het rendement van volwasseneneducatie en de belemmeringen die deelname aan volwasseneneducatie in de weg staan. Ook is er behoefte aan betere gegevens over de aanbieders van volwasseneneducatie, de mensen die in de volwasseneneducatie werkzaam zijn en de opleidingen die worden gegeven.

5. Een actieplan voor levenslang leren

Bron: Mededeling van de Commissie aan de Raad, het Europees Parlement, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's: *Actieplan inzake volwasseneneducatie; Het is nooit te laat om te leren*, September 2007
Besluit Nr. 1720/2006/EG van het Europees Parlement en de Raad van 15 november 2006 tot vaststelling van een actieprogramma op het gebied van en leven lang leren

Teneinde de kernboodschappen in de mededeling van 2006 ten uitvoer te leggen en op basis van de tijdens de recente raadpleging ingewonnen adviezen verzoekt de Commissie in haar actieplan de lidstaten deel te nemen aan dit **Europees actieplan** voor de sector met maatregelen op de volgende gebieden:

- analyse van de effecten van hervormingen in alle onderwijs- en opleidingssectoren in de lidstaten op de volwasseneneducatie;
- verbetering van de kwaliteit van het aanbod in de volwasseneneducatiesector;
- verbetering van de mogelijkheden voor volwassenen om op te klimmen in onderwijsniveau teneinde een kwalificatie te verwerven die minstens een niveau hoger ligt dan de vorige;
- versnelling van de evaluatie van vaardigheden en sociale competenties en de validatie en erkenning van leerresultaten;
- verbetering van de monitoring van de volwasseneneducatiesector.

De uitvoering van deze maatregelen kan worden ondersteund door het Europees Sociaal Fonds en het programma "Een leven lang leren".

Analyse van de effecten van hervormingen in alle onderwijs- en opleidingssectoren in de lidstaten op de volwasseneneducatie - De volwasseneneducatiesector raakt alle andere onderwijssectoren. Daarom is het belangrijk de effecten van ontwikkelingen in andere onderwijssectoren, zowel de formele als de niet formele, en hun wisselwerking met de ontwikkelingen in de volwasseneneducatie te analyseren. De meeste lidstaten werken aan de opstelling van een nationaal kwalificatiekader in overeenstemming met het Europese kader voor kwalificaties. De discussie over de overdracht van studiepunten is gaande. Bij deze ontwikkelingen gaat het erom hoe de toegang, vooruitgang en overdracht kunnen worden vergemakkelijkt, en zij zijn dus mogelijk van belang voor de openstelling van kwalificatiesystemen voor volwassenen.

Kwaliteitsborging vormt een belangrijk onderdeel van de hervormingen in onderwijs en opleiding. De ontwikkelingen in de volwasseneneducatiesector moeten worden geïntegreerd in het lopende moderniseringsproces in de onderwijs- en opleidingssector. In sommige lidstaten strekken de hervormingen zich al uit tot de volwasseneneducatie, in andere niet.

2008: Er zal opdracht gegeven worden tot een analyse, op basis van de bestaande nationale verslagleggingsmechanismen, van de effecten van de nationale hervormingen op de volwasseneneducatiesector. Deze analyse zou een kosten-batenanalyse van deze hervormingen moeten omvatten, zodat good practices ook echt gefundeerd beoordeeld kunnen worden. Zo nodig zal aanvullend onderzoek worden gedaan.

2009: Over de resultaten van de analyse zal verslag worden uitgebracht. Hierin zal aandacht worden besteed aan ontwikkelingen, resultaten en leemten op Europees en nationaal niveau. Met deze resultaten zal rekening worden gehouden bij de verdere ontwikkeling van het programma "Een leven lang leren" en andere relevante EU-initiatieven.

2010: De Commissie zal vanaf 2010 om de twee jaar een voortgangsverslag uitbrengen.

Verbetering van de kwaliteit van het aanbod in de volwasseneneducatiesector - De kwaliteit van het aanbod wordt bepaald door het beleid, de middelen, de accommodatie en tal van andere factoren, maar de belangrijkste factor is toch de kwaliteit van het betrokken personeel. Tot dusverre is in veel lidstaten weinig aandacht geschonken aan de opleiding (initiële opleiding en bij- en nascholing), de status en de beloning van personeel in de volwasseneneducatie. Met personeel in de volwasseneneducatie worden hier niet alleen docenten en opleiders bedoeld, maar ook leidinggevend personeel, keuzeadviseurs, mentors en administratief personeel. Zij moeten in staat zijn aan de verschillende behoeften van de specifieke groepen te voldoen. De kwaliteit van het personeel is cruciaal om volwassenen tot deelname te motiveren.

2008: De resultaten van de studie 'Adult learning professions in Europe' zullen worden gepubliceerd. Daarin zullen bestaande good practices in de lidstaten worden beschreven en aanbevelingen worden geformuleerd. De good practices zullen via het werkprogramma "Onderwijs en opleiding 2010" en het programma "Een leven lang leren" worden verspreid (bijvoorbeeld door middel van peer learning en jobshadowing).

2009: Ontwikkeling van normen voor professionals in de volwasseneneducatie, waaronder begeleiding, gebaseerd op bestaande good practices.

2010: Verder onderzoek op het gebied van de ontwikkeling van kwaliteitsnormen voor aanbieders en de accreditatie van aanbieders. Dit zal ook bijdragen tot de monitoring van de sector.

Verbetering van de mogelijkheden voor volwassenen om op te klimmen in onderwijsniveau ten einde een kwalificatie te verwerven die minstens een niveau hoger ligt dan de vorige - Gezien de bevolkingsprognoses voor Europa, met een dalend aantal arbeidskrachten en de daaruit voortvloeiende tekorten op de arbeidsmarkt, is investeren in het menselijk en sociaal kapitaal van de doelgroepen cruciaal. Informatie en begeleiding zijn van essentieel belang om deze groepen te bereiken en te motiveren. Ook de media moeten worden ingeschakeld omdat op die manier moeilijk te bereiken groepen benaderd kunnen worden. En er moet geluisterd worden naar de lerenden zelf. Maar het is niet genoeg mensen voor onderwijs en opleiding te winnen. Zij moeten een reële kans krijgen om vooruit te komen en hun kwalificaties te verbeteren zodat zij zich beter in alle levenssferen kunnen integreren.

De lidstaten moeten de mogelijkheid bestuderen om nationale streefcijfers vast te stellen voor het optrekken van de competenties van de doelgroep.

2008: Inventarisatie van good practices en projecten om de doelgroepen te bereiken en hen in staat te stellen in het leven vooruit te komen en te slagen, met speciale aandacht voor de factoren die bepalend zijn voor hun integratie op de arbeidsmarkt, in het onderwijs en de opleiding, en in de maatschappij (vrijwilligerswerk). Er zal rekening worden gehouden met de resultaten van het programma "Een leven lang leren", met name met die van Grundtvig.

2009: Op grond van de resultaten van de inventarisatie (2008) zal in het kader van het programma "Een leven lang leren" een oproep tot het indienen van voorstellen worden gedaan voor proefprojecten voor het bereiken van de doelgroepen en voor verder onderzoek met het oog op de doelstelling een kwalificatie op het eerstvolgende niveau te verwerven.

2010: Met de projecten en de monitoring van de resultaten zal tegelijkertijd worden begonnen. De lidstaten brengen in het gezamenlijke voortgangsverslag over onderwijs en opleiding verslag uit over de geboekte vooruitgang bij het optrekken van de competenties van de doelgroepen.

Versnelling van de evaluatie en erkenning van niet-formele en informele leerresultaten voor kansarme groepen - De erkenning en validatie van niet-formele en informele leerresultaten vormen een hoeksteen van de strategie inzake een leven lang leren. Veel lidstaten beschikken over een rechtskader en de meeste hebben proefprogramma's gestart.

De evaluatie en erkenning van vaardigheden en sociale competenties, los van de vraag waar en hoe die werden verworven, zijn vooral van belang voor degenen die geen basiskwalificaties hebben, zodat zij zich gemakkelijker in de maatschappij kunnen integreren.

Zij beschikken over "onzichtbare" vaardigheden. Het is voor alle betrokkenen (werkgevers, regeringen, individuen, ...) belangrijk dat deze erkend worden omdat er aanwijzingen zijn dat de erkenning van niet-formeel en informeel verworven vaardigheden tot aanzienlijke tijds- en geldbesparingen kan leiden. Daarom is het belangrijk dat de nationale regeringen zich positief opstellen tegenover de erkenning van niet-formele en informele leerresultaten. Er moet speciale aandacht worden besteed aan de validatie en erkenning van de competenties van migranten, onverminderd de Europese wetgeving inzake de erkenning van beroepskwalificaties.

2008: Inventarisatie van good practices inzake de erkenning en validatie van niet-formele en informele leerresultaten met speciale aandacht voor sociale competenties, die hoofdzakelijk buiten het formele leersysteem zijn verworven.

2009 : Peer learning op Europees niveau, uitwisseling van good practices en grensoverschrijdende uitwisseling van personeel. Dit zal worden gefinancierd door het programma "Een leven lang leren".

2010: Een eerste verslag over de resultaten zal op een seminar worden gepresenteerd en besproken, en de resultaten zullen aan alle betrokkenen worden medegedeeld.

Verbetering van de monitoring van de volwasseneneducatiesector - Zoals in de mededeling Volwasseneneducatie: een mens is nooit te oud om te leren wordt gesteld, is het een ernstige tekortkoming van de volwasseneneducatiesector dat die zich niet weet te verkopen. Er is dringend behoefte aan een gemeenschappelijk taalgebruik en begrip om de misverstanden en het gebrek aan vergelijkbare gegevens in de sector te boven te komen. Voor een regelmatige inventarisatie (om de twee jaar) van de ontwikkelingen in de sector is een minimum aan kerngegevens vereist.

Deze actie hangt nauw samen met de lopende ontwikkelingen en werkzaamheden inzake indicatoren en benchmarks¹⁷, waaronder het werk van de Permanente Groep inzake benchmarks en indicatoren.

2008: Aan de hand van een door de Commissie in opdracht gegeven studie zouden de lidstaten en de betrokkenen het eens moeten worden over een voorstel voor consistente terminologie. De studie heeft ook ten doel een aantal kerngegevens voor te stellen om een tweejaarlijkse monitoring van de sector te vergemakkelijken.

2009: Er zal een glossarium met de overeengekomen terminologie worden opgesteld en gepubliceerd. Met de verzameling van de kerngegevens zal worden begonnen in de lidstaten die wensen deel te nemen.

2010: De resultaten zullen worden gepubliceerd in het gezamenlijk voortgangsverslag over onderwijs en opleiding 2010.

Het **Actieprogramma Levenslang leren** heeft volgende specifieke doelstellingen die betrekking hebben op niet formele educatie:

- Stimuleren van de bijdragen van een leven lang leren tot de sociale samenhang, een actief burgerschap, de interculturele dialoog, gelijkheid tussen de seksen en de persoonlijke ontplooiing;
- Bewerkstelligen van een intensievere deelname aan een leven lang leren bij mensen van alle leeftijden, met inbegrip van personen met speciale behoeften en kansarmen, ongeacht hun sociaal-economische achtergrond;
- Ondersteunen van de ontwikkeling van vernieuwende op ICT gebaseerde inhoud, diensten, pedagogische benaderingen en praktijken voor een leven lang leren.

Daartoe wordt er gebruikt gemaakt van het **Grundtvig-programma**, dat is toegesneden op de behoeften van degenen die enige vorm van volwasseneneducatie geven of volgen, alsook van de instellingen en organisaties die dit onderwijs verzorgen of faciliteren.

De doelstellingen van het Grundtvig-programma richten zich daarbij specifiek op het inhaken op de vergrijzing in Europa en de daaruit voortvloeiende uitdagingen voor het onderwijs, en het helpen voorzien in trajecten voor de verbetering van de kennis en vaardigheden van volwassenen.

Het Grundtvig-programma heeft de volgende operationele doelstellingen:

- bewerkstelligen van in kwalitatief opzicht hoogwaardiger en beter toegankelijke mobiliteit onder bij de volwasseneneducatie betrokken personen in geheel Europa en vergroten van het volume daarvan ten einde uiterlijk in 2013 de mobiliteit van ten minste 7000 personen per jaar te ondersteunen;
- bewerkstelligen van meer en in kwalitatief opzicht hoogwaardiger samenwerking tussen bij de volwasseneneducatie betrokken organisaties in geheel Europa;
- ondersteuning bieden aan personen uit in sociaal opzicht kwetsbare milieus en aan mensen die in de marge van de maatschappij verkeren, met name ouderen en personen die het onderwijs zonder basiskwalificaties hebben verlaten, teneinde de betrokken alternatieve mogelijkheden voor toelating en toeleiding tot de volwasseneneducatie te bieden;
- bevorderen van de ontwikkeling van innovatieve praktijken op het gebied van de volwasseneneducatie en van de overdracht daarvan, met inbegrip van de overdracht van het ene deelnemende land naar het andere;
- ondersteunen van ontwikkeling van op ICT gebaseerde vernieuwende inhoud, diensten, pedagogische benaderingen, alsook praktijken voor een leven lang leren;
- verbeteren van pedagogische benaderingen en van het management van organisaties op het gebied van de volwasseneneducatie.

Bij de uitvoering van het programma Een Leven Lang Leren wordt er naar behoren op toegezien dat de verdere ontwikkeling van het beleid van de Gemeenschap ten aanzien van horizontale vraagstukken ten volle wordt geschraagd door met name:

- de bevordering van het besef dat culturele en taalkundige diversiteit in Europa van groot belang zijn en dat racisme, vooroordelen en vreemdelingenhaat moeten worden bestreden;
- de totstandbrenging van voorzieningen voor lerenden met bijzondere behoeften, in het bijzonder door steun bij de bevordering van hun opname in het algemene onderwijs- en opleidingsstelsel;

- de bevordering van de gelijkheid van mannen en vrouwen, en door steun bij de bestrijding van alle vormen van discriminatie op grond van geslacht, ras of etnische afstamming, godsdienst of overtuiging, handicap, leeftijd of seksuele gerichtheid.

6. Sleutelcompetenties

Bron: The Council of the European Union: *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, May 2006

Het rapport van de Raad over de bredere rol van educatie van november 2004 benadrukte dat educatie bijdraagt aan het behoud en de vernieuwing van de gemeenschappelijke culturele achtergrond in de samenleving en dat dit in het bijzonder belangrijk is in een tijd waarin alle lidstaten uitgedaagd worden door de vraag hoe om te gaan met de groeiende sociale en culturele diversiteit. Bovendien is het een belangrijke taak van educatie om mensen te laten toetreden en blijven op de arbeidsmarkt om de sociale cohesie te versterken.

Acht Kerncompetenties voor levenslang leren – een Europees referentiekader – In dit

voorstel worden acht kerncompetenties omschreven:

- 3 Communicatie in de moedertaal;
- 4 communicatie in vreemde talen
- 5 wiskundige competentie en basiscompetenties op het gebied van exacte wetenschappen en technologie
- 6 digitale competentie (verwijst naar het kritische gebruik van technologieën van de informatiemaatschappij, voor zowel werk, vrije tijd en communicatie)
- 7 leercompetentie (is het vermogen een leerproces te beginnen en vol te houden)
- 8 interpersoonlijke, interculturele, sociale en civieke competentie
- 9 ondernemerschap;
- 10 cultureel bewustzijn.

Competenties worden gedefinieerd als een combinatie van kennis, vaardigheden en attitudes die in een bepaalde context adequaat zijn. Het zijn die competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie en zijn werk. Ze dienen in het kader van levenslang leren verder ontwikkeld en op peil en actueel gehouden worden.

Wat ons hier bijzonder interesseert in het kader van educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk zijn kerncompetentie .6 en .8. We stellen hier immers een eerste poging vast om deze elementen op een zeer operationele manier te verwoorden in de beleidsplanning

Kerncompetentie 6: Interpersoonlijke, interculturele, sociale en civieke competentie

Deze competenties bestrijken alle vormen van gedrag die het personen mogelijk maken op een efficiënte en constructieve manier deel te nemen aan het sociale en beroepsleven, met name in toenemend gediversifieerde samenlevingen, en om waar nodig conflicten op te lossen. Civieke competentie stelt personen in staat volledig deel te nemen aan het leven als burger, dankzij kennis van sociale en politiek begrippen en structuren, en een actieve en democratische participatie.

Essentiële kennis, vaardigheden en attitudes:

Interpersoonlijk, intercultureel, sociaal - Het persoonlijke en sociale welbevinden vereist inzicht in de manier waarop men voor een optimale lichamelijke en geestelijke gezondheid kan zorgen, het besef dat die van onschatbare waarde is voor jezelf en je gezin, en kennis van de manier waarop een gezonde leefstijl hiertoe kan bijdragen. Voor een succesvolle interpersoonlijke sociale participatie is het belangrijk de in verschillende samenlevingen en milieus algemeen geaccepteerde gedragscodes en omgangsvormen te begrijpen en op de hoogte te zijn van de basisbegrippen met betrekking tot individuen, groepen, arbeidsorganisaties, gelijkheid van man en vrouw, maatschappij en cultuur. Inzicht in de multiculturele en sociaal-economische dimensies van de Europese samenlevingen en in de wisselwerking tussen de nationale culturele identiteit en de Europese identiteit is belangrijk.

Hierbij staat de vaardigheid centraal om in verschillende omgevingen constructief te communiceren, verschillende standpunten te verwoorden en te begrijpen, te onderhandelen en vertrouwen te wekken, en zich in te voelen. Men moet in staat zijn om te gaan met stress en frustraties, deze op constructieve wijze onder woorden te brengen en onderscheid te maken tussen privé- en beroepsleven.

Wat de attitudes betreft is deze competentie gebaseerd op samenwerking, assertiviteit en integriteit. Men moet belangstelling hebben voor sociaal-economische ontwikkelingen, interculturele communicatie en diversiteit van waarden, men moet anderen respecteren en bereid zijn vooroordelen te overwinnen en compromissen te sluiten.

Civieke competentie is gebaseerd op kennis van de begrippen democratie, burgerschap en burgerrechten, zoals die onder meer zijn neergelegd in het Handvest van de grondrechten van de Europese Unie en internationaal niveau worden toegepast. Kennis van de belangrijkste gebeurtenissen, ontwikkelingen en veranderingsfactoren in de nationale, Europese en wereldgeschiedenis en in de moderne tijd, uit het specifieke oogpunt van de Europese verscheidenheid, is essentieel, evenals kennis van de oogmerken, de waarden en het beleid van sociale en politieke bewegingen.

Tot de vaardigheden behoren het vermogen om zich daadwerkelijk met anderen voor de publieke zaak in te zetten, solidariteit aan de dag te leggen en belangstelling voor het oplossen van problemen die een plaatselijke of grotere gemeenschap raken. Hiertoe behoren ook een kritische en creatieve

bezinning op en constructieve deelname aan gemeenschaps-/buurtactiviteiten en de besluitvorming op alle niveaus – lokaal, nationaal en Europees – met name door deel te nemen aan de verkiezingen.

Volledige eerbiediging van de mensenrechten en gelijkheid als basis van de democratie en erkenning en begrip van de verschillen tussen waardesystemen van verschillende religieuze of etnische groeperingen vormen de grondslagen voor een positieve attitude. Deze omvat ook het aan de dag leggen van een gevoel van verbondenheid met zijn stad, land, de Europese Unie en Europa in het algemeen, en de wereld (of een deel ervan), en de bereidheid deel te nemen aan het democratisch besluitvormingsproces op alle niveaus. Constructieve participatie impliceert ook civieke activiteiten, steun voor sociale verscheidenheid en cohesie en duurzame ontwikkeling, en de bereidheid om de waarden en privé-sfeer van anderen te respecteren.

Kerncompetentie 8: Cultureel bewustzijn

Erkenning van het belang van de creatieve expressie van ideeën, ervaringen en emoties in diverse vormen, waaronder muziek, podiumkunsten, literatuur en beeldende kunsten.

Essentiële kennis, vaardigheden en attitudes:

Culturele kennis omvat elementaire kennis van de belangrijkste culturele werken, waaronder hedendaagse volkskunst als belangrijk onderdeel van de menselijke geschiedenis in het kader van het nationaal en Europees cultureel erfgoed en hun plaats in de wereld. Het is belangrijk de culturele en taalkundige verscheidenheid van Europa (en de Europese landen) te begrijpen, te beseffen dat die beschermd moet worden, en inzicht te hebben in de ontwikkeling van de volksmaak en het belang van esthetische factoren in het dagelijkse leven.

Tot de vaardigheden behoren zowel appreciatie als expressie: zelfexpressie via uiteenlopende uitdrukkingvormen dankzij de individuele aangeboren capaciteiten en het waarderen en genieten van kunstwerken en artistiek voorstellingen. Daartoe behoort evenzeer het vermogen om zijn eigen creatieve en expressieve gezichtspunten te relateren aan de meningen van anderen en economische kansen in culturele activiteiten te onderkennen en te verwezenlijken.

Een sterk identiteitsgevoel vormt de basis voor respect en een open attitude tegenover de verscheidenheid van culturele uitdrukkingvormen. Tot een positieve instelling behoren ook creativiteit en de bereidheid om esthetische mogelijkheden te cultiveren via artistieke zelfexpressie en belangstelling voor het culturele leven.

7. Kwalificatiekaders

Bron: *Wetgevingsresolutie van het Europees Parlement van 24 oktober 2007 over het voorstel voor een aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad tot vaststelling van een Europees kwalificatiekader voor een leven lang leren* (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 –2006/0163 (COD))

- Voor de individuele ontwikkeling, het concurrentievermogen, de werkgelegenheid en de sociale cohesie in de Gemeenschap is het van essentieel belang dat burgers meer kennis, vaardigheden en competenties verwerven en dat deze worden erkend . Dit zou de grensoverschrijdende mobiliteit van werknemers en lerenden vergemakkelijken en zou helpen te voldoen aan de eisen van vraag en aanbod op de Europese arbeidsmarkt. De toegang tot en de deelname aan een leven lang leren voor iedereen, ook voor mensen uit benadeelde groepen, en het gebruik van kwalificaties moeten daarom op nationaal en Gemeenschapsniveau worden bevorderd.
- In de gezamenlijke verslagen van de Raad en de Commissie over de uitvoering van het werkprogramma "Onderwijs en opleiding 2010" van 2004 en 2006 wordt benadrukt dat er een Europees kwalificatiekader moet komen.
- De validatie van niet-formele en informele leerresultaten dient te worden bevorderd overeenkomstig de gemeenschappelijke Europese beginselen die in de conclusies van de Raad van 28 mei 2004 voor de identificatie en validatie van niet-formeel en informeel leren zijn vastgesteld.
- Deze aanbeveling heeft tot doel een gemeenschappelijk referentiekader te scheppen dat als convector werkt voor de verschillende kwalificatiesystemen en kwalificatieniveaus, zowel voor het algemeen vormend en hoger onderwijs als voor het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding. Dit zal de transparantie, de vergelijkbaarheid en de overdraagbaarheid van de kwalificaties van de burgers die zijn afgegeven overeenkomstig de praktijk in de verschillende lidstaten verbeteren. Elk kwalificatieniveau dient in beginsel via een veelheid van onderwijs- en loopbaantrajecten bereikbaar te zijn. Dankzij het Europees kwalificatiekader moet het voor internationale sectorale organisaties mogelijk worden hun kwalificatiesysteem aan een gemeenschappelijk Europees referentiepunt te relateren, zodat duidelijk is hoe de internationale sectorale kwalificaties zich verhouden tot nationale kwalificatiesystemen. Deze aanbeveling draagt dan ook bij tot de ruimere doelstellingen, namelijk bevordering van levenslang leren en vergroting van de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, de mobiliteit en de sociale integratie van werkenden en lerenden. Transparante kwaliteitsborgingsbeginselen en uitwisseling van informatie zullen bijdragen tot de uitvoering van deze aanbeveling door te helpen bij het opbouwen van wederzijds vertrouwen.
- Deze aanbeveling dient bij te dragen tot de modernisering van de onderwijs- en opleidingsstelsels, de aansluiting tussen onderwijs, opleiding en arbeidsmarkt en **het slaan van bruggen tussen formele, niet-formele en informele leervormen**, zodat ook leerresultaten die zijn verworven door ervaring erkenning krijgen.

De lidstaten bevelen aan om zich bij het definiëren en beschrijven van kwalificaties op leerprestaties te baseren, en **de validatie van niet-formeel en informeel leren te bevorderen** overeenkomstig de gemeenschappelijke Europese beginselen die in de conclusies van de Raad van 28 mei 2004 zijn vastgesteld, en daarbij bijzondere aandacht te besteden aan burgers die het grootste risico lopen op werkloosheid of bestaanonzekerheid en die door een dergelijke aanpak geholpen zouden worden om deel te nemen aan levenslang leren en toe te treden tot de arbeidsmarkt.

De lidstaten onderschrijven het voornemen van de Commissie om:

- de lidstaten te helpen bij de uitvoering van bovenstaande taken, en de internationale sectorale organisaties bij het gebruik van de referentieniveaus en beginselen van het Europees kwalificatiekader zoals vastgesteld in deze aanbeveling, in het bijzonder door samenwerking, de uitwisseling van goede praktijken en de uitvoering van tests te faciliteren (ook door middel van vrijwillige wederzijdse beoordelingen en proefprojecten in het kader van communautaire programma's), voorlichting- en adviesacties met comités voor sociale dialoog te lanceren en ondersteunend en begeleidingsmateriaal te ontwikkelen;
- een adviesgroep voor het Europees kwalificatiekader (samengesteld uit vertegenwoordigers van de lidstaten met in voorkomend geval deelneming van de Europese sociale partners) in te stellen, die ermee belast is de algehele samenhang te waarborgen en de transparantie van het proces waarbij kwalificatiesystemen aan het Europees kwalificatiekader worden gekoppeld, te bevorderen;
- de maatregelen die ingevolge deze aanbeveling zijn genomen in samenwerking met de lidstaten en na raadpleging van de betrokken belanghebbenden te beoordelen en te evalueren, met inbegrip van de taken en levensduur van de adviesgroep, en vijf jaar na de goedkeuring ervan verslag uit te brengen aan het Europees Parlement en de Raad over de opgedane ervaring en de gevolgen voor de toekomst, en indien nodig een toetsing en herziening van deze aanbeveling voor te stellen.
- nauwere banden tussen het Europees kwalificatiekader en bestaande of toekomstige Europese systemen voor de overdracht en accumulatie van punten in het hoger onderwijs en het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding te bevorderen om de mobiliteit van de burgers te verbeteren en de erkenning van leerprestaties te vergemakkelijken.

8. Erkenning van niet-formele educatie: het jeugdwerk

Bron: European Youth Forum, *Policy paper on: Recognition of non-formal education: Confirming the real competencies of young people in the knowledge society*, 2005

Op Europees niveau is ook het jeugdwerk bezig met het programma Een Leven Lang Leren. Het gaat dan specifiek om jongeren de principes van de participatieve democratie en het actieve burgerschap te laten ervaren. Hiertoe vragen zij om politieke en sociale erkenning van het jeugdwerk en erkenning voor de individuele leerresultaten bij jongeren die te beschouwen zijn vanuit het perspectief van het

levenslange en levensbrede leren. Ze zijn immers overtuigd van de nood om mobiliteit en flexibiliteit in onderwijs en educatie te vergroten, en de relatie tussen onderwijs en de arbeidsmarkt te versterken. Algemeen gesteld kom het er op aan levenslange en levensbrede leermogelijkheden te verhogen.

Het European Youth Forum stelt daarom een aantal maatregelen voorop. Het forum:

- is van mening dat de focus gelegd moet worden op werkelijke competenties: het gaat om het waarderen van alle individuele menselijke vaardigheden, afkomstig van formele, non-formele of informele educatie;
- wil de beleidsmakers aanmoedigen belemmeringen voor de participatie in non-formele leerprogramma's op te heffen;
- vraagt dat de kloof tussen formele en non-formele educatie weggewerkt wordt als een volgende stap naar synergie van de twee sectoren;
- is van mening dat non-formele educatie een essentieel onderdeel is van het levenslange leerproces en dat jongerenorganisaties ruimte bieden aan non-formele educatieprocessen;
- vraagt om substantiële politieke en financiële steun voor het werk van jongerenorganisaties die betrokken zijn in de non-formele educatie;
- benadrukt dat de bijdrage van non-formele educatie aan de competenties van jongeren erkend dient te worden door de arbeidsmarkt;
- vraagt dat publieke autoriteiten en stakeholders uit de arbeidsmarkt zich engageren in jongerenorganisaties om concrete manieren te ontwikkelen om de voordelen en bijdragen van non-formele educatie meer zichtbaar te maken;
- vraagt aan zowel overheden als internationale organisaties voor onderzoek opdat de bijdrage van non-formele educatie voor zowel individu als samenleving duidelijker wordt.

Hiermee wil het European Youth Forum aangeven dat de erkenning van en steun aan jongerenorganisaties de rechten, middelen en ruimtes biedt om een open democratie te ervaren en bovenal bij te dragen aan een beter besef bij de jongere generatie van hun rol als burgers.

Ook actoren zoals het lokale cultuurbeleid in Vlaanderen houden zich bezig met het programma Een Leven Lang leren. Verwacht wordt dat elk cultuurbeleid op gemeentelijk niveau tijdens de komende beleidsperiode met levenslang en levensbreed leren geconfronteerd zal worden. Ze gaan op zoek naar uitdagingen en vragen en gaan na hoe die te vertalen zijn op niveau van het gemeentelijk cultuurbeleid. Hierin vinden we de algemene trend van een verhoogd belang van het lokale niveau terug.

9. Inventaris voor de validatie van informeel en non-formeel leren: België

Bron: Ecotec Research & Consulting: *European Inventory on validation of informal and non-formal learning: Belgium, 2007*

Ter afronding van dit beschrijvend hoofdstuk inzake volwasseneneducatie in de Europese dimensie geven we ter illustratie weer wat er in de Europese inventaris over de validatie van informeel en non-formeel leren wordt gezegd aangaande België. We hebben uit deze inventaris hetgeen wat over het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt aangehaald opgenomen in bijlage 2. Activiteit m.b.t. certificaten en het leerboekje van Socius komen aan bod en Diva wordt kort aangehaald. We volstaan hier met te wijzen op de beperkte scope die dergelijke studies hanteren inzake de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Daar waar de inventaris uitgebreid ingaat (ook middels kwalitatieve en illustratieve beschrijvingen) op informele en non-formele leerprocessen in de sector van het onderwijs, beperkt ze zich m.b.t. het sociaal-cultureel volwassenenwerk tot EVC-aspecten. Ooit (in vroegere CEDEFOP-studies) was het erger, en werd de sector helemaal niet vermeld. Maar toch krijgen we de indruk dat de terminologische shift van 'educatie' naar 'leren' in die zin soms tot een onverwacht negatief neveneffect leidt: door de focus op informeel en non-formeel '**leren**' is men geneigd op deze enkel te beschouwen op het eigen domein, met name alle activiteit die ressorteren onder de onderwijssector. Het bestaan van specifieke sectoren, zoals het sociaal-cultureel volwassenenwerk, die middels een specifiek educatief aanbod en specifieke werkwijzen zich volledig oriënteren op het informele en nonformele, komt door dit accent nog minder onder de aandacht dan in de vroegere '**educatie**' benadering. We komen hierop terug in deel 3.

10. Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe: Analysis of Adult Learning and Design of Formal, Non- Formal and Informal Educational Intervention Strategies (ETGACE)

Bron: Holford en van der Veen (red.). *Lifelong Learning, Governance & Active Citizenship in Europe*. 2003

De laatste ontwikkeling die we in dit beschrijvend hoofdstuk onder de loep nemen, is deze van **actief burgerschap**. Naast aspecten van socio-economische aard, en sociale begrippen zoals sociale cohesie en sociale inclusie en exclusie (vgl. Van Damme in De Vriendt, 2007: 80) is immers ook burgerschap een vast begrip geworden in het sociaalwetenschappelijk denken (ib: 81) en onderzoek naar de outcomes van volwasseneneducatie.

Opzet en doel - Doel van het Etgace-onderzoek was de veranderingen die in de aard van actief burgerschap en bestuur en beleid voorkomen te onderzoeken en hoe deze in verschillende gebieden (domeinen) van de maatschappij worden gearticuleerd. Van bij het begin wilde men de ontwikkelingen in burgerschap en leren in de context van sociale veranderingen van onze tijd situeren en begrijpen. Er zijn natuurlijk vele manieren om deze veranderingen te bekijken. De Etgace onderzoekers vestigden de aandacht op globalisering en individualisering, die tezamen gelinkt kunnen worden met de verschuiving van modern naar 'laat'- of 'post-modern'; en, gegeven de plaats en de focus van hun studie, aan het verwante fenomeen van 'Europeanisatie'.

Op het eerste gezicht lijkt de globalisering over grootte en schaal te gaan: de stijgende onderlinge verbondenheid of integratie van economische, culturele en zelfs politieke systemen over de wereld. Nochtans heeft de recente literatuur de veelzijdige aard van dit fenomeen benadrukt: Robertson (1992) benadrukt dat bewegingen, instellingen en individuen niet alleen betrokken zijn in het proces van de globalisering, maar ook vaak weerstand bieden. De globalisering zou als tweevoudig proces moeten worden gezien, dat de veralgemening van particularisme en de nauwkeurige omschrijving van universalisme impliceert (ib: 102). Veel van de burgers die in het Etgace onderzoek zijn geïnterviewd, en de opleiders die deelnamen aan de focusgroepen, waren zich scherp bewust van de meer en meer globale achtergrond van hun activiteiten.

Aangaande bestuur en beleid stelde men vast dat overheden hun geloofwaardigheid verliezen in de mogelijkheid beleid te ontwikkelen, en eveneens om dit beleid effectief uit te voeren – getuige de decentralisatiegolven, privatiseringen en 'partnerships' tussen overheden en andere organisaties. Overheden bepalen tegenwoordig de strategie terwijl anderen ze uitvoeren (Griffin, 1999). Twee belangrijke argumenten worden gemaakt ten gunste van deze tendensen. Enerzijds de doeltreffendheid: dat overheden beter scoren wanneer zij in samenwerking met vrijwillige organisaties werken, bijvoorbeeld, of dat de vlakkere structuren minder rigide zijn en zich beter aan veranderende voorwaarden aanpassen. Anderzijds zijn er normatieve argumenten – dat dergelijke regelingen democratischer zijn, ontvankelijker voor populair advies, een groeiend democratisch tekort aanspreken, ...

Het is niet verassend dat men in het onderzoek voorbeelden van deze tendens binnen het staatsdomein en in de relaties tussen de staat, de particuliere sector, en de burgerlijke maatschappij gevonden heeft. De tendens naar gedecentraliseerde en netwerkingsbenaderingen van bestuur kan efficiënter en democratisch zijn, maar paradoxaal bereiken ze deze doelstellingen slechts door **burgers actiever in dienst te nemen en te betrekken**. Ze hebben **meer engagement** nodig van mensen aan de 'grass roots', **aan de basis**. Het was gedeeltelijk om deze reden, dat er regeringsovernames zijn die zich richten op de zogenaamde remoralisering van burgers. Deze bevindingen steunen het argument van Rose (1999a, 1999b) dat vormen van bestuur een 'dubbel proces van autonomisering en responsabilisering vertegenwoordigen – het openen van vrije ruimte voor de keuzes van actoren en tegelijkertijd het inkaderen van deze meer autonome actoren in nieuwe vormen van controle (Rose 1999b).

Dergelijke pogingen kunnen rationeel worden verklaard: het in dienst nemen van de energie en inzet van de onafhankelijke, vrije, actieve burger is aanzienlijk minder gewaagd als de actieve burger die activiteit wenst uit te drukken op verantwoorde, betrouwbare, niet-dreigende manier. Een natie van ondernemers die enthousiast marktmogelijkheden navolgt, is één ding; een natie van energieke, vrijdenkende individuen, die meer van hun overheden verwachten, is een andere. Mechanismen om deze nieuwe morele burger te vormen variëren, maar in verscheidene landen – in Nederland en het UK bijvoorbeeld – is het geven van een nieuwe vorm aan de welzijnsstaat een belangrijk deel: ingebed in systemen die ondernemingsgezindheid belonen en traagheid veroordelen. De actieve burger is de burger die bijvoorbeeld actief werk zoekt.

Etgace stelt vast dat burgers geëngageerd zijn in nieuwe vormen van directe of gedecentraliseerde democratie in het staatsdomein en in nieuwe vormen van gedecentraliseerde werkorganisaties – leerorganisaties, teams enzovoort. Men ontdekte ook burgers die betrokken zijn in verschillende vormen van gemeenschapsontwikkeling, van projecten om gemeenschappen te revitaliseren en herop te bouwen. Veel van deze projecten zijn opgezet of aangemoedigd door de overheid op verschillende niveaus. Nochtans waren de actieve burgers die in het onderzoek aan bod kwamen niet enkel actief in deze vormen van bestuur. Zij engageerden zich met de staat, en met staatsstrategieën, maar deden dit op hun eigen manier. De onderzoekers menen dat dit een soort verbetering geeft van het beeld van Rose (ib.): de technologieën van het regeren zijn noch allesomvattend noch universeel succesvol. De staat kan proberen om 'door het micro-beheer van de zelf-gestuurde praktijken van zijn burgers te regeren' (Rose, 1999a: 193), maar de actieve burgers zijn autonome menselijke wezens, en de Etgace onderzoekers besluiten dat er grenzen zijn aan de mogelijkheid van een overheid om dit proces te sturen. De twee belangrijkste gebieden van betrokkenheid bij de respondenten waren solidariteit en behoud van het natuurlijk en cultureel erfgoed. Wat betreft de methoden, vonden de onderzoekers een nadruk op **teamwork** en **wederzijds vertrouwen**.

Actief burgerschap en leren over bestuur - In deze veranderende tijden vragen de onderzoekers zich af hoe de actieve burgers over burgerschap en bestuur leren. De onderzoekers probeerden dit in te vullen aan de hand van een model dat drie dimensies van burgerschap leren onderscheidt: effectiviteit, verantwoordelijkheid en identiteit.

Deze dimensies worden opnieuw geconceptualiseerd worden in respectievelijk capaciteit, uitdaging en verbinding. Het onderzoek gaf immers aan dat de wederzijdse articulatie van deze concepten in specifieke socio-historische contexten ook voorkomt. Deze contexten blijken in het bijzonder invloedrijk te zijn in de manier waarop de dimensies van het leren van burgerschap zijn opgebouwd. Deze bevindingen ondersteunen de auteurs die de nadruk leggen op de rol van de **sociale context in leren** (e.g., Eraut et al. 2000; Illeris 2002; Jarvis 1987). Etgace vond bewijs voor de stelling dat het leren van actief burgerschap wel degelijk gevormd wordt door socio-historische contextuele aspecten, op verschillende niveaus. We komen hier in deel twee op terug wanneer we het hebben over leefwereldgericht tewerk gaan in het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

Nationale geschiedenis is belangrijk, maar ze is niet de enige factor die de **leercontext** vorm geeft. De onderzoekers onderscheiden vier categorieën in de context: **werk, de staat, de civiele maatschappij en het privé domein**. Deze typologie blijkt waardevol. Het maakt het mogelijk om trends duidelijk te identificeren die wijdverspreid zijn in elk domein. De onderzoekers vonden enig bewijs van **verschillen in de verschillende domeinen in wat en de manier waarop mensen leren**. Het werk in de staatsdomeinen bijvoorbeeld leek eerder hardere, meer competitieve waarden en attitudes aan te scherpen, daar waar in de civiele maatschappij en privé domeinen een grotere nadruk werd gevonden op team-spirit en zorgwaarden. In termen van perspectieven op de sociale aard van het leren, lijkt dit de visie te steunen dat groei en transformatie van identiteiten centraal zijn in het leren.

Het onderzoek legde sterk nadruk op de biografische inbedding van actief burgerschap en de manier waarop mensen dit aanleren. Mensen leren niet 'een' vorm van burgerschap, maar scheppen 'hun' vorm van burgerschap. Dit unieke karakter van leren voor burgerschap en de trajecten die burgers hiervoor afleggen staat in sterk contrast met traditionele benaderingen in de ontwikkelingspsychologie. In variërende contexten blijken actieve burgers immers ook actieve lerenden. De laatste jaren wordt de rol van identiteit in leren benadrukt; 'weten of kennen' is inherent aan de groei en transformatie van identiteiten en vindt plaats in relaties tussen de beoefenaars (Lave & Wenger 1991, p. 122; cf Rees et al. 2000; Wenger 1998). De conclusies van het Etgace onderzoek bevestigen dit: Burgers hun identiteit wordt gevormd en hervormd, onderhandeld en getransformeerd, doorheen hun relaties met andere burgers. Om dit proces te benoemen verkiezen de onderzoekers de term verbondenheid.

De aard van de transformaties van de identiteiten van individuen - van hun waarnemingen van zichzelf in relatie met anderen - spelen een belangrijke rol in het creëren van hun burgerschap. Actieve burgers durven hun identiteit telkens opnieuw vorm te geven om een nieuwe positie in de veranderende maatschappij te bouwen. Dit doen ze natuurlijk **op basis van hun bestaande sociale en culturele middelen**. Veel van de geïnterviewden verwezen bijvoorbeeld naar hun netwerken van medewerkers, collega's, kennissen, vrienden, familie: verbondenheid kan ook uitgedrukt worden in termen van organisaties en principes, maar de nadruk op andere mensen is cruciaal in de civiele maatschappij en privé domeinen. Aldus geeft het onderzoek voorbeelden van identiteit die met betrekking tot bijzondere vormen van organisatie worden uitgedrukt. Verbondenheid impliceert ook verantwoordelijkheid, in die zin heeft burgerschap ook een sterk normatieve dimensie. In hun zoektocht naar het 'hoe' van de ontwikkeling van die verantwoordelijkheid achtten de onderzoekers de notie van 'uitdaging' essentieel. Zij werden getroffen door het belang van uitdagingen in de levensverhalen van de actieve burgers die werden bevraagd. Op zich zijn die uitdagingen echter niet essentieel, maar de respons van de burger op de uitdaging.

De onderzoekers menen dat actieve burgers vandaag – toch een deel ervan – een authentieke zin voor verantwoordelijkheid hebben gevestigd die de basis vormt voor hun engagement in een reeks van burgerschap-ontmoetingen. Deze mensen handelen vanuit een relatief coherent 'groot verhaal'. In sommige gevallen scheen dit gevestigd te zijn in het verleden, door een sterk gevoel van identiteit en

verantwoordelijkheid, gevormd in het privé domein, in de vroegere socialisatie. Dit suggereert opnieuw dat er grotere aandacht geschonken moet worden aan het privé domein in de discussie over het leren van actief burgerschap.

In al de interviews, maar ook in de focusgroepen, bleek een belangrijke bevinding **het belang van het informeel leren in de ontwikkeling van actief burgerschap**. In een snel veranderende wereld leren actieve burgers niet zozeer routinematig, maar door het creëren van nieuwe vormen van burgerschapskennis en activiteit. Aangezien de burgerschapsgroeperingen worden gevormd en hervormd, doen zij dit minder door mensen te integreren in reeds bestaande 'gemeenschappen van praktijk', maar **via processen waarin mensen zelf creëren of deze gemeenschappen een radicaal nieuwe vorm geven**, en de kennis te integreren die zij ondersteunen.

Interventies voor burgerschaps- en bestuurseducatie - De (meer dan louter retorische) nadruk die overheden de laatste jaren leggen op het belang van levenslang leren en de lerende samenleving, wordt eveneens uitgebreid behandeld in het Etgace onderzoek.

Op het niveau van de school hebben de onderzoekers vrij wijdverspreide pogingen gevonden om het onderwijs voor burgerschap te ontwikkelen, zowel door methodes die de autonomie van de leerling en de civiele curricula ontwikkelen. In de bedrijfssector is de groei van training en ontwikkelingsprogramma's rond topics als teamwork, leiderschap en het versterken van de creativiteit van de werknemers nooit onderzocht. Maar wat betreft het leren van volwassenen, blijft volgens de onderzoekers educatie m.b.t. deelname aan beleid en actief burgerschap in de civiele maatschappij en in de politieke domeinen veel zwakker.

De onderzoekers vonden bewijs dat sommige sociale bewegingen, zoals de milieu- en de andersglobalistische bewegingen, succesvol zijn in de problematisering van de thema's die ze belangrijk achten en in het produceren van nieuwe vormen van leren en kennis over burgerschap en regeren. Dit leren betreft niet enkel de lokale en nationale niveaus, maar produceert ook de mogelijkheid te interageren, en zo nu en dan zelfs de mogelijkheid te mobiliseren, op internationaal niveau (zie in Vlaanderen bijvoorbeeld Netwerk Vlaanderen). Ondanks een groeiende mate van onderzoek naar sociale bewegingen, dat ook de literatuur over het leren en de cognitieve dimensies van sociale bewegingen betreft, **blijft het belang van sociale bewegingen als leermogelijkheid onderschat door het beleid van de overheid én door de professionele praktijk in het domein van de volwasseneneducatie**.

Los van de interventies op Europees niveau vonden de onderzoekers voorbeelden van een betekenisvolle reeks interventies die het leren van burgerschap ontwikkelen vanuit het perspectief van de overheid. De traditionele benaderingen omvatten overheid-gesponsorde openbare informatieprogramma's (in het staatsdomein), onderwijscursussen voor vakbondvertegenwoordigers en leden van de raden van werknemers (het werkdomein), en steun gemeenschapsontwikkeling en de

vrijwilligerssector (de burgerlijke maatschappij). Ook de relatieve bekendheid en het belang van formele, niet formele en informele benaderingen werd onderzocht; formele educatie speelt een belangrijke rol op de achtergrond, maar **non-formele educatie brengt een scala van specifieke toevoegingen aan in het formele systeem**. In overeenstemming met de bevindingen over het leren concludeerde het Etgace-onderzoek echter dat **de informele acties van primair belang** waren. De efficiënte informele acties combineren over het algemeen steun voor actie met steun voor ingebedde leerprocessen.

De onderzoekers werden getroffen door een sterk contrast. Enerzijds investeren bedrijven zwaar in de training en ontwikkeling van hun personeel, niet in het minst wat betreft thema's zoals teamwork vaardigheden en de bedrijfsmissie. Anderzijds is de ondersteuning voor het leren m.b.t. overheidskwesties in de staat en in de domeinen van de civil society véél beperkter. Hier bekritiseren de bevraagde experts in het onderzoek de tendens van de overheid om middelen te voorzien op een korte termijn of project-specifieke basis, wat vaak samengaat met eng geformuleerde objectieven en doelen.

Dit lijkt verschillende beperkingen op te leggen: de mate waarin de gemeenschappen en civiele actoren echte partners kunnen zijn, de manier waarop educatieve sectoren organisch kunnen evolueren naar de noden die door deelnemers worden geïdentificeerd. Het produceert overeenkomsten van de relaties tussen burger (en groepen en gemeenschappen) en overheid (of financierend lichaam), waarbij de macht duidelijk bij deze laatstgenoemden ligt en waarbij de autonomie van de eerstgenoemden sterk wordt beperkt. Dit probleem lijkt zijn grootste invloed te hebben op burgers met eerder slechte vroegere onderwijskwalificaties.

Reeds vroeger (ETGACE 2001b) hebben de onderzoekers geargumenteed (ondermeer specifiek voor de Belgische situatie) dat het moeilijk is om de juiste impact van informele interventies in het domein van burgerschap in te schatten. Bijgevolg komt het zwaartepunt te liggen op een procesoriëntatie eerder dan op een product- of doelorïentatie. Deze spanning steekt telkens opnieuw de kop op in het legitimeren van activiteiten van gemeenschapsvorming (cf, e.g., Holford 1988; Whitehead 1997). De onderzoekers halen aan dat er te weinig analyse is van deze interventies en hun leergehalte, zeker wanneer het gaat over informele contexten en burgerschap.

Differentiatie, inclusie en exclusie - Educatieve interventie kan formeel, informeel of niet formeel zijn. Het kan weloverwogen of toevallig zijn. De verhoudingen die binnen dergelijke acties voorkomen kunnen subtiele invloeden hebben op de manier waarop burgerschap wordt waargenomen en de manier waarop individuen handelen. Individen brengen allemaal hun persoonlijke levensgeschiedenis in een leersituatie, en hun levensgeschiedenis hebben invloed op het soort leren en welke verdere identiteiten gevormd worden.

Een aantal adviezen hier zijn:

- Formal education needs to engender a critical dimension, enabling people to challenge and question normative assumptions about who are active citizens, and how they learned to be so. Higher education, for instance, can be a way of empowering people to think differently about what they may have learned elsewhere.
- Solidarity as a dimension of action and participation can strengthen marginalised individuals to challenge issues of discrimination.
- There are many societal structures and norms which mask the complexity not only of the definition of citizenship, but also of how it prevents social groups from being recognised as active citizens and having a voice in governance and policy making. Addressing those structures requires an openness to change and questioning of people's own legitimised worldviews and belief systems.

De actieve burgers zijn degenen die 'are willing, able and equipped to have an influence in public life', en die 'the critical capacities have to weigh evidence before speaking and acting' hebben (Crick 2000:2-3). Het onderzoek naar actief burgerschap toont een nauwe samenhang tussen actieve burger-zijn en een hoog niveau van onderwijs. Bovendien vereist burgerschap het levenslange leren van vaardigheden zowel in politieke domeinen als in domeinen zoals het werk (Verba et al, 1995). Het actieve burgerschap lijkt daarom een tegenstrijdig concept. Het past makkelijk bij de competenties van een nieuwe 'creatieve klasse' in de maatschappij (Florida, 2002) die bestuuropties gebruikt om het beleid te beïnvloeden, **maar sluit tegelijkertijd een nieuwe meerderheid van burgers uit voor wie deze uitdagingen een brug te ver zijn.**

Verder onderzoek - Het Etgace onderzoek heeft een aantal velden geïdentificeerd waar verder onderzoek noodzakelijk is. We halen deze relevant voor dit adviesrapport aan:

- Nieuwe bestuurspraktijken

Een belangrijke contextueel onderdeel van het Etgace onderzoek is de nieuwe trend naar 'governance', die nog niet voldoende beschreven is. Wat is de aard van de nieuwe netwerken waarin overheden, bedrijven en gemeenschapsorganisaties en sociale bewegingen interageren? Op welke manier kunnen deze 'partnerships' worden beschreven, en wat zijn er de interne dynamieken van? In het onderzoek werd opgemerkt dat de verdeling van macht in zulke netwerken een impact kan hebben op de aard van burgerschapskwaliteiten en attitudes.

- Evaluatie van technologieën in burgerschapsleren

In het onderzoek naar de effectiviteit van onderwijskundige interventies voor burgerschap en 'governance-learning' hebben de onderzoekers voorbeelden gevonden van 'goede praktijken'. Desalniettemin bleken noch de literatuur, noch de focusgroepen voldoende duidelijk te maken hoe deze effectiviteit systematisch te evalueren. Als deze effectiviteit nog verder ge-finetuned wordt, is er een dringende nood voor een evaluatieve methode voor verschillende technologieën van burgerschapsleren.

- Informeel leren

Een centrale boodschap van het Etgace- project is het belang van het informele leren - of, om de striktere term te gebruiken die de auteurs in dit rapport verkozen: informele educatie – voor burgerschap. Nochtans zijn institutionele regelingen voor de ondersteuning van informele educatie slecht ontwikkeld en bovendien weinig gekend. Het beleid moet er werk van maken het informele leren te bevorderen en moet daarvoor technieken kunnen opstellen die niet beperkt zijn tot het formeel en niet formeel onderwijs.

Beleidsimplicaties - De Etgace-onderzoekers hebben twee theoretisch verschillende benaderingen aangeduid om burgerschap te begrijpen: als een beweging van het individu naar de staat enerzijds, en als een beschrijving of uitdrukking van menselijke activiteit in hun ruimere gemeenschap anderzijds. Actief burgerschap verwijst hun inziens voornamelijk naar het laatste. Het benadrukt **de actieve, creatieve dimensies van burgerschap**. Actief burgerschap mag zich dan al manifesteren door de participatie in formele politieke activiteit, toch zijn er verschillende andere mogelijkheden waarop burgers zich kunnen engageren in hun gemeenschap.

Hoewel volgens de onderzoekers van het Etgace-rapport het onderscheid in de twee benaderingen over burgerschap belangrijk is, toch lijken ze elkaar te overlappen. Het onderzoek heeft aangetoond dat actief burgerschap aangeleerd kan worden, door een reeks van processen in verschillende contexten en eerder door informele processen dan door formele leerprocessen. Met andere woorden: actief burgerschap kan niet louter simpelweg gepland of aangeleerd worden.

Het onderzoek heeft aangetoond dat burgerschapsleren vloeiend is: **wat aangeleerd wordt in een context, kan vaak overvloeien naar een andere**. Het belang hiervan is dat het **leren in een autonome context door actieve burgers eveneens belangrijk is in relatie met het leren in een formele context**. Ze benadrukken echter dat actief burgerschap niet louter een zaak is van flexibele vaardigheden of competenties: het is ook, en misschien nog meer, kwestie van verantwoordelijkheid en identiteit. Deze begrippen zijn eveneens flexibel, maar volgens de auteurs op een ethisch neutrale manier.

Adviezen voor beleidsimplicaties op het domein van de civiele maatschappij die in het Etgace onderzoek tenslotte worden meegegeven zijn:

- We recommend that non-formal education in the civil society domain should be adequately resourced, and should establish facilitative and supportive links with civil society organisations, while respecting the autonomy of the organisations themselves.
- We recommend that funding should be available to support the early development of civil society organisations, and that mechanisms should be strengthened to enable sharing of good practice between volunteers and other civil society experts.
- We found that discussion groups and study circles are important in generating values of co-operation and mobilisation.

Kader en evoluties van de volwassenen- educatie in Vlaanderen

In dit hoofdstuk kaderen we een aantal evoluties in de volwasseneneducatie in Vlaanderen die van belang zijn voor de educatieve component van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Deze evoluties zijn in niet geringe mate aangestuurd of mee versterkt door Europees initiatief, anderzijds bezit de volwasseneneducatie in Vlaanderen ook haar eigen kenmerken en tijdspad.

1. Overzicht van de structuur van volwasseneneducatie en volwassenenonderwijs in Vlaanderen

Bron: website Ministerie van Onderwijs

Binnen het brede veld van de **volwasseneneducatie** bestaan er verschillende opleidingsmogelijkheden voor volwassenen. Een van deze mogelijkheden wordt geboden door het **volwassenenonderwijs**. Het volwassenenonderwijs in Vlaanderen bestaat uit drie niveaus:

- de basiseducatie, georganiseerd door de Centra voor Basiseducatie;
- het secundair volwassenenonderwijs, dat ook het vroegere tweedekansonderwijs omvat en georganiseerd wordt door de Centra voor Volwassenenonderwijs;
- het hoger beroeps onderwijs van het volwassenenonderwijs, eveneens georganiseerd door de Centra voor Volwassenenonderwijs.

Naast het volwassenenonderwijs bestaan nog tal van andere opleidingsmogelijkheden voor volwassenen, dit geheel vormt het veld van de volwasseneneducatie in Vlaanderen:

- Het afstandsonderwijs van het Begeleid Individueel Studeren (BIS) heeft een aanbod schriftelijke cursussen ter voorbereiding op de examens van de Centrale Examencommissie.
- Via de Open Universiteit (O.U.) kunnen afzonderlijke cursussen of een volwaardige universitaire opleiding worden gevolgd in afstandsonderwijs.
- De hogescholen en universiteiten hebben ook een aanbod in afstandsonderwijs en in avondonderwijs.
- Het Vlaams Agentschap voor Ondernemersopleiding, SYNTRA Vlaanderen, biedt ondernemersopleidingen aan en daarnaast ook een breed aanbod van andere opleidingen.
- De VDAB, de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, biedt opleidingen aan die zich richten op de arbeidsmarkt.
- SoCius, het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk, bundelt de activiteiten van sociaal-culturele organisaties in Vlaanderen op de website www.prettiggeleerd.be.

Volwassenen kunnen terecht op de website www.wordwatjewil.be voor het gezamenlijke aanbod van de centra voor basiseducatie, de centra voor volwassenenonderwijs, de academies voor deeltijds kunstonderwijs, Begeleid Individueel Studeren, de hogescholen en universiteiten, de opleidingscentra van VDAB, SYNTRA Vlaanderen en de organisaties van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

2. Het nieuw decreet betreffende volwassenenonderwijs

Het Vlaams Parlement keurde het nieuwe decreet betreffende het Volwassenenonderwijs goed op 6 juni 2007. De Vlaamse Regering bekrachtigde het op 15 juni 2007. De hervorming van het volwassenenonderwijs wordt geleidelijk ingevoerd vanaf 1 september 2007.

2.1 Algemeen

Volwassenenonderwijs bestaat vandaag uit het onderwijs voor sociale promotie en uit de basiseducatie. Het onderwijs voor sociale promotie wordt ingericht door de Centra voor Volwassenenonderwijs. Er zijn 117 Centra voor Volwassenenonderwijs in Vlaanderen. Zij hebben een dicht netwerk aan lesplaatsen uitgebouwd in Vlaanderen. Jaarlijks volgen zo'n 320.000 mensen een opleiding in de Centra voor Volwassenenonderwijs.

Basiseducatie wordt ingericht door de 29 Vlaamse Centra voor Basiseducatie. Deze richten zich specifiek naar lager geschoolde of educatief achtergestelde volwassenen die elementaire basisvaardigheden missen om in onze samenleving te kunnen functioneren. Jaarlijks volgen 32.000 mensen een opleiding in een Centrum voor Basiseducatie.

Vandaag is het volwassenenonderwijs geregeld in twee grote moederdecreten: één voor het onderwijs voor sociale promotie en één voor de basiseducatie. Daarnaast bestaat er nog een veelheid aan regelgeving die van toepassing is op het volwassenenonderwijs. Veel aspecten van het volwassenenonderwijs zijn bovendien niet of niet goed geregeld. Door met één niveaudecreet te werken wordt de regelgeving van het volwassenenonderwijs transparanter, zowel voor wie er werkt als voor de gebruiker.

2.2 Waarom moet het volwassenenonderwijs hervormd worden?

Vlaanderen kent een zeer uitgebreid en divers aanbod voor levenslang en levensbreed leren. Toch stellen we vast dat de participatie aan levenslang leren in Vlaanderen nog te beperkt is. Vandaag neemt 10,7% van de volwassenen Vlamingen deel aan één of andere vorm van levenslang leren. De Europese doelstelling is echter 12,5%. Vlaanderen scoort niet slecht, maar zit zeker en vast nog niet bij de koplopers wat deelname aan levenslang leren betreft. Er wordt dan ook gezocht naar instrumenten om levenslang leren verder te dynamiseren. Eén van die instrumenten is zeker en vast het volwassenenonderwijs, één van de meer belangrijke spelers inzake levenslang leren.

Om het volwassenenonderwijs in de komende jaren voluit zijn rol te kunnen laten spelen moeten het verder worden versterkt en geprofessionaliseerd. Dit vraagt een aangepaste, duidelijke en moderne regelgeving.

Daarnaast moet ook de effectiviteit van het volwassenenonderwijs verhogen. Wie een opleiding start, moet ook vaker een diploma of certificaat behalen. Het volwassenenonderwijs zal zich in de toekomst meer tot kwetsbare doelgroepen moeten richten en zo de ongelijke deelname tussen lager en hoger geschoolden mee wegwerken.

2.3 Doelstellingen van het decreet

Men wil meer mensen een opleiding in het volwassenenonderwijs laten volgen. Daarvoor wil men komen tot een evenwichtig uitgebouwd opleidingsaanbod en tot meer reële keuzes voor mogelijke cursisten. Met minder overlapping en een betere geografische toegang.

Men wil absoluut veel meer middelen inzetten voor de professionalisering van het volwassenenonderwijs en het verhogen van de kwaliteit.

Het volwassenenonderwijs moet meer op maat van de cursist georganiseerd worden. Daarom wordt voorzien in tal van flexibele opleidingsformules waardoor het makkelijker wordt om werk of gezinsverplichtingen te combineren met het volgen van een opleiding. Men wil ook de doorstroom tussen basiseducatie, het secundair volwassenenonderwijs en het hoger beroepsonderwijs vergemakkelijken. Men wil het ook mogelijk maken dat een cursist makkelijker verschillende opleidingen bij verschillende centra kan combineren.

Men wil meer kansengroepen aantrekken in het volwassenenonderwijs. Daarvoor worden vooral de basiseducatie, maar ook de opleidingen met een tweedekansfunctie versterkt. Het decreet voorziet ook in de oprichting van hoger beroepsonderwijs, waar volwassenen de mogelijkheid hebben om een studiebewijs op niveau van het hoger onderwijs te behalen.

De Centra voor Basiseducatie worden versterkt zodat zij ten volle hun verantwoordelijkheid kunnen opnemen in het kader van de strijd tegen laaggeletterdheid. Basiseducatie, dat gegroeid is uit het sociaal-cultureel vormingswerk, wordt een volwaardig onderdeel van het onderwijs.

2.4 opdracht van het volwassenenonderwijs

Het volwassenenonderwijs moet een breed opleidingsaanbod uitbouwen gericht op volwassenen die deze opleidingen willen volgen in functie van tewerkstelling, verdere opleiding, persoonlijke ontwikkeling of bredere maatschappelijke doelstellingen. Het volwassenenonderwijs moet daarbij specifiek aandacht hebben voor de individuele begeleiding van de cursisten, van bij de inschrijving tot aan het moment dat het studiebewijs wordt uitgereikt. Belangrijk is ook dat het volwassenenonderwijs de vinger aan de pols houdt en zijn opleidingsaanbod afstemt op de noden in de samenleving.

Hiervoor werkt het volwassenenonderwijs samen met de andere publieke aanbodsverstrekkers. Het volwassenenonderwijs moet ook de competenties die volwassenen thuis of op het werk opgedaan hebben meer in rekening brengen.

Het volwassenenonderwijs heeft drie typische kenmerken:

Vooreerst zijn de opleidingen altijd kwalificerend. Dit wil zeggen dat een opleiding altijd duidelijke doelstellingen en leerdoelen bevat waaraan de cursist werkt binnen een bepaalde tijd. Het al dan niet behalen van die leerdoelen wordt geëvalueerd en leidt mogelijk tot een studiebewijs. Dat studiebewijs heeft een waarde op de arbeidsmarkt of in de samenleving in het algemeen.

Het volwassenenonderwijs is ook breed algemeen vormend. Zelfs in de meer technische opleidingen wordt aandacht gegeven aan bredere competenties, ook wel sleutelvaardigheden genoemd zoals bijvoorbeeld "leren leren". Daarom zijn de opleidingen in het volwassenenonderwijs meer allesomvattend en duren ze ook langer.

Tenslotte hebben de opleidingen in het volwassenenonderwijs een tweedekansfunctie. Volwassenen die ooit hun schoolloopbaan niet hebben kunnen voleindigen of die zich volledig willen omscholen in hun verdere leven kunnen dat in het volwassenenonderwijs, zowel op het niveau secundair als hoger onderwijs. Wie als volwassene elementaire basisvaardigheden mist kan terecht in de basiseducatie. Het volwassenenonderwijs wordt op maat van volwassenen met werk- of gezinsverplichtingen georganiseerd.

2.5 Ondersteuning van het volwassenenonderwijs

Het budget voor volwassenenonderwijs zoals in de begroting voorzien zal de volgende jaren stijgen van 291 miljoen euro in 2007 naar 308 miljoen euro in 2009. Daarnaast voorziet het decreet in een aanzienlijke versterking van de begeleiding en ondersteuning van de centra. De centra die aangesloten zijn bij een grote onderwijskoepel of deel uitmaken van het Gemeenschapsonderwijs kunnen beroep doen op de pedagogische begeleidingsdiensten. Om de werking van die pedagogische begeleidingsdiensten naar het volwassenenonderwijs te versterken wordt een bijkomend budget van 722.000 euro voorzien. Voor de begeleiding van de centra voor basiseducatie en de centra voor volwassenenonderwijs die niet zijn aangesloten bij een koepel kunnen beroep doen op het Vlaams Ondersteuningscentrum voor het Volwassenenonderwijs dat hiervoor 788.000 euro verkrijgt. Deze ondersteuningsdiensten moeten de centra begeleiding op organisatorisch en pedagogisch vlak. Ze moeten zorgen voor de navorming van het personeel. Ze ondersteunen de centra bij de uitbouw van een systeem van kwaliteitszorg.

De verschillende ondersteuningsdiensten die werken voor het volwassenenonderwijs zullen elk 20% van hun middelen samen investeren in kennis- en expertiseontwikkeling rond het volwassenenonderwijs en onderzoek naar volwassenen als een aparte doelgroep. Daarvoor wordt een stuurgroep opgericht die naast vertegenwoordigers van de ondersteuningsdiensten ook uit directies en leraren zal bestaan. Er zal continu werk gemaakt worden van een vernieuwend beleid op vlak van leermateriaal, didactiek, doelgroepenbeleid, enz. De stuurgroep zal ook de ontwikkeling van

nieuwe opleidingen of de aanpassing van bestaande opleidingen coördineren. Het zal ook een platform zijn om netoverschrijdende leerplannen te ontwikkelen die verdere invulling geven aan de opleidingen. Zo beoogt men meer transparantie in het opleidingsaanbod van het volwassenenonderwijs.

2.6 Samenwerking van instellingen

De hervorming voorziet de afbakening van 13 regio's waarbinnen de instellingen voor volwassenenonderwijs en basiseducatie nauw samenwerken. Dit worden de consortia volwassenenonderwijs die een budget zullen krijgen om hun werking uit te bouwen. Ze zullen er samen bepalen waar er overlap of leemtes in het opleidingsaanbod bestaan en deze verhelpen. Momenteel worden bijvoorbeeld bepaalde opleidingen in een aantal regio's helemaal niet aangeboden (bv. het tweedekansonderwijs). De centra zullen er ook afspraken maken met andere opleidingverstrekkers binnen de regio, zodat cursisten makkelijker kunnen doorstromen tussen de verstrekkers. Ze zullen ook het onderwijs aan gedetineerden coördineren en afspraken maken over hoe werken en leren best gecombineerd kan worden. Deze hervorming is nodig omdat de in totaal 130 verschillende centra die volwassenenonderwijs organiseren in Vlaanderen, dat allemaal doen op een eigen specifieke manier. Dat is een duidelijke sterkte voor het volwassenenonderwijs. Maar soms is de huidige versnippering ook een nadeel. Er gaat veel kennis verloren. Centra hebben soms de neiging met elkaar te willen concurreren, waar samenwerking tot betere resultaten zou leiden. De samenwerking moet leiden tot een evenwichtiger en beter gespreid opleidingsaanbod met meer echte keuzes voor de cursist. Het moet ook de kwaliteit van het volwassenenonderwijs sterk verhogen. Dit wordt regionaal georganiseerd omdat het opleidingsaanbod van het volwassenenonderwijs sterk is bepaald door de omgeving waarin het aangeboden wordt. Door regionaal samen te werken kan er een regionale invulling gegeven worden aan het opleidingsaanbod en kan de overheid beter inspelen op lokale noden die verschillend zijn van stad tot stad, van regio tot regio.

3. Strategieën inzake levenslang leren in Vlaanderen

Bron: *tenuitvoerlegging van strategieën inzake levenslang leren in Europa: voortgangsrapport* aangaande de follow-up van de Resolutie van de Raad uit 2002. Vlaanderen. 2003

3.1 Algemeen kader

Wettelijk en financieel kader - Door de staatshervorming hebben de deelstaten een eigen regering, een eigen parlement en een eigen administratie gekregen. Daarbij werden ook de bevoegdheden uitgebreid. De Vlaamse Gemeenschap is zo bevoegd voor de beleidsdomeinen waar de

dienstverlening aan de bevolking nauw samenhangt met de taal waarin dat moet gebeuren. Concreet gaat het over onderwijs, welzijn, volksgezondheid en cultuur. Elke gemeenschap is dus verantwoordelijk voor een eigen educatief systeem. Het Vlaamse onderwijsbeleid laat een zeer grote autonomie toe aan onderwijsinstellingen. Bij verschillende aspecten, bijvoorbeeld betreffende publiek-private samenwerking, zouden uitstekende lokale praktijkvoorbeelden kunnen aangehaald worden die echter volledig opgestart worden op initiatief van de onderwijsinstellingen en waar de overheid geen sturende of subsidiërende rol speelt.

Binnen de Vlaamse regering is de Vlaamse minister van Onderwijs verantwoordelijk voor bijna alle aspecten van het onderwijsbeleid van het kleuter- tot en met het universitair onderwijs. De federale overheid is inzake onderwijs slechts bevoegd voor de pensioenen van de personeelsleden van de onderwijsinstellingen, het vastleggen van de leerplicht en het bepalen van de minimumvoorwaarden voor het behalen van een diploma.

Het beleid aangaande arbeidsmarktgerichte vorming, training en dus het verhogen van de inzetbaarheid van werknemers en werkzoekenden valt onder bevoegdheid van het Vlaamse Gewest, meer bepaald onder de Vlaamse minister van Werkgelegenheid en Toerisme. Het beleid inzake levenslang leren wordt tevens bepaald door de Vlaamse ministers bevoegd voor het beleidsdomein Economie, meer bepaald de opleidingen gericht op zelfstandig ondernemen, en het beleidsdomein Landbouw met specifieke landbouwopleidingen.

Coördinatie en coherentie binnen het beleid - Het ontwikkelen en implementeren van een samenhangend en doortastend beleid inzake levenslang leren vergt een veelzijdig en een langdurige inspanning en bijgevolg een globale strategie gebaseerd op samenwerking. De te leveren inspanning is veelzijdig omdat er tal van actoren bij de betrokken moeten worden en omdat een diversiteit aan kwalificerende, arbeidsmarktgerichte en ook maatschappelijke en culturele vormingsoriëntaties tot hun recht dienen te komen met als doel op deze wijze onderwijs, opleiding en vorming in de ganse levensloop en de diverse levenssituaties kansen en gestalte te geven. De inspanning is tevens langdurig omdat ingrijpende wijzigingen in de houding ten aanzien van onderwijs, vorming en opleiding moeten worden doorgevoerd en omdat nieuwe vormen van netwerking en aanbodverstrekking zullen moeten worden ontwikkeld. Deze ontwikkeling en implementatie zal een leerproces voor de betrokkenen inhouden die zodoende samen een lerende samenleving uitbouwen. Samenwerking ligt aan de basis van het beleid levenslang leren dat de diverse actoren trachten uit te stippelen. Deze samenwerking krijgt gestalte op verschillende niveaus: ministers, opleidingsverstrekkers, sociale partners en overheid.

De coherentie van het Vlaamse beleid voor levenslang leren wordt verzekerd via het Actieplan Een leven lang leren in goede banen (7 juli 2000). Eind 2001 trad ook de minister voor Cultuur toe bij het overleg in het beleidsdomein levenslang en levensbreed leren. Om in Vlaanderen te komen tot een doorzichtiger opleidingsaanbod keurde de Vlaamse regering de krijtlijnen goed van de samenwerking tussen de publieke vormingsactoren, als voorbode van de reorganisatie van de vormingssector. Op 31 maart 2003 ging ook de nieuwe Dienst Informatie Vorming en Afstemming DIVA van start. Diva is

onder de aansturing van het Ministerieel Comité Vorming het instrument van de Vlaamse Regering voor haar stimuleringsbeleid met betrekking tot het levenslang leren en het levensbreed leren en wil het overleg en de afstemming tussen de verschillende deeldomeinen en respectieve opleidingsactoren bevorderen (VDAB, VIZO, Onderwijs en Sociaal Cultureel Werk) om tot een transparanter vormingsbeleid te komen. Diva is er voor iedereen die zich betrokken voelt bij het levenslang en levensbreed leren: de lerenden, de publieke en private actoren.

3.2 Partnerships

Lokale partners - De Vlaamse versie van de Adult Learners' Week, de Grote Leerweek, is een initiatief van de Vlaamse overheid dat gelanceerd werd in het kader van levenslang en levensbreed leren. Het wil mensen bewust maken van de mogelijkheden, plezier en zin van leren. Daarnaast wil het samenwerking stimuleren tussen organisaties die te maken hebben met volwassenenvorming. De hoofddoelstelling is het bewerkstelligen van een positief leerklimaat. Uit voorgaande edities is gebleken dat samenwerking een belangrijke factor is die het succes van een activiteit bepaalt.

Subregionaal overleg tussen de publieke vormingsactoren bestaat structureel sinds de oprichting van de Edufora en wordt nu bestendigd door Diva waarin de Edufora sinds 1 maart 2003 werden geïntegreerd. De Edufora waren subregionale overlegorganen tussen de organisaties in de volwasseneneducatie die werken met overheidsmiddelen. Hun taak is de coördinatie en afstemming van de verschillende educatieve sectoren te realiseren. Binnen Diva wordt nu gesproken van een provinciale werking. Op provinciaal niveau wordt telkens rond twee luiken gewerkt: afstemming en sensibilisatie.

Sociale partners - De overheid moet een stimulerende rol spelen om onderwijs en opleiding in het interprofessioneel en sectorieel overleg tussen de sociale partners in het centrum van de aandacht te houden. Om levenslang en levensbreed leren te realiseren voor iedereen is het immers noodzakelijk dat de sociale partners terzake hun verantwoordelijkheden blijven opnemen.

Met het project Kleurrijk Vlaanderen wenst de Vlaamse regering bij te dragen aan het toekomstdenken in Vlaanderen. Het maakt zich sterk om tegen 2010 samen met de Vlaamse sociale partners de doelstellingen voor de 21ste eeuw te verwezenlijken (Pact van Vilvoorde). De Vlaamse regering en de sociale partners onderschrijven een beleid dat uitgaat van duurzame ontwikkeling en internationale openheid. Er is dus een evenwicht in de aandacht voor en de spreiding over economische, sociale en ecologische doeleinden. De twee meest belangrijke doelstellingen zijn: enerzijds een ruimere inbedding van het levenslang en levensbreed leren waarbij de lerende samenleving erkent dat competenties evenwaardig worden erkend. Anderzijds dient het aantal functioneel geletterden alsook jongeren met startkwalificaties te stijgen.

Een intense samenwerking met en responsabilisering van de sociale partners bevordert en verbetert de implementatie van het Vlaamse beleid op het vlak van werkgelegenheid en professionele vorming. De sectoren kunnen beschouwd worden als een hefboom. Hiertoe kunnen actieplannen worden

opgezet die omgezet worden in een akkoord van samenwerking met de Vlaamse regering. De sector neemt in een aantal werkdomeinen kwalitatieve en kwantitatieve engagementen op. Acties in het kader van een verbeterde aansluiting tussen het onderwijs en de sector, de verspreiding van de cultuur van het levenslange leren en het competitie management behoren minimaal tot het afsprakenpakket.

Scholen en Universiteiten - De Vlaamse overheid stimuleert scholen en universiteiten deel te nemen aan allerlei Europese en grensoverschrijdende programma's (Socrates, ...). Met deze initiatieven kunnen de scholen de eigen muren doorbreken om meer aan te sluiten bij de hedendaagse leefwereld van kinderen. Het onderwijs kan zo inspelen op een aantal veranderingen in de maatschappij en voeling houden met internationale trends. Zo kunnen leerlingen op een niet-schoolse manier hun sociale vaardigheden aanscherpen. Bij deze internationalisering hoort ook het multiculturele aspect. Aandacht voor de eigen en andere culturen dus.

3.3 Inzicht in de vraag voor leren

Basisvaardigheden -

- **Basiseducatie:** eind 2002 werd de start gegeven aan het opstellen van een Vlaams actieplan voor het terugdringen van de laaggeletterden. Vanaf 2002 werd voor de basiseducatie 10% meer middelen voorzien om enerzijds de centra voor basiseducatie meer armslag te geven en anderzijds de anciënniteitsproblematiek te verhelpen.
- **Uitvoering “strategisch Plan Hulp- en Dienstverlening aan Gedetineerden”:** Basiseducatie vervult ook hier een coördinerende rol wat betreft het verstrekken van onderwijs aan gedetineerden. Ook het beleidsdomein cultuur draagt bij in de operationalisering van het strategisch plan. Met het oog hierop voorziet het ontwerpdecreet sociaal-cultureel werk in de subsidiëring van een vormingsinstelling voor gedetineerden. Is ondertussen gebeurd:
- **Nederlands voor anderstaligen:** A. **Onderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers:** Hiermee wordt een snel mogelijke integratie van leerplichtige nieuwkomers in het gewone onderwijs beoogt. In het basisonderwijs blijft het principe behouden dat de anderstalige nieuwkomer zo dicht mogelijk bij de woonplaats moet kunnen school lopen. B. **Aanbod en kwaliteit Nederlands tweede taal voor volwassenen:** Gedeelde middelen bij Centra voor basiseducatie en de Centra voor Volwassenenonderwijs. Ook wordt het project Huizen van het Nederlands uitgebouwd. C. **Project Bonte Was:** nieuwkomers hebben nood aan het verwerven van basisvaardigheden als zij de arbeidsmarkt betreden. Twee doelstellingen worden aan elkaar gebonden: nieuwkomers leren Nederlands via interactieve opleidingspakketten.

ICT-vaardigheden -

- **Actieplan ICT-basisvaardigheden voor iedereen:** Het plan spitst zich toe op het verwerven van basisvaardigheden ICT op het niveau van de persoonlijke vaardigheden, waar ook

sleutelkwalificaties als lezen, schrijven en rekenen toe behoren. Sinds 2001 is het project operationeel in heel Vlaanderen.

- ICT-basisvaardigheden (2001-2002): Programma met het oog op een groter bereik van de kansengroepen.
- Hallo Vlaanderen (2002): een brede en multimediale sensibiliseringscampagne inzake nieuwe media en de informatiemaatschappij.
- Afstemming inzake ICT in de volwassenenvorming: Werkgroepen binnen Diva zoeken naar afstemming omtrent software licenties en ICT-opleidingen en bevorderen de kennisopbouw op het vlak van e-leren.

Maatregelen ter bevordering van de ondersteuning van de rol van **learning facilitators** -

De Diva-projectgroep 'specifieke opleiding voor opleiders in de volwassenenvorming' is in het najaar 2002 gestart met het uitschrijven van het beroepsprofiel 'ervaren opleiders van volwassenen'. Vervolgens werden de basis- en startcompetenties en de eindtermen van de opleiding uitgewerkt. Momenteel is de opleiding voor opleiders van volwassenen (OOV) gericht op iedereen die opleiding of training geeft aan volwassenen in:

private (opleidings)organisaties, inter- en intrasectorale vormingsorganisaties, organisaties die werken op het gebied van ontwikkelingseducatie binnen de sector van de internationale samenwerking, organisaties binnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk, de ondernemersopleidingen van Syntra, de competentiecentra van de VDAB, rijsscholen, organisaties uit de sportsector, organisaties binnen de welzijnssector.

De OOV is een duaal opleidingstraject (theorie en praktijk) en bestaat uit 6 modules:

- De volwassene in leer- en vormingssituaties
- Aansluiten bij de beginsituatie van en de verwachtingen van de cursisten
- Aangepaste leeromgeving creëren
- Leren van volwassenen ondersteunen (coachen, evalueren, feedback geven)
- Omgaan met diversiteit
- De opleider als agoog

Het totale cursuspakket bestaat uit 280 lestijden gespreid over 1 jaar en leidt tot het certificaat 'Opleiding voor Opleiders van Volwassenen'.

3.4 Adequate ondersteuning

Nieuwe fondsenwerving is nodig voor prioritaire sectoren (non-formeel en informeel leren, volwasseneneducatie). Voor 2003 is de stijging van het onderwijsbudget sterker dan deze van de afgelopen tien jaar. Basis- en hoger onderwijs krijgen momenteel bijzondere financiële aandacht.

Met de operationalisering van Diva worden voor het eerst budgetten vanuit verschillende beleidsdomeinen gebundeld in het kader van de volwassenenvorming. Deze geldstroom wordt niet

rechtstreeks aangewend voor financiering van het aanbod maar wel voor meerdere projecten in het kader van levenslang en levensbreed leren alsook voor de werking op provinciaal niveau.

Binnen het onderwijsbudget werden eveneens nieuwe geldstromen voorzien voor de Huizen van het Nederlands, de uitvoering van het Strategisch plan hulp- en dienstverlening aan gedetineerden en het project Kunstinitiatie binnen het deeltijds kunstonderwijs in het kader van het gelijke kansenbeleid.

3.5 Leermogelijkheden vergemakkelijken

Risicogroepen - De sensibilisatiecampagne De Grote Leerweek is bedoeld voor het brede publiek van volwassenen. Lokaal kunnen echter geringe initiatieven naar specifieke doelgroepen worden opgezet, hetgeen wordt gewaardeerd door de overheid in de zin dat welomlijnde activiteiten naar kansengroepen goed scoren van voor het bekomen van een samenwerkingspremie.

In het kader van de provinciale werking van de Diva worden subregionale acties voor laaggeschoolden voorbereid. Het doel is laaggeschoolden beter te betrekken inzake levenslang en levensbreed leren. Deze acties worden in samenhang met het Vlaams actieplan voor het terugdringen van de laaggeletterdheid uitgewerkt.

Met de oprichting van de Huizen van het Nederlands wordt getracht optimaal in te spelen op de talige opleidingsbehoeften van anderstalige volwassenen. De Huizen van het Nederlands hebben tevens een functie in het kader van oriëntering van deze doelgroep.

Het diversiteitsbeleid kent een verschuiving van een zogenaamd 'categoriaal' doelgroepenbeleid naar een geïntegreerd en inclusief beleid voor verschillende kansengroepen, waaronder allochtonen, ouderen, arbeidsgehandicapten, (ex-)gedetineerden, en dit met het oog voor gelijke kansen voor mannen en vrouwen. Dit proces van integratie is vandaag volop in uitvoering. In deze geïntegreerde aanpak wordt de specifieke aandacht voor de verschillende kansengroepen onder andere gewaarborgd door de monitoring van de diversiteitsplannen binnen de ondernemingen en instellingen. Daarnaast worden diversiteitsprojecten ondersteund.

Het uitbouwen van een geïntegreerd model van erkenning en beoordeling van verworven competenties is momenteel een cruciale uitdaging in het realiseren van Levenslang Leren.

Jongeren - Wat betreft jongeren besteedt de overheid ook aandacht aan cultuurparticipatie. Ook is er aandacht voor het levenslang en levensbreed leren via participatie aan het jeugdwerk: Het Vlaamse jeugdbeleid beschouwt participatie aan het jeugdwerk als een bijzondere en uiterst belangrijke ontplooiingsmogelijkheid voor kinderen en jongeren. In deze zin moet er overal in Vlaanderen een breed en sterk gevarieerd jeugdwerkeraanbod beschikbaar zijn. Het Vlaamse jeugdwerkbeleid wil dit brede aanbod garanderen en de specifieke kwaliteiten ervan stimuleren en optimaliseren. Dit zal zich vertalen in een respect voor de diversiteit van werkvormen, methodes en visies.

Hierbij past ook een belangrijke bekommernis voor het stimuleren en ook ondersteunen van de internationalisering van het jeugdwerk. Internationale contacten bieden een belangrijke verkenning van en verrijking voor de culturele, pedagogische en methodische kracht van het jeugdwerk. Deze culturele diversiteit en internationalisering bieden sterke perspectieven voor groei en ontwikkeling. Streven naar meer toegankelijkheid kan daarom gemakkelijk vertaald worden als een ontgrenzing van het jeugdwerk. Alhoewel pogingen worden ondernomen om methodieken van het niet-formele leren in te voeren in de formele onderwijsinstellingen en het commerciële opleidingsaanbod, vinden de formele en niet-formele leerstrategieën elkaar te weinig.

Er zijn wezenlijke verschillen tussen de basisdoelstellingen van het onderwijs en het commerciële opleidingsaanbod enerzijds, en de basisdoelstellingen van de niet-formele leerprogramma's van de niet-commerciële particuliere organisaties anderzijds. In de bedrijfswereld en het onderwijs ligt de nadruk vooral op de beroepsgerichtheid en kennisvergaring, op prestatiegerichte en instrumentele educatie. Bij de niet-commerciële particuliere organisaties ligt de nadruk vooral op het vlak van de capaciteit en bereidheid tot leren, op de maatschappijopbouw en de gemeenschapszin, kortom op het levensbreed leren, het hele leven lang.

De doelstellingen zoals ze in de bedrijfswereld worden vooropgesteld zijn veel te beperkt. *Learnability en sociability zijn door hun meerwaarde voor het brede mens-zijn een meer dan welkome en zelfs noodzakelijke aanvulling op de doelstellingen van de zogenaamde actieve welvaartstaat.*

Levensbreed leren zorgt voor een kwalitatieve en kwantitatieve uitbreiding van de sociale vaardigheden, leert kinderen en jongeren opkomen voor zichzelf, zelf een mening te vormen en formuleren, weerstaan aan groepsdruk, tolerantie opbrengen, ... Levensbreed leren legt de vinger op de wonde voor heel wat maatschappelijke uitdagingen binnen verschillende, vooral zachte beleidsdomeinen.

Inzichten en vaardigheden die via het levensbreed leren verworven worden zijn zo belangrijk dat een te beperkte toegankelijkheid van het levensbreed leren kan bijdragen tot een toenemende kloof, niet alleen qua welvaart, maar ook qua welzijn en intermenselijke contacten.

Om niet te vervallen in een eenzijdige benadering van de arbeidsproblematiek, gaat ook aandacht naar 'levensbreed leren'. Het is immers niet uitsluitend op de schoolbanken of door middel van schoolse kennisoverdracht dat kennis kan vergaard worden om een plek te verwerven in de samenleving. Door het inschakelen van de sociale economie worden voor sommige jongeren kansen gecreëerd om zo aansluiting te vinden bij de grote groep actieven. Door het verwerven van noodzakelijke kennis en allerlei sociale attitudes worden ze niet alleen ingeschakeld in het arbeidsproces, maar tegelijkertijd ook meer mondige burgers die echt aan de samenleving kunnen deelnemen.

Ouder wordende bevolking - De Grote Leerweek richt zich op de senioren als kansengroep. Verscheidene opleidingsverstrekkingen in de volwassenenvorming organiseren een aanbod specifiek

voor senioren. Het onderwijs voor sociale promotie richt bijvoorbeeld cursussen ICT voor senioren in, de sociaal-culturele sector organiseert bewegingscursussen en persoonsgerichte vorming.

3.6 Leercultuur

Diva wil door sensibilisatie alles over opleiding en vorming op een positievere manier in de kijker zetten om te komen tot een positief leerklimaat, zodat op termijn de participatiegraad van alle volwassenen aan vorming stijgt. Aan de doelstelling wordt gewerkt via het Strategisch plan sensibilisatie en de Grote Leerweek.

Sociaal-cultureel werk is een bindmiddel van een gemeenschap, een laboratorium- en een experimenteerruimte. Er is een sterke voedingsbodem om de maatschappelijke waardering voor de betrokken verenigingen, bewegingen en instellingen op een toekomstgerichte manier te verankeren. Het ijkpunt voor een Vlaams beleid inzake sociaal-cultureel werk is de mens, die behoefte heeft om 'samen' te zijn, om lot-, doe- en denkgelijken tegen te komen, om zich te verbeteren, om te proeven, ... en nog zoveel andere dingen. Voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk wil een decreet de noodzakelijke hervormingen doorvoeren en wordt het ministerieel partnerschap inzake levenslang en levensbreed leren ook vanuit cultuur versterkt. De decreten op de diensten, de verenigingen en de vormingsinstellingen zijn herschreven tot één decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk dat werd goedgekeurd door de Vlaamse Regering op 22 november 2002 en door het Vlaams Parlement op 2 april 2003. Het decreet bevestigt onder meer het belang van het sociaal-cultureel werk in het sociale weefsel en de persoonlijkheidsontplooiing door herwaardering van het verenigingsleven, het bewegingswerk en de niet-formele educatie via vormingsinstellingen.

Naar aanleiding van het eerste voorontwerp van het decreet rees heel wat discussie over de actieradius van het sociaal-cultureel vormingswerk. Het decreet wil dit werk inschakelen in de, ook internationaal, breed gedragen definitie van de niet-formele educatie, maar de subsidiëring hoofdzakelijk enten op de, in een specifieke Vlaamse context, niet-beroepsgerichte vorming in een open aanbod. Tijdens de eerste beleidsperiode, zoals die in het decreet is voorzien, kunnen vormingsinstellingen zich naar deze gerichte benadering oriënteren. In dezelfde periode engageert de Vlaamse regering zich te zoeken naar een structureel antwoord op deze maatschappelijk gewaardeerde vorming die niet meer onmiddellijk in het vizier van het sociaal-cultureel volwassenenwerk komt.

Het decreet maakt een onderscheid tussen volkshogescholen, gespecialiseerde landelijke vormingsinstellingen, syndicale vormingsinstellingen, vormingsinstellingen voor personen met een handicap en een vormingsinstelling voor gedetineerden.

3.7 Levensbreed leren in formele systemen van educatie

Levensbreed leren maakt essentieel deel uit van een leven lang leren en wordt in Vlaanderen vooral geïnterpreteerd als niet-arbeidsmarktgericht leren. Leren kan breed zijn qua leeroriëntaties of qua leerdomeinen en sectoren. Voorbeelden zijn opleidingen uit het deeltijds kunstonderwijs of uit de sociaal-culturele sector.

In februari 2002 sloot de minister van onderwijs en vorming met de minister van Cultuur een protocol van samenwerking. Deze samenwerking heeft enerzijds tot doel kunst en cultuur te integreren in het onderwijs en anderzijds de onderwijswereld en de kunst- en cultuurwereld dichter bij elkaar te brengen:

- het ontplooiën van de individuele competentie en persoonsvorming
- het openen van de wereld van kunst en cultuur voor onderwijs en omgekeerd
- ...

CANON, de cultuurcel van het departement onderwijs, wil in een open, creatieve leeromgeving leerlingen, leerkrachten en vormingsmedewerkers op een actieve manier in contact brengen met kunst en cultuur.

Gelet op het belang van non- en informele leerwegen, zeker voor moeilijk bereikbare doelgroepen, moet het leerpotentieel aanwezig in de sociaal-culturele verenigingen en organisaties geherwaardeerd en erkend worden. Een beleid inzake levenslang leren mag dus niet uitsluitend gericht zijn op formele leerarrangementen, maar moet ook trachten het leereffect in non- en informele omgevingen, dat betekenisvolle en krachtige impulsen geeft in functie van maatschappelijke participatie, zelfontplooiing en burgerschap, te optimaliseren.

3.8 Kwaliteit

Om cijfermatig de ontwikkelingen en trends op het vlak van levenslang en levensbreed leren te kunnen volgen, zal de Vlaamse Overheid jaarlijks een jaarboek levenslang en levensbreed leren publiceren. Een Diva-projectgroep buigt zich momenteel over de uitgave van de eerste editie.

3.9 Bemerkingen inzake deze strategieën

We ronden deze beschrijving van de strategieën inzake levenslang leren in Vlaanderen af met enkele actuele vaststellingen. Ze zijn immers geformuleerd in 2003, en hier zien we, net als in de periode 2002-2006 op Europees vlak, een aantal stagnaties (vgl. het EAEA-rapport in het vorige hoofdstuk).

De Grote Leerweek wordt sinds een aantal jaren niet meer ingericht, Diva is heropgericht in een eerder beleidsuitvoerend dan beleidsvoorbereidend statuut, het jaarboek levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen is slechts één keer verschenen,... Dit alles is zonder twijfel het gevolg van een

aantal politieke verschuivingen, maar spoort tevens met de conjunctuur van het Europese LLL-beleid. Daarnaast zien we globaal in Vlaanderen wel grote inspanningen m.b.t. gelijke kansen, het wegwerken van grote verschillen in het onderwijs, nieuw initiatief inzake niet formeel leren in de onderwijssector, en meer sectorale aandacht voor kwaliteitszorg.

Wat betreft de aandacht voor regionale samenwerking zijn de volkshogescholen in het sociaal-cultureel volwassenenwerk ingericht analoog met de regionale indeling in het volwassenenonderwijs, maar aangaande gericht (regionaal) behoefteonderzoek naar sociaal-culturele noden dienen zij zelf de handen uit de mouwen te steken (zie bijvoorbeeld het initiatief van Vormingplus Vlaamse Ardennen).

Op het vlak van informeel leren en sociale cohesie is de sterkste invloed van Vlaanderen richting Europa deze van het vrijwilligerswerk in de brede zin. Het pact van Vilvoorde kunnen we beschouwen als het Europees Lissabonproces op Vlaamse schaal, en dit kent een aantal succesvolle dynamieken. Hier gaan we verder dieper op in.

Mogelijk zal de nieuwe mededeling van de EC terug een nieuw élan teweegbrengen binnen de lidstaten, inclusief Vlaanderen.

4. Basiseducatie en sociaal-cultureel volwassenenwerk

Bron: Samenwerking Basiseducatie en -Cultureel Volwassenenwerk 2007 Eindrapport 05-11-07

Als voorbeeld voor de sectoroverschrijdende samenwerkingsmogelijkheden van general adult education (volwasseneneducatie) en volwassenenonderwijs halen we in dit hoofdstuk de conclusies aan van de samenwerking tussen de basiseducatie en het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen. Historisch en thematisch wekt deze samenwerking natuurlijk geen verbazing, maar in het licht van de hedendaagse ontwikkelingen, doelen en maatschappelijke noden biedt dit gestructureerd verhaal enige inzichten.

Het Strategisch Plan Geletterdheid wil samenwerking op gang brengen tussen de Centra voor Basiseducatie (CBE) en Vormingpluscentra (V+) of volkshogescholen. Om de samenwerking te realiseren werd een tweejarig project opgestart dat door SoCiuS en VOCB ondersteund werd. Verschillende organisaties zetten in het kader van dit project gedurende twee jaar een samenwerking op³². Tijdens het eerste jaar (oktober 2005 - juni 2006) werd de samenwerking voorbereid. Hiervan

32 Centrum Basiseducatie Mechelen en Centrum Basiseducatie Lier-Heist op den Berg met Vormingplus regio Mechelen; Centrum Basiseducatie Antwerpen en Centrum Basiseducatie Noord-Antwerpen met Vormingplus Volkshogeschool Regio Antwerpen; Centrum Basiseducatie Noorderkempen en Centrum Basiseducatie Zuiderkempen met Vormingplus Kempen; Centrum Basiseducatie Brusselleer en Citizenne Vormingplus Brussel; Centrum Basiseducatie Westhoek en Vormingplus Volkshogeschool regio Oostende-Westhoek en de regionale werking van de verenigingen Landelijke Gilden, KVLV – Vrouwen met Vaart en KAV – Vrouwen die bewegen

werd een tussentijds rapport opgesteld. In het tweede jaar (september 2006 - september 2007) vonden de activiteiten in het kader van dit project plaats.

4.1 Doelstellingen en resultaten

Projectopzet - Het Strategisch Plan Geletterdheid formuleerde de wil tot samenwerking als volgt: *'Er wordt overleg op gang gebracht met het sociaal-cultureel werk, met het doel de structurele samenwerking met de basiseducatie in de beleidsplannen 2006 van de volkshogescholen op te nemen. Op basis hiervan kunnen concrete samenwerkingsprojecten opgezet worden.'* Het Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk vermeldt als één van de beoordelingselementen in de beleidsplannen *'de acties met oog op verruiming en verbreding van de participatie'*. Hieruit blijkt de bekommernis van de overheid voor samenwerking tussen verschillende sectoren met het oog op participatie van de zogenaamde 'kansengroepen' en/of cursisten basiseducatie aan het sociaal-cultureel vormingswerk.

De nadruk voor het Strategisch Plan Geletterdheid ligt op het op gang brengen van overleg en structurele samenwerking (zie de samenwerkingsprojecten). Om tot samenwerking en bredere participatie te komen, werden de zeer algemeen geformuleerde doelstellingen in het Strategisch Plan Geletterdheid hertaald in acht concrete doelstellingen:

1. Er wordt op een doordachte manier samenwerking opgezet tussen Centra voor Basiseducatie en Vormingpluscentra.
2. Er is doorstroom van cursisten die deelnemen aan modules van opleidingen in de basiseducatie naar inhoudelijk verwante inhouds bij Vormingpluscentra:
 - a. volgend op het traject in de basiseducatie;
 - b. parallel aan het traject binnen de basiseducatie.
3. Bij medewerkers van Vormingpluscentra is er pedagogisch didactische knowhow om met doorstromers uit de basiseducatie te werken.
4. Zowel bij de Centra voor Basiseducatie als bij Vormingpluscentra zijn de voorwaarden aanwezig om een succesvolle doorstroom te realiseren.
5. Vormingpluscentra bereiken potentiële laaggeschoolde cursisten.
6. Vormingpluscentra bieden een aanbod aan cursisten Nederlands als Tweede Taal (NT2)eindniveau basiseducatie.
7. Cursisten basiseducatie nemen vrijwilligerstaken op in een vereniging.
8. Er is doorstroom van cursisten sociaal-cultureel volwassenenwerk (SCVW) naar de basiseducatie (BE).

Doelstelling 1 - Er wordt op een doordachte manier samenwerking opgezet tussen Centra voor Basiseducatie (CBE) en Vormingpluscentra (V+centra). De bekommernis voor de doelgroep van

laaggeschoolde volwassenen is verankerd binnen Vormingplus; dit wil zeggen dat het structureel ingebed is in de werking en niet afhankelijk is van de betrokkenheid van één persoon in het project.

Doelstelling 2 - Er is doorstroom van cursisten die deelnemen aan modules van opleidingen in de BE naar inhoudelijk verwante inhoud bij Vormingpluscentra. De factor die het verschil maakt, is zeker de aanwezigheid van een vertrouwd gezicht in een nieuwe omgeving. Bijv. de cursisten basiseducatie kennen de medewerker van Vormingplus uit de lessen basiseducatie. Ook zouden de cursisten moeten kunnen proeven van de activiteiten van de vormingsorganisatie, dit verlaagt de drempel.

Doelstelling 3 - Bij medewerkers van Vormingpluscentra is er pedagogisch-didactische knowhow om met doorstromers uit de BE te werken.

Doelstelling 4 - Zowel bij de Centra voor Basiseducatie als bij Vormingpluscentra zijn de voorwaarden aanwezig om een succesvolle doorstroom te realiseren. Een heikel punt blijft de financiële drempel (de prijs) van deelname aan Vormingplus-aanbod (als Vormingplus moet je eigen inkomsten realiseren), maar het is een voorwaarde waarop je geen vat hebt (zie beleidsaanbevelingen overheid). De participanten melden dat het resultaat qua effectieve doorstroming nog niet kan worden beoordeeld, maar dit maakte ook niet het voorwerp uit van deze doelstelling. Kwantitatieve gegevens zeggen voorlopig nog niets en zouden zelfs een heel verkeerd beeld geven met name over de voorwaarden tot doorstroom.

De samenwerkingsinitiatieven zullen toch moeten herhaald worden, wil er ook echt doorstroom zijn. Het publiek van de BE leert Vormingplus en de verenigingen kennen, maar na één keer is dit nog niet voldoende om de stap te zetten. De activiteiten zullen zeer laagdrempelig moeten zijn.

Doelstelling 5 - Vormingpluscentra bereiken potentiële laaggeschoolde cursisten.

Doelstelling 6 - Vormingpluscentra bieden een aanbod aan cursisten NT2 eindniveau BE.

Doelstelling 7 - Cursisten BE nemen vrijwilligerstaken op in een vereniging. De regionale werkingen van verenigingen hebben niet expliciet een mandaat om zich te richten op kansengroepen en extra inspanningen hiervoor te doen als dit niet zo geëxpliciteerd wordt in de beleidsplannen van de verenigingen.

Doelstelling 8 - Er is doorstroom van cursisten sociaal-cultureel volwassenenwerk (SCVW) naar de basiseducatie (BE). Deze doelstelling staat niet in het Strategisch Plan Geletterdheid. Ze werd toegevoegd omdat de vraag is of er sprake is/kan zijn van tweerichtingsverkeer. Verwijst SCVW ook door naar BE? In geen van de samenwerkingsverbanden was deze doelstelling aan de orde.

4.2 Beleidsaanbevelingen

Aanbevelingen op het niveau van de Vlaamse regering

Financiële verankering:

- Stimuleer initiatieven tot samenwerking via projectsubsidies. De bijkomende financiering is vooral nodig om de samenwerking uit te bouwen. Dit is een tijdsintensief proces.
- Voorzie voor de basiseducatie naast projectmiddelen voor de opstart van concrete acties ook structurele tegemoetkomingen voor de continuering van samenwerkingsprojecten.
- Geef richtlijnen om cursusprijzen bij Vormingplus zo laag mogelijk te houden voor kansengroepen. Leg criteria op (cf GOK-criteria¹) om Vormingpluscentra die kansengroepen bereiken daarvoor te honoreren.

Inhoudelijke verankering:

- De opdracht van Vormingplus is eerder vaag daar waar het samenwerking betreft. De opdracht van basiseducatie is beperkt tot wat modulair toegelaten is. Een precieze opdrachtomschrijving en – afbakening om samenwerking uit te bouwen en te continueren is nodig.
- Doorstroom naar het sociaal-cultureel volwassenenwerk moet bij het herschrijven van opleidingsprofielen en uitwerken van leerplannen basiseducatie expliciet worden. In didactische aanwijzingen wordt kennismaking met het aanbod van Vormingplus via bezoek, deelname aan cursussen en uitwisseling.
- Stimuleer toegankelijk aanbod voor laaggeschoolden bij Vormingplus.
- Blijf het gemeenschapsvormende werk van Vormingplus ondersteunen.

Aanbevelingen voor het provinciale beleid

- Stimuleer initiatieven tot samenwerking via projectsubsidies.

Aanbevelingen voor het ondersteuningsniveau

- Inventariseer, beschrijf en verspreid goede praktijken.
- Verzamel in een volgende fase kwantitatieve en kwalitatieve gegevens over doorstroom.

Aanbevelingen voor de Centra voor Basiseducatie en de Vormingpluscentra

Stappenplan voor samenwerking basiseducatie en sociaal-cultureel volwassenenwerk

4.3 Conclusies en toekomst

De projecten zoals ze beschreven staan in het rapport wilden in de eerste plaats trachten om een samenwerking op te zetten, om drempels tussen beide sectoren te verlagen. Het gaat om samenwerking met het oog op educatieve of maatschappelijke doorstroom. Het deelnemen aan het verenigingsleven of aan een vormingsaanbod van een Vormingplus is tegelijkertijd ook een oefenplaats voor Nederlands.

Het slagen van de samenwerking nu al gaan afmeten aan de harde cijfers van het aantal doorstromende cursisten zou wel zeer voorbarig zijn. In dit project is er vooral geïnvesteerd in de voorwaarden scheppende sfeer.

Uit de (voorlopige) resultaten van de projecten blijkt dat samenwerking mogelijk en zelfs gewenst is. De cursisten basiseducatie zélf zijn vragende partij om een aanbod buiten de basiseducatie te leren kennen én er aan deel te nemen. Dit houdt niet in dat doorstroom vanzelfsprekend is. Hiervoor is intensieve samenwerking nodig, concrete afspraken en taakverdelingen moeten worden gemaakt én moet er voldoende tijd worden uitgetrokken voor werving voor en uitwerking van de activiteiten.

Vooraleer gesproken kan worden van inbedding in de organisatie is het nodig dat alle (educatieve) medewerkers weten hoe om te gaan met laaggeschoolden. Dit geldt evenzeer voor de freelance medewerkers. Uit de projecten blijkt namelijk dat de kans op slagen meer afhangt van wie de activiteit begeleidt dan wel het thema waarover de activiteit gaat. Er is zeker nog verder nood aan inventarisatie en verspreiding van goede praktijken. Er moet zeker werk gemaakt worden van een zorgvuldige beschrijving van inhoud en aanpak aan de ene kant en de gerealiseerde doorstroom aan de andere kant. Hierin kunnen de ondersteuningscentra hun rol spelen.

We durven daarom pleiten voor het verder zetten, intensifiëren en uitbreiden naar andere regio's van dit project. Hiertoe kan de in dit project opgedane knowhow als eerste basis dienen. De ruimte om tot intensieve samenwerking te komen kan zeker verder gestimuleerd worden zowel door de Vlaamse als door de provinciale overheid, al dan niet in het kader van het SPG.

Deze illustratie van sectoroverschrijdende samenwerking is slechts één, weliswaar duidelijk gestructureerd, voorbeeld van samenwerkingsinitiatief vanuit (o.m.) de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Andere samenwerkingsverbanden vanuit levensbreed lerenperspectief vinden vanuit de niet formele educatie plaats met samenlevingsopbouw, zelforganisaties, sociale economie, ... Een round-up en verder in kaart brengen en analyseren van dergelijke initiatieven raden we absoluut aan m.b.t. zowel de legitimering als de verdere praktijkontwikkeling van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

5. Perspectieven op EVC

Bron: Socius, (2006). *Erkennen van verworven competenties in het sociaal cultureel werk*. Visietekst Socius Brussel. Diverse andere bronnen

5.1 Omschrijving

Het centrale woord in het begrip EVC is 'competenties'. Een 'competentie' uit zich in het feit dat iemand op een bepaalde wijze adequaat weet te handelen (Duvekot & Brouwer, 2004: 24). Iemand beschikt over een bepaalde competentie als hij/zij er in slaagt om kennis (zowel theoretisch als praktisch), vaardigheden en attitudes gecombineerd aan te wenden in verschillende en veranderende

situaties. De focus ligt dus op de resultaten die een individu realiseert door een actie, een keuze, een manier van handelen met betrekking tot de eisen van een sociale rol, een persoonlijk project, een specifieke professionele situatie.

Competenties slaan op de reële en individuele capaciteit om kennis (theoretische en praktische kennis), vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, in functie van de concrete dagelijkse en veranderende werksituatie en in functie van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten. Het gaat dus zowel om algemene (transversale) competenties als om beroepsspecifieke competenties, zowel om expliciete als om impliciete en onbewuste competenties. Met andere woorden: competenties hebben dus niet alleen betrekking op vaktechnische kennis en vaardigheden, maar ook op sociaal-psychologische en sociaal-normatieve aspecten die men expliciet (bewust) of impliciet (onbewust) verworven heeft (VIONA, 2001: 6). De meest gekende weg is de formele weg. De alternatieve route is de niet en informele wijze. De focus van een competentie ligt op de resultaten die een individu realiseert door een actie, een keuze, een manier van handelen met betrekking tot de eisen van een specifieke professionele situatie, een sociale rol, een persoonlijk project. Een competentie heeft een aantal kenmerken:

- Een competentie heeft een maatschappelijke en een individuele relevantie.
- Kennis en cognitieve vaardigheden worden gekoppeld aan de sociale en gedragscomponenten. Er moet sprake zijn van een combinatie van verschillende componenten.
- Een competentie wordt gebruikt op het juiste, gepaste moment in complexe situaties.
- Adaptatie' is het aanpassen van competenties die men verworven heeft aan een nieuwe situatie.
- Competenties zijn 'learnable' en 'teachable'. Leerprocessen zijn noodzakelijk voor het verwerven van competenties.

Algemene persoonlijke kwaliteiten zoals integriteit, eerlijkheid en verantwoordelijkheid bijvoorbeeld zijn niet geassocieerd met een specifieke behoefte en worden daarom 'an sich' niet beschouwd als een competentie. Deze persoonlijke kwaliteiten kunnen net als waarden en ethische overwegingen wel deel uitmaken van een bepaald niet-cognitief component (attitude, motivatie, waarde, emoties) van een competentie.

5.2 Sleutelcompetenties

In het sociaal-cultureel volwassenenwerk worden hoofdzakelijk 'sleutelcompetenties' verworven. Sleutelcompetenties zijn die competenties die relevant zijn voor alle individuen en in alle levenssferen. Het zijn competenties die van belang zijn bij alles wat gedaan wordt. Voorbeelden van sleutelcompetenties zijn: kunnen samenwerken, kunnen organiseren, contactvaardig zijn, ... Het eigene van deze competenties is dat ze over het algemeen moeilijker vatbaar en registreerbaar zijn omdat je er vaak niet onmiddellijk het effect van merkt. Het zijn vooral deze competenties waar aan 'gesleuteld' wordt in het sociaal-cultureel werk.

5.3 Het erkennen van verworven competenties

Wie in Vlaanderen niet over het juiste diploma beschikt, komt maar moeilijk aan bod op de arbeidsmarkt of heeft geen toegang tot bepaalde opleidingen. Nochtans kan heel wat geleerd worden op andere plekken en momenten dan op de schoolbank: op de werkplek, als vrijwilliger, tijdens cursussen in de vrije tijd, door de zorg voor het gezin en familie, in hobbybeoefening, als bestuurslid van een vereniging, via beroepsopleidingen, door een internationale uitwisseling ... Al wat daar geleerd wordt, noemt men eerder of elders verworven competenties.

Tot nog toe werden al deze ervaringen maatschappelijk weinig gewaardeerd of erkend. De schoolse opleiding is nog steeds de norm. Internationaal, en nu ook in Vlaanderen, begint men in te zien dat ook deze ervaringen de nodige erkenning verdienen wil men het welbevinden van mensen, de deelname aan vorming bij volwassenen en de mobiliteit op de arbeidsmarkt verhogen. Daarnaast is ook steeds meer het besef aanwezig dat deze erkenning op zich de persoonlijke ontplooiing van mensen stimuleert en hen kan aanzetten tot maatschappelijke participatie.

Om deze buiten de schoolcontext verworven competenties te erkennen, bestaat er zoiets als EVC of erkenning van verworven competenties. Via EVC kunnen competenties in kaart gebracht (herkennen), beoordeeld en erkend (certificeren) worden. Dit is een onrechtstreekse erkenning van competenties naast de rechtstreekse erkenning die gebeurt op het einde van een opleiding via de uitreiking van diploma's en attesten (Franckx, 2003: 4-5). Deze erkenning kan gebeuren op een meer formele manier (zoals bijvoorbeeld via certificering) of op een minder formele manier (zoals bijvoorbeeld tijdens een gesprek waarin nagegaan wordt wat iemand geleerd heeft).

EVC is een goed middel om het niet- en informele leren zichtbaar, inzichtelijk en inzetbaar te maken. Hierbij is EVC geen doel op zich, maar een middel om de verdere ontwikkeling van personen te stimuleren en vorm te geven (Carnel e.a., 2005: 119).

Het kan hierbij gaan om:

- zelfontplooiing (krijgen van zelfvertrouwen, inzicht in eigen mogelijkheden,...)
- maatschappelijke participatie
- levensloopontwikkeling (welke richting kan ik uitgaan met de competenties waar ik nu over beschik, welke competenties moet ik hiervoor verwerven, ...)
- vergroten van de eigen kansen op de arbeidsmarkt (om een job te vinden en om van job te veranderen)
- vergemakkelijken van de toegang tot bepaalde opleidingen met toelatingsvoorwaarden
- inkorten van bepaalde leertrajecten (studieduur verkorten, vrijstellingen in vakken of in onderdelen van bepaalde vakken, ...)

Daarnaast is EVC ook een middel om het debat tussen verschillende sectoren te voeren over wat waar geleerd kan worden en op welke manier daar maatschappelijke (h)erkenning aan kan gegeven worden. Ten slotte is het belangrijk om te beklemtonen dat EVC niet bedoeld is om te wijzen op leemten inzake kennis en vaardigheden. EVC moet daarentegen verder bouwen op de reeds

aanwezige competenties. En alhoewel niet iedereen zich daarvan bewust is, beschikt iedereen over competenties. Vandaar het motto 'de fles is halfvol'. EVC toont hoe vol de fles is en hoe die fles verder gevuld kan worden (Duvekot & Brouwer, 2004: 25-26).

5.4 Waarom EVC

De algemene doelstelling van EVC is het verhogen van de persoonlijke ontplooiing en inzetbaarheid in de samenleving. Naargelang de finaliteit die wordt nagestreefd heeft de EVC-procedure een andere functie: een formatieve of een summatieve functie.

- **Formatieve functie:**

De formatieve functie heeft levensloopbegeleiding tot doel. Een zorgvuldige inschatting van de verworven competenties (en aspiraties) zou de volwassene moeten helpen klaar te zien in de verdere ontwikkeling van zijn levensloop en hem helpen bij het maken van keuzes. Het verstrekken van diploma's, certificaten, leer-, functie- of competentiebewijzen is dan geen doel op zich, maar slechts een middel om te laten zien hoe ver de ontplooiing van een individu al is gevorderd én hoe deze ontplooiing nog verder kan worden gebracht. Het gaat dus vooral om de ontwikkeling en uitvoering van het Persoonlijk OntwikkelingsPlan (POP). Dit Persoonlijk OntwikkelingsPlan kan maatschappelijke effecten als gevolg hebben zoals bijvoorbeeld het doorbreken van maatschappelijk isolement en het versterken van sociale cohesie.

- **Summatieve functie**

De summatieve functie wordt gerealiseerd wanneer er een civiel effect verleend wordt aan de erkende competenties. We spreken van een civiel effect wanneer een officieel erkende en in enige mate afdwingbare maatschappelijke waarde toegekend wordt aan erkende competenties. Dat civiel effect kan zich in eerste instantie uiten in een betere toegang tot en grotere doorstromingsmogelijkheden op de arbeidsmarkt. In tweede instantie kan een civiel effect inhouden dat opleidingstrajecten op maat van het individu geoptimaliseerd worden (door studieduurverkorting, vrijstellingen, ...) (VIONA, 2001: 12).

5.5 Herkenning of identificatie van competenties

Er zijn verschillende stappen te onderscheiden in het proces van (h)erkenning van verworven competenties.

Eerst moeten de verworven competenties in kaart gebracht (identificatie) en bewezen (documentatie) worden. Deze herkenning gebeurt aan de hand van een portfolio. Een portfolio is een uitgebreide CV waarin werk- en levenservaringen in kaart gebracht en vertaald worden naar competenties. Meer uitleg hierover volgt later in deze tekst.

Assessment van competenties

Dit impliceert de beoordeling van de in kaart gebrachte competenties die gestaafd werden met bewijsstukken. Dit beoordelen gebeurt op basis van (een) referentiekader(s), ook wel standaard(en)genoemd. Deze beoordeling kan ofwel door anderen gebeuren ofwel door jezelf aan de hand van een zelfevaluatie. Dit laatste zal vooral het geval zijn wanneer EVC een formatieve functie heeft.

Erkenning van competenties

In het geval van EVC met een summatieve functie gaat men nog een stap verder door de toekenning van een publieke status of maatschappelijke waarde aan aanwezige individuele competenties. Het certificaat is een bewijs dat de competenties verworven zijn. Het verleent toegang tot een bepaald beroep of een bepaalde opleiding of het zorgt voor vrijstellingen voor een opleiding waardoor een verkort leertraject kan gevolgd worden. Het certificaat moedigt ook persoonlijke ontplooiing aan (in de vorm van een verbeterd zelfbeeld) en kan zo leiden tot meer maatschappelijke participatie.

Wanneer EVC een formatieve functie heeft kan iemand anders dan de betrokkene zelf oordelen of een competentie al dan niet verworven is. Die erkenning laat toe een Persoonlijk OntwikkelingsPlan (POP) vorm te geven waar de betrokkene zelf achterstaat. In de visie van het sociaal-cultureel werk is het niet noodzakelijk om telkens alle fasen van de procedure te doorlopen, tot en met de erkenningsfase. Het individu moet zelf bepalen hoe ver hij/zij wil en kan gaan, afgewogen in functie van wat hij/zij zelf met EVC wil bereiken en welke mogelijkheden de organisatie waarbij hij/zij iets doet aanbiedt.

Het verwerven van competenties

In een eigen visie van het sociaal-cultureel werk op EVC is het belangrijk te beklemtonen dat er naast competenties verworven in een educatieve omgeving ook competenties kunnen verworven worden door het opnemen van taken en verantwoordelijkheden als vrijwilliger. In het sociaal-cultureel werk worden immers veel competenties verworven als gevolg van inzet en engagement.

Verwerven van competenties in een educatieve omgeving.

Met educatieve omgevingen worden die omgevingen bedoeld waarbij het hoofddoel educatie is. In deze leeromgevingen worden vooraf doelstellingen opgesteld (vaak in de vorm van een uitgeschreven curriculum) die in sommige gevallen getoetst worden na afloop van het educatieve traject. Competenties verworven in educatieve omgevingen kunnen over het algemeen vrij gemakkelijk aangetoond worden.

Verworven competenties door inzet en engagement

In het geval van het uitvoeren van vrijwilligerswerk in verenigingen bijvoorbeeld vallen de verworven competenties moeilijker te bewijzen. Er bestaan immers weinig uitgeschreven doelstellingen voor deze vormen van educatie, er worden geen toetsen of proeven aan gekoppeld, ... Enkel de feitelijke vaststellingen kunnen een indicatie geven dat men effectief competenties verworven heeft.

Het feit dat deze competenties moeilijk te bewijzen vallen, hangt samen met het feit dat de competenties verworven als gevolg van inzet en engagement vaak sleutelcompetenties zijn. En deze vallen sowieso al moeilijk te meten.

Beide soorten competenties (verworven in educatieve omgevingen én verworven als gevolg van inzet en engagement) kunnen aan bod komen bij zowel EVC met een formatieve functie als bij EVC met een summatieve functie. Het is aan het individu om te kiezen waarvoor hij/zij welke competenties voor draagt.

5.6 Ondersteunend kader voor EVC

Een aantal documenten ondersteunen het denken rond EVC, benadrukken het belang ervan en promoten expliciet het Erkennen van Verworven Competenties.

- Het Actieplan '**Een leven lang leren in goede banen**' van de Vlaamse regering (2000)
Dit actieplan concretiseert systematisch het recht op een leven lang leren. Dit recht wordt vertaald in:
 - 5 Het recht van het individu op informatie, begeleiding en advies
 - 6 Het recht van het individu op regelmatig terugkerende leerperiodes
 - 7 Het recht van het individu om te participeren aan de ontwikkeling van het beleid inzake een leven lang leren
 - 8 Het recht van het individu om zijn/haar ervaring en kennis te laten erkennen

De basis voor het Actieplan is de overtuiging dat men via "een leven lang leren" en het bevorderen van de participatie van burgers de persoonlijke ontwikkeling van mensen stimuleert, de sociale cohesie in de samenleving vergroot, de actieve participatie van de burger in het democratisch bestel bevordert alsook bijdraagt tot een sterke en meer kwalitatieve economische groei en een toenemende arbeidsmarktparticipatie. Het is de taak van de overheid om gestalte te geven aan het recht op een leven lang leren. Daarbij moet de overheid oog hebben voor kwetsbare doelgroepen in het bijzonder.

- **Pact van Vilvoorde** (2001)
In 2010 moet minstens 10 procent van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 deelnemen aan permanente vorming. Competenties moeten tegen dan ook evenwaardig worden erkend, ongeacht waar en hoe ze ook werden verworven. Een indicator om competenties te meten, ongeacht de manier en de plaats waar deze verworven zijn, is het aantal uitgereikte certificaten in het kader van EVC.
- Mededeling van de Europese Commissie '**Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren**' (2001)

In deze mededeling ligt de nadruk op de erkenning van het niet-formele en het informele leren. De lidstaten worden opgeroepen om methodologieën en normen te ontwikkelen voor de valorisatie van het niet-formele en informele leren. Ook worden de lidstaten gevraagd om een juridisch kader uit te tekenen voor EVC, onder meer met de bedoeling een individueel recht op evaluatie van de competenties in te voeren.

- **Ruim baan voor competenties (2001)**

In dit rapport wordt door de VIONA-werkgroep EVC een advies geformuleerd voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen. Het bevat een beleidsconcept en aanzetten tot operationalisering.

- **DIVA**

DIVA is een structureel samenwerkingsverband rond vorming en opleiding tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming, Cultuur, Tewerkstelling en Economie. De partners van DIVA zijn de verschillende onderwijsverstrekkers, VDAB, SoCiuS en VIZO. Het is de bedoeling dat DIVA een instrument van de Vlaamse regering is om tot een transparanter vormingsbeleid te komen en om permanente vorming te stimuleren. In de voormalige DIVA-stuurgroep EVC, waar alle partners van de DIVA in vertegenwoordigd waren naast de SERV (1), vakbonden en andere relevante belangengroepen, was het reeds voor iedereen duidelijk dat de competenties verworven in het ruime sociaal-cultureel werk, in het vrijetijdsleren,... niet zomaar kunnen ingeschoven worden in EVC-procedures die tot op heden hoofdzakelijk vanuit een arbeidsgerichte focus werden ingevuld. Onder andere het portfolio voor bestuursvrijwilligers had dit duidelijk gemaakt. Tijdens het ontwikkelen van dit portfolio, kwamen de problemen in verband met EVC in het sociaal-cultureel werk aan de oppervlakte terwijl er nagenoeg geen oplossingen voor konden worden geformuleerd.

- **Advies Erkenning Verworven Competenties**

Dit beleidsadvies werd opgesteld door DIVA en werd dus goedgekeurd door de sectoren Onderwijs en Vorming, Cultuur, Tewerkstelling en Economie. Het werd eind 2004 aan de minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke en aan de minister van Cultuur Bert Anciaux overhandigd. Dit document brengt advies uit inzake de implementatie van een EVC-systeem. Dit wordt geconcretiseerd in een globaal akkoord over een portfoliomethodiek en over het leer-, competentie- en kwalificatiebewijs. De directe meerwaarde van dit advies voor het sociaal-cultureel werk ligt in het akkoord over een gemeenschappelijke portfoliomethodiek en in de beslissing een gemeenschappelijk format te maken voor het leer- en competentiebewijs, met het oog op het bevorderen van de transparantie over de diverse opleidingsverstrekkers heen. De vraag is wat er nu effectief zal gebeuren met het advies.

- **Decreet Titel van beroepsbekwaamheid (2004)**

Dit decreet bevat de volgende zaken:

- 11 een advies met betrekking tot een selectie van beroepen met overeenkomstige titels waarvoor de aanvrager in een beoordelingsprocedure kan stappen
- 12 standaarden met inbegrip van succescriteria en richtlijnen voor de beoordeling
- 13 een procedure op basis waarvan erkende studiebewijzen en competentiebewijzen als titel van beroepsbekwaamheid worden beschouwd
- 14 de beoordelingsinstantie
- 15 steunverlening aan de erkende beoordelingsinstanties
- 16 de erkenningsinstantie
- 17 de beroepscommissie
- 18 monitoring
- 19 toezicht en controle
- 20 wijzigings- en opheffingsbepalingen
- 21 inwerkingtredingsbepaling
- 22

- **Europass**

De Europass is ontwikkeld om het levenslang leren en de mobiliteit in Europa te promoten (mobiliteit in de zin van mensen aanzetten om in het buitenland te gaan leren, op welke manier dan ook). De Europass zorgt voor transparantie in diploma's, certificaten en competenties binnen Europa. Het helpt burgers om hun competenties beter te communiceren en te presenteren. Europass promoot mobiliteit zowel tussen landen als tussen sectoren met leren als doeleinde. De Europass is een individueel te gebruiken instrument dat bestaat uit vijf apart in of aan te vullen delen: Europass CV, Europass Mobility, Europass Diploma Supplement, Europass Certificate Supplement and Europass Language Portfolio. In Vlaanderen is de uitwerking van deze vijf Europass-delen nog maar net van start gegaan. Deze opdracht wordt uitbesteed aan de VDAB omdat deze het verst gevorderd zijn in het elektronische CV-beheer. Het is immers de bedoeling dat individuen hun eigen Europass elektronisch kunnen opstellen en beheren. Volgens de Europese doelstellingen van de Europass zou het instrument voldoende ruimte moeten bieden om ook het niet-formele leren aan bod te laten komen. Op welke manier dit kan/moet gebeuren is nog niet duidelijk.

Niet-formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen:

- **Evoluties**
- **Eigenschappen en kenmerken**
- **contextgebonden aspecten**

Sectorale evoluties en eigenschappen van de educatieve component van het sociaal-cultureel volwassenenwerk

In dit hoofdstuk komt het decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk beknopt aan bod. Als 'need-to-know' informatie in functie van de doelen van dit adviesrapport richten we ons hier vooral op de nieuwe werksoort van de volkshogescholen. Na het beleidskader geven we in een tweede deel een samenvatting van de resultaten van het onderzoek '*Eigen-aardig educatief*' (Vanwing & Buffel, 2006) weer. Dit onderzoek bevat immers informatie vanuit de actoren uit het werkveld zelf over de eigenschappen, kenmerken en context van hun werk. De resultaten van het tussenrapport werden opnieuw bekeken en beschreven in functie van de doelen van dit adviesrapport. In een derde deel analyseren we in functie van de doelstellingen van dit adviesrapport beknopt de '*toekomstverkenning voor het sociaal-cultureel werk*' (De Vriendt, red., 2007) die de sector zeer recent uitvoerde.

1. Een nieuw beleidskader en een nieuwe werksoort

1.1 Van volksontwikkeling naar sociaal-cultureel volwassenenwerk

Het decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk van 2003 is ontstaan vanuit de idee van een noodzakelijke actualisering en herstructurering van de sector van het volksontwikkelingswerk. De sociaal-culturele verenigingen, sociaal-culturele vormingsinstellingen en diensten waren op basis van drie aparte decreten erkend sinds 1995. Dit beleidskader werd vervangen door één kaderdecreet. De organisaties die in aanmerking komen voor erkenning of subsidiëring in het kader van dit nieuwe decreet kunnen de vorm aannemen van een vereniging, een beweging of een vormingsinstelling (Vercruyse, 2005). Het instellingendecreet (B.S. 15.06.1995) voorzag drie soorten instellingen: de reguliere landelijke instellingen, de niet-landelijke instellingen en de instellingen voor bijzondere doelgroepen. De erkenning en subsidiëring van deze vormingsinstellingen gebeurde op basis van gepresteerde vormingsuren en deelnemersspreiding. Zo moesten de reguliere landelijke instellingen op jaarbasis minstens 3000 vormingsuren presteren én moesten hun werking en/of deelnemers minstens over vier Vlaamse provincies gespreid zijn. Deze urennorm was voor veel organisaties echter geen haalbare kaart, waardoor er her en der samenwerkingsverbanden ontstonden. Deze schaalvergroting was echter vooral een functionele en geen inhoudelijke samenwerking (FOV, 2004).

1.2 De externe prikkel: totstandkoming van een nieuw decreet

Paul Van Grembergen (2004) licht in zijn toespraak bij de start van de volkshogescholen toe waarom een nieuw decreet zich opdrong: "We stelden vast dat de toenmalige vormingssector te versnipperd was en, onder meer onder druk van de commerciële en formele aanbieders van vorming, steeds meer een eigen identiteit dreigden te verliezen. Dit was ook nefast voor een toekomstverhaal van de sector zelf. De concurrentie binnen een te beperkte doelgroep en omgeving veroorzaakte vooral veel negatieve energie." De 'Bouwstenennota' van minister Anciaux, begin 2001, fungeerde als discussiedocument. SoCiuS organiseerde in 2001 drie hoorzittingen voor de sector en één specifieke voor de migrantensector. Deze hoorzittingen, samen met de discussie op internet en de discussies in werkgroepen, hebben ervoor gezorgd dat het nieuwe decreet pas tot stand is gekomen na een breed en vrij lang communicatief proces met de sector (Commissie Cultuur, 2002).

Het nieuwe decreet kadert binnen de politieke doelstelling waarbij de nadruk wordt gelegd op *het behoud, het herstel en de versterking van het sociale weefsel*. In de memorie van toelichting, voorontwerp van het decreet sociaal-cultureel werk (2003) hanteert men ook de term '*civil society*'. Dit begrip verwijst naar de verantwoordelijkheid van de burger. Het sociaal-cultureel werk is ontegensprekelijk een deel van de civiele maatschappij, in de zin dat het een socialiserende (deelname stimuleren aan het maatschappelijk leven) en een coördinerende (kwaliteit van de intermenselijke relaties verbeteren) functie heeft (Commissie Cultuur, 2002) en een bijdrage levert tot de vorming van competente en geëmancipeerde personen en zo de gemeenschapsvorming bevordert (B.S. 28.05.2003).

Het nieuwe decreet erkent momenteel de volgende vormingsinstellingen voor volwassenen: 13 (regionale) volkshogescholen, 16 gespecialiseerde vormingsinstellingen, 3 syndicale vormingsinstellingen en 4 vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen (www.fov.be, 17 april 2006). Concreet werden onder het instellingendecreet erkende vormingsinstellingen in de overgang naar het nieuwe decreet voor de keuze geplaatst ofwel hun aanbod volledig of gedeeltelijk over te dragen aan een volkshogeschool ofwel een erkenning aan te vragen als landelijk gespecialiseerde vormingsinstelling.

1.3 Oprichting in overleg

De komst van de 13 volkshogescholen zorgde voor een doorgedreven herstructurering van de sector. De nieuwe volkshogescholen dienden immers opgericht te worden vanuit de bestaande vormingsinstellingen. Zij hadden de keuze tussen enerzijds de (gedeeltelijke) overdracht van hun aanbod aan de nieuwe volkshogescholen, of anderzijds het aanvragen van een erkenning als landelijk gespecialiseerde instelling. Per regio werd een regionaal overleg in het leven geroepen om dit alles in goede banen te leiden. Het steunpunt SoCiuS stond in voor de organisatie en coaching van het project. Elk regionaal overleg bestond uit vertegenwoordigers van de bestaande instellingen die eventueel de overstap wilden maken en zo in feite meewerkten aan de afbouw van hun vertrouwde instelling. In totaal lagen meer dan 30 'oude' vormingsinstellingen (soms deels) mee aan de basis van de nieuwe structuur. Het achterlaten van de eigen organisatie was niet vanzelfsprekend in een periode dat garanties van de overheid verre van rechtszeker waren, niet in het minst door de steeds maar uitgestelde goedkeuring van het decretale uitvoeringsbesluit, wat uiteindelijk gebeurde op 13 juni 2003.

De onmisbare kennis van zaken die de beroepskrachten in het oprichtingsproces inbrachten, werd gecombineerd met het engagement van externen uit andere werksoorten en nevensectoren zoals de bibliotheken, de basiseducatie, het opbouwwerk, de verenigingen en de gemeenschaps- en cultuurcentra. Maar ook het onderwijs, de sector van de sociale economie en het bedrijfsleven lieten zich niet onbetuigd. Over Vlaanderen verspreid leverden uiteindelijk 163 betrokkenen de gezamenlijke inspanning. Een geslaagde oefening, alvast in intentie, zo bleek. Inhoudelijke verruiming en verdieping kenmerken de mens- en maatschappijvisie, de uitgangspunten, de opdrachten en de werkwijze op schrift gesteld in de motiverende startnota's en externe sociale kaarten (Vanwing, Verhaest, 2004). Verruiming daar waar gemeenschappelijke uitdagingen over de grenzen van sectoren heen werden herkend en benoemd. Verdieping daar waar in regio's specifieke behoeften in kaart werden gebracht waarvoor educatieve 'streekspecialiteiten' op het menu worden gezet. De oprichting van de nieuwe vzw's in de zomer van 2003 zorgde in Vlaanderen voor het engagement van meer dan 400 mensen in de algemene vergaderingen. De meerderheid van hen was nog niet of niet meer actief in een vormingsinstelling.

Kortom, in het regionale overleg werd de kiem gelegd voor de taak van de volkshogescholen als netwerk voor niet formele educatie in Vlaanderen. Ook creëert de grote betrokkenheid van de

uiteenlopende stakeholders kansen voor het maatschappelijke bereik van de volkshogescholen en de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk als geheel.

1.4 Functies en werking

De Vlaamse regering erkent en subsidieert per regio één volkshogeschool (art. 19) en heeft de doelstellingen van een volkshogeschool in het decreet omschreven (art. 20 § 2). Concreet hebben de Vormingplus-centra vier opdrachten:

1. De uitbouw van *een eigen niet-formeel educatief* aanbod in de regio. Dit kan met eigen medewerkers en in samenwerking met andere organisaties, zoals de gespecialiseerde vormingsinstellingen.
2. Vervolgens de *verspreiding* van dit aanbod over de regio zodat het voor alle inwoners bereikbaar is.
3. De *coördinatie* en afstemming van het totaalaanbod aan niet-formele educatie in de regio in overleg en samenspraak met andere culturele aanbieders.
4. Het verzorgen van de *communicatie* van het gecoördineerde en afgestemde aanbod naar de inwoners in de regio.

Niet-formele educatie wordt in het decreet omschreven als *“educatie gericht op het vergroten van kennis, inzicht en vaardigheden voor zichzelf en anderen, met het oog op persoonsontplooiing en het actief participeren in een democratische samenleving”*. Anders dan formele educatie is niet formele educatie niet diplomagericht en staat ze niet direct of indirect in functie van de loopbaan of de wensen van de arbeidsmarkt. Denken we ook aan de term ‘levensbreed leren’: niet de relevantie voor het professionele leven staat centraal, wel het zinvol bezig zijn in allerlei mogelijke levenssferen van de betrokkenen.

Aanvullend neemt elk centrum ook opdrachten in de *culturele* en *gemeenschapsvormende* sfeer op zich. Doel is zowel de culturele participatie te bevorderen, als het sociale weefsel in de regio te versterken en te vernieuwen met het oog op een democratische, solidaire, open en cultureel diverse samenleving.

Dit alles moet gerealiseerd worden via een open aanbod: iedereen moet hierop kunnen inschrijven. Wel is er specifieke aandacht voor moeilijk of weinig bereikbare groepen. Voor hen mag een gesloten aanbod worden ontwikkeld. Elk centrum zal zijn aanbod en methodes afstemmen op de nieuwe doelgroepen in zijn regio. Om deze omschakeling te realiseren zullen de Vormingplus-centra werk maken van een grondige behoefte detectie en een vraaggestuurde werking ontwikkelen. De volkshogescholen hanteren bij hun werking, net zoals de andere werksoorten in het sociaal-cultureel volwassenenwerk, de sociaal-culturele methodiek.

Er wordt tevens beroep gedaan op de gespecialiseerde vormingsinstellingen die vanuit hun thematische deskundigheid en specialisatie een aanbod zullen doen. Het afstemmen en coördineren

van het brede aanbod in de regio vraagt ook om een intensieve samenwerking met andere regionale partners: cultuur- en gemeenschapscentra, bibliotheken, musea, verenigingen, bewegingen, de basiseducatie, de samenlevingsopbouw, enz. Dit met de bedoeling om overlappingsen, concurrerende programma's en witte vlekken te voorkomen en weg te werken. Dé vernieuwing bestaat er volgens de centra zelf in dat heel Vlaanderen van een netwerk wordt voorzien. De Vormingplus-centra zullen hun werking uitbreiden tot in alle uithoeken van de hun toebedeelde regio in samenwerking met lokale partners. Voor deze opdrachten wordt per Vormingplus-centrum in het decreet een jaarlijks subsidiebedrag van 1,5 euro per inwoner van de regio voorzien.

2. Beroepskrachten en representanten aan het woord over de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk

Bron: Vanwing, T. & Buffel, T. (2006) *Eigenaardig educatief. Welke educatieve kaders hanteren de beroepskrachten in het sociaal-cultureel volwassenenwerk?* Tussenrapport, Vrije Universiteit Brussel.

Hier brengen we gerubriceerd descriptief verslag uit van de face-to-face interviews en focusgroepinterviews met 21 beroepskrachten en representanten uit het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Hoe kijken degenen die het sociaal-cultureel vormingswerk doen aan tegen externe prikkels zoals beleidsontwikkelingen en de evolutie van de (vormings)markt? Hoe verwoorden zij hun uitgangspunten en praktijken? En wat vinden bevoorrechte getuigen, die vaak met één voet in en met één voet uit het veld staan, van verschillende ontwikkelingen?

Waarom? Aanleiding voor het onderzoek - Welke betekenissen worden gegeven aan de educatieve praktijken in het werkveld van het sociaal-cultureel volwassenenwerk? Welke opvattingen leven er in de sector over het (lokale en globale) beleid m.b.t. het sociaal-cultureel volwassenenwerk? Welke voorwaarden moeten vervuld zijn om het beroep van sociaal-cultureel vormingswerker optimaal te kunnen uitoefenen?

In de eerste twee focusgroepen werden de respondenten bevraagd die vanuit hun dagelijkse praktijk rechtstreeks betrokken zijn bij de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk. In totaal namen 14 sociaal-cultureel vormingswerkers en coördinatoren vanuit de verschillende werksoorten deel. Wanneer in de rapportering de term **beroepskrachten** wordt gehanteerd, refereren we aan deze groep respondenten: de coördinatoren en sociaal-culturele vormingswerkers uit de verschillende werksoorten.

In een derde focusgroep en twee face-to-face interviews lieten we in totaal 7 respondenten aan het woord die vanuit hun expertise en betrokkenheid op het vlak van sociaal-cultureel volwassenenwerk en levenslang en levensbreed leren dit onderzoek naar de educatieve praktijken in het werkveld mee stofferen. Om naar deze groep respondenten te verwijzen, hanteren we de term **representanten**.

We gingen niet op zoek naar een gemeenschappelijkheid, maar naar de variëteit aan discussiepunten en argumentaties.

Bij de bespreking van de resultaten in functie van dit adviesrapport gaan we van start met enkele terminologische discussies en uitgangspunten m.b.t. het educatieve aspect van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Vervolgens geven we de verschillende standpunten over de functies van deze sector en de doeloriëntaties van de educatieve praktijken weer. Diverse eigenschappen die de eigenheid van deze educatieve praktijken typeren komen in een volgend punt aan bod. Daarna laten we representanten en beroepskrachten een het woord over de positie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het brede volwasseneneducatieve bestel. De vakbekwaamheid of specifieke kennis, vaardigheden en attitudes die het beroep van vormingswerker vereist om het educatieve werk goed te doen en de verschillende voorwaarden om dit beroep optimaal te kunnen uitoefenen worden vervolgens besproken. De zichtbaarheid en erkenning van de sector, het werk en het beroep dat sociaal-cultureel werkers uitoefenen, krijgen specifieke aandacht. Ten slotte worden de verschillende meningen over het beleid in brede zin weergegeven.

2.1 Educatie in combinatie

In de interviews gaan we van start met de brede vraag een omschrijving te geven van wat ‘sociaal-culturele volwasseneneducatie’ is. In de focusgroep met de representanten leidt deze vraag tot een discussie over het hanteren van het begrip educatie. Zij vragen zich af of we de identiteit en de reikwijdte van het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet ontcrachten door de educatieve functie er uit te lichten. Ze wijzen op het gevaar van *“fragmentatie en specialisatie van de functies van het werk”*, aangestuurd door maatschappelijke evoluties. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt, volgens één van de representanten in het huidige beleidsdiscours over levenslang leren slechts op haar educatieve kracht au serieus genomen. Het benoemen van dit soort werk als ‘educatie’, zelfs wanneer het ‘relativerende’ additief ‘sociaal-cultureel’ eraan wordt toegevoegd, impliceert een connotatie van *“productiedenken waarbij kennisoverdracht de grootste brok vormt”* en doet dus tekort aan de veelzijdigheid die de sociaal-culturele praktijken kenmerken. De grootste stroom in de volwasseneneducatie staat in het teken van een technisch-instrumentele visie en is gericht op het behalen van kwalificaties om de toegang tot de arbeidsmarkt te verzekeren. Sociaal-cultureel volwassenenwerk verschilt hier wezenlijk van en moet een eigenzinnige positie innemen in het dominante discours over leren, aldus deze representanten.

Hierbij aansluitend wijst een representant op een ander neveneffect van het hanteren van het begrip ‘sociaal-culturele volwasseneneducatie’ of het inzoomen op de educatieve functie. Volgens hem wordt hierdoor de indruk gegenereerd dat de sector in het spanningsveld tussen verindividualisering en vermaatschappelijking van problemen resoluut kiest voor deze eerste functie, wat reeds overheersend is in de huidige cultuurpolitieke context.

Anderen verwijzen naar de eigen betekenis die het sociaal-cultureel werk aan educatie toekent. *“... vanuit dat integratief werken, kunnen we een meerwaarde betekenen in heel dat educatieve veld.”* Een ‘educatieve bril’ opzetten bij het bestuderen van het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt vanuit deze hoek minder geproblematiseerd, weliswaar op voorwaarde dat de educatieve functie in nauwe relatie met andere functies wordt gezien. *“... we moeten heel duidelijk weten dat dit maar een belichting is van heel dat werk vanuit één invalshoek, dus vanuit een educatieve invalshoek, maar dat we allemaal wel beseffen dat het veel breder en veel ruimer is dan alleen dat.”*

Toch houdt het gros van de representanten een pleidooi om het containerbegrip educatie (met al haar mogelijke connotaties) te mijden in het taalgebruik met betrekking tot de sociaal-culturele activiteiten. *“Net door het anders te benoemen verplicht ge uzelf ook om het te gaan expliciteren.”* Het beestje moet bij zijn naam genoemd worden. Het alternatief dat op het meeste instemming kan rekenen is de term ‘vorming’. De motivering voor het uit de kast halen van deze term, ligt in haar nauwe verwantschap met de opdrachten van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, zoals *“persoonlijke ontplooiing, emancipatie en maatschappelijke verandering”*. Bovendien onderscheidt het begrip ‘vorming’ zich nadrukkelijk van aanverwante termen zoals onderwijs, training en opleiding.

Bij de sociaal-culturele beroepskrachten horen we een aantal gelijkaardige standpunten. Wanneer zij de specificiteit van hun *“vormingspraktijken”* duiden, treedt, net zoals bij de representanten de pluriformiteit van hun werk en de verwevenheid van het educatieve met andere processen op de voorgrond. Een medewerkster van een Vormingplus-centrum verwoordt het als volgt:

“Ik denk dat we dikwijls op heel wat verschillende terreinen werken. Ik denk dat we soms enkele mensen sensibiliseren voor iets, hen bewust maken van een aantal dingen en inzichten geven waar ze dan vanuit hun eigen levenspraktijk mee aan slag kunnen. Langs de andere kant geven we ook informatie en willen we mensen hun kennis opschroeven om daar ook weer mee verder te gaan. We zetten hen zo ook aan tot actie in de zin van activering; met de inzichten die ik verworven heb, de kennis die ik nu heb, kan ik tot beslissingen komen en ga ik daar ook handelingen aan koppelen in mijn eigen leven of naar anderen toe of maatschappelijke engagementen opnemen ...” “Dus ik denk dat we heel breed werken op heel wat niveaus.”

In vergelijking met de representanten wordt de discussie bij de beroepskrachten echter minder op terminologisch vlak gevoerd. Waar we bij het toelichten van de doelstelling om bijzondere aandacht te hebben voor de educatieve functie op een gevoeligheid stoten bij de representanten, wordt het begrip sociaal-culturele volwasseneneducatie en een focus op de educatieve functie door de beroepskrachten niet expliciet in vraag gesteld. Wel opvallend is dat zij in de omschrijving van hun werk veel vaker naar ‘vorming’ dan naar (sociaal-culturele) ‘educatie’ refereren. Begrippen zoals levenslang en levensbreed leren, waarvan de oorsprong zich situeert op beleidsniveau, eerder dan in sociale of culturele praktijken, worden nog minder frequent gehanteerd door de beroepskrachten.

2.2 De functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk

De vier functies die het sociaal-cultureel volwassenenwerk vervult, staan in het decreet aangeduid: de gemeenschapsvormende functie, de culturele functie, de maatschappelijke activeringsfunctie en de educatieve functie (decreet betreffende sociaal-cultureel volwassenenwerk, 2003). We laten de sociaal-culturele beroepskrachten en de representanten aan het woord over de verhouding en de relatie van de educatieve functie met de overige functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

2.2.1 Pluriformiteit en verwevenheid van de educatieve functie

Analoog met wat in het voorgaande punt reeds aan bod kwam, blijkt de pluriformiteit van het werk en de complementariteit van de verschillende functies, zowel bij de beroepskrachten als bij de representanten van primordiaal belang te zijn. Een medewerker van een gespecialiseerde vormingsinstelling gebruikt volgende beeldspraak:

“Ik krijg het beeld van een tafel met vier poten als het gaat over de educatieve, gemeenschapsvormende, culturele en maatschappelijke activeringsfunctie. Die vier poten moeten alle vier even groot zijn, even lang, anders begint die tafel te wankelen. Dus de educatieve functie vind ik even belangrijk als de drie andere.”

Het kenmerkende van de educatieve functie is net haar verwevenheid met de andere functies. Motiveringen hiervoor vinden we terug in een uitgangspunt dat verschillende beroepskrachten onderschrijven: *“... we proberen de mens te zien als een integraal geheel. We beogen een integrale benadering waar dat hij kan leren op verschillende facetten en levendomeinen, en dan kom je die verschillende functies automatisch tegen”.*

De meerwaarde van het sociaal-cultureel volwassenenwerk ligt in de veelheid aan functies, maar vooral ook in het unieke samenspel van functies waarbij de kracht van elke rol op zich bepaald wordt door de relatie met de andere of *“de manier waarop ze op mekaar inhaken”*. Zo krijg je volgens één representant *“een veel evenwichtiger systeem waar men niet alleen focust op de eindresultaten”*. Bovendien, vervolgt deze representant, biedt deze wisselwerking tussen de functies de mogelijkheid om een aanbod te creëren dat heel dicht staat bij de noden en de problemen van mensen. *“Het leren dat in onze sector gebeurt is veel levensechter en is veel levensnabijer dan in andere sectoren.”* Over het krachtenspel van de diverse functies vinden we bij de beroepskrachten gelijkaardige gedachtegangen terug:

“... het is juist de bedoeling dat wij vertrekken vanuit het leven van mensen, en daar ga je inderdaad op enten zodat mensen hun leven rijker kunnen uitbouwen. Educatie is daar

belangrijk voor, maar ook gemeenschapsvorming, sociale activering en het culturele is ook belangrijk.”

Naast de relatie en de wisselwerking van de educatieve functie met de overige functies wijzen enkele representanten er ten slotte op dat er ook *“educatieve effecten ressorteren uit de andere functies”* en dat het kluwen van de vier functies een belangrijk educatief resultaat met zich meebrengt *“door de combinatie met de andere”*.

2.2.2 De functies binnen de verschillende werksoorten

Alle deelnemers aan deze bevraging onderkennen de multifunctionaliteit als belangrijk kenmerk van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Toch is het heel vaak zo dat één of meerdere functies een sleutelpositie innemen in een organisatie. Uit de focusgroepen met de sociaal-culturele beroepskrachten blijkt dat de werksoort waartoe de organisatie behoort sterk bepalend is voor de rol die een bepaalde functie vervult in de organisatie. Redelijk analoog met wat het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk vooropstelt (2003), leggen de werksoortelijke beroepskrachten volgende accenten:

Voor de medewerkers van **sociaal-culturele vormingsinstellingen**, zowel volkshogescholen als gespecialiseerde vormingsinstellingen krijgt de educatieve functie een groter gewicht. Andere functies zoals de culturele en gemeenschapsvormende komen eveneens aan bod, maar dit steeds in relatie met de educatieve functie. Een medewerkster van een volkshogeschool verwoordt het zo: *“... wij stellen ons voor alles wat we doen de vraag of het ook educatief is. We vragen niet voor alles wat we doen of dat ook gemeenschapsvormend is bijvoorbeeld. De educatieve insteek is onze hoofdtaak, dus in die zin dat wij voor alles wat wij doen als werker intentioneel educatief willen bezig zijn.”* Slechts twee van de zeven medewerkers van vormingsinstellingen maken gewag van de maatschappelijke activeringsfunctie. Eén daarvan vernoemt deze functie in een opsomming samen met de drie overige functies, de andere verwijst naar een concreet voorbeeld waarin sociale activering als doelstelling geëxpliciteerd wordt.

*“ ... een **beweging** heeft een educatieve en een maatschappelijke activeringsfunctie ...”* (decreet betreffende sociaal-culturele volwasseneneducatie, 2003) De maatschappelijke activeringsfunctie treedt volgens de medewerkers van bewegingen zeer uitgesproken op de voorgrond in hun werking: *“sensibiliseren, een mening vormen, daar actie rond voeren en iets bereiken”* behoren tot de *corebusiness* van hun werksoort. Zij zien educatie als middel tot maatschappelijke activering. *“Vanuit de beweging denk ik dat het educatieve gekoppeld is aan doen, actie.” ... “Als beweging gaan we dan met de informatie samen iets doen, een actie voeren.”* Een andere beroepskracht verwoordt het zo: *“Maatschappelijke activering is het kader waarin wij functioneren, educatie zit in de processen van informatie, samen discussiëren en analyseren en daar gaan we dan dingen mee doen”*.

In het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk staan bij de **verenigingen** de vier functies (de educatieve, culturele, maatschappelijke activerings- en ontmoetingsfunctie) op gelijke voet. Niet alle representanten zijn er echter van overtuigd dat dit ook in de praktijk het geval is: *“bij de verenigingen zitten we momenteel in een situatie dat de ontmoetingsfunctie naar mijn aanvoelen de primordiale functie is van dat werk”*, stelt één van hen. Uit de praktijkverhalen van de medewerkers van verenigingen blijkt dat deze functie een belangrijke rol speelt: *“... bij ons komen mensen niet altijd met de intentie om iets te leren, bij ons komen ze om mensen te ontmoeten”*, licht een beroepskracht toe. Toch stellen we vast dat naast de ontmoetingsfunctie ook de andere functies enige plaats krijgen in de verenigingen van deze beroepskrachten. Enkeligen hebben het over vormingspakketten die op specifieke thema's zijn gebaseerd, anderen over het aanzetten van leden tot sociale actie. De culturele functie echter wordt door geen enkele van deze beroepskrachten expliciet genoemd.

Hoewel er zeker sprake is van een bepaalde 'specialiteit' binnen de werksoorten, geven de sociaal-culturele beroepskrachten aan dat er gestreefd wordt naar een integrale aanpak. Het zoeken naar partners en het sluiten van samenwerkingsverbanden biedt volgens een aantal van hen de mogelijkheid om een breder publiek te bereiken en de pluriformiteit van het werk te garanderen. Twee medewerkers van volkshogescholen geven aan samen te werken met gemeenschapscentra, bibliotheken en kunstencentra in de regio. De eigen specialiteit of deskundigheid (in dit geval educatie) van de organisatie wordt dan aangewend en ingezet om samen met deze partners een complementariteit in functies en thema's te bewerkstelligen. Wel belangrijk is, volgens een andere beroepskracht, dat *“die verscheidenheid van verschillende werkvormen ten volle tot uiting komt, want daarin ligt ook de kracht”*. Hij voegt eraan toe dat samenwerking een proces is dat tijd vergt. Die tijd nemen maar ook krijgen is volgens hem onontbeerlijk om succesvolle dwarsverbanden uit te bouwen.

2.2.3 En de culturele functie?

Opmerkelijk weinig wordt de culturele functie benoemd door de sociaal-culturele beroepskrachten. Nochtans staat deze in de definiëring van een vereniging, volkshogeschool en gespecialiseerde vormingsinstelling expliciet vermeld in het decreet. (2003) Regelmatig neemt men de culturele functie mee in een opsomming van het rijtje van de vier, maar een enkeling specificeert wat ermee wordt bedoeld of hoe deze functie wordt ingevuld in de sociaal-culturele praktijken.

In een voorbereidend gesprek met het oog op het scherpstellen van de onderzoeksvraag van dit onderzoek, gaf een respondent aan dat *“iedereen in de sector de culturele functie op een andere manier invult”*. De 'culturele functie' beschouwt hij als één van de begrippen die op beleidsniveau geconcipieerd en nadien opgelegd worden, net zoals 'levenslang leren'. Een kloof met de praktijk is nagenoeg onvermijdelijk. *“Die culturele functie zweeft daarom zo ergens in het luchtledige”*, voegt hij eraan toe. Een representant uit de focusgroep uit zijn ongenoegen over het beleid dat werksoorten

“dwingt” om een culturele functie op te nemen: “als je een culturele zending hebt als specialisme, zoals de kunsteducatie, geen probleem”, maar deze überhaupt gaan opleggen is volgens hem bij de haren gesleurd.

2.3 Doeloriëntaties van de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk

Datgene dat men wil verwezenlijken, de missie die een organisatie voorstaat, de collectieve aspiraties en de richting waarin men wil ontwikkelen zijn het object van het luik ‘doeloriëntaties’ in de bevraging. De eigenheid van de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk en de differentiatie met belendende educatieve ‘markten’, worden uitgedrukt in de doeloriëntaties en de wijze waarop men te werk gaat. In dit deel stellen we de ‘waartoe’ -vraag. De ‘wat en hoe’-vragen komen in deel 2.4 aan bod.

Vooraleer in te gaan op het brede spectrum aan doeloriëntaties dat in de focusgroepen aan bod komt, werpen we een blik op een eigenschap van sociaal-culturele praktijken die door de bevrageden als essentieel wordt gezien: “open doelen”. Deze hoedanigheid verklaart tevens waarom we in de titel van dit deel over ‘doeloriëntaties’ in plaats van ‘doelstellingen’ of ‘doelen’ spreken. Deze laatste veronderstellen immers een concrete omschrijving van het gewenste eindresultaat van een handeling of proces (vgl. Baert, Ketelslegers & De Vriendt, 2004).

2.3.1 Open doelen

Typerend voor de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk is dat de begeleider geen vooraf vastgesteld eindproduct voor ogen heeft. Een medewerker van een Vormingplus-centrum benadrukt dat “de doelstellingen of finaliteit niet in iets ligt dat buiten de mensen plaatsvindt, maar in hun leefwereld ligt”. Deelnemers hebben een grote impact op het leerproces en bepalen zelf de richting waarin dit leren zich ontwikkelt. Dit uitgangspunt wordt in de focusgroepen aangegrepen om zich van andere vormen van educatie te onderscheiden. Een medewerkster van een volkshogeschool verwoordt het zo:

“In de formele educatie gaat men zeer specifieke leerdoelen stellen die mensen willens nillens moeten behalen. Ze moeten daar een examen voor afleggen en krijgen er punten op. Het unieke van onze sector is juist dat onze deelnemer vanuit zijn eigen interesses en invalshoeken gaat bepalen wat hij uit onze vorming voor zichzelf wil halen. Wij kunnen veel flexibeler met een aantal dingen omgaan.”

Een aantal beroepskrachten zien dit laatste, de mogelijkheid tot flexibiliteit, als een belangrijke kracht van de educatieve processen in het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Mensen met negatieve schoolervaringen *“die wars zijn van al dat formeel gedoe”* kunnen immers door deze laagdrempelige manier van werken terug zin krijgen in het leren. De afwezigheid van vastomlijnde doelstellingen, duidelijk omschreven leerprogramma's en eindtermen heeft echter tot gevolg dat het educatieve proces moeilijk te evalueren valt, stelt één van de representanten. Het procesmatige karakter van educatie in de sociaal-culturele sector maakt het dan ook bijzonder moeilijk om dit soort werk te legitimeren t.a.v. andere partners. Bovendien, geeft een andere representant aan, worden de doeloriëntaties van het sociaal-cultureel volwassenenwerk *“onvoldoende expliciet geformuleerd en zichtbaar gemaakt”*.

2.3.2 Ruim pallet aan doeloriëntaties

De educatieve praktijken nemen verschillende gedaantes aan en kenmerken zich door een sterke contextafhankelijkheid, zo blijkt uit de focusgroepen. De doeloriëntaties kunnen dan ook niet als een monolithisch en vaststaand geheel worden opgevat, maar veranderen qua compositie en diversifiëren naargelang de lokale context, de werksoort en de organisatie waarbinnen de diverse educatieve praktijken zich afspelen. Het is niet de bedoeling om telkens de specifieke contexten en praktijken van waaruit men doelen vooropstelt te schetsen, deze zijn immers zeer uiteenlopend. Wat hier volgt is een beschrijving van de verschillende doeloriëntaties van educatieve praktijken die in de focusgroepen worden genoemd.

Een eerste doeloriëntatie waar een aantal beroepskrachten uit verschillende werksoorten naar verwijzen is 'maatschappelijke verandering'. Het zijn echter voornamelijk de medewerkers van de bewegingen die deze doeloriëntatie nader toelichten. Zij geven aan dat *“maatschappelijke verandering doel op zich is, de reden waarom bewegingen bestaan”*. Een aantal duidelijke voorbeelden die in de focusgroepen naar voren komen, zijn: het bepleiten van mensenrechten en het mens- en milieuvriendelijk omgaan met geld. Armoedebestrijding is de belangrijkste doeloriëntatie in de vereniging van één van de beroepskrachten. De missie waar de organisatie voor staat, is in deze gevallen dan ook het doel van de educatieve praktijken. Educatie is dan, volgens één van de medewerkers van een beweging, het proces van *“... informatie geven en dat samen bediscussiëren en analyseren”*. Dit wordt volgens hem steeds gekoppeld aan sociale actie.

Twee beroepskrachten geven aan dat het belangrijk is om vanuit de praktijken aansluiting te zoeken bij *“mensen die je anders niet bereikt of wiens leefwereld normaal anders geen kans krijgt”*. Mensen de kans geven *“om aan bod te komen”* en ervaringen bieden *“waar ze wel tellen”*, is voor een medewerker van een vereniging een belangrijk argument om het sociaal-cultureel werk te legitimeren.

De hierboven geschetste doeloriëntaties worden door beroepskrachten van gespecialiseerde vormingsinstellingen echter niet vernoemd. Zij vermelden voornamelijk dat hun activiteiten gericht zijn op *“de persoonlijke groei”* van deelnemers zoals *“het verbreden van capaciteiten of competenties”*. Het begeleiden van leerprocessen staat centraal, maar *“afhankelijk van het thema breng je ook een aantal andere elementen binnen”*, stelt een medewerkster van een gespecialiseerde vormingsinstelling. Gemeenschapsvorming is daar een voorbeeld van. Het omgaan met en leren uit verschil wordt door een andere medewerker van een gespecialiseerde instelling aangehaald: *“leren samenwerken met mensen vanuit verschillende achtergronden en ontdekken dat er andere standpunten zijn”*, is een doel van de vormingsactiviteiten die hij begeleidt.

Een coördinatrice van een volkshogeschool legt uit dat de vormingsbegeleiders in haar organisatie deelnemers *“inzichten meegeven”* waar ze in het dagelijkse leven mee aan de slag kunnen. Het *“bijbrengen van kennis”* met het oog op het *“zelfstandig nemen van beslissingen”* is voor haar een belangrijke doelstelling.

In de focusgroep van de representanten stelt iemand dat het emancipatorische verhaal allesbehalve achterhaald is. Het vergroten van de mondigheid zodat mensen meer aan zelfbepaling kunnen doen, is volgens hem een belangrijke doeloriëntatie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Het ondersteunen van de zelfbeschikking wordt ook door enkele beroepskrachten genoemd: *“wij werken aan de stimulering van de positieve vrijheid”*, *“wij maken burgers mondig”*. Maar het is vooral in de focusgroep van de representanten dat op deze doeloriëntaties dieper wordt ingegaan. Mensen moeten greep krijgen op hun eigen situatie en zelf keuzes leren maken. Kritische reflectie wordt door velen van hen hoog in het vaandel gedragen: *“... de specificiteit van de functie van ons werk moet altijd een zaak zijn van het aanscherpen van de kritische zin over wat een mens beroert”*, zo stelt een representant. Zijn collega vergelijkt de sector met het *“kritisch reflexieve segment in de samenleving”* ... *“dat dingen bevraagt, ...”*. De kritische dimensie van de educatieve praktijken wordt ook door twee medewerkers van Vormingplus-centra expliciet vermeld.

Wanneer de beroepskrachten gevraagd worden naar de kernfinaliteit van hun educatieve praktijken valt het op dat zij vaak in één zin een grote verscheidenheid aan doelen opnoemen. Het antwoord van een medewerkster van een Vormingplus-centrum op deze vraag, illustreert dit: *“... ontmoeting en een stuk kansen geven denk ik”, ... “en ook de kritische dimensie en het veranderingsgerichte vind ik essentieel aan onze taak ...”*. Ook vanuit een gerichtheid op persoonlijke ontplooiing worden vaak diverse doeloriëntaties in één verhaal genoemd:

“... ik heb de indruk dat wij dingen organiseren voor individuen, waarvan we vermoeden dat men daar iets aan heeft, wat gezellig is, wat leuk is, dus ontmoeting waar men iets bijleert,” ... “wij werken ook aan de stimulering van de positieve vrijheid en we leren mensen nieuwe mogelijkheden kennen, nieuwe vaardigheden ontdekken ...”

Hoe deze verschillende doeloriëntaties dan precies op elkaar ingrijpen of wat ze er mee bedoelen wordt niet toegelicht. Zo worden doelen als *“expressie en identiteitsvorming”* bijvoorbeeld ook ter sprake gebracht, zonder dat er verder wordt ingegaan op wat hier precies onder wordt verstaan.

Concluderend kunnen we stellen dat de beroepskrachten een breed pallet aan doelstellingen vermelden. Het verwerven van beroepscompetenties met het oog op inzetbaarheid op de arbeidsmarkt behoort niet tot de doelstellingen van deze beroepskrachten. Op het vlak van het ontwikkelen van levensbrede vaardigheden worden enkele doeloriëntaties worden genoemd zoals omgaan met en leren uit verschillen, eigen doelstellingen onder woorden brengen, discussiëren en zelfstandig beslissingen maken, zijn competenties die de hoeksteen vormen voor zowel het persoonlijke, het sociale als het beroepsleven. Ook doeloriëntaties zoals armoedebestrijding, het bepleiten van mensenrechten en het mens- en milieuvriendelijk omgaan met geld, worden vernoemd. Ook het leveren van een bijdrage aan gemeenschapsvorming en het bieden van ervaringen waar mensen tellen en inspraak hebben, kunnen we bij deze functie vermelden. Ten slotte komt ook een expressieve en culturele rol van educatie aan bod in doeloriëntaties zoals expressie, identiteitsvorming, het vergroten van de mondigheid en het aanscherpen van de kritische zin.

Het is vaak afhankelijk van de gegeven context waarin de educatieve praktijk zich afspeelt en de werksoort waartoe de organisatie behoort welke doeloriëntaties benadrukt worden door de beroepskrachten.

2.3.3 Animo over ambities

Een aantal opmerkingen van een beroepskracht over weidse en verheven doelstellingen in het sociaal-cultureel werk vormt de aanleiding voor heel wat animo in deze focusgroep. In zijn pleidooi voor *“nederigheid en bescheidenheid”* stelt deze vormingswerker de *“opgeklopte”* verhalen over functies en rationalisering van het werkveld en academici aan de kaak. *“Het zal niet van ons komen dat de netwerken hersteld worden of dat de samenleving veranderd wordt”*, luidt de argumentatie. De discrepantie tussen doeloriëntaties en motiveringen enerzijds en de concrete praktijken anderzijds wordt aangekaart.

Een aantal werkers treden deze argumentatie bij wanneer het gaat over het relativeren van grootse doelstellingen van het werk, maar ze dienen dit betoog ook van antwoord door hun ambities en doelen scherp te stellen. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk mag inderdaad niet overschat worden, maar vooral niet onderschat. Volgende argumenten komen onder meer aan bod:

“We zijn inderdaad een heel klein segment van de samenleving, economisch gezien misschien een onbelangrijk segment, maar we doen wel iets dat weinig anderen in de samenleving doen: mensen samenbrengen ...”

“ ... belangrijk is het proces dat je aangaat, door het feit dat je vertrekt echt van de basis, dan sensibiliseren, en dan komen tot gedragsveranderingen, dat is toch een belangrijke meerwaarde. En ik geloof erin dat wij daar ook dingen in realiseren.”

“ ... als het gaat om een zeer zware problematiek, ik denk bijvoorbeeld aan de muur in Palestina, dan is dat helemaal niet zo bescheiden als je daar eventueel een gesprek of een discussie over zou aangaan. Mensen hebben toch het recht om zich daar een mening rond te vormen, daar actie rond te voeren en op zijn minst nog het gevoel te hebben dat ze met die actie iets kunnen doen, en ik zal u zeggen, ze zullen met die actie ook nog iets bereiken ook, ik zou dat echt niet willen onderschatten.”

Eén van de beroepskrachten beklemtoont dat het voor het sociaal-cultureel werk van groot belang is om de activiteiten die dagelijks op het veld of in de organisaties plaatsvinden, zichtbaar te maken. Het is immers belangrijk dat daar “*waardering voor is*”, zo stelt hij, “*want als dat weg valt wordt het erg.*”

2.4 De educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk

Het brede scala aan doeloriëntaties dat eigen is aan het werk staat niet los van de inhoudsbepaling van de educatieve praktijken. We peilen naar de typerende eigenschappen van de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk bij de representanten en de beroepskrachten. De omschrijving van de eigenschappen van de educatieve praktijken situeert zich op het kruispunt van een aantal specifieke werkwijzen en een afwijzing van ‘wat het niet is’. Achtereenvolgens komen deze aan bod: ‘hoe’ de beroepskrachten in de educatieve praktijken te werk gaan (4.1) en wat deze educatieve praktijken ‘niet’ inhouden (4.2). Dat dit laatste sterk samenhangt met positioneringvragen van het sociaal-cultureel volwassenenwerk t.a.v. andere sectoren in het brede veld van de volwasseneneducatie wordt duidelijk in punt 2.5: de verhouding met wat ‘er rond’ ageert.

2.4.1 Genoemde eigenschappen van de educatieve praktijken

Opmerkelijk is dat in de respons van sociaal-culturele beroepskrachten op de vraag naar een *definiëring* van hun educatieve praktijken steeds gerefereerd wordt aan de *referentiekaders* van waaruit zij die praktijken vormgeven. Een aantal expliciete uitgangspunten liggen ten grondslag aan de handelingsprincipes, werkwijzen en interactiestijlen van deze werkers. (vgl. Van den Eeckhout, 2005) Het zijn deze waarnaar de beroepskrachten verwijzen wanneer ze gevraagd worden naar het kenmerkende van hun educatief werk.

2.4.1.1 Leefwereldgericht werken

'Leefwereldgericht werken' is een begrip dat in de focusgroepen van de beroepskrachten herhaaldelijk genoemd wordt wanneer de specificiteit van de sociaal-culturele praktijken geduid wordt. " ... *het aansluiten bij de leefwereld van mensen is een uitgangspunt van uw manier van werken, het is meer dan een methodiek*", stelt één van hen. Het educatieve aanbod is niet gericht op iets ontastbaars dat buiten de mensen ligt, maar sluit aan bij en vertrekt vanuit de leefwereld van mensen en hun maatschappelijke context. " ... *je brengt naar boven wat er eigenlijk zowel in de samenleving als bij de mensen leeft.*" Het zijn de interesses, perspectieven en ervaringen van de deelnemers die als basis dienen voor de leerprocessen. Hierbij aansluitend, geven enkele beroepskrachten aan, zijn de vormingen gericht op het vergroten en het verruimen van de leefwereld. " ... *ik denk dat een groot deel van onze werking is het proberen aan te tonen dat hun leefwereld veel verder gaat dan wat ze direct zelf ervaren*", verduidelijkt een medewerker van een beweging.

In een aantal praktijkvoorbeelden van educatieve processen komt dit uitgangspunt duidelijk tot uiting. Zo beschrijft een medewerker van een thematische vereniging de vormingen met vrijwilligers, "*meestal modale middenklassers*", die een steentje willen bijdragen aan de armoedeproblematiek. Deze vrijwilligers stappen vaak in de vereniging met het motief om 'de andere te helpen' of "*iets te gaan doen voor de ander*". Het leren dat de vrijwilligers zelf ervaren in het informele contact met mensen in armoede dient als basis voor de leerprocessen in de vormingen. Op die manier "*sluit je aan bij de eigen leefwereld en concrete ervaringen van dat engagement*", aldus deze beroepskracht. " ... *we proberen het leren dat mensen zelf ervaren naar boven te brengen door met hen in dialoog te gaan.*" Dit educatieve proces, waarin het contact van de vrijwilligers met mensen in armoede als vertrekpunt wordt genomen, zet vrijwilligers er toe aan om de eigen motieven en referentiekaders in vraag te stellen en te veranderen. De vormingen hebben dan ook als doel "*de leefwereld uit te dagen*". In plaats van vrijwilligers die als reddende engels vóór mensen in armoede willen werken, krijgen we op die manier vrijwilligers die "*leren samen met mensen in armoede, op een gelijkwaardige basis werken en dan toch in zekere zin coachend zijn*".

Opmerkelijk is dat wanneer de representanten gevraagd worden naar het kenmerkende van de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk het begrip 'leefwereldgericht werken' of 'aansluiten bij de leefwereld' geen enkele keer genoemd wordt. Een begrip waar twee representanten uit de bovenbouw wel aan refereren, is het 'ervaringsleren'. Eén van hen legt het als volgt uit: " ... *het gaat zeker niet alleen om leren door theorie, maar ook om leren door ervaringen en ook ervaringen die je opdoet binnen de context van de organisatie zelf als vrijwilliger bijvoorbeeld.*"

2.4.1.2 Niet voor, wel samen met de doelgroep

De betrokkenheid van de deelnemers in de sociaal-culturele praktijken kwam reeds kort aan bod wanneer we het hadden over open doeloriëntaties (zie punt 2.3.1). Volgende uitspraak is een rake verwoording van een uitgangspunt dat de beroepskrachten hoog in het vaandel dragen: " ...

deelnemers bij ons zijn mee verantwoordelijk voor de leerweg die ze afleggen. Ze praten mee over waar dat ze met dat leerproces uiteindelijk willen uitkomen". Het is niet de begeleider die op eigen houtje de praktijken invult en bepaalt, de deelnemer is medevormgever. " ... *die deelnemer is zelf eigenaar van zijn leerproces en de begeleider moet dat alleen maar in gang zetten en helpen.*" De werkers geven aan dat zij zichzelf niet op een piëdestal plaatsen, maar de doelgroep ondersteunen zodat zij volwaardig kunnen participeren. Volgende uitspraak van een medewerker van een vereniging illustreert de drang naar gelijkwaardigheid: " ... *in plaats van over vrijwilligers en mensen in armoede te spreken, vormen wij samen als een groep mensen een vereniging tegen de armoede.*"

Ook bij de representanten horen we gelijkaardige uitgangspunten: " ... *bij ons wordt vertrokken vanuit de deelnemers, hun potentieel, hun leervragen, hun proces, hun tempo ...*" Eén van de representanten plaatst deze aanpak tegenover een benadering die volgens hem veelal in het volwassenenonderwijs en in beroepsopleidingen gehanteerd wordt: " ... *daar wordt gewerkt vanuit de rationaliteit van een bepaald vak als het gaat over onderwijs of de rationaliteit en de competenties van een bepaald beroep als het gaat om de beroepsopleiding*".

Eén van de beroepskrachten brengt vorige uitgangspunten in verband met het zogenoemde 'vraaggestuurd werken', een vaag begrip volgens haar. Zij hekelt " *de slogans die erover bestaan in de sector*". Dit modewoord moet volgens haar dringend uitgeklaard worden. Immers, " ... *bij welke vraag moet je aansluiten?*" De gelaagdheid van de vraag is het onderwerp van haar redenering. Als het de vraag is van de (potentiële) deelnemer, vervolgt ze, dan zitten we met het probleem dat een organisatie met eigen opdrachten daar niet altijd kan op inspelen. " *Of is het de vraag van de overheid, het beleid?*" Verder zijn er ook nog omgevingsanalyses waarin vragen en prioriteiten naar voren geschoven worden. In elk geval een kwestie waarover de discussie moet worden aangewakkerd volgens deze beroepskracht.

2.4.1.3 Iedereen leert van iedereen

Het leren van en met elkaar in een dynamisch proces van dialoog en interactie is karakteristiek voor de educatieve praktijken volgens de beroepskrachten. " ... *iedereen leert van iedereen, en dat speelt niet alleen ten aanzien van de deelnemers in de groep, maar ook ten aanzien van diegene die het proces begeleidt.*" Deze visie wordt door de deelnemers aan de focusgroepen bevestigd. Een medewerker van een vereniging legt uit dat het contact tussen mensen in armoede en vrijwilligers effectief een verandering in " *maatschappelijke kijk*" bewerkstelligt bij deze laatste groep. Iemand uit de andere focusgroep heeft het over het tweerichtingsverkeer tussen beroepskrachten en vrijwilligers wanneer het gaat over leerprocessen in de vereniging. Het laagdrempelige karakter van contexten waar ruimte is voor informeel leren wordt door een drietal beroepskrachten expliciet aangeduid als een belangrijke meerwaarde van de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

2.4.1.4 Het potentieel zoeken, niet de tekorten

Vetrekken vanuit het potentieel van mensen in plaats van hun tekorten is een uitgangspunt dat veel beroepskrachten ter harte nemen. Deelnemers worden gezien als competente actoren. De procesbegeleiding richt zich dan op het verder ontplooiën en maximaliseren van kwaliteiten die mensen al hebben. Een deelnemer die vorming geeft aan mensen die met justitie te maken krijgen, verwoordt het op de volgende manier: *“via dat sociaal-cultureel volwassenenwerk sluit je aan bij de mogelijkheden van de mensen en niet zozeer bij hun deficiënties, gebreken, fouten of delicten”*. Ook volgende uitspraak illustreert dit uitgangspunt treffend:

“Zij herontdekken hun eigen kwaliteiten, voor een stuk omdat ze in een omgeving komen waar ze veel vertrouwen krijgen, waar ze minder aangesproken worden op hun gebreken maar eerder als mens worden aangesproken. Dat creëert een voedingsbodem voor enorme groeiprocessen.”

In de focusgroep van de representanten wordt het sociaal-cultureel volwassenenwerk ook op dit punt vergeleken met het onderwijs en de beroepsopleiding. Ze wijzen erop dat deze sectoren wel eerder vanuit tekorten vertrekken: *“... je hebt bepaalde competenties niet, je hebt bepaalde vaardigheden niet, je mist bepaalde attitudes”*.

2.4.2 Anders dan formele educatie

In het duiden van de eigenheid van hun educatieve praktijken grijpen de sociaal-culturele beroepskrachten heel vaak terug naar ‘wat het niet is’ of ‘hoe het niet moet’. Ook de representanten omschrijven het kenmerkende van de sociaal-culturele sector dikwijls vanuit een ‘anders’ te werk gaan dan de andere: *“... wij zijn een eigenstandige actor, die afwijkt, in heel grote mate van al de rest ...”* Heel wat van de uitgangspunten besproken in 4.1 worden vergeleken met het formele leren en de werkwijzen die gehanteerd worden in het volwassenenonderwijs en de beroepsopleidingen. De eigenheid van hun educatieve praktijken is dan ‘niet formeel’, in de zin van het verschillend zijn van het formele. De vergelijking van de aanpak in het formele circuit met het leefwereldgericht werken, de open doeloriëntaties en het vertrekken vanuit potenties van deelnemers in het sociaal-cultureel volwassenenwerk werd reeds beschreven. De beroepskrachten reiken echter nog enkele fundamentele verschilpunten aan.

De educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk zijn niet gekoppeld aan eindtermen, noch aan een puntensysteem. Daardoor is er geen diplomadruk en kan het aanbod aansluiten bij de behoeften en het tempo van de deelnemer, waardoor de drempel tot deelname vaak lager ligt. *“... onderwijsactiviteiten zijn wel degelijk gericht op het verwerven van een diploma, terwijl mensen bij ons komen omdat ze zin hebben in die activiteit ...”*, zo stelt een medewerker van een gespecialiseerde instelling. In deze uitspraak zit nog een uitgangspunt vevat dat door een aantal beroepskrachten expliciet vermeld wordt als kenmerkend voor hun educatieve praktijken: de

vrijwilligheid of *“het niet verplichte karakter”*. Mensen worden niet in een keurslijf gedwongen maar kiezen zelf of ze deelnemen.

In die context uiten drie beroepskrachten hun twijfels over de huidige ontwikkeling waarbij het sociaal-cultureel werk zich inschrijft in het verhaal van het Erkennen van Verworven Competenties (EVC). De EVC- krijtlijnen zijn in de domeinen arbeid en onderwijs al een tijdje uitgetekend. Recentelijk is er heel wat beweging om ook het levensbreed leren te valoriseren met ‘leerbewijzen’ (SoCiuS, 2005). Twee medewerkers van verenigingen wijzen erop dat het niet vanzelfsprekend is om vanuit hun praktijken aansluiting te vinden bij dergelijke ontwikkeling. Hoewel ze de *“mooie doelstellingen”* achter het EVC-verhaal onderkennen, en aangeven dat er in de beleidsplannen van hun organisatie aandacht aan wordt besteed, vragen ze zich af hoe ze het EVC met hun dagdagelijkse educatieve praktijken kunnen rijmen. De kracht van verenigingen ligt volgens hen immers in de laagdrempelige informele leerprocessen en *“als je dat wil gaan formaliseren, dan denk ik, zeker bij de doelgroepen waar wij mee werken ... die al zodanig veel op een zeer formele manier behandeld worden in alle processen waar ze maatschappelijk instappen, dat de kracht die zich bij ons voordoet, dreigt af te breken”*. Ook een medewerkster van een Vormingplus-centrum heeft haar bedenkingen bij het EVC. Zij vindt het belangrijk dat mensen ook kunnen leren in een informele sfeer, los van alle mogelijke certificaten. Eén van de representanten echter ziet in het EVC- verhaal een belangrijke kans voor de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk: *“ ... het zet aan om over je eigen oriëntatie na te denken, ze te expliciteren.”*

Verder worden door de beroepskrachten nog enkele verschilpunten tussen hun educatieve praktijken en het onderwijs genoemd. Een medewerkster van een volkshogeschool hanteert het begrip *“onderwijsattitude”* stereotyperend, om op volgend onderscheid te wijzen: *“ ... mensen in het onderwijs brengen waarheden, die brengen wiskundeformules” “Ik denk, in sociaal-culturele volwasseneneducatie moet je hefboom zijn, zorgen dat er iets in beweging komt bij mensen, dat er meer mogelijkheden komen, verandering, groei ...”*

Ten slotte wordt ook *“de kritische dimensie”* van hun educatieve praktijken als kenmerkende eigenschap vermeldt in vergelijking met andere vormen van educatie: *“ ... dat is essentieel aan onze taak en dat verwacht ik niet van de Syntra en van een aantal andere vormingsinstellingen”*. Andere vormen van volwasseneneducatie zijn eerder cursorisch van aard en gericht op kennisoverdracht. Dit brengt ons tot een volgend punt: de positionering in het educatieve bestel.

2. 5 Positionering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het educatieve bestel

Over de positionering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk t.a.v. andere maatschappelijke sectoren is in de literatuur heel wat informatie voorhanden. Vaak wordt de zogenaamde ‘bloemconfiguratie’ gebruikt om te refereren aan de verschillende raakvlakken van het sociaal-cultureel werk met andere landschappen of sectoren: cultuur, welzijn, recreatie en educatie. Een

visualisatie die tot stand kwam ter gelegenheid van het VCVO-project 'Nieuwe uitdagingen'. (Goubin, 1994; Dekeyser & Dhont, 1996; De Blende & Dhont, 2005)

In de bevraging in functie van dit onderzoek zoomen we in op één relatie in de bloemconfiguratie. In een context van toenemende beleidsaandacht voor levenslang en levensbreed leren is de vraag tot afstemming tussen aanbieders van opleiding en vorming aan volwassenen ongetwijfeld pertinent. We geven de deelnemers het woord over het raakvlak en de verhouding tussen het sociaal-cultureel volwassenenwerk en andere sectoren in het volwasseneneducatieve bestel. Verschilpunten met andere vormen van educatie kwamen in een vorig punt reeds aan bod. In dit deel focussen we op de opinies van de bevrageden over positionerings-, afstemmings- en samenwerkingsvragen.

2.5.1 Sociaal-culturele praktijken: geen exclusiviteit van de sociaal-culturele sector

Zowel beroepskrachten als representanten wijzen er op dat de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet het monopolie heeft op sociaal-culturele praktijken. Zo biedt het volwassenenonderwijs in toenemende mate vormingscursussen aan die *“verdacht veel lijken op wat je in onze socio-culturele winkel ook kunt vinden”*. Middenstandsopleidingen en centra voor volwassenenonderwijs bijvoorbeeld bieden evenzeer educatieve programma's aan gericht op het ontwikkelen van sociale vaardigheden. *“In grote categorieën onderscheiden we ons, in praktijken beginnen er grijze gebieden te komen”*, duidt één van de representanten. Enkele beroepskrachten menen dat de positie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk hierdoor wordt uitgehold. Meer en meer komen andere actoren op 'hun' terrein. *“Je moet je plaats echt veroveren”*, stelt één van hen. Ook één van de representanten kaart deze problematiek aan en spreekt in die context over *“de stammenstrijd tussen opleidingsverstrekkers”*.

Een aantal beroepskrachten pleit voor een duidelijke afbakening wat betreft de te vervullen opdrachten van actoren in het educatieve veld. Twee beroepskrachten wijzen de overheid met de vinger omdat het decreet op sociaal-cultureel volwassenenwerk geen houvast biedt voor een duidelijke afstemming tussen verschillende verstrekkers van educatie. Eén van hen uit hierover zijn ongenoegen:

“ ... ik ben het eens dat onze sector de taak krijgt van persoonlijke ontplooiing, maar dan moeten de andere sectoren mee willen: dan moet Syntra stoppen met dingen van ons af te nemen, dan moet de VDAB daarmee stoppen en ook het volwassenenonderwijs. Binnen de Vlaamse regering is daar geen consequentie in.”

Een andere beroepskracht is het er mee eens dat men bij het ontwerp van dit decreet enkele steken heeft laten vallen wat betreft de afstemming tussen de verschillende sectoren. Hij betreurt dit eerder vanuit een andere motivering: *“ ... er staat nergens omschreven hoe het decreet de synergie zou*

kunnen bevorderen". Raakvlakken met andere verstrekkers van educatie hoeven volgens hem geen probleem te zijn, maar het is aan de overheid om de complementariteit te duiden.

2.5.2 Is er samenwerking?

Het zijn vooral de representanten die erop wijzen dat de samenwerking en het overleg tussen de verschillende sectoren in het volwasseneneducatieve veld niet van een leien dakje loopt. Eerder dan over 'partners' heeft men het over een moeilijk overbrugbare kloof tussen het sociaal-cultureel volwassenenwerk en de wereld van de formele educatie. De vraag is of we überhaupt van een samenspel kunnen spreken:

" ... Het VIZO, de VDAB, de centra voor volwassenenonderwijs en het sociaal-cultureel volwassenenwerk zijn vier van elkaar te isoleren gebieden, die mekaar willen beloeren, bekijken, maar die momenteel met elkaar geen zaken willen doen", zo geeft een representant aan.

Typerend voor de sociaal-culturele sector is zijn pluriformiteit, een eigenschap die niet geldt voor andere sectoren in de volwasseneneducatie volgens één van de representanten. Deze karakteristiek is volgens hem een verklaring voor de moeizame samenwerking met andere sectoren *"die bij wijze van spreken wel vanuit één punt spreken"*. Een andere representant geeft aan dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk op dat punt een vreemde eend in de bijt is. Daarom heeft de sector er baat bij om de eigen visie en *"aparte manier van kijken"* duidelijk te specificeren en zichtbaar te maken naar andere actoren. Hij wijst er echter op dat vooral vanuit de hoek van de formele educatie weinig bereidheid tot samenwerking te merken valt. Het engagement komt van één kant want het volwassenenonderwijs en de aanbieders van beroepsopleidingen weigeren open te staan voor een wederzijdse bevruchting van ideeën. Wanneer er bij uitzondering al eens sprake is van samenwerking situeert deze zich slechts op een praktisch niveau, besluit deze representant.

Verschillende malen wordt bij dit discussiepunt verwezen naar de werking van de Dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA), een instrument van de Vlaamse Overheid dat zich bezighoudt met de beleidsuitvoering op het gebied van levenslang en levensbreed leren, waarin naast vertegenwoordigers van volwassenenonderwijs en beroepsopleidingen ook afgevaardigden van de sociaal-culturele sector een zetel hebben. De bijeenkomsten in DIVA zijn volgens twee representanten het ultieme bewijs dat de betrokkenheid van het niet-formele en informele leren, de vormen van leren waar de sociaal-culturele sector sterk in staat, bij het formele circuit lang geen evidentie is en ook niet gauw zal worden in Vlaanderen. Beiden vinden dit een spijtige zaak: *"op die manier schakelen we niet goed naar de toekomst en verliezen we terrein, ook in de Europese context"*, waar de omhelzing van de formele educatie met het niet-formele en informele leren wel stilaan gemeengoed wordt, zo duidt één van hen.

2.5.3 Is samenwerking gewenst?

Over de wenselijkheid van het al dan niet samenwerken met andere actoren in het educatieve bestel is er beduidend minder consensus. We onderscheiden drie verschillende posities die beroepskrachten en representanten innemen wat betreft een wederzijdse toenadering: de voorstanders, de tussenpositie en de *'non believers'*. Hieronder gaan we in op deze standpunten, weliswaar met die vermelding dat het discours van de laatste groep, diegene die in samenwerking vooral nadelen of gevaren zien, het zwaarste doorweegt in zowel de focusgroepen met de beroepskrachten als deze met de representanten.

2.5.3.1 De voorstanders

Eén medewerkster van een volkshogeschool ziet in het aangaan van samenwerkingsverbanden met andere belendende sectoren zoals welzijn en cultuur, maar ook de formele educatie een grote meerwaarde voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk. “... door lokaal en projectmatig een aantal dingen samen te doen, kan je toch nog aan de nodige middelen raken langs een andere weg.” Toch ziet ze niet alleen in het verkrijgen van extra middelen een belangrijke groeikracht, ook de rijkdom die de samenwerking zelf met zich meebrengt en de mogelijkheid om bepaalde doelgroepen beter te bereiken zijn gewichtige argumenten voor haar.

Een punt waar heel wat representanten het over eens zijn is de wenselijkheid van een hechte samenwerking tussen de sociaal-culturele sector en de basiseducatie. Een samenwerkingsverband is er op dit ogenblik wel in het kader van het Plan Geletterdheid, maar er moet meer ruimte komen voor experiment volgens hen. Dat er in tegenstelling tot heel wat andere sectoren in de volwasseneneducatie met de basiseducatie wel al stappen zijn gezet om de banden nauwer aan te halen is niet toevallig volgens één van de representanten. De basiseducatie die nu onder het beleidsdomein onderwijs ressorteert, groeide immers uit alfabetiseringsinitiatieven die in het begin van de jaren tachtig opgezet werden door het sociaal-cultureel werk. Binnen de module maatschappijoriëntatie ziet deze representant heel wat mogelijkheden tot samenwerking. Tevens zou een doorstroming van laaggeschoolden, de doelgroep van de basiseducatie, naar de Vormingplus-centra en verenigingen in het sociaal-cultureel werk een goede zaak zijn, stelt hij.

2.5.3.2 De tussenpositie

Eén van de representanten neemt in de discussie rond samenwerkingsverbanden met andere sectoren in de volwasseneneducatie eerder een tussenpositie in, hoewel hij zich zelf hieromtrent eerder ziet evolueren naar het *'non believers'* kamp. Een voordeel van netwerken en samenwerken is

dat organisaties en sectoren ertoe worden aangezet om zichzelf te expliciteren: *“expliciteren waarvoor je staat vind ik toch wel belangrijk, en je wordt daar dan bij wijze van spreken toe gedwongen”*. Bovendien kan hij het goed vinden met het idee van het bundelen van krachten om samen naar een gemeenschappelijk doel te streven. Het decreet heeft de mogelijkheid om als sociaal-culturele organisatie prestaties te leveren in de professionele levenssfeer gekortwiekt. Dit wordt gezien als een kans die verloren is gegaan om de brug te slaan tussen het sociaal-cultureel werk en andere spelers op het terrein van de volwasseneneducatie.

De huidige evoluties in acht genomen, is hij wat op zijn stappen teruggekeerd. Op dit punt leunt hij dan ook sterk aan bij de *non believers*. Een oriëntatie van het sociaal-cultureel werk op belendende volwasseneneducatieve sectoren brengt immers het risico met zich mee dat denkkaders en werkwijzen die in het onderwijs en beroepsopleidingen gelden ook het sociaal-cultureel volwassenenwerk zouden kanaliseren. De ontwikkelingen in de basiseducatie, een voorbeeld waar heel wat bevraagden naar verwijzen in het kader van deze discussie, is het prototype van dergelijke culturomslag volgens hem.

“Als ik de evolutie zie die in de basiseducatie is gebeurd, die is daar voor mij wat symptomatisch in: een sterke sociaal-culturele inslag in den beginne, maar op dit ogenblik volledig geaccapareerd door het onderwijs. Dan mag je nog een heel interessante visie op educatie erop nahouden, ik stel vast dat de concepten, de frameworks die vanuit onderwijs worden opgedrongen uiteindelijk worden overgenomen.”

2.5.3.3 De non believers

De derde positie, de *non believers* is de grootste groep. Opmerkelijk is dat zij niet zozeer naar de nadelen van mogelijke samenwerkingsverbanden op zich verwijzen, maar eerder naar de gevolgen die een aansluiting bij andere actoren in het veld van de volwasseneneducatie met zich mee zou kunnen brengen voor de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Een nauwe samenwerking zou op termijn in een verschuiving kunnen uitmonden in die richting. De consequenties hiervan volgens de bevraagden worden besproken in het volgende punt.

2.5.4 Aansluiting bij andere terreinen van de volwasseneneducatie?

Een oriëntering of verschuiving van het sociaal-cultureel volwassenenwerk naar de belendende sectoren van volwasseneneducatie blijkt een heikele kwestie te zijn voor de deelnemers aan de bevraging. “ ... dat is een evolutie die volgens mij zeer kwalijk zou zijn”, stelt één van de representanten. Het sociaal-cultureel werk, dat van oudsher een kritische functie vervult in de maatschappij, moet deze eigenzinnige rol te allen tijde behouden. Door *“mee te gaan in de hype”* van een onderwijslogica die zich vertaalt in het principe van ‘hoe maken we mensen competent om hen

klaar te stomen voor een veeleisende arbeidsmarkt', wordt de sector *"een maatschappelijke speelbal"*, zo vervolgt één van de representanten. Een onderwijslogica die volgens hem ook wordt aangestuurd door de dominante economische rationaliteit. In die richting evolueren is dan misschien op een aantal punten een makkelijke optie, maar het zou op lange termijn de teloorgang van de sector betekenen.

Hoewel een andere representant zich afvraagt of het productief is om *"altijd maar kritiek te spuien op de arbeidsmarktlogica die in grote delen van de volwasseneneducatie zit"*, treedt hij, samen met twee andere representanten vorige redenering bij. Het is verkeerd om alle educatief werk in die logica te willen dwingen. De pogingen tot *"recuperatie door sectoren zoals onderwijs"* gebeurt ook dikwijls door het sociaal-cultureel volwassenenwerk een grote wortel voor te houden, zoals het behoren tot een departement waar financiering gegarandeerd wordt. De stelling dat de sector niet in deze val mag trappen wordt bijgetreden door anderen. *"Laat dat werk zijn eigen ding doen"*, is de uitspraak die dit discours samenvat.

Zoals reeds aangegeven hebben ook enkele beroepskrachten een duidelijke mening, die parallel loopt aan deze van de representanten. Ze illustreren hun visie aan de hand van het voorbeeld van de basiseducatie die sinds ze onder onderwijs ressorteert een transformatie heeft ondergaan. Iemand verwoordt het zo:

" ... als ik denk aan basiseducatie, die dus nu bijna volledig met eindtermen en onderwijsnormen zit, ik merk dat de kritisch creatieve laag daar stilaan aan het verwateren is en als dat onze toekomst is, denk ik is dat niet goed."

Een andere beroepskracht die ook naar dit voorbeeld verwijst, vindt dat er van leren en educatie in de huidige cultuurpolitieke context al te vaak verwacht wordt dat het probleemoplossend is. Hij is ervan overtuigd dat het leren op zich ook een doelstelling kan zijn: *" ... als je leert kan je je leven verrijken, dat als minimum al, los van alle andere dwingende omstandigheden"*.

Een discussie die hier bij aanleunt, is deze over de Vormingplus-centra. Deze dertien regionale volkshogescholen profileren zich als een voorzieningennet (Vormingplus, 2004), een concept waar een aantal medewerkers van Vormingplus-centra in de focusgroepen niet echt achter staan. Eén van hen verwoordt het zo: *"je bent dan geen kritische instelling meer op de particuliere markt, je bent een overheidsvoorziening, en dan hoop ik maar dat er dan nieuwe kritische volkshogescholen daarnaast ontstaan. Want het is goed dat voorzieningen er zijn, maar dat voldoet niet, of dat dekt niet wat wij anders deden ..."* Ook drie andere beroepskrachten geven te kennen hun twijfels te hebben bij het *"voorzieningendenken"*. Ze verwijzen naar de basiseducatie die heeft ingeboet aan bezielende kracht en kritische zin sinds ze als voorziening onder onderwijs ressorteert. Toch is er ook één iemand die in de structuur van een voorzieningennet voor de volkshogescholen kansen ziet. De sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk kan op weinig maatschappelijke erkenning rekenen. Een voorzieningensstructuur waarbij de Vormingplus-centra een meer officieel gelegitimeerde inbedding

genieten, biedt volgens deze respondent heel wat kansen om de zichtbaarheid van de sector te vergroten. De kritische zin en de zelfstandige positie van het werk worden in dergelijke structuur zeker niet a-priori opgegeven. “ ... wij worden daarom geen ambtenaren, dat hangt van jezelf af ... ”.

2.6 De vakbekwaamheid van de begeleider van educatieve praktijken

Wat moet de sociaal-cultureel volwassenenwerker, de maker en begeleider van de educatieve praktijken kennen en kunnen om zijn werk goed te doen? Is er sprake van een specifieke kunde? Deze vragen geven in beide focusgroepen met de beroepskrachten aanleiding tot een uitvoerige gedachtewisseling. De representanten bespreken deze thematiek eerder vanuit een helicopterview, waarbij de aandacht gericht is op de randvoorwaarden aangaande de professionalisering van beroepskrachten. Deze reflecties komen in punt 2.7 aan bod. Een aantal vaardigheden wordt wel vermeld door de representanten: het kunnen samenwerken in een organisatie als “*teamspeler*” en de kunst om mensen elkaar te laten ontmoeten. Eén van hen vindt dat de kundigheid van een sociaal-cultureel volwassenenwerker niet zozeer ligt in de inhoudelijke kennis over bepaalde thema's, maar “*in het voelen wat er eigenlijk bezig is bij mensen, wat hen bezighoudt en hoe je hen daarin verder kunt helpen*”, een attitude die ook door verschillende beroepskrachten wordt aangehaald.

Een beroepskracht stelt dat je “*als educatief medewerker heel wat kennis moet hebben over het thema waarrond je werkt, maar naast kennis ook specifieke vaardigheden en houdingen om dat via methodieken van het socio-cultureel werk te doen*”. Toch zijn het in de eerste plaats de attitudes en begeleiderhoudingen die eigen zijn aan hun werk die in de focusgroepen op de voorgrond treden. Deze staan sterk in verband tot de expliciete uitgangspunten die ze in hun educatieve praktijken hanteren, zoals beschreven in punt 2.4.1. Zo wordt het uitgangspunt ‘werken met en niet voor de doelgroep’ vertaald in de volgende houding: “*het mag niet rond het persoontje draaien van de vormingswerker, wij mogen niet het middelpunt van iets zijn, wij zijn eigenlijk maar de aangevers, de begeleiders, dat is iets anders dan een lesgever*”. Ook andere beroepskrachten vermelden het werken op gelijkwaardige basis als een belangrijke houding. Belerend overkomen, vermijdt de vormingswerker te allen tijde, maar een “*attitude waarbij je mensen bevraagt en zelf laat reflecteren*” is van groot belang. Dit heeft veel te maken met empathisch vermogen volgens één van hen.

Om de ervaringen van deelnemers als vertrekpunt te kunnen nemen voor de vormingsprocessen is een “*open houding*” van de begeleider vereist. Iemand gebruikt de term “*feeling*” om uit te leggen dat educatieve medewerkers moet aanvoelen en aftasten “*wat er al is en wat nog verder vorm kan krijgen*” bij vrijwilligers en groepen. De sociaal-cultureel werker sluit niet alleen aan bij de leefwereld van mensen, maar moet ook “*heel gevoelig zijn en een heel brede kijk hebben*” zodat kan ingepikt worden op maatschappelijke ontwikkelingen. Een beroepskracht vergelijkt de educatieve begeleider met een seismograaf: “*ik denk dat we in het vormingswerk de aardbeving moeten voelen vóór die er is*” en “*maatschappelijke dingen zien voordat anderen ze zien*”. Een betrokkenheid op de maatschappelijke

context en inzicht in de lokale situatie wordt ook door andere beroepskrachten als een belangrijke houding gezien om *“dingen vanuit de basis te kunnen laten opborrelen”*.

Een aantal beroepskrachten geeft aan dat dergelijke basishoudingen veeleer met menselijke kwaliteiten te maken hebben dan met opleidingsachtergronden. Eén van hen verwoordt het zo: *“... we vertrekken samen met mensen, we willen ergens uitkomen samen als groep en dat kan op verschillende manieren ondersteund worden. Er zijn methodes die aangeleerd kunnen worden, maar ik denk dat dit toch vooral een menselijke kwaliteit is”*. Deze mening vindt bijval bij een andere beroepskracht die eraan toevoegt dat scholing inderdaad veel minder meespeelt. Dat de vaardigheden en attitudes die nodig zijn om als sociaal-cultureel werker een hefboom te kunnen zijn zodat er bij mensen *“iets in beweging komt”* voor een stuk te danken te zijn aan *“een soort buikgevoel”*, beaamt een andere deelneemster. Zij is er echter van overtuigd dat deze competenties ook geleerd kunnen worden: *wij hebben ook een professie die je kan uitbouwen en kan leren”*.

‘Zelfreflectie’ wordt verschillende keren expliciet genoemd als een belangrijke vereiste voor een educatief medewerker om het werk goed te doen: *“jezelf in vraag durven stellen, met een afstandje naar jezelf durven kijken, jezelf in vraag laten stellen door anderen ook.”* Zelfreflectie is niet alleen *“de basishouding om verder te kunnen groeien”* als begeleider, het fungeert ook als voorbeeldfunctie, daar het ontwikkelen van een reflexieve houding bij de deelnemers een belangrijke doelstelling is van de educatieve praktijken, aldus een beroepskracht. Het opstellen van een beleidsplan wordt genoemd als een middel tot professionalisering omdat dit aanzet tot het stellen van vragen over de eigen praktijken.

Verder is het belangrijk dat een begeleider over vaardigheden beschikt om met diversiteit te kunnen omgaan volgens een beroepskracht. Culturele en klassenverschillen beïnvloeden immers in grote mate de groepsdynamiek. Net omdat vormingswerkers met een heel divers publiek werken, vervolgt een coördinator van een volkshogeschool, is het nodig dat zij over een breed arsenaal aan methodieken en benaderingen beschikken. Immers, *“met bepaalde methodieken kun je maar een zeer beperkte groep van mensen bereiken”*... *“Het echte vormingswerk van diep in een groep met mensen te werken”* bijvoorbeeld, slaagt er volgens hem niet in meer dan drie procent van de bevolking te bereiken. Hij benadrukt dat de mensen die gerekruteerd worden in zijn organisatie zeer veelzijdig moeten zijn. *“... verschillende soorten van vaardigheden en houdingen moeten aan bod kunnen komen in de praktijken.”* Andere beroepskrachten zijn het met deze opmerking eens en wijzen op de *“dubbele specialisatie”* van veel sociaal-cultureel werkers. Enerzijds is een zekere deskundigheid en kennis over het inhoudelijke thema van de vormingen vereist: *“je moet weten waarover je spreekt, een synthesegeest hebben en je niet verliezen in detail”*... *“dus eigenlijk vooral bezit hebben van je onderwerp”*, duidt een medewerkster van een gespecialiseerde instelling. Anderzijds moet de begeleider ook heel wat sociaal-culturele methodieken en *“educatieve en vormende vaardigheden”* in zijn mars hebben. Hij moet zijn onderwerp met andere woorden niet alleen kennen, maar ook kunnen overbrengen in een groep. In die zin is de educatieve medewerker volgens één van de beroepskrachten een soort *“all round figuur”* die zijn kunde op een creatieve manier inzet. Een aantal

coördinatoren wijst er op dat het bij aanwervingen dan ook niet altijd evident is om mensen te vinden die deze competenties in één persoon verenigen.

De vaardigheid om als vormingswerker potentiële deelnemers te kunnen aanspreken en motiveren, is volgens één van de beroepskrachten zeker geen evidente, maar wel een noodzakelijke competentie voor mensen die in een beweging werkzaam zijn. Een coördinatrice van een Vorming-pluscentrum verwondert er zich over dat het woord “netwerker” nog niet gevallen is tijdens de discussie over de competenties van begeleiders. In haar omschrijving noemt ze een heel aantal vaardigheden:

“Onze educatieve mensen zijn ook netwerkers, moeten het veld in, moeten de organisatie tussen aanhalingstekens ‘verkopen’, voorstellen, moeten educatieve behoeften oppikken in het veld, daarop inspelen, aanbod zoeken, organiseren en makelaar zijn. Als ik kijk naar de mensen die bij ons die functie invullen, die moeten een enorm rijk pakket aan vaardigheden, competenties hebben ...”

Een aantal beroepskrachten meent een evolutie te merken in de sector waarbij educatieve medewerkers steeds meer “*projectorganisatoren en fixers van initiatieven*” worden. Een medewerker van een beweging beaamt dit ten volle en wijst er op dat in zijn organisatie beroepskrachten niet zozeer op hun educatieve vaardigheden, maar eerder op organisatorische competenties worden aangeworven. Deze bemerkings sluiten aan bij enkele bezorgdheden die we bij de representanten horen. Zij hebben de indruk dat de professionals in het sociaal-cultureel werk zich steeds meer op de tweede lijn terugtrekken en programmatoeren worden.

Een representant vraagt zich af wie op termijn dan nog “*eigenlijk bezig zal zijn met de sociaal-culturele praktijken*” als de educatieve medewerkers het steeds minder doen. De kern van hun professionaliteit ligt in het begeleiden van agogische processen. Het is dan ook een alarmerende evolutie dat in agogisch – sociaal-culturele opleidingen de klemtoon daar steeds minder op ligt. Een professionaliteit op de tweede lijn wordt op die manier in de hand gewerkt, wat bovendien een verambtelijking inhoudt. Het feit dat bepaalde studenten in het derde jaar opleiding sociaal-cultureel werk aan de hogeschool nog geen enkele ervaring hebben opgedaan in het werken met groepen is een typerend voorbeeld van deze evolutie. Ook andere representanten menen dat er in de agogisch – sociaal-culturele opleidingen te weinig aandacht wordt besteed aan het begeleiden van educatieve processen. Het lijkt er op dat de exclusieve aandacht voor de procesmatige begeleiding van educatieve praktijken is ingeruild voor een focus op de beheerderrol. “*... ik weet ook dat je in een opleiding maar één ding tegelijk kunt doen, maar het luik educatie vind ik voor onze sector bijzonder belangrijk, en ik heb de indruk dat daar op dit moment in de opleidingen, niet alleen aan de universiteit, maar ook in de hogeschool veel minder aandacht aan wordt besteed*”, aldus een representant.

2.7 Voorwaarden voor professioneel functioneren

Met de open vraag wat een beroepskracht in het sociaal-cultureel volwassenenwerk nodig heeft om zijn werk goed te doen, willen we een zicht krijgen op voorwaarden die belangrijk worden geacht voor het uitoefenen van het beroep. De interviewers vermelden dat zowel materiële als immateriële voorwaarden, interne als externe noden en allerhande ondersteuningsbehoeften aan bod kunnen komen in de discussie. Bepaalde topics worden door de respondenten uitvoeriger besproken dan andere. Uit de argumentatie wordt duidelijk dat zij vaak een bepaalde hiërarchie toekennen aan de verschillende voorwaarden. Eén beroepskracht vindt het lage loon in de sector het grootste gemis. Voor het merendeel van de beroepskrachten echter komen materiële voorwaarden niet op de eerste plaats. De flexibiliteit die zij in hun job ervaren en hun affiniteit met de waarden en normen van de organisatie zien zij als belangrijkere voorwaarden die het tekort aan loon compenseren. Wat door een aantal van de beroepskrachten expliciet als de meest elementaire voorwaarde wordt genoemd, houdt verband met de ruimte, inspraak en appreciatie die zij krijgen in de organisatie. De representanten verwijzen dan weer vaker naar bronnen van kennis en kunde in de discussie over wat de beroepskracht nodig heeft om zijn werk goed te doen. De medewerkers die een organisatie in de sociaal-culturele sector nodig heeft en de verschillende dilemma's hieromtrent worden zowel bij de beroepskrachten als bij de representanten uitvoerig besproken.

2.7.1 Een team van diverse medewerkers

In het vorige deel kwam reeds aan bod dat een grote verscheidenheid aan competenties en benaderingen noodzakelijk is om een breed spectrum van mensen te bereiken. Gezien het niet evident is om *“all round figures”* te vinden die van alle markten thuis zijn, is het volgens heel wat beroepskrachten belangrijk dat de organisatie over een team van zeer diverse medewerkers beschikt. Eén van hen verwoordt het zo: *“... wij kunnen geen homogeen team hebben. Wij kunnen geen team hebben van groepsbegeleiders, wij kunnen ook geen team hebben met alleen maar organisatoren en ook niet met alleen maar stadsgidsen, we moeten ze allemaal hebben”*. In het aanwervingbeleid van de organisatie moet worden gestreefd naar een mix van mensen die elkaar zoveel mogelijk aanvullen. Dat de sector gekenmerkt wordt door beroepskrachten van diverse pluimage ziet een beroepskracht daarom dan ook als een voordeel. Iemand anders merkt op dat *“het allegaartje van wie er terecht komt in de organisatie”* het echter moeilijk maakt om als organisatie een eenduidige visie naar voor te brengen. Diversiteit vraagt om afstemming en dat is niet altijd even evident. Een andere beroepskracht houdt een pleidooi voor een herwaardering van opleidingen die aansluiten bij de agogische kernprocessen die sociaal-cultureel werkers in de vingers moeten hebben. Mensen met vaardigheden in deze processen, zoals het aanspreken, motiveren van mensen en het begeleiden van groepen, worden immers schaarser door de sterke vertegenwoordiging van andere vooropleidingen in de sector.

Net zoals deze beroepskracht wijzen ook representanten op het feit dat heel wat medewerkers in de sector geen agogisch – sociaal-culturele opleiding genoten hebben. Er bestaan organisaties waar

slechts één beroepskracht dergelijke opleiding heeft gevolgd. Soms kan dit problematisch zijn volgens een representant, maar toch vindt hij dat *“men die openheid moet laten bestaan”*. Organisaties hebben het beste zicht op de verschillende functies die moeten worden ingevuld. *“... laat de autonomie dan aan de organisaties” ... “zij weten het best welk soort mensen en van welke opleidingen ze nodig hebben”*, vervolgt hij. Ook een andere representant is niet te vinden voor *“een diplomagestuurde voor de beroepskrachten”*. Het zou voor de sector geen goede zaak zijn volgens hem.

Ten slotte duidt een beroepskracht op het belang van verjonging in de sector. Niet alleen een diversiteit aan vooropleidingen, maar ook een heterogeniteit op het vlak van leeftijd is een absolute noodzaak. Hij verwoordt het zo: *“...een volwassen sector of een sector die er staat, heeft jonge én oude mensen én mensen uit verschillende invalshoeken nodig.”* Tot nu toe was dit te weinig het geval volgens hem: *“de sector was veel te homogeen: allemaal mensen die even oud waren en dezelfde achtergrond hadden”*. Dat nu met deze eerste generatiewissel stilaan weer jonge mensen instromen, vindt hij een zeer positieve evolutie. De verjonging van het publiek dat deelneemt aan de introductiecurricula van SoCiuS de laatste jaren, is een goede zaak volgens een representant. Helaas blijven echter weinig van deze mensen langer dan drie jaar in de sociaal-culturele sector tewerkgesteld. Het grote verloop in de sector komt verder aan bod in punt 2.7.4.

2.7.2 Organisatiecultuur

“Ik denk dat voor een beroepswerker allerlei dingen belangrijk zijn, maar het belangrijkste is de experimenteeruimte in de organisatie, dat soort vrije ruimte om in te spelen op nieuwe behoeften en nieuwe ontwikkelingen ...” De vrijheid en de ruimte om vanuit een eigen gedrevenheid de educatieve praktijken in te vullen, blijkt voor heel wat beroepskrachten een belangrijke motiverende factor te zijn. Wanneer educatieve medewerkers *“kunnen werken vanuit datgene wat hen zelf drijft”*, levert dit meestal kwalitatief hoogstaand werk op, duidt één van de respondenten. Beroepskrachten werken vanuit een *“bezieling, een stuk inspiratie”* en *“geëngageerde goesting”*. De organisatie moet dan ook de mogelijkheid bieden om dit in de praktijken ten volle tot uiting te laten komen. In deze discussie komt ook de drang naar een soort ‘vrije ruimte’ t.a.v. het beleid op de voorgrond te staan. Hun educatief werk mag niet in een keurslijf gedwongen worden en beroepskrachten moeten de kans krijgen om *“eigenzinnige koersen”* te varen. Hier gaan we dieper in wanneer we de reflecties over het beleid bespreken. (zie punt 2.9.2.4)

De ruimte die de organisatie biedt om eigen mogelijkheden te ontwikkelen en om te groeien in het werk wordt tevens aangehaald als een voorwaarde. Een coördinatrice wijst er op dat participatie en inspraak in de organisatie, maar ook de appreciatie van de collega's belangrijke drijfveren zijn voor de educatieve medewerkers. Dit wordt in de focusgroep met de representanten bevestigd. *“... wat ik hoor, zeker ook bij de jongeren, is dat de mate waarin men binnen de eigen organisatie gewaardeerd*

*wordt en of men daar professionele autonomie heeft” ... “en je kunt meepraten in de organisatie enorm belangrijk is.” Wordt bevestigd in h3*Het is essentieel dat de organisatie kansen biedt tot betrokkenheid en inspraak van beroepskrachten bij het beleid. Deze immateriële factoren spelen volgens hem een grotere rol dan het loon dat men ontvangt. De mogelijkheid om zich te ontplooiën in de job en *“de eigen professionaliteit al doende te realiseren”*, lijken hem tevens belangrijke voorwaarden voor beroepskrachten om het werk goed en graag te doen.

2.7.3 Bronnen van kennis en kunde

Op de vraag wat een educatieve werker nodig heeft om zijn werk goed te doen, antwoorden enkele representanten dat in de eerste plaats een goede opleiding vereist is. Het is immers belangrijk dat beroepskrachten hun praktijk kunnen plaatsen in theoretische kaders. Zoals reeds aangegeven in deel 2.6, krijgen we van enkele beroepskrachten te horen dat de kunde van een begeleider in de eerste plaats aan menselijke kwaliteiten te danken is en de opleiding een minder grote rol speelt. Slechts één beroepskracht vermeldt de opleiding wanneer het in de discussie gaat over het zich eigen maken van methodieken. Een reflexieve basishouding en het leren uit praktijkervaringen worden echter meer dan eens genoemd als bronnen van kunde. Een beroepskracht duidt ook op het proces van intervisie in zijn organisatie waarbij de ervaringen van medewerkers als vertrekpunt dienen om te leren.

Volgens enkele representanten is er meer afstemming nodig tussen de agogisch – sociaal-culturele opleidingen en het werkveld. Het concept van stages biedt daartoe enige mogelijkheden, maar is ontoereikend. De relatie tussen de opleidingen en organisaties dient veel sterker geconcentreerd te worden dan dit nu het geval is. Dit zou niet alleen voor het werkveld en de organisaties een goede zaak zijn, maar biedt ook kansen om deze opleidingen meer her- en erkenning te laten verwerven. *“Ideeën dat dit een soort werk is dat iedereen kan, als je maar een bepaald niveau van onderwijs hebt gehad”*, leven immers nog te veel onder jongeren.

De introductiecursussen die het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk (SoCiuS) jaarlijks organiseert om beginnende beroepskrachten wegwijs te maken in het werkveld, zijn een mogelijkheid om over de grenzen van organisaties heen medewerkers in contact te brengen, zo geven enkele representanten aan. Net zoals de collega-groepen van SoCiuS die bestaan uit beroepskrachten die met vergelijkbare activiteiten bezig zijn, bieden deze cursussen kansen tot deskundigheidsbevordering en uitwisseling van praktijken. Beroepskrachten uit de sector kunnen ook via verschillende consultatiemomenten en studiedagen die door SoCiuS worden georganiseerd op de hoogte blijven van ontwikkelingen in de sector. In een voorbereidend interview geeft een medewerker van het steunpunt echter aan dat het jammer is dat het vooral *“de vergadertijgers”*, meestal coördinatoren van organisaties, zijn die zich daarvoor inschrijven.

Twee beroepskrachten vermelden *“externe inspiratie en bevruchting”* als voorwaarde. De kans om zich door andere denkkaders en werkwijzen te laten inspireren wordt in de sector te weinig benut volgens hen. *“De sector is veel te gesloten op zichzelf. Hoe het georganiseerd moet worden weet ik niet, maar ik denk dat de educator in onze sector er baat bij heeft om met andere ideeën en andere werkwijzen geconfronteerd te worden.”* Het uitwisselen van *good practices* in binnen- en buitenland bijvoorbeeld zou heel wat vernieuwende inzichten kunnen opleveren. Verder wordt door een andere beroepskracht de noodzaak aan ondersteuning van de academische wereld genoemd. Publicaties over het sociaal-cultureel werk zorgen niet alleen voor stof ter discussie in het werkveld, ze bieden ook de kans om de sector op de kaart te zetten. Eveneens wijst één van de representanten op het belang van *“een gilde in de maatschappij die schrijft en kittelt”*. Hetgeen wetenschappers overzien en beschrijven moet in de sector veel meer tot onderwerp van discussie gemaakt worden volgens hem. Een beroepskracht echter betreurt dat veel publicaties en onderzoeken *“op het theoretische niveau blijven hangen”* en daarom vaak ontoegankelijk zijn voor heel wat professionele medewerkers en vrijwilligers. Er zijn volgens hem mensen nodig die vertalingen kunnen maken van abstracte, theoretische concepten zoals de sociaal-culturele methodiek, zodat men er ook in de praktijk iets mee kan aanvangen.

2.7.4 Materiële voorwaarden

De uitspraak van een beroepskracht dat de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk meer financiële middelen nodig heeft, wordt niet tegengesproken in de focusgroep. De sector biedt een meerwaarde aan de samenleving en zou nog veel meer kunnen verwezenlijken. Iemand wijst erop dat het aangaan van samenwerkingsverbanden veel beter gestimuleerd zou worden indien meer middelen worden vrijgemaakt. Het tekort aan middelen en mensen in de organisatie heeft een hoge werkdruk tot gevolg volgens een andere respondent. De werkdruk is volgens deze laatste een veel groter probleem dan het loon.

Over de noodzaak van een stijging van de lonen van sociaal-cultureel werkers is er minder consensus. Eén van de beroepskrachten vindt het weezinwekkend dat *“op de kap van de intrinsieke beloning die je in de sector kan krijgen”*, sociaal-cultureel werkers geen eerlijk loon verdienen. Goed werk moet gewaardeerd worden en dat betekent meer dan zomaar een schouderklopje. *“Goede lonen voor knap werk”*, is de uitspraak die zijn mening samenvat. Niemand in de focusgroepen ontkent dat de lonen in de sector van het sociaal-cultureel werk aan de lage kant zijn. Een beroepskracht wijst er op dat mensen in het onderwijs veel beter betaald worden. Toch lijkt het er op dat bij heel wat beroepskrachten de intrinsieke beloning doorweegt op de materiële voorwaarden. De affiniteit met de waarden en normen van de organisatie, de ruimte om de eigen mogelijkheden te ontwikkelen en de erkenning van de deelnemers worden genoemd als belangrijkere voorwaarden die een iets lager loon compenseren. Een coördinatrice verwijst naar een interne enquête in haar organisatie waaruit blijkt dat het loon van de beroepskrachten niet hun eerste zorg is. Een veel belangrijke motivatie is de

mogelijkheid tot flexibiliteit in de job. Andere beroepskrachten in deze focusgroep geven blijk van instemming.

Hoewel voor het merendeel van de beroepskrachten een hogere verloning geen prioritaire voorwaarde blijkt, is menig respondent ervan overtuigd dat het lage salaris de oorzaak is van een groot verloop van beroepskrachten. De sector mist daardoor kansen. Deskundige mensen zoeken immers andere sectoren op waar ze wel loon naar werken krijgen. *“... moesten we meer kunnen betalen, zouden we sterkere mensen in onze sector kunnen houden”*, argumenteert één van hen. Iemand in de focusgroep met de representanten merkt op dat het verloop van beroepskrachten een probleem inhoudt voor de professionalisering in de sector. Een andere representant neemt de huidige Collectieve ArbeidsOvereenkomsten voor de sociaal-culturele sector op de korrel. Deze CAO's werken een instroom van mensen met een universitaire opleiding tegen, een nefaste ontwikkeling voor de sector volgens hem. Temeer daar in bepaalde werksoorten zoals de vormingsinstellingen de nood aan universitaire opgeleiden zeer hoog is. *“Als we ons economisch niet weten te herpakken, en dat wordt moeilijk omdat de subsidie die eraan komt ook zwak blijft, dan gaan we naar een regelrechte ramp”*, aldus deze representant.

2.8 Zichtbaarheid en erkenning van het werk

De geringe maatschappelijke belangstelling voor het werk dat sociaal-culturele beroepskrachten leveren, wordt niet zozeer als een voorwaarde geformuleerd om het educatieve werk goed te doen, maar wordt door menig respondent als een gemis voor de sector ervaren. De aandacht die het sociaal-cultureel werk krijgt in de media is quasi nihil. Tevens is het beroep 'vormingswerker' niet bekend bij het grote publiek: *“... als ik zeg tegen mijn familie dat ik een vormingswerker ben, dan denken ze dat ik in het station treinen rangeer. Dat zijn ook vormingswerkers, die vormen aan treinen”*. Deze beroepskracht geeft dit voorbeeld om er op te wijzen dat het beroep van sociaal-cultureel werker weinig zichtbaar is in de maatschappij.

Sociaal-cultureel werkers krijgen erkenning van de *“deelnemers en groepen waar we mee werken”*, maar slechts weinig van de samenleving, stelt een beroepskracht. Om waardering te krijgen van de bredere maatschappij, is het volgens anderen echter ook aan de sector om zichzelf te benoemen en zichtbaar te maken naar de buitenwereld toe. Eén van hen verwoordt het zo: *“we moeten ons ook proberen te profileren zodat we bekend raken en waardering krijgen.” ... “Jammer genoeg speelt het beeld van de geitenwollensokken sector nog mee. Nu moeten we aantonen dat we belangrijk zijn in de samenleving, wie we zijn en vooral ook wat we doen ...”*.

Bij de representanten horen we dezelfde bezorgdheden. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk verricht ongetwijfeld maatschappelijk belangrijk werk, maar het wordt daarom nog niet maatschappelijk belangrijk geacht. Het zou *“verschrikkelijk kortzichtig”* zijn om daar als sector geen

erg in te hebben. Indien de sector *“on the long term wil blijven bestaan”* is het volgens een representant noodzakelijk om de *“body of knowledge”* te versterken: *“onze kracht moet duidelijk worden door te zeggen waar we goed in zijn, wat we kunnen.”* Een andere representant vraagt zich af het verscherpen van de professionaliteit werkelijk kan bijdragen tot een legitimering van de sector. De grootste opgave voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk lijkt hem het aantonen dat er publiek bereikt wordt, zinnige dingen worden gedaan en bovenal dat mensen er iets aan hebben. Alle representanten zijn het erover eens dat de sector zich moet zichtbaar maken t.a.v. de buitenwereld. *“... als de sector zich niet zichtbaar gaat maken, dan gaan we gewoon wegdeemsteren ...”* Het sociaal-cultureel volwassenenwerk zou zich op verschillende manieren kunnen profileren, zoals het schrijven van leerbiografieën, levensverhalen, enz. Het grote probleem in de sector is echter volgens enkele representanten dat organisaties en beroepskrachten niet geneigd zijn om gegevens te verzamelen en vrij te geven.

2.9 Het beleid

In de bevraging bieden we een forum aan beroepskrachten en representanten om het te hebben over het beleid in brede zin. Verschillende topics worden door de interviewers aangereikt: het beleid van de Vlaamse gemeenschap zoals vastgelegd in het decreet, mogelijke kansen en knelpunten die dit decreet met zich meebrengt en de implicaties op de praktijken en organisaties. Ook de doelstellingen en prioriteiten die het overheidsbeleid betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk vooropstelt, zijn mogelijke discussiepunten. Het Vlaamse cultuurbeleid deint mee op de golven van globale en maatschappelijke tendensen. Het Europese discours rond levenslang leren en evoluties in het overheidsbeleid kunnen eveneens een plaats krijgen in de discussie. De positionering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het educatieve bestel bespraken we reeds in deel 2.5.

Bij wijze van inleiding op het luik dat dieper ingaat op het beleid, introduceren de interviewers bovenstaande suggesties in de bevraging. Hierbij wordt vermeld dat deze lijst van onderwerpen zeker niet sluitend is. De beroepskrachten en representanten bepalen zelf de topics waar ze op ingaan. Gezien deze open bevraging komen niet alle onderwerpen evenredig aan bod. Een eerste vaststelling is dat in de focusgroepen van de beroepskrachten nauwelijks over globale beleidsontwikkelingen gesproken wordt. Een enkeling vermeldt een Europees project, maar over de beleidsprioriteiten van de Europese Commissie wordt met geen woord over gerept. Begrippen zoals levenslang leren en levensbreed leren worden evenmin in de mond genomen. Bij de representanten horen we hieromtrent een ander verhaal. Deel 2.1 en deel 2.5 vatten de standpunten van de representanten m.b.t. globale beleidstendensen samen.

De beroepskrachten echter discussiëren over beleidsaspecten waar ze vanuit hun educatieve praktijken rechtstreeks op betrokken en afhankelijk van zijn. Het decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk en haar implicaties op de praktijk vormt de rode draad in hun discours. Dit recente

decreet heeft niet alleen geleid tot een grondige herstructurering van de sector van het sociaal-cultureel werk voor volwassenen, maar bracht ook heel wat nieuwe externe prikkels met zich mee op het niveau van de werking van organisaties. Ook bij de representanten zijn het decreet en de bijkomende implicaties voor het werkveld een *hot item*. De verscheidene reflecties hieromtrent en de meningen over de unieke positie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk onder cultuur komen hieronder aan bod. Maar eerst gaan we kort in op de opinies over de betrokkenheid van beroepskrachten bij het beleid.

2.9.1 Betrokkenheid van beroepskrachten bij het beleid?

In de focusgroepen met beroepskrachten horen we een pleidooi voor betrokkenheid bij het beleid. Volgens een aantal van hen is het van groot belang dat beroepskrachten op de hoogte zijn van wat boven hun hoofden beslist wordt. “... *als je een beetje beroepsfierheid hebt, dan wil je weten hoe het beleid in elkaar zit, en volg je dat op, of je nu weinig of veel tijd hebt*”, poneert een medewerker van een beweging. Zijn uitspraak kan op instemming rekenen van de groep, maar een aantal deelnemers geeft aan dat dit niet altijd evident is. Eén van hen wijst op de “*enorme kloof*” die beroepskrachten ervaren tussen “*wat wordt opgelegd en wat hun dagdagelijkse praktijk inhoudt*”. Iemand anders geeft toe helemaal niet wakker te liggen van dat beleid. Een coördinatrice van een gespecialiseerde vormingsinstelling vult aan dat ook haar medewerkers weinig betrokken zijn op het beleid. Ze merkt een houding bij hen van “*laat mij alstublieft mijn ding doen, en dat het beleid zich zo weinig mogelijk moeit met wat we aan het doen zijn*.” Een uitgangspunt dat te rechtvaardigen is volgens haar, gezien het sociaal-cultureel volwassenenwerk haar experimenteerruimte nodig heeft om op nieuwe ontwikkelingen te kunnen inspelen. Verder merkt iemand op dat de betrokkenheid op het beleid in haar organisatie zich beperkt tot de overheidsbepalingen die rechtstreekse implicaties hebben op de dagelijkse praktijk, zoals het maken van beleidsplannen sinds het nieuwe decreet.

2.9.2 Het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk

2.9.2.1 Van kwantitatieve minimumnormen naar een focus op kwaliteit

Met het decreet van 4 april 2003 heeft de overheid de kwantitatieve erkennings- en subsidienormen, zoals het aantal gepresteerde vormingsuren voor een instelling en het aantal lokale afdelingen voor een vereniging, ingeruild voor een focus op de kwaliteit van de werking van een gesubsidieerde organisatie (Vercruyssen, 2005). Heel wat beroepskrachten geven aan de omslag van “*het neuzen tellen en lijsten aanvullen om toch aan een aantal te raken*” naar “*kwaliteit en inhoudelijke planning*” een goede zaak te vinden. Nu is er immers ook ruimte voor erkenning van praktijken waarin met een kleine groep mensen intensieve processen worden aangegaan, merkt één van hen op. Ook enkele

representanten geven aan de keuze van het beleid voor een oriëntatie van praktijken op kwaliteit een positieve evolutie te vinden.

2.9.2.2 Het werken met beleidsplannen

Het decreet van 2003 daagt sociaal-culturele organisaties uit om hun toekomstig beleid neer te schrijven in een beleidsplan. De keuze voor het werken met beleidsplannen kadert in de premisse van het decreet om meer aandacht voor kwalitatieve aspecten aan de dag te leggen. Het beleidsplan is één van de kwalitatieve instrumenten die de hoogte van de subsidies van de individuele organisaties geheel of gedeeltelijk kan bepalen. De looptijd van het beleidsplan hangt af van de beleidsperiode waar de organisatie voor staat. Zo'n periode duurt in de regel vier jaar (Steunpunt voor het Lokaal Cultuurbeleid, 2005).

Het merendeel van de beroepskrachten vindt dat de keuze van de overheid voor beleidsplannen heel wat kansen met zich meebrengt om samen met het ganse team na te denken over de organisatie. Het biedt de mogelijkheid om beroepskrachten en vrijwilligers te betrekken bij het beleid en in een participatief proces de richting waarin de organisatie wil evolueren, uit te tekenen. Eén van de beroepskrachten benadrukt dat het opstellen van beleidsplannen *“ook een leerproces is om een beetje beleidsmatig te denken voor jezelf”*. Enkelen geven aan dat ze het beleidsplan beschouwen als een werkinstrument dat helpt om *“intern vragen te stellen”* en *“stil te staan waar je mee bezig bent als organisatie”*. Een beleidsplan *“moet je dan ook in de eerste plaats voor jezelf maken, want als je er zelf niets mee kunt doen, maak je het beter niet”*. Andere beroepskrachten vullen aan dat een beleidsplan dient om de eigen werking te overdenken en er pas in de tweede plaats op gericht mag zijn om goedkeuring van de overheid te krijgen. Het opmaken van het voorbije beleidsplan *“waar het ganse team actief bij betrokken werd”* was tevens de aanleiding voor enkele boeiende teamdagen rond *“visieontwikkeling, en nadenken over hoe we onze taak moeten invullen, wat goed loopt, wat minder goed en hoe we dat kunnen bijsturen”*, vertelt een medewerkster van een Vormingplus-centrum.

Ook enkele representanten tonen zich enthousiast over de keuze om met beleidsplannen te werken. Het decreet dwingt organisaties immers om *“op een meer planmatige manier bezig te zijn met wat ze doen, dus een soort introspectie te realiseren over: waarom doen we het, met wat zijn we bezig, waar willen we naar toe en waar willen we uitkomen ...”*. Op die manier vermijd je dat organisaties, zoals vroeger van de hak op de tak springen naargelang tendentieuze ontwikkelingen die zich voordoen. In een beleidsplan worden nu immers inhoudelijke keuzes gemaakt op langere termijn. *“Het beleid heeft daarop ingezet en dat moet ze behouden”*.

Hoewel het merendeel van de beroepskrachten het maken van beleidsplannen als een kans ziet om samen met het team na te denken over de werking van de organisatie, geven twee beroepskrachten toe dat het in hun organisatie toch vaak *“via de filter van de coördinator”* gebeurt, wat toch wel

comfortabel is voor de praktijkwerkers. Een coördinator van een Vormingplus-centrum wijst erop dat er in de praktijk nu eenmaal een taakverdeling is, *“waarbij in hoofdzaak coördinatoren met het beleid bezig zijn en medewerkers daarvoor vaak de tijd en informatie niet hebben”*.

Wanneer de interviewers de bijvraag stellen of ze het beleidsplan ervaren als een middel tot zeggingschap t.a.v. het beleid is het antwoord van de beroepskrachten overwegend negatief. *“... dat je het beleid daarmee zou beïnvloeden, dat is helemaal te ver gedacht, dat geloof ik dus niet”*, antwoordt één van hen. Ook twee andere beroepskrachten betwijfelen of beleidsplannen effectief invloed hebben op het beleid. *“... de vraag is natuurlijk of men er echt iets mee doet”*, stelt een medewerker van een beweging, maar hij is er echter van overtuigd dat *“als je alle beleidsplannen optelt de minister daar wel rekening móét mee houden.”*

Ten slotte wijzen enkele beroepskrachten op het risico van beleidsplannen om als organisatie *“overwoekerd te worden door technische vereisten”*. Eén van hen uit de vrees om verstrikt te raken in het opstellen van beleidsindicatoren. Bovendien vergt het neerschrijven van zo'n lijvig document een grote inspanning van de organisatie waar dikwijls heel wat tijd in kruipt.

2.9.2.3 Gemiste kansen van het nieuwe decreet

Het decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk van 2003 is ontstaan vanuit de idee van een noodzakelijke actualisering en herstructurering van de sector van het sociaal-cultureel werk voor volwassenen. De sociaal-culturele verenigingen, sociaal-culturele vormingsinstellingen en diensten waren op basis van drie aparte decreten erkend sinds 1995. Dit beleidskader werd vervangen door één kaderdecreet. De organisaties die in aanmerking komen voor erkenning of subsidiëring in het kader van dit nieuwe decreet kunnen de vorm aannemen van een vereniging, een beweging of een vormingsinstelling (Vercruyssen, 2005).

Over de noodzaak om deze drie werksoorten in één decreet onder te brengen hebben enkele beroepskrachten hun twijfels. Zij vragen zich af of dit een doordachte keuze was: *“... er is nooit nagedacht of die daar nu baat bij hebben en of ze elkaar versterken en of dat eigenlijk wel onder één pot te steken valt”*. De overheid heeft dit idee geconcipieerd zonder stil te staan bij de vraag hoe de synergie tussen de verschillende werksoorten in de praktijk bewerkstelligd kon worden. Een andere beroepskracht erkent dat de bal in het kamp van de organisaties wordt gelegd, maar ervaart dit eerder als *“een enorme experimenteerruimte”* om te zoeken naar afstemming.

Verder kaart een coördinator van een Vormingplus-centrum aan dat de overheid met de hervorming van het nieuwe decreet niet heeft nagedacht over een aantal belangrijke maatschappelijke thema's waar de gespecialiseerde vormingsinstellingen zouden kunnen rond werken. De overheid koos ervoor te vertrekken van de bestaande situatie en aan de hand van *“onduidelijke criteria”* bepaalde instellingen te erkennen. Daardoor bestaan nu een aantal gespecialiseerde instellingen die rond nauw

verwante thema's werken en zitten er "grote gaten in het aanbod" m.b.t. andere thematieken. Een beter scenario was volgens hem geweest om bij de totstandkoming van het decreet een consensus na te streven over een tien tot vijftiental maatschappelijk belangrijke thema's. De erkenning van instellingen die een specialisatie op deze thematieken kunnen verwezenlijken, had een grotere diversiteit en een sluitend aanbod kunnen garanderen. Een andere beroepskracht verklaart zich akkoord met dit standpunt en noemt burgerschapsvorming als één van de mogelijke thema's. Wanneer we dit idee in een individueel interview voorleggen aan een representant, stemt deze hiermee in en voegt eraan toe dat "het beleid nalaat om geprofileerde keuzes te maken".

2.9.2.4 Wat in vraag gesteld wordt

Het "niet werkgebonden mogen zijn van de niet-formele educatie in het decreet" zien verschillende beroepskrachten als een grote inperking voor de praktijk. Een argument van een medewerker van een Vormingplus-centrum dat door heel wat anderen ondersteund wordt, is dat sociaal-cultureel werkers "in de leefwereld van mensen werken" en de arbeidscontext daar zeker deel van uitmaakt. Sommige doelgroepen "kunnen in dat deel van hun leefwereld makkelijker aangesproken en bereikt worden", een kans die door het decreet ontnomen wordt aldus deze beroepskracht. Deze bepaling in het decreet strookt bovendien niet met het holistische mensbeeld van de sector: "wij zien de mens als een geheel en werken vanuit een holistische visie". Een beroepskracht van een gespecialiseerde instelling argumenteert dat de grenzen tussen de vrije tijdssfeer en de arbeidssfeer bovendien steeds meer vervagen en dat het daarom onmogelijk is om bepaalde thematieken tot het ene of andere domein toe te wijzen. Ze illustreert haar stelling met volgend voorbeeld: "je kan niet zeggen dat assertiviteit tot het domein van de vrij tijd of het domein van de arbeid behoort, dat is iets wat over die grenzen heen gaat en in die zin zou ik dus niet willen dat wij tot het één of het andere toegewezen worden, beperkt worden ...".

Ook bij de representanten horen we dezelfde meningen. Het educatieve werk in de sector mag niet in het teken staan van het behalen van startkwalificaties om de toegang tot de arbeidsmarkt te verzekeren. Maar arbeid is volgens hen een belangrijke dimensie in het leven van mensen en het sociaal-cultureel werk met volwassenen kan ook in deze levenssfeer een meerwaarde betekenen. " ... ik ben de eerste om te zeggen dat we geen kwalificaties afleveren, daarover gaat het niet, maar we moeten wel ons werk kunnen inzetten, ook in een arbeidsperspectief, zoals we het inzetten op andere levensperspectieven ...", verduidelijkt één van hen.

Enkele beroepskrachten geven aan dat hun organisatie ook op een ander spoor zit wat betreft een tweede bepaling in het decreet: "het niet mogen werken met een gesloten aanbod". Een medewerkster van een gespecialiseerde vormingsinstelling legt uit dat haar organisatie groepen voor wie de drempel tot vorming vrij hoog is, zoals laaggeschoolden, via een gesloten aanbod toch weet te bereiken. " ... we bereiken veel mensen via een gesloten aanbod die we niet kunnen en niet gaan bereiken met open aanbod", argumenteert ze. Ook een andere beroepskracht vindt dat het decreet

op dat vlak *“een aantal poorten dicht zet”*. Een representant formuleert het nog sterker: *“de meest ambetante en verwerpelijke bepaling in het decreet dat wij nu kennen, zijn die over de autonome levenssfeer en het gesloten en open aanbod ...”*

Ten slotte gaan enkele beroepskrachten, mede naar aanleiding van bovenstaande kritieken, in op de inperking van de zogenoemde ‘vrije ruimte’ in hun werk door het decreet. Eén van hen verwoordt het zo: *“... onder de vorige decreten waren we vrij om eigenzinnige koersen te varen, nu worden we gecontroleerd en gestroomlijnd. Bepaalde mensen haken daar op af en het is ook zo dat de kritische zin verdwijnt”*. Een medewerkster van een gespecialiseerde vormingsinstelling is ervan overtuigd dat het beleid zeker een aantal lijnen moet trekken, maar vindt dat het nieuwe decreet werkelijk een te sterke inperking van de vrijheid inhoudt. Ze heeft sterk haar twijfels bij het *“voorzieningendenken”* dat met de vormingsinstellingen in het decreet is geslopen. Twee beroepskrachten onderschrijven dit standpunt en leggen uit dat net die vrije ruimte kansen biedt voor het ontwikkelen van en experimenteren met vernieuwende praktijken. Anderen vinden dan weer dat de bepalingen van het decreet de sector niet moet beletten om toch *“uw ding te doen”*. Het is aan de aanbieders van sociaal-cultureel volwassenenwerk om creatief te zijn en *“niets moet je tegenhouden om over die prikkeldraad heen te gaan aankloppen bij andere subsidiekanalen en daar toch uw ding binnen te halen”*, stelt een medewerker van een beweging. Twee beroepskrachten stemmen daarmee in. Iemand anders wijst erop dat dit in realiteit echter niet zo vanzelfsprekend is gezien er weinig sprake kan zijn van een gecoördineerd beleid terzake. Het is verkeerd om de illusie te wekken dat andere beleidsdomeinen het niet gesubsidieerde vormingswerk met open armen zouden ontvangen, aldus deze beroepskracht.

Eén van de representanten houdt er echter een heel andere mening op na. Hij neemt het idee van de *“liberté subsidée”* op de korrel en pleit voor een overheid die op basis van communicatieve planning maatschappelijk relevante inhoud vastlegt die richtinggevend zijn voor het sociaal-cultureel werk met volwassenen. Immers, *“de overheid stelt middelen ter beschikking om maatschappelijk relevant werk te doen, wel dan vind ik dat het definiëren en vastleggen van wat maatschappelijk relevant werk is, een zaak is dat ontstaat uit overleg tussen het beleid en de sector”*. De overheid heeft naar zijn mening ingezet op een techniek, het werken met beleidsplannen *“maar men heeft langs de inhoudelijke kant altijd vertikt om iets te doen”*. Een spijtige zaak volgens hem. Temeer daar de gesubsidieerde vrijheid niet altijd aanleiding geeft tot *“maatschappelijke relevante dingen”*.

2.9.3 De positie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk onder cultuur

In tegenstelling tot heel wat andere Europese landen ressorteert de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet onder het beleidsdomein onderwijs, maar onder cultuur. Het merendeel van de representanten ziet in deze positie een kans om te ontsnappen aan de functionele, utilitaire tendensen die in het volwasseneneducatieve bestel overheersen. In deel 2.5.4 ‘aansluiting bij andere terreinen van de volwasseneneducatie’ wordt reeds duidelijk dat deze bevrageden helemaal niet te vinden zijn

voor een positie van de sector onder onderwijs. Er worden ook nog enkele voordelen van de huidige situatie opgenoemd. Analoog met wat reeds aan bod kwam, wijzen de representanten er op dat vanuit de invalshoek cultuur het educatief werk veel minder in een keurslijf wordt gedwongen. “... je kunt op een veel opener manier werken en je doelstellingen waarmaken dan in een onderwijscontext en dat is de grote waarde van onder cultuur te zitten”. Een oriëntatie op eindresultaten is daardoor veel minder dwingend, waardoor de proceskant van het werk volledig tot uiting kan komen. Het ressorteren van het sociaal-cultureel volwassenenwerk onder cultuur biedt voor het werk heel wat kansen, maar is beleidsmatig tevens een meerwaarde voor het domein cultuur volgens één van de representanten. Het cultuurbeleid wordt daardoor immers niet verengd tot een kunstenbeleid en “dit is voor een samenleving een verademing wanneer dat op die manier bekeken wordt”.

3. Toekomstverkenningen voor het sociaal-cultureel werk

Bron: De Vriendt, J. (2007) (Red.) Er is leven na de ‘mort subite’. Toekomstverkenning voor het sociaal-cultureel werk. Bijlage bij *Wisselwerk – driemaandelijks tijdschrift voor sociaal-cultureel volwassenenwerk*, november 2007 – januari 2008.

Ter afronding van dit hoofdstuk halen we enkele aandachtspunten aan uit het proces van het maken van toekomstscenario's voor het sociaal-cultureel werk dat SoCius recentelijk uitvoerde. Verschillende conclusies van dit actuele debat vertonen overeenkomsten met het door ons geanalyseerd materiaal en uitgevoerd onderzoek, andere bijdragen (bijvoorbeeld Claeys en Criel: 191-103) voegen nieuwe elementen toe aan dit adviesrapport.

3.1 Het sociaal-cultureel werk opnieuw uitgedaagd (Johan De Vriendt)

Deze inleidende bijdrage herbeschouwt de in 1992 geformuleerde uitdagingen voor het vormingswerk en komt tot de conclusie dat deze nog zeer actueel zijn. Veel trends hebben zich doorgezet. Het sociaal-cultureel werk kan zich volgens de auteur ook vandaag niet permitteren ontwikkelingen achterna te lopen, en moet dus op zoek naar ‘nieuwe uitdagingen’. Naar alle waarschijnlijkheid zullen die niet zozeer liggen in de inhoudelijke thema's die men aanpakt maar eerder **in de wijze waarop** men ze aanpakt. De sector moet zich duidelijk profileren en legitimeren, niet alleen op thema's maar ook op **de wijze waarop we in de wereld staan**. Hiermee verwijst de auteur naar een zekere **normativiteit**, zoals ook gebeurt in het Etgace onderzoek (zie hoofdstuk 2, 10). Deze twee adviezen indachtig verwijzen we naar het ontwerpende hoofdstuk 6 van dit adviesrapport, waar we sociaalwetenschappelijk zullen ingaan op de normatieve eigenschappen en uitgangspunten van het sociaal-cultureel vormingswerk, en anders dan De Vriendt, een meer kritische bespreking geven van de maatschappelijke opdrachtverklaring en haar uitdrukkingsvormen, zoals de sociaal-culturele methodiek (vgl. De Vriendt, 2007: 7).

Ook waarschuwt de auteur voor een omgeving waarbij 'de markt' het belangrijkste forum wordt (zoals verschillende bijdragen in het cahier voorspellen), waar de relaties tussen individu en verstrekkers van diensten en goederen geregeld worden en waarbij de rol van de staat minimaal dreigt te worden. Ook deze bezorgdheid nemen we mee en analyseren we vanuit diverse beleidslogica's in ontwerp hoofdstuk 8.

Er wordt opgeroepen om te sensibiliseren en te ageren voor een sociaal Europa waarbij het behoud van de **sociale zekerheid** en de uitbouw van een sociale economie voorop staat. Het sociaal-cultureel werk heeft een taak in het stimuleren van deelname aan de politiek (zie ook hoofdstuk 2, 10), met **gemeenschapsvorming** als een zeer belangrijke functie, en waarin het steeds belangrijker wordt dat organisaties samenwerken. Even terugkijkend naar de vorige hoofdstukken stellen we vast dat deze adviezen sporen met het Etgace-onderzoek, en met verschillende vaststellingen over de evoluties in de volwasseneneducatie in hoofdstuk 2 en 3. Vooruitblikkend wijzen we op het model van sociale kwaliteit (hoofdstuk 6) waarin sociaal-economische zekerheid, naast cohesie, inclusie en empowerment, een essentiële dimensie vormt in het streven naar sociale kwaliteit in een samenleving.

'**Empowering**' is trouwens een taak die volgens de meeste gespreksdeelnemers aan het salon steeds belangrijker zal worden. Hieronder wordt begrepen omgevingen te creëren die mensen stimuleren om eigen keuzes te maken, rekening houdend met hun eigen context. Vrijplaatsen waar mensen levensbreed kunnen leren. Er wordt gewaarschuwd dit te doen op het niveau van én individuen, én groepen, én structuren. We menen met onze ontwerpende hoofdstukken inzake empowerment en leefwereldgericht tewerk gaan in dit rapport in te gaan op deze aandachtspunten.

3.2 Uit de bijdragen

Jan Van Bavel toont in het artikel "**Immigratie, integratie en diversiteit in tijden van vergrijzing**" aan dat '**leren samenleven in diversiteit** dé voorspelbare uitdaging is voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk van de toekomst. Dat kan door het menselijk kapitaal dat migranten vertegenwoordigen ten volle te ontwikkelen, optimaal in te zetten en te benutten, wat impliceert dat er de komend jaren nog méér, en niet minder; in onderwijs en vorming geïnvesteerd zal moeten worden. We vinden in bijvoorbeeld de deelname van de Vormingpluscentra aan Europese Equal (zie bijlage 1) of Right 2 Learn projecten voorbeelden van deze uitdaging en de respons en praktijken van het werkveld.

Dirk Verhofstadt ziet in "**Individualisme en kosmopolitisme**" twee grote tendensen die de toekomst vorm zullen geven. Een toename van het individualisme, hier begrepen als de mogelijkheid van elke mens om zelf invulling te geven aan zijn of haar levensplan zal leiden tot toename van solidariteit. 'Empowering' van mensen is daarbij zeer belangrijk. Anderzijds is er een toename van het

kosmopolitisme als ethische houding van verbondenheid met de mensheid. Dat kosmopolitisme leidt tot een autonome ethiek gebaseerd op universele mensenrechten; het brengt eveneens het inzicht bij dat wij allen verplichtingen hebben ten aanzien van de ander en van de rest van de wereld.

Dirk Van Damme ziet volgens het samenvattend verslag “**Burgerschap, civiele samenleving en sociaal kapitaal. De toekomst van het sociaal-cultureel werk**” sinds 1992 een evolutie op zes gebieden: het belang van sociale cohesie en sociale integratie neemt toe, functies van het sociaal-cultureel werk deinen uit naar andere sectoren, er is een crisis in het concept 'verenigingsleven, het globaliseringsproces wordt allesomvattend, het begrip 'middenveld werd geconceptualiseerd in termen van burgerschap, civiele samenleving en sociaal kapitaal en de nieuwe sociale bewegingen zijn minder belangrijk dan voordien ingeschat. De functies van het sociaal-cultureel werk worden in de toekomst steeds belangrijker maar het is niet meer de enige werkvorm waarin de functies zich institutioneel vertalen.

In vergelijking met '92 stelt de auteur vast dat toen 'te defensief', vanuit legitimatie werd gedacht, en dat door de intrede van beleidsplanning en 'communicatieve planning' (mede n.a.v. het nieuwe decreet) interactie is georganiseerd tussen overheid en middenveld, wat al van belang bleek in het onderzoek van '92. Met de nieuwe vormen van 'governance' zitten de staat en de samenleving verstrengeld in de publieke ruimte. Deze evolutie spoort met de bestuurlijke evoluties die worden vastgesteld in het Etgace-onderzoek (zie hoofdstuk 2, 10) en nemen we mee in de adviezen.

Ook hier worden **toenemende diversiteit**, het complexe krachtenveld van de **globalisering**, migratie, en **verbondenheid** vermeld als heel belangrijke evoluties en thema's voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk. **De functies van dit werk zullen nog belangrijker worden.** De auteur denkt dan aan **burgerschap, vormen van civiele maatschappij tussen individu en staat, het sociaal kapitaal.** Het werk dient zich dan ook nog meer te verankeren in krachtige maatschappelijke processen: levenslang en levensbreed leren, cultuur, onderwijs en educatie, sociale politiek, ... om te overleven en die functies reëel te kunnen uitoefenen.

Laurence Claeys en **Johan Criel** geven in “**Kennis, informatie & technologie in het jaar 2030**” een toekomstverkenning van de netwerkmaatschappij. De auteurs stellen de vraag naar wat deze evoluties kunnen impliceren voor empowerment (zoals gedefinieerd volgens Zimmerman & Rappaport, 1988) van de burger in een dergelijke maatschappij. Naast het feit dat zij een goede omschrijving van het empowermentbegrip hanteren, gaan ze ook de analyse van technologische ontwikkelingen als reproducties van bestaande machtsrelaties niet uit de weg. In hun visievorming keren ze terug naar de dagelijkse leefwereld om mogelijke scenario's weer te geven. **Het betrekken van de eindgebruiker in het ontwikkelingsproces van innovaties (zodat ook de macht wordt geherstructureerd) en de voorwaarde hiervoor: een interdisciplinaire context scheppen, zijn wezenlijke bevindingen.** In de adviezen komen we hierop terug.

Wachten op Godot? Scenario's voor 2025 - door Frank Cockx en Jon Goubin

Scenarioplanning is slechts één mogelijke werkwijze om zin te geven aan het sociaal-cultureel werk nu en in de nabije toekomst. De werkzaamheden in de salons werden samengebracht in een zogenaamd 'metasalon'. De besprekingen in dit metasalon leidden in eerste instantie tot een assenstelsel waarop de verschillende ontwikkelingen die besproken werden in elk salon afzonderlijk, kunnen uitgezet worden. Vervolgens vullen de auteurs het assenstelsel meer inhoudelijk in op basis van bijkomende reflecties die ze tijdens de metasalons konden optekenen. In een derde paragraaf gaan zij dieper in op verschillende beleidsdiscoursen. Daarbij hebben ze het ook over verschillende reactie- en handelingswijzen vanwege het sociaal-cultureel werk. Daarbij baseren Cockx en Goubin zich op een uitgebreide oefening van de deelnemers aan het metasalon. Tijdens die oefening werd er getracht na te denken over de rol en de betekenis van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in relatie tot het uitgewerkte assenstelsel. In de vierde en laatste paragraaf ten slotte, bespreken de auteurs vier mogelijke toekomstscenario's. Op basis van de tot dan toe ontwikkelde inzichten bespreken ze hypothetisch en vrij compact de kansen en bedreigingen voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het licht van 2025. **Innovatie** hoort een belangrijke krachtlijn voor de toekomst te zijn.

Sociaal-cultureel vormingswerk als beroepsveld

In dit hoofdstuk ontwikkelen we een aantal kijken op de beroepsontwikkelingen binnen het sociaal-cultureel vormingswerk die deels verband houden met de evoluties beschreven in voornamelijk hoofdstuk 2. Beroepsontwikkeling is een maatschappelijk proces dat, naargelang het beroep waar we het over hebben, in meerdere of mindere mate wordt bepaald door externe determinanten. We gebruiken de resultaten van eerder uitgevoerd onderzoek in de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk om na te gaan in welke mate sociaal-cultureel vormingswerkers er al dan niet in slagen een eigen maatschappelijk domein te verwerven (domeininstitutionalisering), of er erkenning is vanuit de maatschappij voor deze domeininstitutionalisering (sociale institutionalisering) en welke aspecten van de interne organisatie, beroepscode en normen de beroepsgemeenschap ontwikkelt en zichzelf oplegt (organisatie-institutionalisering).

Er bestaan verschillende meningen over hoe het beroep van sociaal-cultureel vormingswerker zich verder zou moeten ontwikkelen. We gaan beleidsvoorwaarden en sectoraal ontwikkelde kaders en visies na betreffende het professionaliseringsproces, en wijzen op een aantal problemen en kansen. Als empirische basis baseren we ons enerzijds op onderzoeksresultaten van drie focusgroepen en twee individuele interviews met sociaal-culturele beroepskrachten en representanten (N = 21) uit de gehele sector (verder het **sectorale onderzoek** genoemd (zie hoofdstuk 4, 2), en anderzijds op de gesloten bevraging van 112 van de 116 educatieve, staf- en leidinggevende beroepskrachten uit de 13 volkshogescholen (verder het **volkshogescholenonderzoek** genoemd, zie bijlage 4). De opleidingsachtergronden van de sociaal-cultureel vormingswerkers vertellen ons dat dit een 'open' beroep is. De variëteit aan uitgangspunten, handelwijzen en behandelde thematieken wijzen erop dat de professionele beroepsoriëntatie op zich erg verscheiden is, hoewel we hierin een aantal lijnen zullen ontdekken. De begeleidende, intermediaire en organiserende positie van de sociaal-cultureel vormingswerker, de plaats waar hij of zij het werk doet, met name de maatschappij, de uiteenlopende redenen waarvoor dit werk gedaan wordt, en met wie, geven evenmin houvast of eenduidige betekenis aan het beroep.

Beroepsontwikkeling als maatschappelijk en sociaal proces - Professionaliteit is een maatschappelijk en historisch proces. Het is vooral de verzorgingsstaat die in grote mate de institutionalisering (vestiging, formele regeling) van sociaal-culturele activiteiten vorm heeft gegeven. Dergelijke maatschappelijke evoluties liggen ook aan de basis van het sociaal-cultureel volwassenenwerk (voorheen volksontwikkelingswerk). Voor wie deze geschiedenis wil leren kennen, verwijzen we naar de lezenswaardige *historische schets van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen* van Roger Oosterlinck (2005). Eén element houden we voor ogen: dit soort van werk is ontstaan uit enerzijds particulier initiatief en anderzijds collectieve actie vanuit een nationalistische, ideologische en economische inspiratie, waarin beide werkingen volledig steunden op *vrijwilligers*.

In het Interbellum verschenen de eerste 'vrijgestelden', zo genoemd omdat zij "vrij gesteld waren van de gewone arbeid" om in dienst van een dergelijke organisatie te werken (Oosterlinck, 2005, p. 41). Pas samen met de opkomst van de verzorgingsstaat, in de periode 1952-1964, zien we de professionalisering op gang komen. Er werd toen in zeven scholen in Vlaanderen een specialisatie Volksoepvoeding ingericht waaraan ongeveer 250 studenten afstudeerden (ibid., p. 45). De combinatie van maatschappelijke ontwikkelingen, de toenemende thematische oriëntatie en de faciliteiten van decreten leidde in de zeventiger en tachtiger jaren tot een explosieve groei van organisaties en dus ook van het personeelsaantal, met van meet af aan allerlei tewerkstellingsstatuten (bijvoorbeeld DAC) en niet-gesubsidieerde medewerkers die deel uitmaakten van het personeelsbestand (ibid., p. 49-51). Vermeulen stelde zich in 1982 de vraag of de toename van het aantal professionelen ook leidde tot een toenemende professionalisering. Zijn antwoord was toen "neen", vooral omwille van het *gebrek aan professionele verbondenheid* tussen de werkers en een *gebrek aan specifieke sociaal-agogische competenties*. Oosterlinck (2005) stelt ze opnieuw, met als knuppel in het agogische hoenderhok de

decretale vereiste voor de sector om de toepassing van de “sociaal-culturele methodiek” te eisen (ibid., p. 51).

Uit het volkshogescholeonderzoek maakten we aan de hand van de leeftijds piramide en de genoten opleiding van de beroeps krachten een kleine sociaal-historische interpretatie oefening (zie bijlage 4, p. 21) Wie (aan de hand van de genoten opleiding) werd wanneer (verondersteld op basis van de leeftijd) aangeworven, en wat was er toen (periodiek) zoal gaande in en met de sector respectievelijk de samenleving? Er vallen enige gelijktijdigheden te ontdekken: de opkomst van het cursuswerk (vermarkting), de introductie van culturele en artistieke werkingen, en natuurlijk het verschijnen van de managers (verzakelijking).

De parallel die we vinden tussen de subsidiaire stagnatie en de schaarse instroom van nieuwe beroeps krachten geeft mogelijk ook deels aan waarom er op een bepaald moment moest worden gezocht naar nieuwe uitdagingen: “The professional identity in relation to each individual has the character of a strong pressure for development in the definition of the profession, and it also quite often takes the character of a generational relation between old and new members of the profession, and the new members carrying the new shape.” (Olesen, 2000, p. 11).

Nadat het decreet in voege treedt zien we opnieuw een eerste kleine maar wel volledige instroom van agogisch of sociaal-cultureel opgeleide werkers.

In deze ontwikkelingen herkennen we dan ook een sterke context- en beleidsafhankelijkheid van het werkveld.

Om de beroepsontwikkeling van de sociaal-cultureel vormingswerker nader te bekijken, gebruiken we de beroeps sociologie van Mok. De ontwikkeling van een beroep bestaat volgens hem in een gelijktijdig optreden van drie vormen van institutionalisering (Mok, 1973, 1990):

- 1) *Domeininstitutionalisering* slaat op het proces waarbij professionelen er in grote mate in slagen om hun domein af te bakenen als zijnde ‘hun’ domein. Anderen worden dan de toegang tot ‘hun’ domein ontzegd (bijvoorbeeld de jurist die zich bezig houdt met advocatuur en rechtspraak).
- 2) *Sociale institutionalisering* heeft betrekking op het kunnen verwerven van een maatschappelijke erkenning van deze domeininstitutionalisering. Ook de maatschappij moet dit domein als zijnde een apart domein erkennen.
- 3) *Organisatie-institutionalisering* betreft aspecten van de interne organisatie, beroeps codes en normen die de beroepsgemeenschap ontwikkelt en zichzelf oplegt.

Al deze institutionaliseringprocessen verlopen anders voor sociaal-cultureel vormingswerkers dan voor artsen of leerkrachten.

1. Het verwerven van een eigen maatschappelijk domein

1.1 Werkterrein

De positionering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het educatieve bestel is een thema dat in alle interviews in **het sectorale onderzoek** uitvoerig wordt besproken. Verschillende respondenten wijzen er op dat de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet het monopolie heeft op sociaal-culturele praktijken. In hoofdstuk 4, 3 argumenteerd Dirk Van Damme in dezelfde lijn dat de functies van het sociaal-cultureel werk in de toekomst steeds belangrijker worden maar het is niet meer de enige werkvorm waarin de functies zich institutioneel vertalen. De trend dat organisaties binnen aangrenzende sectoren uitdrukkelijker dan vroeger aandacht besteden aan de sociaal-culturele dimensie zet zich door (zie ook Dhont, 2001). Als we naar de bloemconfiguratie (VCVO, 1994) teruggrijpen, zien we een beweging van buitenaf naar het hart van het sociaal-cultureel werk. Spierts wees er al in 1994 op dat vanuit de buitencirkels steeds meer vraag is naar beroepskrachten die deskundig zijn op het gebied van de agogische dienstverlening. Deze ontwikkelingen wijzen op een toenemende maatschappelijke erkenning van hetgeen waar de sector sterk in staat: de sociaal-culturele praktijken. De verzuchtingen van de beroepskrachten over de geringe maatschappelijke waardering en belangstelling voor het sociaal-cultureel werk, doen verwachten dat deze evolutie als positief ervaren wordt. In de argumentatie van de beroepskrachten horen we echter de angst voor een onteigening van hun terrein door andere verstrekkers van educatie zoals de VDAB, het volwassenenonderwijs en de Syntra. Een beroepskracht verwoordt dit zeer expliciet: “ze moeten stoppen met dingen van ons af te nemen”. De domeininstitutionalisering, of de mate waarin sociaal-cultureel vormingswerkers een min of meer exclusief eigen maatschappelijk domein bezetten, blijkt eerder aan de lage kant te zijn. Het territorium van het sociaal-cultureel volwassenenwerk moet verdedigd worden, want meer en meer actoren komen op ‘hun’ terrein: “je moet je plaats echt veroveren”, aldus één van de beroepskrachten.

1.2 Opleiding

De variëteit aan genoten opleidingen van de bevroegde sociaal-cultureel vormingswerkers **in het volkshogescholenonderzoek** duidt er op dat we hier te maken hebben met een ‘open’ beroep. Deze variëteit wordt zowel bepaald door externe determinanten, zoals de beschikbare middelen verstrekt door overheden of evoluties in organisatiebeheer, als inhoudelijke accenten die in de werksoort zelf in het leven worden geroepen. Zelfs in een momentopname kunnen we dergelijke patronen herkennen (zie bijlage 4, 1.2). Dit toont de afhankelijkheid van het werkveld van overheidsinitiatief en maatschappelijke tendensen aan en relativiseert het idee dat men vanuit een krachtige en onafhankelijke identiteit en positie de eigen beroepsgemeenschap vorm geeft.

De beroepsgroep van de volkshogescholen bestaat voor drievierde uit vormingswerkers die reeds werkzaam waren onder het vorige decreet op het instellingenwerk. Wanneer we kijken naar de genoten opleidingen van de nieuw aangeworven beroepskrachten vinden we een eerste, voorzichtige indicatie dat beroepsgebonden (agogische of sociaal-culturele) opleidingen sterk vertegenwoordigd zijn in deze instroom. We zijn benieuwd of deze trend bevestigd wordt. Zo ja, dan kunnen we spreken van een toegenomen domeininstitutionalisering van het beroep sociaal-cultureel vormingswerk, ten minste in de werksoort volkshogescholen, zonder dat dit onmiddellijk hoeft te betekenen dat het beroep minder open zou staan voor anders opgeleiden.

Gezien Mok, Vrieze en Smit (2003) stellen dat de basis van het professionele zelfbeeld tijdens de formele beroepsopleiding moet worden gelegd, interesseert ons de mate waarin de respondenten hun basisopleiding als waardevol beschouwen. Mok schrijft reeds in 1973 (p. 111) dat het voor beroepsbeoefenaars een geduchte schok is om te ervaren dat de op de hogeschool of universiteit geleerde kennis niet direct praktisch bruikbaar is en dat het niet vanzelfsprekend is om zich door middel van de in het beroep geëigende kanalen te legitimeren. Ook respondenten spreken hun ongeloof uit bij het invullen van de vragenlijst. "Ik merk bij mijzelf hoe weinig mijn basisopleiding heeft bijgedragen tot de taakvaardigheden en ik ben nochtans sociaal agoog en heb in het algemeen wel het gevoel dat ik veel het gehad aan die opleiding."

Op het vlak van competenties komt uit het volkshogescholenonderzoek het volgende beeld naar voren: Volgens 37,6% heeft de basisopleiding een grote bijdrage tot de algemene huidige competentie geleverd. Voor de beroepskrachten met een agogische of sociaal-culturele opleiding geldt dit in significante hogere mate (52,0%) dan voor de anders opgeleiden (33,3%), maar echt hoog is dit niet. Ter vergelijking: bij verpleegkundigen in België is dit 73,2% (Milisen K. e.a , 2003, p. 65).

Slechts voor 4 specifieke taakvaardigheden van de 46 vindt meer dan éénderde van de beroepskrachten dat hun basisopleiding in (heel) belangrijke mate heeft bijgedragen aan hun bekwaamheid, slechts voor 3 taakvaardigheden scoren agogisch/sociaal-cultureel opgeleiden de basisopleiding hoger als kennisbron dan anders opgeleiden. Betreffende eventuele bijkomende opleiding(en) zijn er slechts 3 taakvaardigheden waaraan meer dan éénderde een (heel) belangrijke bijdrage toekent.

Hoewel de respondenten met een agogische of sociaal-culturele vooropleiding dus meer dan de anders opgeleiden van mening zijn dat hun opleiding in (heel) grote mate heeft bijgedragen tot hun huidige competentie, vinden we dit niet echt terug op het specifieke taakvaardigheids- of competentieniveau. Ontwikkelt dan geen enkele opleiding voldoende de specifieke deskundigheid op gebied van sociaal-culturele volwasseneneducatie? Dat hangt natuurlijk af van wat we onder deze deskundigheid verstaan. Meer bepaald met betrekking tot specifieke begeleidingsvaardigheden (werken met groepen, groepsdynamische en procesgerichte deskundigheid) horen we deze bemerking in het sectorale onderzoek. Zeker is het zo dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk vragende partij is voor een grotere betrokkenheid van de beroepsgebonden opleidingen aangaande de vaardigheden en professionaliteit die het werkveld nodig heeft. Vooral SoCiuS levert inspanningen dienaangaande.

Ook in **het sectorale onderzoek** blijkt dat vooral representanten verwijzen naar de vereiste van een goede opleiding om het beroep te kunnen uitvoeren. Ze wijzen er op dat de agogisch – sociaal-culturele opleidingen en het werkveld uit elkaar dreigen te drijven. De aansluiting tussen deze twee werelden dient volgens hen dan ook veel sterker geconcipeerd te worden dan dit nu het geval is (zie ook Spierts, 2003). Waar de opleiding door enkele representanten als primaire vereiste wordt vermeld, blijkt dit voor beroepskrachten een minder belangrijke bron van kennis en kunde te zijn; men leert voornamelijk door ervaringen in de praktijk en via het reflecteren over het werk. Hierop komen we terug in het volgend punt.

1.3 Deskundigheid

De beroepsidentiteit hangt samen met de mate waarin vormingswerkers hun arbeidsactiviteiten beschouwen als het *domein* dat bij uitstek van hen is (Mok, 1990, p. 194). Hierbij valt op dat in **het volkshogescholenonderzoek** slechts 41,3% zich een expert voelt, en 36,6% zich dat expliciet niet voelt. Wel vindt 83,7% dat hij/zij over bepaalde onderwerpen een meerwaarde in het team betekent. De vormingswerkers zien zichzelf vooral deskundig op vlak van agogisch begeleiden (meer dan de helft voelt zich bekwaam tot heel bekwaam) en professionaliteitsprocessen (meer dan twee derde voelt zich bekwaam tot heel bekwaam).

Beroepservaring wordt in het onderzoek samen met levenservaring als de belangrijkste bron van deskundigheid ervaren. Volgens 91,3% heeft zelfreflectie een belangrijke tot heel belangrijke bijdrage geleverd tot hun huidige competentie, een vaardigheid waar trouwens 74,5% zich (heel) bekwaam in voelt. Het grote belang van zelfreflectie wordt in de onderzoeksresultaten aangevuld met de hoogste scores die worden gegeven aan de taakvaardigheden systematisch handelen, probleemanalyserend en oplossingsgericht handelen, creatief en inventief handelen, flexibiliteit, kritische ingesteldheid en een lerende houding. Samen vormen ze de basis van de vormingswerker als 'reflective practitioner' (Schön, 1983) die in staat is om zijn eigen professionaliteit te ontwikkelen en te sturen, een treffende begripsomschrijving. Schön (1983) maakt een onderscheid tussen 'reflection-on-action' en 'reflection-in-action'. Deze laatste is volgens Schön (1983, p. 51) eigen aan een volwasseneneducator: "a professional becomes a researcher in the context of practice, freed from established theory and techniques and able to construct a new theory to fit the unique situation." Juist omdat vormingswerkers met volwassenen in sociaal, cultureel en maatschappelijk wisselende settings werken, moeten ze voortdurend hun activiteiten aanpassen aan de context, maar té weinig professionals kunnen verwoorden wat ze juist gedaan hebben om een activiteit te laten slagen (Knockaert, 2005). Schön spreekt over impliciete kennis (tacit knowledge). Hierdoor lijkt het alsof wat ze doen geen specifieke bekwaamheid vereist, terwijl hun bekwaamheid in de reflectie over en in het agogische proces zit.

Reflectie als eigenschap van het werk heeft echter ook zo zijn valkuilen. Uit het onderzoek blijkt géén sterke professionaliseringsgraad inzake zich bijscholen, interprofessioneel overleg, zichzelf expliciete

doelen durven stellen en verder kijken dan het eigen werk. De beroepskrachten hechten wel veel belang aan deze vaardigheden voor het vergroten van de eigen deskundigheid, maar vinden dat ze heel wat meer aan bod mogen komen. Het beeld van de sociaal-cultureel werker die enkel reflecteert vanuit eigen ervaring en een eerder gesloten kijk op het eigen werk is niet onbekend. Gevolgen van een dergelijke situatie, zoals zich niet gezien of mis begrepen voelen, een defensieve houding t.o.v. beleid, theorie en erger nog, collega's, zijn van negatieve invloed op de individuele en collectieve beroepsontwikkeling.

Het is opvallend in deze dat de respondenten van de volkshogescholen zelf aangeven dat zij in de toekomst veel meer de professionele rollen van onder meer netwerker (+39,0%), innovator/onderzoeker (+30,5%) en verkenner/pionier (+30,4%) zouden moeten opnemen.

De uitdaging zou dan kunnen zijn: "to develop the ability to articulate that tacit knowledge in order to share professional skills and enhance the body of professional knowledge and skills." (Schön, 1983). Zo komen we terug bij Spierts e.a. en hun pleidooi voor (h)erkenning en systematisering van 'working knowledge'.

In **het sectorale onderzoek** wordt in de focusgroepen met beroepskrachten uitvoerig ingegaan op de *eigenheid* van de educatieve praktijken, enerzijds door de specifieke uitgangspunten te duiden, anderzijds door een vergelijking met hoe ze niet te werk gaan. Waar beroepskrachten uitgebreid ingaan op de competenties die een vormingswerker nodig heeft om zijn werk goed te kunnen doen, komt dit slechts summier aan bod bij de representanten. Vanuit een helicopterview focussen deze zich op de bronnen van kennis en kunde en vatten de discussie aan over de professionalisering van het werk als mogelijke bijdrage tot de legitimering van de sector en een sterkere domeininstitutionalisering. Beroepskrachten en representanten bieden ons twee aanvullende invalshoeken.

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk heeft een eigen gezicht en karakter. De *veelzijdigheid* van de sector en het werk komt naar voren als één van de belangrijkste eigenschappen. Educatie is slechts één zijde die voortdurend in wisselwerking staat met andere functies. Het is uit die complementariteit en interactie dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk haar kracht put. Opmerkelijk is dat verschillende connotaties van het begrip 'educatie' voor de representanten de aanleiding zijn om in plaats van educatie voor de term 'vorming' te opteren, een ietwat gedateerd begrip dat door de beroepskrachten spontaan gebruikt wordt wanneer ze naar hun educatieve praktijken verwijzen. Hoewel zeer vertrouwd met het begrippenkader rond levenslang en levensbreed leren, en de introductie hiervan in de sector, houden de representanten dus een pleidooi om het begrip 'vorming' te hanteren ter onderscheid van andere volwasseneneducatieve activiteiten.

Een integratie van de verschillende functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt door de respondenten als een uitgangspunt van het werk beschouwd. De wisselwerking van de educatieve, culturele, gemeenschapsvormende en maatschappelijke activeringsfunctie biedt immers de mogelijkheid om een aanbod te creëren dat aansluit bij de *leefwereld* van mensen. Toch blijkt dat naargelang de werksoort waarin de beroepskrachten werkzaam zijn verschillende accenten worden

gelegd in het samenspel van deze functies. De beroepskrachten uit vormingsinstellingen, bewegingen en verenigingen kennen respectievelijk een groot gewicht toe aan de educatieve functie, de maatschappelijke activeringsfunctie en de ontmoetingsfunctie. Dit betekent echter niet dat andere functies op de achtergrond geschoven worden door deze werksoortelijke beroepskrachten. Het sluiten van samenwerkingsverbanden met partners wordt als een kans ervaren om de eigen deskundigheid of specialiteit in te zetten met het oog op het realiseren van een complementariteit in functies en thema's. De kracht van dwarsverbanden ligt dan in de verscheidenheid aan werkvormen die aan bod komt.

In de omschrijving van de eigenschappen van de educatieve praktijken verwijzen de sociaal-culturele beroepskrachten ook vaak naar wat het 'niet' inhoudt of hoe het 'niet' moet. Dit schept duidelijkheid en kan tevens aanzetten tot het expliciteren van wat de praktijken dan wel typeert. De vraag is echter of "*het afwijken van alle rest*" volstaat om het handelen van de sociaal-cultureel vormingswerker te legitimeren en een domein te claimen. De Amerikaanse socioloog Freidson (2001) benadrukt het belang van een onafhankelijke, eigen professionele logica als referentiepunt voor beroepskrachten om hun handelen te legitimeren. Uit de vijf dimensies die hij vooropstelt om de professionaliseringsgraad van een beroep te beoordelen (er moet sprake zijn van -de al eerder vermelde- *body of knowledge and skills*; controle op de arbeidsdeling; en op de toegang tot de arbeidsmarkt; een gedegen beroepsopleiding; en een beroepsideologie), kunnen we afleiden dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk zich niet echt tot een 'professie' in deze zin heeft ontwikkeld.

Sporend met de resultaten in het volkshogescholenonderzoek merken we in de argumentatie van beroepskrachten in de sectorale focusgroepen dat de kunde vaak als een gevoel, een "*feeling*" wordt omschreven: "de sociaal-cultureel werker moet heel gevoelig zijn", "we moeten de aardbeving voelen vóór die er is", "we moeten de feeling hebben om te zien wat er al is en wat nog verder vorm kan krijgen". Dit "*buikgevoel*", is volgens een aantal beroepskrachten aan menselijke kwaliteiten te danken, eerder dan aan opleidingsachtergronden. Als we hier even een standpunt van een representant volgen waarbij de legitimering en domeinbezetting van de sector gekoppeld wordt aan het ontwikkelen en zichtbaar maken van een 'body of knowledge', dan komen we er met argumentaties als een 'buikgevoel' bekaaid van af. De sector zou hevig moeten vechten voor het behoud van haar krediet wanneer blijkt dat het toch vooral om "*menselijke kwaliteiten*" gaat. Iedereen heeft immers wel zijn huis-, tuin- en keukenervaringen en zijn zegje hierover.

Het zichtbaar maken van wat ze doen in hun werk en waarom, is wenselijk, maar blijkt in de praktijk geen evidentie te zijn, zo vernemen we van de meeste representanten. Daarbij komt dat de vakbekwaamheid door beroepskrachten regelmatig als een gevoel wordt omschreven, die toch eerder met menselijke kwaliteiten, dan met een gedegen opleiding te maken heeft. Dit alles getuigt niet echt van een hoge professionaliseringsgraad. "Professionalisering is een maatschappelijk proces waarbij publieke activiteiten in toenemende mate een herkenbare, aan toevallige gaven van individuen onttrokken identiteit verkrijgen – met een disciplinerende naar binnen en een afgrenzing naar buiten ...". (Notten, 1988, in Notten, 2005) De gave van het buikgevoel zal het beroep alleszins niet tot professie maken.

Toch beslaat de vakbekwaamheid meer dan 'een gevoel', vaardigheden zoals het omgaan met diversiteit, het aanspreken en motiveren van mensen en competenties tot netwerken worden ook genoemd. Algauw valt het woord "*all round figuur*" om er op te wijzen dat de vormingswerker over een breed arsenaal aan vaardigheden en methodieken moet beschikken om een variëteit aan mensen te kunnen aanspreken. Hij moet niet alleen een onderwerp 'bezitten', maar moet dit ook via vormende en educatieve vaardigheden kunnen overbrengen. Dus niet alleen de sector en het werk, maar ook de beroepseigenheid kenmerkt zich door veelzijdigheid. Dat een sociaal-cultureel werker echter geen duizendpoot kan zijn die overal inzetbaar is (vgl. Spierts, 1994), blijkt uit de bekommernis van de respondenten dat beroepskrachten, die deze competenties in één persoon verenigen, moeilijk vindbaar zijn.

Naar analogie met het volkshogescholenonderzoek wordt één van die 'benodigdheden' in de focusgroepen verder geëxpliciteerd: zelfreflectie. Een metapraktische kijk waarbij het werk tot onderwerp van reflectie wordt gemaakt, blijkt een onmisbare basishouding om als professional verder te groeien. Veel vaker dan de opleiding wordt zelfreflectie als een bron van kennis en kunde genoemd. De sociaal-cultureel werker als reflexieve praktijkwerker stelt zichzelf in vraag, maar laat zichzelf ook in vraag stellen door anderen, aldus een beroepskracht. Reflecteren houdt dan niet alleen in dat men vanuit een helikopterperspectief nadenkt over de processen die zich in educatieve praktijken voltrekken, maar impliceert ook een buitenaf-perspectief waarbij anderen de beroepskracht een spiegel voorhouden. "*Externe inspiratie en bevruchting*" worden door enkele beroepskrachten als voorwaarde genoemd om het werk goed te kunnen doen. De kans om zich door andere denkkaders en werkwijzen te laten inspireren wordt te weinig benut volgens hen. Dit ligt in de lijn van de opmerking van een representant dat vooral "*de vergadertijgers*", de coördinatoren van organisaties aanwezig zijn op de visie- en ontmoetingsdagen van het steunpunt of andere organisaties waar ervaringen worden uitgewisseld. Ongetwijfeld gaan hierdoor kansen verloren voor de professionalisering van de beroepskrachten. Een echte professional scherpt immers de geest door voortdurend in contact te staan met collega-beroepsbeoefenaars, ervaringen uit te wisselen en kritisch mee te denken met vakgenoten. De meest vruchtbare kritiek komt immers van collega's (Kremer & Verplanke, 2004).

De vormingswerker typeren als 'reflective practitioner' lijkt ons op basis van de onderzoeksresultaten een geschikte, reeds lang bestaande, piste die mogelijkheden biedt voor een betere omschrijving van het kenmerkende van sociaal-cultureel vormingswerk. Maar dit volstaat volgens ons echter niet wanneer het oogmerk een sterkere domeininstitutionalisering zou zijn. We komen hier op terug wanneer we het belang van een maatschappelijk-theoretische benadering aankaarten.

2. Publiekelijke acceptatie van het werkdomein

Sleegers en Kelchtermans (1999) stellen dat het beeld dat men heeft van het eigen beroepsmatig functioneren deels is gebaseerd op de reflectie op het alledaagse handelen en de interpretatiekaders die men daarbij hanteert, maar ook gegenereerd wordt door maatschappelijke opvattingen en sociale verwachtingen ten aanzien van het veld. De sociale afstand tot het beroep wordt volgens Mok (1973, p. 110) onder meer bepaald door het beeld dat in de maatschappij over het betrokken beroep en werkveld bestaat. We hebben het over de sociale institutionalisering van educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

2.1 Onbekend maakt onbemind

Volgens een meerderheid (59,5%) van de respondenten in *het volkshogescholenonderzoek* is hun beroep weinig tot niet herkenbaar. Slechts 37,8% geeft aan dat de maatschappij een positief tot zeer positief beeld over het beroep heeft. Volgens een meerderheid (56,8%) heeft de maatschappij algemeen gesproken noch een uitgesproken positief, noch een uitgesproken negatief beeld over hun job als vormingswerker. Het is opvallend dat twee derde (66,1%) hier tegenover een neutraal standpunt inneemt (stoort mij niet maar steunt mij ook niet), 13,8% stoort zich eraan en 20,8% voelt zich gesteund door het beeld dat de maatschappij over het beroep heeft. Dit zijn interessante resultaten voor een beroepsgemeenschap die tewerk gaat vanuit een maatschappelijke opdracht en engagement. Het lage percentage (13,8%) dat zich expliciet stoort aan dit buitenaf beeld staat in contrast met bijvoorbeeld verpleegkundigen waar 44,8% zich niet door de maatschappij gewaardeerd voelt en waar 53,5% zich stoort aan dit buitenaf beeld (Milisen K. e.a , 2003, p. 118). De hoge waardering die men ervaart van de nabije omgeving (79,1%), deelnemers (73,1%) en collega's (65,2%) geeft aan dat een vormingswerker zijn professionele waardering vooral door deze actoren laat bepalen. Maar ook bij verpleegkundigen merken we een hoge waardering van de directe omgeving (87,3%) (Milisen K. e.a , 2003, p. 79, in Knockaert, 2005).

Achter deze vaststelling zien we verschillende mogelijke oorzaken en opvattingen, waar we niet verder op ingaan. Om de discussie te voeden geven we het volgende spanningsveld mee geformuleerd door Van der Zee (1998, p. 161): "Vaktrots is voor een beroep wat een gevoel voor eigenwaarde is voor een persoon: te weinig ervan leidt tot impotentie, een teveel tot arrogantie. Zowel een tekort als een overdosis aan vaktrots ontaardt uiteindelijk in gebrekkig functioneren en in stagnerende ontwikkeling."

De lage mate van zich uitgesproken gewaardeerd (hoofdstuk 3, deel 6) te voelen door overheid (slechts 12% sterk of heel sterk) en meer nog de maatschappij (slechts 10,2% sterk of heel sterk) is opvallend, temeer daar het hier zowel gaat over een actor (de overheid) waarvan de beroepskracht in sterke mate afhankelijk is, als over de biotoop - of zeggen we beter de 'sociotoop' - waarin de sociaal-cultureel vormingswerker zijn of haar werk uitoefent, namelijk de samenleving.

Naarmate de horizontale afstand (over de lijn nabije omgeving - deelnemers – collega's – andere professionelen - samenleving) in de relatie toeneemt en de verticale (hiërarchische) afstand (over de lijn collega's – team – coördinator – raad van bestuur – overheid) in de relatie toeneemt, daalt de mate van zich gewaardeerd voelen.

Slechts 1 op 4 beroepskrachten voelt zich sterk of heel sterk gewaardeerd door de Raad van Bestuur en Algemene Vergadering. 1 op 3 beroepskrachten voelt zich eerder of helemaal niet gewaardeerd. Ook deze score is opvallend, aangezien heel wat leden van besturen en algemene vergadering volgens het verslag van het regionaal overleg (SoCiuS, 2004) nauw betrokken en geëngageerd waren bij de totstandkoming van de volkshogescholen. Hoewel zij formeel deel uitmaken van de organisatie-institutionalisering, zien we hier in relatie tot de beroepskracht ook een aspect van (en middel tot) sociale institutionalisering. Deze organen zijn (of zouden) immers een vertegenwoordiging (moeten bevatten) van het publiek, vrijwilligers, collega's uit partnersectoren en vertegenwoordigers uit overheden. Meer bepaald de 'voice', stem (De Boer en Duyvendak, 2004) van (potentiële) publiek en maatschappelijke geledingen waarvoor en waarmee men het werk doet zou hier aan bod (kunnen) komen.

We zien hier mogelijkheden om deze relatie en haar potentieel op het vlak van sociale erkenning te dynamiseren, onder meer door de leden van deze organen niet alleen te benaderen als bestuursvrijwilligers, maar als actieve representanten in direct contact (voor en over het werk) te brengen met de individuele beroepskracht.

2.2 Leefwereldgericht werken, primordiaal maar niet constituerend

Sociaal-cultureel werkers krijgen erkenning van de "*deelnemers en groepen waar we mee werken*", maar slechts weinig van de samenleving, stelt een beroepskracht in **het sectorale onderzoek**. Een uitspraak die correspondeert met de resultaten van het volkshogescholenonderzoek. Uit het sectorale onderzoek leiden we een dilemma af dat volgens ons van grote invloed is op de sociale institutionalisering van het sociaal-cultureel (vormings)werk. Het staat in verband met het 'leefwereldgericht werken' en raakt diverse (interne en externe) problemen van dit werk, zowel op het vlak van professionalisering, erkenning als publiekelijke acceptatie.

Wanneer wordt gevraagd wat naar het typerende van educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk, naar doeloriëntaties, naar verschillen met formele educatie, naar de vakbekwaamheid van de sociaal-cultureel begeleider, naar gemiste kansen van het decreet, telkens opnieuw benadrukken de respondenten het belang van een leefwereldgerichte benadering:

"...het is juist de bedoeling dat wij vertrekken vanuit het leven van mensen, het leren dat in onze sector gebeurt is veel levensechter en is veel levensnabijer dan in andere sectoren."

"Ik denk dat we dikwijls op heel wat verschillende terreinen werken. Ik denk dat we soms enkele mensen sensibiliseren voor iets, hen bewust maken van een aantal dingen en inzichten geven waar ze dan vanuit hun eigen levenspraktijk mee aan slag kunnen." ... "We zetten hen zo ook aan tot actie in de zin van

activering dan; met de inzichten die ik verworven heb, de kennis die ik nu heb, kan ik tot beslissingen komen en ga ik daar ook handelingen aan koppelen in mijn eigen leven of naar anderen toe of maatschappelijke engagementen opnemen. Dus ik denk dat we heel breed werken op heel wat niveaus.”

“...het is juist de bedoeling dat wij vertrekken vanuit het leven van mensen, en daar ga je inderdaad op enten zodat mensen hun leven rijker kunnen uitbouwen. Educatie is daar belangrijk voor, maar ook gemeenschapsvorming, sociale activering en het culturele is ook belangrijk.”

“De doelstellingen of finaliteit ligt niet in iets dat buiten de mensen plaatsvindt, maar in hun leefwereld ligt”.

Het is belangrijk om vanuit de praktijken aansluiting te zoeken bij “mensen die je anders niet bereikt of wiens leefwereld normaal anders geen kans krijgt”. Mensen de kans geven “om aan bod te komen” en ervaringen bieden “waar ze wel tellen”, is een belangrijk argument om het sociaal-cultureel werk te legitimeren.

De kundigheid van een sociaal-cultureel volwassenenwerker ligt niet zozeer in de inhoudelijke kennis over bepaalde thema's, maar “in het voelen wat er eigenlijk bezig is bij mensen, wat hen bezig houdt en hoe je hen daarin verder kunt helpen”.

Belerend overkomen, vermijdt de vormingswerker te allen tijde, maar een “attitude waarbij je mensen bevraagt en zelf laat reflecteren” is van groot belang. Dit heeft veel te maken met empathisch vermogen.

We benadrukken hier dat de term ‘leefwereld’ door de respondenten niet wordt gebruikt als een microklimaat van huis, tuin, en keukenwijsheid:

Educatieve medewerkers moeten aanvoelen en aftasten “wat er al is en wat nog verder vorm kan krijgen” bij vrijwilligers en groepen. De sociaal-cultureel werker sluit niet alleen aan bij de leefwereld van mensen, maar moet ook “heel gevoelig zijn en een heel brede kijk hebben” zodat kan ingepikt worden op maatschappelijke ontwikkelingen.

“Een betrokkenheid op de maatschappelijke context en inzicht in de lokale situatie wordt ook door andere beroepskrachten als een belangrijke houding gezien om “dingen vanuit de basis te kunnen laten opborrelen”.

“ ... het aansluiten bij de leefwereld van mensen is een uitgangspunt van uw manier van werken, het is meer dan een methodiek”. Het educatieve aanbod is niet gericht op iets ontastbaars dat buiten de mensen ligt, maar sluit aan bij en vertrekt vanuit de leefwereld van mensen en hun maatschappelijke context. “ ... je brengt naar boven wat er eigenlijk zowel in de samenleving als bij de mensen leeft.” Het zijn de interesses, perspectieven en ervaringen van de deelnemers die als basis dienen voor de leerprocessen. Hierbij aansluitend, geven enkele beroepskrachten aan, zijn de vormingen gericht op het vergroten en het verruimen van de leefwereld. “ ... ik denk dat een groot deel van onze werking is het proberen aan te tonen dat hun leefwereld veel verder gaat dan wat ze direct zelf ervaren ... ”, verduidelijkt een medewerker van een beweging.

De term ‘leefwereld’ wordt gebruikt om aspecten van de vrije tijd, arbeid, het persoonlijke, het sociale, het culturele én het maatschappelijke leven te duiden met betrekking tot diegenen die ‘in dat leven staan’, namelijk de mensen waarmee men werkt. Deze bevinding keert samen met de dilemma's die

ze oproept nog verschillende keren terug in onze analyse. M.b.t. de publiekelijke acceptatie van dit soort van werk als een onderdeel van de beroepsontwikkeling behandelen we er hier alvast één van.

De respondenten zien de leefwereld van mensen als 'constitutief' (constituerend, vormend, vorm gevend). Het klinkt vanzelfsprekend, maar als meest vernoemde beroepskenmerk is dit geen evidentie. Over hoe de (leef)wereld er uit ziet en er uit zou moeten zien, kan iedereen meepraten. Gelukkig maar voor de sociaal-cultureel vormingswerker, die het gesprek als grondvorm van zijn praxis heeft, en de maatschappij als setting waarin hij of zij handelt. Maar erg werkzaam als onderscheidend aspect van een werksoort is dit niet. Wanneer een beroepsklasse voornamelijk zichzelf als constituerende actor centraal stelt in een dienstverlening, is het gemakkelijker om het eigen aandeel van de dienstverlening te benoemen. Onder meer door enkelvoudig inrichtend, oplossingsgericht of interventionistisch te werk te gaan en dat op basis van een gepland en materieel, legislatief of moreel ingevuld eindresultaat. De leraar draagt kennis over, de arts geneest, de ingenieur en architect bouwen, de priester predikt de blijde boodschap. De sociaal-cultureel (vormings)werker die steeds opnieuw vertrekt vanuit de leef- en ervaringswereld van deelnemers, beklemtoont de eigen constituerende kracht niet. Eerder schort hij of zij deze op, om bijvoorbeeld door middel van inclusie, behoeftarticulatie en het aanreiken van (ook confronterende) alternatieven, te komen tot het inrichten van activiteiten in co-productie met de deelnemer(sgroep). Het is deze laatste die in het proces en een (eventueel) doel of resultaat aangeeft. Belangrijk hier is dat de professionele bijdrage van de beroepskracht vertrekt van 'sociale actie' (Notten, 2002, p. 137-138). Het zijn niet zij maar de mensen voor en met wie zij werken die stagnaties en problemen, ambities en doelen verwoorden (Elias & Vanwing, 2002, p. 346). In die zin gaat het eerder om doordachte steun bij het verruimen van het handelen van mensen, waarin de sociaal-cultureel (vormings)werker zich minder met inhouden inlaat dan met de *begeleiding van processen* die werkelijkheidszin en mogelijkheidszin op elkaar afstemmen. Er is dan ook in mindere mate geclaimd eigenaarschap van resultaat door de beroepskracht, de gesprekspartner blijft eigenaar van het gebeuren (A. 6.9).

Toch stoten we hier ook op een ongelijktijdigheid aangaande de maatschappelijke vraag naar agogische deskundigheid. Aan studenteninstromen, afstudeertrajecten, vacatureaanbod, transitie in overheidsbeleid en werkdomeinen, merken we dat agogische kunde en beroepen qua sociale institutionalisering in de lift zitten. Andere domeinen in de samenleving incorporeren deze werkwijzen, een vaststelling die ook bij de respondenten in de focusgroepen aan bod komt. Exemplarisch is de hernieuwde aandacht en het wetenschappelijk onderzoek naar agogische competenties in het kader van de opleiding van een sterk geïnstitutionaliseerd beroep, dat van huisartsen (Schol, 2003).

Professionalisering wordt met nieuwe ogen bekeken (Van der Zee, 1998, p. 166). "Afhankelijkheid, ambiguïteit en voorlopigheid horen onlosmakelijk bij het hedendaagse leven. Dit maakt identiteit iets dat moet worden geconstrueerd in plaats van gehandhaafd. Niet een stapsgewijs groeiproces binnen een vaststaand referentiekader in de richting van een omschreven einddoel, maar een sterke gerichtheid op leren en experimenteren zal de grondslag van beroepsontwikkeling zijn. Zelfs de gevestigde professies staan voor de uitdaging de accenten in hun beleid te verleggen van inperking,

verdediging en centrale sturing naar openheid, samenwerking en lokale zelfsturing. Een zekere onprofessionaliteit kan dus een teken van kwaliteit zijn.” (ibid, p. 166-167)

In deze maatschappelijke evolutie aangaande professionalisering liggen volgens ons heel wat mogelijkheden besloten voor het sociaal-cultureel (vormings)werk om een plaats te (her)verwerven, andere dan domeinprotectionisme (zie ook 1.1). De leefwereldgerichte werking vormt daarbij, hoewel ze, formeel bekeken, niet constituerend voor het beroep is, net een aandachtspunt en kans voor de verdere beroepsontwikkeling.

2.3 Het procesmatige meer zichtbaar maken

Steeds opnieuw benadrukken de beroepskracht het belang van het proces dat ze aangaan met de deelnemers en dat van daaruit alles vertrekt. De afwezigheid van vastomlijnde doelstellingen, duidelijk omschreven leerprogramma's en eindtermen heeft echter tot gevolg dat het educatieve proces moeilijk te evalueren valt, stelt één van de representanten. Het procesmatige karakter van educatie in de sociaal-culturele sector maakt het dan ook bijzonder moeilijk om dit soort werk te legitimeren t.a.v. andere partners. Bovendien, geeft een andere representant aan, worden de doeloriëntaties van het sociaal-cultureel volwassenenwerk “onvoldoende expliciet geformuleerd en zichtbaar gemaakt”. Ook nemen de educatieve praktijken verschillende gedaantes aan en kenmerken ze zich door een sterke contextafhankelijkheid.

Om waardering te krijgen van de bredere maatschappij, is het volgens anderen echter ook aan de sector om zichzelf te benoemen en zichtbaar te maken naar de buitenwereld toe. Eén van hen verwoordt het zo: “we moeten ons ook proberen te profileren zodat we bekend raken en waardering krijgen.” ... “Jammer genoeg speelt het beeld van de geitenwollensokken sector nog mee. Nu moeten we aantonen dat we belangrijk zijn in de samenleving, wie we zijn en vooral ook wat we doen”.

Bij de representanten horen we dezelfde bezorgdheden. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk verricht ongetwijfeld maatschappelijk belangrijk werk, maar het wordt daarom nog niet maatschappelijk belangrijk geacht. Het zou “verschrikkelijk kortzichtig” zijn om daar als sector geen erg in te hebben. Indien de sector “on the long term wil blijven bestaan” is het volgens een representant noodzakelijk om de “body of knowledge” te versterken: “onze kracht moet duidelijk worden door te zeggen waar we goed in zijn, wat we kunnen.” Een andere representant vraagt zich af het verscherpen van de professionaliteit werkelijk kan bijdragen tot een legitimering van de sector. De grootste opgave voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk lijkt hem het aantonen dat er publiek bereikt wordt, zinnige dingen worden gedaan en bovenal dat mensen er iets aan hebben.

2.4 Belonen is niet verlonen

Uiteindelijk is ook het loon dat een werkgever of een overheid overheeft voor het geleverde werk een variabele die iets zegt over de publieke status en dus sociale institutionalisering van een beroep. Uit **het volkshogescholenonderzoek** blijkt dat het loon dat de sociaal-culturele vormingwerkers ontvangen niet het belangrijkste motiverende element is. Zelfs als we het onderscheid van De Moor (1993) hanteren, en enkel kijken naar economische motivaties, stellen we vast aspecten zoals flexibiliteit in organisatie en tijdsindeling van het eigen werk veel doorslaggevend zijn dan het loon (zie hoofdstuk 3, deel 7). Flexibiliteit hangt dan nauw samen met intrinsieke motivaties die te maken hebben met eigenstandig zijn zoals 'onafhankelijk werken en initiatief nemen' en 'verantwoordelijkheid hebben'.

Dit spoort met **het sectorale onderzoek**, waar het opmerkelijk is dat de voorwaarden die we in de rapportering van dit onderzoek onder de noemer 'organisatiecultuur' hebben geplaatst qua belang doorwegen op de verloning van de beroepskrachten. Die is eerder aan de lage kant. Volgens de laatste salaris enquête van het weekmagazine 'Vacature' kwam de sector er bekaaid van af met een plaats onderaan de ladder; werknemers in de horeca verdienen hun dagelijks brood beter (Desmedt, hoorzitting Vlaams Parlement, 24 februari 2003). Niemand in de focusgroepen ontkent dat beroepskrachten in de sector het met een bescheiden loon moeten doen. Een deelneemster maakt de vergelijking met het onderwijs, waar de lonen een flink stuk hoger liggen. Een andere respondent vindt het weezinwekkend dat *"op de kap van de intrinsieke beloning die je in de sector kan krijgen"*, sociaal-cultureel werkers geen eerlijk loon verdienen. Materiële voorwaarden komen volgens andere beroepskrachten echter niet op de eerste plaats en het gemis hieraan wordt gecompenseerd door tal van immateriële voordelen. Flexibiliteit, zeggingskracht, affiniteit met de waarden en normen van de organisatie worden hier dan aangehaald als zijnde belangrijker dan de materiële compensatie. Merkwaardig is echter dat deze vormen van beloning en verloning erg ver van elkaar staan, kan het ene het andere blijvend compenseren als we een sterkere beroepsontwikkeling beogen?

Een aantal respondenten is ervan overtuigd dat het lage salaris de oorzaak is van een groot verloop van beroepskrachten. De sector mist daardoor kansen. Deskundige mensen zoeken immers andere sectoren op waar ze wel loon naar werken krijgen: *"... moesten we meer kunnen betalen, zouden we sterkere mensen in onze sector kunnen houden"*. Iemand in de focusgroep met de representanten merkt op dat het verloop van beroepskrachten een probleem inhoudt voor de professionalisering in de sector. Eén respondent signaleert de problematiek van de huidige Collectieve ArbeidsOvereenkomsten voor de sociaal-culturele sector. Deze CAO's werken een instroom van mensen met een universitaire opleiding tegen, een nefaste ontwikkeling voor de sector. Temeer daar in bepaalde werksoorten zoals de vormingsinstellingen de nood aan universitaire opgeleiden zeer hoog is. *"Als we ons economisch niet weten te herpakken, en dat wordt moeilijk omdat de subsidie die eraan komt ook zwak blijft, dan gaan we naar een regelrechte ramp"*, aldus deze representant.

Als de sector op een duurzame manier te werk wil gaan is het alleen al ter bewaking van de diversificatie binnen het korps van beroepskrachten in de sector belangrijk dat er een correcte loonpolitiek wordt gevoerd. Iets wat onder een enveloppenfinanciering beter uitvoerbaar is, maar niet wanneer het financieringsvolume en de arbeidsovereenkomsten tekort schieten. Het is inderdaad maar de vraag, zoals een representant aangeeft, of o.a. universitaire kunnen blijven aangetrokken worden als ze met hun competenties elders een correctere vergoeding krijgen van de maatschappij waarvoor ze zich willen inzetten.

3. Interne aspecten van beroepsontwikkeling

De organisatie-institutionalisering betreft de 'inrichting van het werk' middels het legitieme kader van decreet en uitvoeringsbesluiten, de organisatievormen, initiële en voortgezette opleidingen, bijscholing, onderlinge relaties (bijvoorbeeld het uitwisselen van deskundigheden en goede praktijken) en relaties met (potentiële) deelnemers en partners, de beroepscode, ... De resultaten van de 10 domeinen in het volkshogescholeonderzoek en in hoofdzak deel 5 t.e.m. 7 van het sectorale onderzoek verschaffen ons hierover gerubriceerde informatie. Met betrekking tot bijvoorbeeld de verandering in de benodigde taakvaardigheden en de noodzaak aan opleiding hieromtrent, of het stijgende belang van bepaalde beroepsrollen verwijzen we naar bijlage We merken op dat de externe impuls van het nieuwe decreet op heel wat van deze domeinen van invloed is, en dat we de interne aspecten van de beroepsontwikkeling beschouwen in volle transitie (sectoraal) en onder een nieuwe organisatievorm (de volkshogeschole). Met betrekking tot het volkshogescholeonderzoek beperken we ons hier dan ook tot het bespreken van een aantal specifieke vaststellingen. Wat betreft het sectorale onderzoek geven we hier de conclusies weer betreffende alle sectorgebonden aspecten.

3.1 Roep om duidelijkheid

Het nieuwe decreet heeft niet alleen voor een herverkaveling van de vormingsinstellingen gezorgd, ook de taakopvatting en de inhoudelijke opdrachten van de medewerkers die we bevragen in **het volkshogescholeonderzoek** zijn veranderd. Deze transformatie heeft ingrijpende gevolgen voor de beroepsgemeenschap. Wanneer we alle respondenten die werkzaam waren onder het vorige decreet de vraag stellen of ze onder het nieuwe decreet meer of minder tevreden zijn, antwoordt de helft (51,2%) dat ze (eerder) minder tevreden zijn sinds de invoering van het nieuwe decreet. 27,4% of 1 op 4 beroepskrachten is (eerder) meer tevreden. 2 op 3 respondenten (65,8%) wijst de verandering in tevredenheid in grote mate of bijna volledig toe aan de nieuwe structuur (de opgerichte Vormingplus-centra).

De daling in tevredenheid houdt ook verband met de veranderingen in de taakopvatting. Het valt op dat de beroepskrachten van de volkshogeschole, in de eerste plaats degenen die zijn overgekomen uit het vorige decreet, een gebrek aan duidelijkheid ervaren bij het uitoefenen van hun functie. Deze

onduidelijkheid wordt zowel ervaren op het niveau van het uitgetekende beleid, de sectorale taakafstemming en rolverdeling, als de organisatorisch-interne verantwoordelijkheden. Slechts de helft van de educatieve - of stafmedewerkers vindt de eigen professionele verantwoordelijkheden duidelijk, een nog lager percentage is van oordeel dat deze verantwoordelijkheden voor collega's duidelijk zijn. 23,1% van de beroepskrachten ervaart eerder of helemaal geen waardering van hun coördinator(en). Doorheen de onderzoeksresultaten blijkt ook dat de taakbetrokkenheid bij de inrichting en algemene werking van de organisatie minder van belang wordt geacht. Heeft dit te maken met het ervaren gebrek aan duidelijkheid en inspraak en wat zouden de voordelen kunnen zijn wanneer deze betrokkenheid toeneemt? Maar liefst 42,9% is minder of niet tevreden over de carrièremogelijkheden en voor 48,9% zijn de doorgroeimogelijkheden minder of niet motiverend.

3.2 In beweging

Anderzijds heeft het nieuwe decreet voor verjonging in de sector gezorgd, bijna de helft (46,4%) van de instromers is jonger dan 30 jaar. Nieuwe taken doen hun intrede of nemen aan belang toe. Er zijn ook sterke aanwijzingen dat de vormingswerkers belang hechten aan deze nieuwe uitdagingen, ondermeer met betrekking tot behoefteanalyse, netwerken, evaluatie, toeleiding van bepaalde groepen, innoverend werken, ... Opvallend is hier de sterke stijging in het betrekken en begeleiden van vrijwilligers. Deze (potentiële) co-producent van sociaal-cultureel vormingswerk wint duidelijk sterk aan belang in de Vormingplus-centra. Ook het motiveren en activeren van (potentiële) deelnemers verdient volgens de beroepskrachten extra aandacht en inspanningen.

Meer dan de helft van de respondenten zou het een aanzienlijke meerwaarde vinden, mochten de verschillende volkshogescholen onderling meer kennis en ervaringen uitwisselen. Dit betekent niet dat ze inhoudelijk op elkaar afgestemd moeten worden (slechts 37,4% is die mening toegedaan) maar 4 op 5 respondenten wil meer duidelijkheid in de richting waarin de volkshogescholen zich ontwikkelen. Hieruit blijkt dat de volkshogescholen momenteel zoekende organisaties zijn. Deze zoektocht, de vraag naar afstemming en duidelijkheid mag echter niet leiden tot een vorm van homogenisering. We beklemtonen hier onderscheidend vermogen van de verschillende volkshogescholen, telkens werkzaam in een specifieke regionale context. De diversiteit en variëteit in de sector is een teken van vitaliteit. (van de Donk, W., e.a. 2004, p. 222) Net zoals het beroep, is ook de sector een 'open' sector.

Meer dan 2 op 3 sociaal-cultureel vormingswerkers zijn het er eerder of volledig mee eens dat het nieuwe decreet voor hen leidt tot het inspirerend samenwerken met veel nieuwe collega's (70,9%) en hen de kans biedt om de sector open te breken naar nieuwe doelgroepen (68,2%).

Nieuwe methodische uitdagingen (63,9%), de kans om zich verder te ontplooiën (62,4%) en nieuwe inhoudelijke uitdagingen (62,1%) zijn aspecten van de decreetwijziging waar meer dan 3 op 5 sociaal-cultureel vormingswerkers zich eerder wel of volledig akkoord mee verklaren.

Een overheid die duidelijkheid en vooral een stimulerende impuls biedt, zou volgens ruim twee derde van de vormingswerkers een aanzienlijke meerwaarde betekenen. Een overheid die de hoofdlijnen

stuurt en ruimte vrijlaat voor de uitvoering, creëert discretionaire ruimte voor de professional (van de Donk e.a., 2004, p. 225). Hier komen we nog op terug wanneer we het sectorale onderzoek in beschouwing nemen.

In dit kader hebben we in **het sectorale onderzoek** ook gevraagd naar de bestuurlijke context waarin het sociaal-cultureel volwassenenwerk zich vandaag bevindt, namelijk die onder de minister van Cultuur. Dit is een redelijk unieke positie in vergelijking met andere landen en het merendeel van de representanten ziet in deze positie een kans om te ontsnappen aan de functionele, utilitaire tendensen die in het volwasseneneducatieve bestel overheersen. Dat de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet in een keurslijf mag gedwongen worden, blijkt bovendien het verlanglijstje te staan voor heel wat respondenten. De positie onder cultuur biedt ademruimte en dwingt de sector niet tot een oriëntatie op eindresultaten, waardoor haar procesmatige kenmerken ten volle tot uiting kunnen komen.

3.3 Leefwereldgericht werken, het proces en de open doelen bepalen de agenda

In **het sectorale onderzoek** stellen we vast dat elke werksoort een eigen mix kent van doelen en uitgangspunten, die mede wordt bepaald door de context waarin deze educatieve processen plaatsvinden. Zo blijkt dat bepaalde doeloriëntaties, zoals maatschappelijke verandering en sociale actie sterk naar voren treden wanneer beroepskrachten van bewegingen aan het woord zijn, terwijl het verbreden van competenties voornamelijk door medewerkers van gespecialiseerde vormingsinstellingen wordt vernoemd. Uit verder onderzoek moet duidelijk worden aan welke doeloriëntaties van sociaal-culturele praktijken door de werksoortelijke beroepskrachten een groter gewicht wordt toegekend. Tevens kan worden nagegaan of de verhouding van de decretaal bepaalde functies binnen deze werksoorten samenhangt met de doeloriëntaties die door de werksoortelijke medewerkers worden aangegeven en welke rol(len) van educatie doorwegen in hun praktijken.

Uit de focusgroepen blijkt dat niet alleen de doeloriëntaties, maar ook de manier waarop deze worden bereikt, van belang is bij de typering van hun werk. Uitgangspunten, proces, werkwijze en doeloriëntaties blijken moeilijk van elkaar te scheiden, ze liggen in elkaars verlengde. De normativiteit van de sociaal-culturele praktijken en het mens- en maatschappijbeeld van de beroepskrachten treedt op de voorgrond wanneer zij de eigenheid van hun praktijken duiden. Zij verwijzen naar expliciete uitgangspunten die het methodisch handelen en de gehanteerde begeleidestijl betekenis geven: 'leefwereldgericht werken', 'iedereen leert van iedereen', 'vertrekken van het potentieel van mensen' en 'werken samen met, niet voor de doelgroep' zijn uitspraken die hiervan een voorbeeld zijn. Het 'leefwereldgericht werken', een begrip dat door de representanten geen enkele keer wordt genoemd, vormt bij heel wat beroepskrachten de rode draad wanneer zij hun educatieve praktijken duiden. Vanuit dit uitgangspunt wordt ook beargumenteerd dat de mogelijkheid die sinds het nieuwe decreet

ontnomen is om te werken in de professionele levenssfeer van mensen, niet strookt met de leefwereldgerichte visie van hun organisaties. In de educatieve praktijken zijn niet de tekorten van deelnemers, maar wel de kwaliteiten en het potentieel het vertrekpunt. Die deelnemer is ook *“zelf eigenaar van zijn leerproces”* en praat mee waar ze met hun leerweg willen uitkomen.

De normatieve stellingname, die vaak verduidelijkt wordt door ze af te zetten tegen werkwijzen die in meer formele contexten van educatie van toepassing zijn, wordt geformuleerd tegen de achtergrond van een belangrijke karakteristiek van de educatieve praktijken, met name ‘open doelen’. De agenda van de begeleider wordt in hoge mate bepaald door wat de deelnemers aan de orde stellen. Zij hebben de rol van (co)producent en bepalen zelf de richting waarin het leerproces zich ontwikkelt. De begeleider stelt geen vaststaand eindresultaat voorop, maar laat de finaliteit van het vormingsproces afhangen van de wensen en behoeften van de doelgroep. Door de deelnemers zélf als ‘agents of social change’ te beschouwen, willen vormingswerkers zich veraf houden van de kritieken die het sociaal-cultureel werk sinds de jaren ’60 met het paternalismedebat en later met de Achterhuisdiscussie blijven achtervolgen. Overtuigd argumenteren de beroepskrachten dat zij zich niet boven de doelgroep opstellen, maar dat deelnemers zelf de inhouden en uitkomsten van het leerproces bepalen. Door deze laagdrempelige manier van werken kunnen mensen met negatieve schoolervaringen “die wars zijn van al dat formeel gedoe” terug zin krijgen in het leren, aldus de beroepskrachten. Deelnemers zelf de finaliteit laten bepalen van de educatieve processen is een waardevol einddoel, maar men vergeet wel eens dat er vaak een lange weg aan voorafgaat. Niet iedereen kan of durft immers uiting te geven aan de eigen behoeften, vragen en wensen. Voor heel wat deelnemers is ook dit een drempel. Het gevaar loert hier om de hoek dat ándere machtsverhoudingen hun intrede doen, waarbij de meest mondige deelnemers het zwakste belang overstemmen. Het begeleiden van processen die mensen attitudes geven waarbij zij zelf de inhouden kunnen bepalen, gaat o.i. het uitgangspunt van ‘het zelf bepalen van finaliteiten’ vooraf. Oog hebben voor verschillende machtsverhoudingen getuigt van een professionele houding. Hieraan verzaken, kan tot het paradoxale effect leiden dat minder mondige deelnemers (opnieuw) uit de boot vallen.

Interessant is dat wanneer we de beroepskrachten aan het woord laten, we een zicht krijgen op de uitgangspunten en doeloriëntaties vanuit hun verwoordingen en terminologie. Wat in vakliteratuur geduid wordt als “een visie die is ingebed in het emancipatorische gedachtegoed vanuit enge én brede zin”, wordt door beroepskrachten vertaald in een aantal concrete doeloriëntaties, zoals “wij maken burgers mondig”, “we werken aan de positieve vrijheid” en “willen de kritische zin aanscherpen”. Eerder dan verwijzingen naar achterliggende theoretische kaders, leveren deze omschrijvingen en de diverse verhalen vanuit dagelijkse ervaringen een bijdrage tot het zichtbaar maken van de sociaal-culturele praktijken.

Opmerkelijk is dat wanneer de representanten gevraagd worden naar het kenmerkende van de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk het begrip ‘leefwereldgericht werken’ of ‘aansluiten bij de leefwereld’ geen enkele keer genoemd wordt. Een begrip waar twee representanten wel aan refereren, is het ‘ervaringsleren’. Eén van hen legt het als volgt uit: “ ... het

gaat zeker niet alleen om leren door theorie, maar ook om leren door ervaringen en ook ervaringen die je opdoet binnen de context van de organisatie zelf als vrijwilliger bijvoorbeeld.”

Wat kenmerkend is voor de visie op het sociaal-cultureel vormingswerk in de vakliteratuur, ligt soms ver af van de manier waarop het door beroepskrachten wordt verwoord. Dit is een aandachtspunt voor de interne beroepsontwikkeling dat we ooit al eerder aanhaalden inzake de introductie van kwaliteitszorg in het volksontwikkelingswerk (zie o.m. Vanwing, 2000). Zo vinden we bijvoorbeeld opnieuw een dilemma m.b.t. 'leefwereldgericht werken' in de discrepantie tussen de sociaal-culturele praktijk en de theoretische kaders die worden gebruikt voor de visieontwikkeling door de sector zelf over deze praktijk. We komen hier op terug.

Beroepskrachten geven aan de literatuur omtrent het sociaal-cultureel volwassenenwerk wel eens als een ver-van-mijn-bed-show te ervaren. De sociaal-culturele methodiek, waarin volgens één van de representanten uitgerekend “*de eigenheid van het sociaal-cultureel volwassenenwerk staat verwoord*”, behoeft concrete vertalingen zodat praktijkwerkers er iets mee kunnen aanvangen, aldus een beroepskracht.

3.4 De blik naar buiten

Zowel uit het volkshogescholenonderzoek als uit het sectorale onderzoek blijkt dat mogelijkheden om te reflecteren via uitwisseling van ervaringen en 'good practices' met vakgenoten nog te weinig worden benut. De ontmoetingsdagen die het steunpunt daartoe organiseert, worden vaak bevolkt door een select publiek (de leidinggevendenden van de organisaties), aldus een representant ***in het sectorale onderzoek***. Belangrijk is volgens een aantal respondenten dat de academische wereld aandacht heeft voor de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk en materiaal presenteert die kan dienen als stof tot discussie. Autonoom onderzoek naar het sociaal-cultureel werk is nog steeds zeldzaam (Cullen, 2002; Vanwing, 2003) en nodig. Wanneer sociaal-cultureel werkers betrokken worden bij opdrachtsonderzoek dat wordt opgezet vanuit (subsidiërende) overheden, kan het wantrouwen –al dan niet terecht- de overhand halen op doelstellingen zoals onderzoekend leren in groep (Vanwing, 2005). Volgens Kremer en Verplanke (2004) is het belangrijk dat er meer contact komt tussen de academische wereld en het werkveld. Niet alleen vanwege het onderzoek dat nog kan gebeuren, maar ook omdat er veel meer dialoog nodig is tussen praktijk en wetenschap. Alleen dan kan de opgedane kennis landen in het veld. Dat dit laatste niet altijd het geval is, blijkt uit de opmerking van een beroepskracht dat theoretische publicaties weinig handzaam worden aangeboden en daarom ontoegankelijk zijn voor professionele medewerkers en vrijwilligers.

Eerder in de conclusie wierpen we een blik op het spanningsveld tussen de begeleidingsfunctie en de beheerderrol van beroepskrachten. De begeleider verhoudt zich ook, en staat in interdependentie met een derde B, het beleid en de overheid die een veelomvattende stuurfunctie bekleden. Hoewel door de interviewers vermeld werd dat alle aspecten van het beleid in brede zin in de focusgroepen aan bod konden komen, vormen de implicaties van het nieuwe decreet en de betekenissen van het

werken onder deze regelgeving de rode draad in de focusgroepen met beroepskrachten. Ook bij de representanten is dit een veelbesproken thema, maar bedenkingen over aspecten van het (Europese) beleidsdiscours en globale tendensen in het overheidsbeleid komen tevens aan bod. Heel wat beroepskrachten vinden het belangrijk om op de hoogte te zijn van wat boven hun hoofden beslist wordt. Anderen geven aan dat dit geen evidentie is en wijzen op de kloof tussen de beleidsvoering en de praktijken. De vrije ruimte die de beroepskracht nodig heeft t.o.v. overheid, en de houding *“laat mij mijn ding doen, en dat het beleid zich zo weinig mogelijk moeit met wat we aan het doen zijn”*, is hiervoor tekenend.

Het nieuwe decreet heeft geleid tot een grondige herstructurering en heroriëntering van de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, maar veroorzaakte ook sterke veranderingen op het niveau van de werking van organisaties. De overheid heeft met dit decreet de zekerheid en duidelijkheid van kwantitatieve erkennings- en subsidienormen ingeruild voor een oriëntatie van hun praktijk op kwaliteit en op beleid op iets langere termijn. Sinds 2003 maken sociaal-culturele organisaties voor volwassenen om de vier jaar een beleidsplan waarin ze voor zichzelf, voor de overheid en voor de buitenwereld verduidelijken wat ze in een volgende beleidsperiode willen bereiken en hoe ze dit willen doen. Het wat en hoe wordt beduidend minder middels kwantitatieve minimumnormen gestuurd (Vercruyse, 2005). Zowel representanten als beroepskrachten vinden de focus op kwaliteit een positieve evolutie en zien in het werken met beleidsplannen heel wat kansen voor de ontwikkeling van de organisatie. Het beleidsplan wordt als een intern werkinstrument beschouwd voor beroepskrachten dat aanzet tot nadenken en het stellen van vragen zoals *“waarom doen we het, met wat zijn we bezig, waar willen we naar toe en waar willen we uitkomen”*. Toch uiten enkele beroepskrachten de vrees voor een te grote planlast, die de uitvoering van de eigenlijke kerntaken kan bedreigen door dat er veel tijd voor moet worden vrijgemaakt. *“Beleidsplannen, jaarplannen, jaarverslagen, financiële plannen, personeelsplannen, kwaliteitszorgplannen, ... tegenwoordig maakt elke gesubsidieerde sociaal-culturele organisatie zowat evenveel plannen als een goed draaiend architectenbureau.”* (www.fov.be, 25 april 2005) Daarom formuleerde de Federatie van Organisaties voor Volksontwikkelingswerk (FOV) in een nota aan de overheid tien suggesties om de planlast in de sociaal-culturele sector te verzachten (FOV, 2005).

Enkele beroepskrachten wijzen er op dat het opstellen van het beleidsplan in hun organisatie vaak *“via de filter van de coördinator”* gebeurt. Voor praktijkwerkers is dit een comfortabele positie, stelt één van hen. Veel educatieve medewerkers zien er wellicht tegen op om tot het kernproces van beleidsplanning toe te treden omdat de tijdsinvestering zo groot is, dat ze ten koste zou gaan van de inzet voor de eigen organisatie. Op die manier groeit de kloof echter met hen die wel bij het concrete planningsproces betrokken zijn (Gehre, 2005). Door de invoering van kwalitatieve legitimeringseisen een vraag in het leven geroepen waar onze noorderburen al meer ervaring mee hebben: ligt de verantwoordelijkheid van de werking bij het management van de organisaties of bij de beroepskrachten? De overhead die het opstellen van beleids- en jaarplannen met zich meebrengt is niet alleen een bijkomende kost voor de organisaties, maar kan ook verschuivingen teweegbrengen

van beslissingsmacht tussen het management en de inhoudelijke beroepskrachten. Dit kan zelfs leiden tot minder aandacht voor professionalisering van de beroepskrachten, wanneer een overheid vooral de professionalisering van het management honoreert, van dossierschrijvers en planners, ten koste van zij die het eigenlijke werk doen (De Boer en Duyvendak, 2004).

3.5 In beweging geremd

Voor *het volkshogescholenonderzoek* verwijzen we naar de resultaten in bijlage 4, deel 9 en 10 aangaande de houdingen tegenover het nieuwe decreet en wenselijke veranderingen op het niveau van het beleid. *In het sectorale onderzoek* worden de geschetste evoluties sinds het nieuwe decreet in hoofdzaak positief onthaald. De respondenten stellen echter ook twee bepalingen van het decreet in vraag en wijzen op enkele gemiste kansen. Zo heeft de overheid te weinig stilgestaan bij de vraag hoe de synergie tussen de verschillende werksoorten die op basis van dit ene kaderdecreet erkend zijn, bevorderd kon worden. Een coördinator kaart aan dat de overheid niet heeft nagedacht over een aantal belangrijke maatschappelijke thema's waarrond de gespecialiseerde vormingsinstellingen georganiseerd zouden kunnen zijn. Een gemiste kans volgens hem, want daardoor zitten een aantal blinde vlekken in het huidige aanbod van gespecialiseerde vormingsinstellingen, en is er wat andere thematieken betreft een overaanbod. Het "niet werkgebonden mogen zijn van de niet-formele educatie in het decreet" beschouwen verschillende respondenten als een inperking voor de praktijk. Arbeid is een belangrijke dimensie in het leven van mensen en het sociaal-cultureel werk met volwassenen kan ook in deze levenssfeer een meerwaarde betekenen. Bovendien, argumenteren ze, kunnen sommige doelgroepen "in dat deel van hun leefwereld makkelijker aangesproken en bereikt worden". Ook de bepaling in het decreet die stelt dat men moet werken vanuit een open aanbod, stoot op veel kritiek. Groepen voor wie de drempel tot vorming vrij hoog is, zoals laaggeschoolden, kunnen immers via een gesloten aanbod toch bereikt worden.

Opmerkelijk is dat in de kritieken op deze twee bepalingen, geen enkele respondent verwijst naar de uitzonderingsmogelijkheden die het decreet voorziet. Deze zijn weliswaar naargelang de werksoort aan specifieke voorwaarden verbonden, maar dat de mogelijkheid om een gesloten aanbod aan te bieden en in de professionele levenssfeer te werken a-priori uitgesloten wordt, is te sterk uitgedrukt. Voor de volkshogescholen kan bijvoorbeeld afgeweken worden van een open aanbod dat plaatsvindt in de autonome levenssfeer in geval van een programma-aanbod voor doelgroepen met een educatieve achterstand die weinig of niet bereikt kunnen worden in een open aanbod en in hun autonome levenssfeer (Decreet betreffende sociaal-cultureel volwassenenwerk, 2003).

4. Beroepskenmerken en verhouding tot de buitenwereld ter discussie

Als beroep zonder leest is het kenmerkende van sociaal-cultureel vormingswerk een veelzijdigheid in beroepsrollen, vaardigheden gericht op het faciliteren van leefwereldgerichte doeloriëntaties in proces met de deelnemer(sgroep) en een pluriformiteit aan relaties in en kennis over de sociale omgeving en maatschappij. Deze kenmerken leiden tot een *onder- en overschatting* we terugvinden in de institutionaliseringsdimensies van het beroep. Iedereen kan (en mag) meepraten over ontmoeten, vormen, cultuur en sociale actie. Zonder kritiek vaart niemand wel (van Gent, 1978), zeker wanneer er met mensen wordt gewerkt. Wanneer het werk op de eerste linie staat (bijvoorbeeld in sociaal-culturele innovatieve werkwijzen, in het spanningsveld tussen maatschappij, politiek en het individu, maar ook in het behoud en de waardering van traditionele vormen van ontmoeten) valt niet anders te verwachten dan het aftasten en overschrijden van grenzen en weerstanden bij sociale groepen, partners en overheden.

Gelijktijdig krijgen we een beeld van de sociaal-cultureel vormingswerker die enerzijds op vernieuwing is georiënteerd en van onderaf (vanuit en samen met de mensen waarmee hij of zij werkt) het werk ontwikkelt, maar anderzijds zegt niet altijd het nodige in huis hebben en een aantal blinde vlekken vertoont in deze momentopname.

Uit het volkschogescholeonderzoek kunnen we afleiden dat de beroepsgemeenschap belangrijke werkprocessen voor een professional zoals opgesteld door Maas (1999, p. 72) belangrijk vindt: creativiteit (nieuwe opties vinden), innoveren (relevante vragen stellen), ontwerpen (interessante antwoorden vinden), verbeteren (de 'juiste' dingen doen), problemen oplossen (de dingen adequaat doen), evalueren (de slaagkans vergroten) en beslissen (kiezen en actie nemen),

De educatieve praktijken kenmerken zich volgens de respondenten uit het sectorale onderzoek door een grote variëteit aan doeloriëntaties, werkwijzen en uitgangspunten. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk is niet alleen veelvormig, maar ook voortdurend in verandering en beweging. Het nieuwe decreet leidde tot een grondige herstructurering en heroriëntering van de sector die voor sterke veranderingen op organisatie- en inhoudsniveau zorgde. De beroepskracht verhoudt zich niet alleen tot het beleid en de overheid, maar staat tevens in relatie met collega's, vrijwilligers en het publiek. Op de vraag wat een educatieve medewerker nodig heeft om binnen deze constellatie professioneel te kunnen functioneren, krijgen we een variëteit aan antwoorden, waarbij representanten en beroepskrachten andere accenten leggen. De noodzaak van een heterogeen en complementair team van medewerkers in de organisatie, wordt echter door beide respondentengroepen als belangrijke voorwaarde gezien. Niet alleen een heterogeniteit op het gebied van leeftijd, maar ook de aanwezigheid van een variëteit aan kennis en kunde in de organisatie wordt belangrijk geacht. Omdat van beroepskrachten niet verwacht kan worden dat ze van alle markten thuis zijn ("*all round figuren*" zijn immers zeldzaam), is het aan de organisaties om ervoor te zorgen dat zij

diverse professionele rollen in huis hebben door de juiste mensen aan te werven. De van oudsher aanwezige openheid qua inzetbaarheid van diverse disciplines of competenties in de organisaties (De Blende & Dhont, 2005), moet volgens enkele representanten gehandhaafd blijven. Het ophangen van het beroep aan één of meerdere specifieke opleiding(en) zou immers niet tegemoet komen aan de behoefte aan een verscheidenheid van functies in organisaties. Volgens een beroepskracht echter schuilt in de openheid van het beroep het gevaar van een te sterke ondervertegenwoordiging van agogisch – sociaal-culturele opleidingen.

De opleidingen kunnen een grotere rol spelen in het creëren en realiseren van 'body of knowledge and skills' en de articulatie van 'tacit knowledge'. Hier hebben we het dan over sociaal-cultureel vormingswerk als een 'stiel' en in welke mate de opleidingsverstreckers en studenten hiervoor aandacht hebben en gevormd worden. De beroepsontwikkeling heeft volgens ons meer baat met het durven benoemen van de 'kennis en kunde' dan met het creëren van één legitimerende opleiding of afstudeerrichting. Kenniscirculaties zijn van groot belang in functie van de verdere beroepsontwikkeling. Dit vereist van de beroepskracht een andere attitude dan het afschermen van het eigen werk en daarover alleen of in (te) beperkte kring reflecteren. Twee dimensies die op Freidsons (2001) professionele logica zijn gebaseerd, kunnen ertoe bijdragen dat het beroep van sociaal-cultureel werker versterkt wordt: vakgenoten een oordeel laten vellen over de kwaliteit van het werk enerzijds en het ontwikkelen en transparanter maken van de body of knowledge anderzijds (vgl. Kremer & Verplanke, 2004). Dit kan bewerkstelligd worden door een verhevigde inzet van onderzoekers en opleidingen voor gedeelde kennisontwikkeling enerzijds en door beroepskrachten die de impliciete kennis die zij hebben expliciet maken anderzijds. Voor professionals gaat het vaak om onbenoemde vanzelfsprekendheden, voor leken en beleidsmakers kunnen dat *eye openers* zijn (Kremer & Verplanke, 2004).

Maar we vinden in het beroepsdomein zelf ook elementen die een dergelijke aanpak in de weg staan. Een specifieke hinderpaal voor domeininstitutionalisering lijkt ons, net als Vermeulen (in Oosterlinck, 2005, p. 51) al in 1982 vaststelde, het hardnekkige gebrek aan *professionele verbondenheid tussen de werkers in de sector*. Dit wordt in stand gehouden door enerzijds zowel ideologisch als pragmatisch verschillende opvattingen over uitgangspunt en doel van (ook andermans) sociaal-cultureel vormingswerk en anderzijds door het vele werk dat kan (en vanuit het decreet moet) gedaan worden met beperkte middelen en personele bezetting die tot keuzes dwingen. De consequenties van nieuwe beleidsontwikkelingen en de daaraan verbonden herverdeling van middelen, het (niet) bereiken van publieken, het benadrukken van verschillende functies van het werk, wordt soms onderling aan elkaar afgerekend in de beroepsgemeenschap. Kijken over de eigen grens op zoek naar complementariteit of gewoon de ander zijn invulling en opdracht in het werkveld gunnen zijn dan ver af.

Een houding die niet correspondeert met de stelling van de beroepsgroep 'om zichzelf overbodig maken'. Provocerend schuiven we het beeld van een eiland van sociaal-cultureel werk naar voren met als vlag: 'markt van welzijn en geluk'. (vgl. Achterhuis, 1979) We stellen ons de vraag of het

afschermen van de “eigen socio-culturele winkel” onderling en van andere sectoren, kan leiden tot een rechtvaardiging en afbakening van het eigen domein. De ‘struggle to survive’ kan misschien beter wat meer samen gevoerd worden. De geledingen die bezig zijn met vormingswerk in de sector kunnen niet anders dan hun ‘domein’, dat gekenmerkt wordt door voeling met maatschappelijke evoluties (niet alleen in de zin van vooruitgang of vernieuwing), steeds opnieuw uit te vinden en creatief en normatief op zoek te gaan hoe ze haar rol van pionier of ‘behouder van het goede’ kan vervullen. Uiteraard impliceert dit een moeilijkere positie dan het streven voor het behoud van wat van ‘hun’ is. Het veronderstelt tevens een aanvaarding dat hun domein steeds in beweging en verandering is.

Voorwaarde is echter dat de sector een autonome ruimte geniet, en niet wordt afgestraft wanneer experimenten niet blijken te werken. Integendeel, als dit de rol is van het sociaal-cultureel volwassenenwerk moet ze beloond worden voor alle pogingen om baanbrekend of niet regulier werk te trachten te realiseren, waar eventueel ook anderen opnieuw de vruchten van kunnen plukken. Een tweede argument voor ‘een blik naar buiten gericht’ vinden we bij de kansen die de beroepskrachten zien in het aangaan van netwerken en dwarsverbanden om te kunnen expliciteren waar ze voor staan.

Governance hangt onlosmakelijk samen met de beroepsontwikkeling van de vormingswerker. Wanneer de overheid een te zware nadruk op de institutionele logica legt, overtrokken rekening houdt met de *accountability* en te veel verantwoordings-eisen stelt, dan zadelt ze de professional juist met een steeds geringere discretionaire ruimte op (Dijstelbloem e.a., 2004). De overheid zou best een te vergaande vorm van instrumentalisering en contextloze prestatiemeting (van de Donk e.a., 2004, p. 223) vermijden maar juist de geest van het decreet nastreven, zoals 80,3% van de respondenten in het volkshogeschoolonderzoek aangeeft. Het gaat erom de vormingswerker te faciliteren, activeren en aanmoedigen en daarom experimenteerterruimte organiseren en investeren in variëteit en innovatieve praktijken (van de Donk e.a., 2004, p. 236) (Knockaert, 2005).

Het beeld van de ‘bricoleur’ of ‘knutselaar’ kan misschien meer duidelijkheid scheppen over de wijze waarop sociaal-cultureel werkers te werk gaan. In navolging van Lévi Strauss wijst Elias (1998) er op dat de wereld van de instrumenten van de knutselaar beperkt is, en dat deze zich behelpt met de middelen die hij heeft. Eerder dan omschrijvingen van “*all round*” competentieprofielen, of een in de wet vastgelegde verplicht te hanteren sociaal-culturele methodiek (zie ook hoofdstuk 6), lijkt ons het expliciteren van de ‘munitie’ waarover de beroepskracht beschikt om methoden, technieken en stijlen creatief in te zetten, vruchtbaar om de beroepsontwikkeling te versterken. En zo mede de vraag van Vermeulen (1982, in Oosterlinck, 2005, p. 51) naar specifieke sociaal-agogische competenties te beantwoorden. Welke kennis en kunde heeft de sociaal-cultureel werker nodig om binnen de schaarste aan ‘middelen’ die hij zich eigen heeft gemaakt, zijn professionaliteit in te zetten? Deze schaarste niet in rekening brengen, en vanuit een ideaaltypische benadering oneindig te benoemen wat de sociaal-cultureel vormingswerker ‘behoort’ te kunnen in termen van competenties, kan niet alleen verlammen en verblinden, maar ontnemt ons net ook de kijk op één van de belangrijkste kundes van deze agogische praktijk, namelijk de pragmatiek van het ‘ondanks’-denken. Welke alternatieven bieden zich aan ondanks beperkt zeggingschap over de eigen situatie? Deze doordachte steun bij het verruimen van het handelen van mensen moet uiteraard gebaseerd zijn op

realiteitszin (scepticus moet de sociaal-cultureel vormingswerker zelfs zijn), maar vertrekt tevens steeds vanuit mogelijkheidszin (een interesse in alternatieven, in verandering en verbetering). Die twee elementen bepalen het werk van de sociaal-cultureel vormingswerker: mensen in staat te stellen om zich met sociale en culturele kunstgrepen te handhaven in een complexe maatschappij (vgl. Notten in Elias & Vanwing, 2002).

Analyse van de normatieve eigenschappen van het sociaal-cultureel vormingswerk

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de normatieve component van het sociaal-cultureel vormingswerk. Eerst stellen we een gedeeltelijke terugkeer naar het belang van ‘ambachtelijkheid’ en een ‘eigen logica’ vast in de theoretisch-(ped)agogische kaders die worden gehanteerd door het beleid en het werkveld. Hiertegenover plaatsen we een maatschappijwetenschappelijke invalshoek, omdat het werk en haar kaders niet te ontsnappen aan het sociotoop waarin ze vorm krijgen. We hernemen de historische noties ‘civil society’ en ‘sociale cohesie’ die eveneens opnieuw actueel zijn in het vertoog over dit soort van werk (zie deel 1). Vervolgens introduceren we ‘sociale kwaliteit’ als een maatschappelijk-normatief denkkader³³. De dimensie empowerment in deze theorie elaboreren we als een mogelijk verbindend begrip voor de praxis van het sociaal-cultureel vormingswerk van vandaag.

³³ Hiermee gaan we in op de verschillende vragen die in hoofdstuk 2 worden gesteld in rapporten en programma's (bijvoorbeeld het zevende kaderprogramma) naar vernieuwende (ped)agogische benaderingen om actief burgerschap, empowerment, de werkrollen, en creativiteit in de lerende maatschappij te leren en te ondersteunen.

1. De ontwikkeling van het sociaal-cultureel vormingswerk in enge of brede zin?

1.1 Het pleidooi voor een scherpe afbakening

De sociaal-cultureel vormingswerker in het algemeen en meer nog deze werkzaam in een volkshogeschool, kunnen we rekenen tot de beroepsgroep 'adult educators' of vormingswerkers in de volwasseneneducatie. Wanneer we internationaal op zoek gaan naar vergelijkbare beroepen, komen we uiteindelijk steeds bij deze overkoepelende beroepstitel uit, niettemin in vele gedaantes. Onder de noemer volwasseneneducatie gaat een ganse waaier schuil aan initiatieven op het gebied van training, opleiding, onderwijs en vorming met volwassenen. Zowel voor de aanbieders als de afnemers van volwasseneneducatie is dit nogal een onoverzichtelijk kluwen (Wildemeersch & Van der Kamp, 2000, Cullen e.a., 2002). Volgens onderzoek (Ovesni, 2001) naar de concepten en modellen van professionele voorbereiding van andragogen in Europa is deze onduidelijkheid vooral te wijten aan 'existing tradition'. Een professionele andragoog focust zich op sociale veranderingen. De diversiteit aan politieke, ideologische, economische en sociale systemen en structuren in Europa heeft er historisch voor gezorgd dat het beroep van volwasseneneducator dan ook steeds een eigen invulling heeft gekend en nog steeds kent. Hoewel de professionalisering van andragogen in Europa positief evolueert, is er volgens Ovesni nog steeds geen consensus over de taken, rollen en competenties van een andragoog, ook niet op het niveau van een individueel land (ibid., p. 177-180). Het Tijdschrift voor de sociale sector stelde zich in 2003 de vraag: Wat is de 'body of knowledge' bij de sociaal-agogische beroepen (Gadener, 2003)? Volgens Marcel Spierts e.a. (2003, p. 15) is er nauwelijks sprake van erkenning en systematisering van 'working knowledge' en professionele logica in het sociaal-cultureel werk. Hierdoor ziet de buitenwereld nauwelijks een inhoudelijk scherp afgebakend beroep. De positie van de professional kan volgens hen uit het slop worden gehaald door weer ruimte te creëren voor ambachtelijkheid en beroepseer. Het sociaal-cultureel werk heeft volgens deze auteurs dan ook nood aan professionele standaarden en een *zelfstandige en onafhankelijke professionele logica* als referentiepunt voor beroepskrachten om hun handelen te kunnen legitimeren en verantwoorden. Gadener (2003, p. 9) vat het als volgt samen: "Aan de sector om te laten zien dat het een vak is, een professie, met missie en exclusieve waarde voor de samenleving." De Unesco (Mauch (red.), 1999, p. 136) wijst op het belang om het volwassenenvormingswerk een eigen academische plaats en identiteit te geven: "There are few indications to suggest that adult education is regarded as an independent scientific discipline with its own theories and methods which distinguish it from other social sciences. In the western European countries, with the exception of the Netherlands during the 1970's and 1980's, there have been no efforts to establish 'andragogy' as an integrative study of adult education". Dat het beroep van volwasseneneducator en de diverse velden waarin deze actief is te lijden hebben onder deze onduidelijkheid wordt niet alleen in Europa maar ook in andere internationale publicaties uitvoerig beschreven. Sofu (1993, p. 1) omschrijft het als volgt: "It seems that a standard job title for adult educator is still somewhat obscure. Adult education seems to be still synonymous with training

although it is gradually changing. This lack of clarity has not only resulted in confusion about what constitutes adult education; its role and activities, but has also led to the undervaluing and the under-employment of practitioners within organisational systems.”

De roep op herstel van ambachtelijkheid herinnert ons aan de technisch-instrumentele methodiekontwikkeling van de naoorlogse wederopbouwjaren, waar het maatschappelijk werk als ambacht sterk opkomt (de Kler, 1992). Deze ambachtelijkheid krijgt in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw een reusachtige deuk (ibid.). Emancipatie, de ‘vrije wil’ en sociaal verzet vormden het nieuwe handelingskader van agogisch werk. Maar nu komt, in de sfeer van de methodiek, het ambachtelijke weer sterk opzetten, met zelfs een explicitering van sociaal-culturele methodiek als hét verbindende kenmerk van de verschillende werksoorten in het kaderdecreet. Deze decretale vereiste voor de sector om de toepassing van de “sociaal-culturele methodiek” te eisen bevat een vraag naar toenemende professionalisering (Oosterlinck, 2005, p. 51), en wordt ingevuld met een zelfstandige logica op basis van in het werkveld uitgevoerd onderzoek (Baert & Ketelslegers, 2002).

1.2 De sociaal-culturele methodiek als professionele leidraad

De tekst van het decreet hanteert de volgende omschrijving van de sociaal-culturele methodiek:

"Een wijze van denken en handelen, die gesteund is op reflectie, ervaringsdeskundigheid en wetenschappelijke inzichten; die methodiek wordt door sociaal-culturele verenigingen, instellingen en bewegingen en hun vrijwillige en professionele medewerkers gebruikt om individuen en groepen aan te spreken en te activeren in één of meerdere bestaansdimensies en in hun diverse leefsituaties; deze bestaansdimensies kenmerken de mens als zin- en waardezoeker, als kennisverwerker, als vaardige actor of creatieve explorer, als cultuurschepper en sociaal wezen; als doelstellingen staan het ontwikkelen van een eigen identiteit, het bevorderen van sociale integratie en maatschappelijke participatie en de opbouw van een democratische, duurzame en inclusieve samenleving voorop; daartoe worden op bewuste en doordachte wijze open kansen geschapen, die uitnodigen tot ontmoeting en informeel leren; er worden processen van kritische bewustwording, reflexieve verantwoording en persoonlijke bekwaming gestimuleerd; er wordt aangezet tot de ontwikkeling van sociale, culturele en communicatieve competenties en de vorming van sociale netwerken en culturele symbolen; in het scheppen en benutten van deze kansen zijn de betrokken personen en groepen actieve deelnemers, met wie de medewerkers in dialoog treden over de concrete doelen en de aanpak."

Tot zover het containerbegrip, dat uitnodigt tot een oefening in de semantiek. Van meet af aan zijn er inspanningen gedaan om deze opgelegde werkwijze verder te expliciteren. Het steunpunt SoCiuS (2003) heeft onder meer een brochure uitgegeven *“Wat is een sociaal-culturele methodiek?”* en in het handboek *“Spoor zoeken”* (Larock e.a., 2005) van de sector verscheen een verdere uitwerking in het artikel *“Een sociaal-culturele methodiek: denken over doen”* (Baert, 2005, p. 157-180). Laten we niet mis verstaan dat verenigingen, volkshogescholen, vormingsinstellingen en bewegingen die een erkenning en subsidies van de overheid wensen te krijgen, *allemaal* een ‘sociaal-culturele’ methodiek *moeten* gebruiken (ibid., p. 157). Bij ons weten is er geen ander beroep waarin decretaal in dergelijke

zin wordt vastgelegd hoe, met inbegrip van een geëxpliciteerd waardegebonden aspect en een pragmatisch-instrumentele dimensie, er tewerk gegaan dient te worden. We stellen de vraag op deze pedagogische benadering leidt tot mogelijkheden of bedreigingen voor het werk, zoals EAEA (zie hoofdstuk 2) opwerpt in verband met de ruimte die er dient te zijn voor eigen initiatief en ontwikkeling.

In ieder geval wordt de zorg om te komen tot een sterkere professionalisering, middels de benadering van de 'sociaal-culturele methodiek'; ingevuld met een ernstige poging om te beantwoorden aan het verlangen naar professionele standaarden en een zelfstandige en onafhankelijke logica voor het werk. Dat verlangen hebben we hierboven geschetst.

Als oriënterend sociaal-pedagogisch model opent de sociaal-culturele methodiek vast en zeker een aantal mogelijkheden voor de sociaal-cultureel vormingswerker. Het kader kan breed ingevuld worden, en we begrijpen dat het open staat voor adaptaties en in ontwikkeling is. Als voorwaarde om erkenning en subsidies te verkrijgen verdient het echter meer aandacht.

De 'Nieuwe Uitdagingen voor het sociaal-cultureel werk' (Goubin, 1994) in het begin van de jaren negentig hebben er ondanks uitgebreid en sterk geregisseerd overleg, niet voor kunnen zorgen dat het volksontwikkelingswerk een sterkere beroepsidentiteit of een grotere publiekelijke acceptatie kreeg. De 10 door het middenveld geformuleerde thematische uitdagingen sloten perspectieven voor de sociaal-cultureel werker in de praktijk, die vertrekt vanuit de agogische attitude om de deelnemer centraal te stellen en zijn of haar leefwereld ten volle in conto te brengen.

Een decennium na de 'Nieuwe Uitdagingen voor het sociaal-cultureel werk' wenste het beleid, bij monde van de Vlaamse minister van Cultuur Anciaux, dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk een eigen plaats zou verwerven in het cultureel landschap, in de sferen van maatschappelijke opbouw en gemeenschapsvorming, en in het levenslang en levensbreed leren. Hij was van oordeel dat deze onderscheidende factor zich niet zozeer zou kunnen laten gelden door de thema's waarmee het werk zich al dan niet inlaat, maar dat uitgerekend *een eigen, specifieke methodiek* dit werk een onvervangbare en herkenbare plaats in de samenleving zou moeten helpen innemen en de toekenning van gemeenschapsmiddelen mee rechtvaardigen (Baert, 2005, p. 158). De decreetgever gooit het dus over een andere boeg, die van de methodiek.

Beseffende dat ook een methodiek niet waardenvrij is, bevat het ontwerp van de sociaal-culturele methodiek een expliciete "mens- en maatschappijvisie, een wijze van rechtvaardiging van deze visie, doelstellingen, methoden of middelen en resultaten van (wetenschappelijk) onderzoek op voornoemde gebieden" ... "Een methodiek is een richtinggevende visie, een 'leer', een theorie die oriënterend is voor het handelen in de praktijk en die toelaat over dat handelen te reflecteren. Ze sluit expliciet zowel een normatief of waardegebonden aspect in, als een pragmatisch-instrumentele dimensie." (ibid., p. 163)

We geven de uitwerking van de sociaal-culturele methodiek samengevat weer:

Betreffende het waardengebonden aspect vindt het sociaal-cultureel werk volgens een sociaal-culturele methodiek een aangrijpingspunt bij complementaire bestaansdimensies die het de mens mogelijk maken om deel te nemen aan en bij te dragen tot het samenleven:

- De mens als een cognitieve kennisverwerker en rationele (onder)zoeker van informatie, bij wie het zich oriënteren in de wereld en een beter begrijpen van die wereld, centraal staat;
- Een handelingsgerichte en vaardige actor die ingrijpt en al doende vorm geeft aan de wereld en waarbij het technisch-instrumentele en planmatige denken (effectiviteit en efficiëntie) centraal staat;
- De mens als zin- en waardenzoeker, zoekend naar wat waardevol en verantwoord is, zowel persoonlijk als maatschappelijk, en die van daaruit ethisch wil handelen;
- De communicatieve en actief luisterende mens die leert uit ontmoeting en dialoog met anderen en die vanuit gedeelde ervaringen duiding geeft aan zijn dagelijkse leefwereld, de dieperliggende betekenis van deze ervaringen en de relatie tot het politieke, sociale en economische systeem.
- De mens als levenskrachtige en creatieve explorator, op zoek naar de mogelijkheden tot expressie en viering van een ludiek en esthetisch bestaan.

Dit alles in het perspectief van een persoonlijk zinvol en een maatschappelijk verantwoord levensproject (ibid., p. 165-166). Ziedaar de mens, of toch het mensbeeld “waarop de sector de mens dient aan te spreken en ernaar moet streven hen tot ontplooiing te brengen. Het ontplooiën van al deze dimensies is dan een opdracht voor het geheel van het aanbod van een sociaal-culturele organisatie” (ibid., p. 166).

Betreffende de doeloriëntaties zijn essentieel: “bijdragen tot een evenwichtige ontplooiing van de bestaansdimensies van ieder individu als actieve participant in een humane en democratische samenleving; mensen stimuleren tot maatschappelijke integratie, tot een actieve vorm van burgerschap, tot publiek debat en het experimenteren met culturele en maatschappelijke vernieuwing; als deel van het maatschappelijk middenveld werken aan de zingeving en emancipatie van mensen om zo bij te dragen tot maatschappelijke integratie en tot de realisatie en de versteviging van een democratische samenleving.” (ibid., p. 169)

Processen van de methodiek zijn “functioneel leren, reflexief leren, en substantieel leren” (ibid., p. 174). Als waarschuwing en kritiek geven de onderzoekers (ibid., p. 180) mee dat: “wie zich van het zoeken ontslagen acht, en wie het doen tot routine herleidt, niet begrepen heeft wat met een sociaal-culturele methodiek wordt bedoeld.”

Er valt vast het één en ander te zeggen zowel voor als tegen de waardenoriëntatie als voor en tegen de pragmatisch-instrumentele dimensie die in de sociaal-culturele methodiek wordt verwoord. Maar dat laten we over aan de sector zelf, degenen waarvan we veronderstellen dat ze tewerk gaan vanuit deze waarden en werkwijzen. Misschien is dit een morele en professionele discussie die de moeite waard is om nog eens gevoerd te worden.

Een aantal generieke opmerkingen dienen we wel te maken:

- Wat opvalt, is het sterke geloof in mensen van goede wil, dat verbonden wordt aan een (rationeel) *actorcentrisme*. Het (na te streven) mensbeeld maakt van het leven een serieuze werkopdracht - cognitieve kenniszoeker, vaardige en planmatige actor, zoekend naar wat waardevol en verantwoord is, ethisch handelend, communicatief en levenskrachtig - met een normatieve gesloten invulling op het individuele niveau;
- Daarbij aansluitend stellen we een beperkte aanwezigheid van de maatschappelijk-structurele component, die niet geproblematiseerd wordt, en enkel aan bod komt als iets waaraan ‘valt bij te dragen’;
- Ook de mens als niet-rationeel handelende actor die al dan niet bijdraagt aan de vernoemde doeloriëntaties komen we nauwelijks tegen. Hierover bestaan toch ook enkele ‘wetenschappelijke’ inzichten en hiervan komen toch ook fysieke, sociale en culturele uitingsvormen voor.

- Het concept wordt niet gerelativeerd door een interne problematisering (vgl. Elias, 1998, p. 19);
- Niet de normativiteit op zich maar wel de invulling ervan bevat momenteel beperkingen voor de praktijken en professionele autonomie van de sociaal-cultureel (vormings)werker. Hetzelfde kan gezegd worden over de uitwerking van de pragmatisch-instrumentele (leer)dimensie;
- We stellen ons de vraag in welke mate dit model, buiten de formele legitimering ervan, reeds *gedragen* is door de beroepsgemeenschap, en in welke mate een dergelijk proces wordt verder wordt aangestuurd.

De '*sociaal-culturele methodiek*' is, zoals de onderzoekers zelf aangeven, een '*leer*' die in het leven is geroepen en officiële geldingskracht heeft.

1.3 Waarom een zelfstandige logica?

Al te snel wordt de vraag 'hoe te komen tot een sterkere professionalisering en legitimering van het werk aangevuld met het belang van professionele standaarden en een zelfstandige en onafhankelijke logica, zoals we aan de hand van de '*sociaal-culturele methodiek*' illustreren. Zo geponeerd, lijkt dit ons zelfs een kwalijke gedachtegang voor een *sociaal* beroep, dat vooral nood heeft aan een 'open' beroepshouding. Waarin vallen variëren, animeren en vanuit de leefwereld van mensen processen aangaan en inrichten te standaardiseren? Welke zelfstandige en onafhankelijke logica valt er te ontwerpen voor een beroep dat zich tussen individuen en groepen en tussen individu en samenleving bevindt en waarvan net de deskundigheid is dat men zich bezig houdt met de wederzijdse interactie en relatie in deze spanningsvelden? Een zelfstandige logica zou zich dan volgens niet de minsten (Unesco - Mauch, (red), 1999, p. 136) moeten kunnen beroepen op een eigen academische plaats en *identiteit* die zich onderscheidt van andere sociale wetenschappen. Misschien is het wel eens nodig ons met een kleine historische terugblik te realiseren hoe het de 'andragologie' is vergaan in Nederland, en ons te vergewissen van wat er overblijft na de zonder twijfel enorme inspanningen om een eigen identiteit te verwerven. Niet dat we de neergang van de andragologie in Nederland enkel willen toewijzen aan interne factoren (integendeel). Wel werd reeds 20 jaar geleden gewaarschuwd dat het op zijn minst problematisch is de andragologie op te vatten als een handelingswetenschap (Gottschalch, 1986, p. 79). Het (andr)agogisch handelen, het sociaal-cultureel (vormings)werk komt altijd *in de maatschappij* tot uiting. Hoe kan dan de oriëntatie van dit handelen zonder theorieën over deze maatschappij mogelijk zijn (ibid.)?

Wanneer we echter de andragologie in de eerste plaats zien als een **maatschappijwetenschap** dienen zich geheel andere perspectieven voor de professionalisering van het sociaal-cultureel werk aan. De in ons onderzoek beschreven spanningsvelden zoals de mate van betrokkenheid bij de deelnemers, de verhouding werkdruk en kwaliteit, de invloed van de subsidiegever, de eigen normatieve oriëntatie, ... zijn immers niet alleen een zaak van de richtingsstrijd tussen aanpassing en kritiek op het niveau van de werker of sector, maar komen ook voort uit de bemiddelingsfunctie die het

werk vervult tussen de bureaucratie (panopticum) en de leefwereld (aquarius) (vgl. De Kler, 1992). Verzelen (2005, p. 55) meent alvast twee traditionele krachtlijnen in het sociaal werk-discours (in de zin van welke accenten sociale werkers leggen in de verhalen over hun praktijk) te kunnen duiden: het pendelen tussen het accent op maatschappelijke en sociale omgevingsfactoren langs de ene kant en de individuele verantwoordelijkheid langs de andere kant. Altijd lijkt dit weer terug te komen bij het screenen van cases of bij het ontwikkelen van interventies (ibid.). Verzelen (2005, p. 115) wijst in zijn bespreking van het sociaal werk in de 20^{ste} eeuw ook op bijkomende spanningen in de opvattingen van het werk wanneer men respectievelijk de nadruk legt op 'de ambacht of stiel', de 'persoon van de werker' of op 'de beklemmende invloed van de samenleving en machthebbers'. Een in het bestek van dit adviesrapport beperkte sociaal-wetenschappelijke verkenning dient zich bijgevolg aan.

2. Civil society, sociale cohesie en sociale kwaliteit

Voor deze verkenning maken we gebruik van de begrippen civil society, sociale cohesie en sociale kwaliteit. De twee eerste sociaal-historische noties worden nogal eens in de mond genomen wanneer er wordt gesproken over de zin en legitimiteit van maatschappelijk en sociaal-cultureel werk, en vinden we op verschillende niveaus terug in de normatieve uitgangspunten -van visies van organisaties (in beleidsplannen) en overheden (zie hoofdstuk 2) en in uitspraken van beroepskrachten (zie verder). Aan deze eerste twee noties hangt een verhaal vast dat we gebruiken om te kijken naar de ontwikkelingen van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen. Een historische kijk laat immers zowel zien wanneer en waarom een werkveld wordt opgeroepen om een maatschappelijke bijdrage te leveren als waarom het onder druk komt te staan om die bijdrage te verantwoorden. Met de derde term, sociale kwaliteit, verplaatsen we ons naar vandaag en spelen we in op de vaststellingen van eerder gevoerd eigen onderzoek in de sector aangaande de normatieve oriëntaties van het werk. Het model van sociale kwaliteit omvat de eerste twee begrippen en voegt hier onder meer de dimensie empowerment aan toe. Een complementaire kijk dus.

2.1 Civil society, een recyclage van het aloude burgerideaal?

In de memorie van toelichting, voorontwerp van het decreet sociaal-cultureel werk (2003) hanteert men de term '*civil society*'. Het begrip civil society of civiele maatschappij onstond zo'n tweehonderd jaar geleden. Het verwijst naar de idealen van de Verlichting: de gelijkwaardigheid van alle leden van de maatschappij, de scheiding van kerk en staat, het recht op vrije meningsuiting, op publieke en politieke participatie, op ondernemerschap, en op solidariteit (Notten, 2003). Daarbij kwam de gedachte dat de samenleving maakbaar was en dat de middenklasse de ruggengraat van die samenleving uitmaakte. Dit ideaal leidde tot een 'burgerlijk beschavingsoffensief'. Mensen hadden immers een zekere kennis nodig van wetenschap en cultuur, maar ook van een 'deugdzaam en verfijnd gemoedsleven'. In dit even brave als nobele ideaal werd het uiterst betreurenswaardig gevonden dat het volk zich slechts door zijn driften liet besturen, nauwelijks verheven boven het

redeloze vee. Interventie was geboden om het leven voor het geheel van de bevolking meer draaglijk te maken op de cruciale terreinen van gezondheid, armenzorg en onderwijs (De Rooy, 2003). Daaraan ontleende de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, waarnaar Oosterlinck (2005, p. 32) in zijn historische schets van het sociaal-cultureel volwassenenwerk verwijst als de wieg van de volksoontwikkeling, haar taak en bestaansrecht.

Het burgerideaal van de civil society had een dubbel gezicht. Enerzijds was het opmerkelijk open en egalitair, met aandacht voor eenieders vermogen, medezeggenschap en het verenigen van mensen. Anderzijds was het uitgesproken elitair. Mensen moesten letterlijk gefatsoeneerd worden, waarbij fatsoen vooral betekende dat eenieder zich *naar zijn stand* voegde (ibid.). Nauw daarmee verbonden was de verheffing van het beschavingsniveau, of zoals Godfried Quack, in 1885, als voorzitter van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen het verwoordde: "Op de zeden en gewoonten van het volk moet worden ingewerkt. Niet de bezittingen, maar de harstochten en begeerten moeten worden genivelleerd. Men moet aan de democratie moraal en moraliteit geven, of ten minste die bij haar versterken" (Quack, 1915 in De Rooy, 2003, p. 19). Deze uitspraak treft de grondtoon van het burgerideaal: vrijheid onder controle van karaktervolle zelfbeheersing, gelijkheid onder de aanvaarding van de materiële verschillen en broederschap. Piet De Rooy (2003, p. 23) vat het kernachtig samen als een programma van *harmonieuze ongelijkheid*. In Vlaanderen speelden de Vlaamse middenklasse in het nieuwe (Franstalig) België en de katholieke kerk versus de vrijzinnigheid van meet af aan een grote rol in dit project. Van bij aanvang drukte zo de *levensbeschouwelijke component* en hiermee dus ook de verzuiling haar stempel op de ontwikkeling van de civiele maatschappij (vgl. De Pauw, 2005, p. 87).

In de jaren zestig van de vorige eeuw kwam dit redelijk algemeen geldend burgerideaal onder druk te staan. De kern van de verandering was dat 'ontplooiing' iets heel anders ging betekenen. Werd persoonlijke ontplooiing aanvankelijk gezien als een voorwaarde voor een gezonde gemeenschapsvorming, in betrekkelijk korte tijd werd ontplooiing gezien als een voorwaarde voor *individueel welzijn*. Het einde van de jaren zestig werd beleefd als de feestelijke verlossing uit de strakke gedragsnormering door de zuilen en standen die burgerlijke waarden propageerden (De Rooy, 2003). In Vlaanderen werd dit minder expliciet geuit dan in Nederland, het klassieke verenigingsleven kende hier in de jaren zestig en zeventig zelfs haar hoogdagen. Wel leidde de vrijetijdssamenleving ook hier al snel tot een nieuw type van sociaal-cultureel volwassenenwerk: de vormingsinstellingen, waarin persoonsgerichte vorming centraal stond. Kort daarna volgden single issue initiatieven (in thema, doelgroep of methodiek) die werden bedacht met de term ontwikkelingswerk, maar die soms ook hun plaats vonden als vormingsinstelling of dienst. Deze ontwikkelingen knaagden aan het door de burgercultuur, zuilen en standen opgetrokken bouwwerk van de civiele maatschappij. Al snel bleek echter dat ook de verwachtingen van de vrijetijdssamenleving niet standhielden, al was het maar omdat de economische neergang vanaf het midden van de jaren zeventig spaken in de wielen stak, onder meer door een voordien ongekend hoge werkloosheid, vooral onder de jongeren.

Al deze ontwikkelingen werden in Vlaanderen doorkruist door de nationalistische breuklijn (Huyse, 2003). Van koningskwestie tot schoolstrijd, de spanningen tussen Vlamingen en Walen resulteerden al in 1960 in een eerste stap naar culturele autonomie (De Pauw, 2005, p. 16). In 1965 werd de

bestuurlijke splitsing voor Onderwijs en Cultuur volledig doorgevoerd en nog eens vijf jaar later was de staats hervorming een feit. Zonder de Vlaamse Beweging was deze culturele autonomie er nooit gekomen (Van Mechelen, 1972 in De Pauw, 2005, p. 40). In de loop van de jaren zeventig zorgt de derde minister van Nederlandse cultuur, 'moeke' (Elias in De Pauw, 2005, p. 8) Rika De Backer voor de decretale verankering van het bestaande verenigingsleven en de instellingen. Bepalend voor het verdere verloop van het sociaal-cultureel volwassenenwerk is dat deze beleidsingreep de verzuiling 'betonneerde' in het werkveld, en dat op een moment dat bijvoorbeeld in Nederland de maatschappelijke secularisatie al te gezwind leidde tot de ontzuiling van het sociaal-cultureel werk. Deze volledige erkenning van allerhande, op dat moment bestaande verenigingen en instellingen stelde ambitieuze opvolgers van De Backer voor voldongen feiten. Steeds weer stootten de ministers van cultuur op budgettaire grenzen. De financiële middelen moesten immers onder velen verdeeld worden. Menig decretaal gemaakte belofte werd niet nagekomen, ook al omdat cultuurmaterie niet steeds met de gulste hand werd bediend bij de opmaak van begrotingen. Dit belette eveneens de instap van nieuwkomers in de sector, wegens gebrek aan financiële ruimte. Een dubbele status-quo dus, die ervoor zorgde dat het volksontwikkelingswerk te lijden had aan chronische bloedarmoede. Een aantal 'klassieke' (vanuit zuilen en standen) geledingen uit het werkveld plooiden zich terug op een (kleiner wordende) achterban en hinkten al eens achterop in de maatschappelijke evoluties, waarmee ze geen aansluiting meer vonden vanwege de sterke gerichtheid op de eigen gemeenschap, zuil of groep. De door de overheid ingeschreven verzuiling van het werkveld hield hen echter de hand boven het hoofd. Wanneer deze overheid begin jaren negentig bij monde van minister Dewael een poging tot ontzuiling deed, botste dit op onoverkomelijke politieke weerstanden (De Pauw, 2003, p. 89). En wat met de meer issue-gerichte en op persoonsontplooiing gerichte geledingen die stammen uit het gedachtegoed van de jaren zestig en zeventig? Zij bereikten ofwel dat de thema's waarvoor ze vochten werden gerealiseerd, of kenden een zodanig succes dat ze institutionaliseerden tot eigen werksoorten, zoals het opbouwwerk en de basiseducatie. Kansarmoede en laaggeschooldheid waren immers belangrijke kwesties in de crisistijd van de jaren zeventig en tachtig. Een derde groep ondervond de desillusie dat hun streven niet realistisch of haalbaar bleek en verloor zo haar combattieve reden van bestaan. Sommigen verdwenen, anderen volhardden. De overheid van haar kant beperkte zich veelal tot een volumebeleid van vormingsuren en aantallen, losgekoppeld van gemeenschap en doel en verantwoord als 'gelijkheidsbeleid'.

Door middel van deze sociaal-historische kijk op het werkveld in de civiele maatschappij willen we aanvoeren dat de steeds meer dwingende vraag naar de maatschappelijke rol van het volksontwikkelingswerk in de laatste twee decennia, laten we zeggen van een vijftal jaren voor het project Nieuwe Uitdagingen (NU, 1990-1994) tot en met het nieuwe decreet, verbonden is met het in onbruik geraken van het burgerideaal dat twee eeuwen lang de ontwikkeling van sociaal-culturele praktijken had gedragen. Uitstel betekende echter geen afstel. Vandaag hebben we een overheid die zich terug inhoudelijk 'bemoeit', we hebben restanten van beide vorige evoluties, én we hebben nieuw initiatief vanuit de sector zelf.

De hernieuwde belangstelling voor het versterken van de civil society, vaak in één adem vernoemd met actief burgerschap, zie ook het Etgage-onderzoek, valt af te lezen uit verklaringen van politici, beleidsorganen en het werkveld zelf. We vinden het denkbeeld bij de Unesco en de Europese Commissie, dichterbij huis in de debatten van de Staten-Generaal Cultuur en in het voorontwerp van het decreet sociaal-cultureel volwassenenwerk, in standpunten van de Federatie voor Organisaties van Volksontwikkelingswerk en in beleidsplannen van organisaties. Ook sociale wetenschappers trekken mee aan de kar, de civil society, haar veronderstelde en onderzochte deugden en kwalen duiken om de haverklap op als onderwerp van studie en debat, niet zelden in nauwe relatie met de term educatie. De 'verlate' -in de zin van ongelijktijdig met maatschappelijke en socio-economische ontwikkelingen- hervorming en ontzuiling van het volksonwikkelingswerk naar het nieuwe decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk heeft echter ook een neveneffect gehad dat onverwacht kansen oplevert voor het hernieuwde werkveld. Daar waar in verschillende landen in Europa eisen van rationalisering en employability hele structuren van wat we het middenveld kunnen noemen overhoop gooiden, blijkt deze verlate vernieuwing een geschenk om meer overdacht om te gaan met de eisen voor een functionalistische volwasseneneducatie. Wat echter niet wegneemt dat het werkveld soms de hete adem van een enge functionaliteit in de nek voelt. De verschillen en gelijkenissen tussen de oude en de hernieuwde versie van civil society verkennen we in 2.3.

2.2. Sociale cohesie, samenhang en verscheidenheid

Het nieuwe decreet kadert binnen de politieke doelstelling waarbij de nadruk wordt gelegd op het behoud, het herstel en de versterking van het sociale weefsel (memorie van toelichting, voorontwerp van het decreet sociaal-cultureel werk, 2003). Het tweede begrip dat we gebruiken om te kijken naar het sociaal-cultureel volwassenenwerk is sociale cohesie of sociale samenhang. De term ontstond een eeuw na de notie civil society, toen Émile Durkheim in 1893 dit begrip introduceerde als een metafoor voor de 'lijm' of het 'cement' die individuen en groepen in een samenleving verbindt en waarvoor op ieder niveau verschillende vormen van 'sociaal kapitaal' vereist zijn. Dit was niet zomaar een losse gedachte. Durkheim maakte zijn gedachten met onderzoek aannemelijk: industrialisering en verstedelijking bedreigen de maatschappelijke samenhang, katholieken hangen meer aan elkaar dan protestanten, gehuwden plegen minder gauw zelfmoord dan alleenstaanden (Durkheim, 1897 in Notten, 2004, p. 172). Toen al was 'sociale cohesie' het devies voor sociologen die zichzelf, in een snel veranderend tijdsgewricht, binnen hun professie de rol toekenden van deskundigen in het versterken van die samenhang (ibid.). Lockwood (1992) ziet primaire sociale relaties zoals familie, vrienden, burens, buurten en lokale gemeenschappen als de bronnen van sociale samenhang. Maar hij voegt er aan toe dat verenigingen, verbanden en maatschappelijke netwerken nodig zijn als we willen dat de persoonlijke netwerken echt bijdragen tot sociale cohesie in de samenleving. Zij creëren immers ruimte en bieden steun voor plaatselijk initiatief, voor zelforganisatie, voor deelname en zeggingskracht van burgers aan politieke en democratische beslissingsprocessen. Ook sociale cohesie is een meerduidig en spannend begrip. De inspiratie daartoe komt mede van Durkheims

sceptische tijdgenoot, de Duitser Georg Simmel (1908), volgens wie een maatschappij het juist niet moet hebben van een sterke groepseen(sgezind)heid, die andersdenkenden en buitenstaanders bedreigt, maar juist van meningsverschillen en conflicten, mits deze transparant worden gehanteerd. Zo niet, dan is sociale cohesie een functie van intolerantie en is groepscohesie een bedreiging van maatschappelijke cohesie (Schuyt, 1997, 2001, in Notten, 2004, p. 172).

De belangrijkste functie die zowel door overheids-, economische als private actoren wordt toegekend aan de middenveldorganisaties, zoals deze van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, is hun onontbeerlijke bijdrage aan de sociale cohesie van de samenleving. Sinds het ontstaan van het Vlaams cultuurbeleid verwees nagenoeg elke minister van cultuur in mindere of meerdere mate naar participatie aan het maatschappelijk leven, vernieuwing en herstel van het sociaal weefsel. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk kan zichzelf dus beschouwen als een product van de sociale cohesiegedachte. Maar een nuchtere kijk op je eigen reden van bestaan en streven wijst ook op de risico's van deze opdracht. In te sterk georganiseerde deelbelangen krijgt sociale cohesie een functie van intolerantie en een soms benauwende interne discipline. Ook bijvoorbeeld criminele netwerken kennen een sterke onderlinge sociale interdependentie. Sociale cohesie vereist dus erkenning van verschillen en vraagt om publieke discussie (Notten, 2001). Sociale cohesie ontstaat wanneer er een subtiel maar stabiel evenwicht is tussen individu en maatschappij, en tussen orde en vrijheid (Schuyt, 2001, in Notten, e.a., 2004, p. 39).

Dat de sociale cohesiegedachte terug is van weggeweest toont het volgende voorbeeld aan:

Onder de roepnaam de 'Verenigde Verenigingen' stelden de Staten-Generaal van het Middenveld, een netwerk van middenveldorganisaties in Vlaanderen, deze week een nieuwe campagne voor. Het gaat om een campagne ter versterking van de sociale samenhang. De slogan luidt "KOM UIT UW KOT" en wil op een speelse manier mensen aansporen om te participeren aan het lokale verenigingsleven. Het zijn de verenigingen zelf die invulling geven aan de campagne. Het nodige ondersteunings- en promotiemateriaal wordt door de Verenigde Verenigingen aangebracht (FOV digizine, mei 2005).

Zonder twijfel liggen de mooie voornemens van het Pact van Vilvoorde (2001) mee aan de oorsprong van deze campagne. Dit pact tussen het middenveld en de Vlaamse Gemeenschap formuleert 21 ambitieuze doelstellingen die Vlaanderen moet halen tegen 2010. Doelstelling 21 luidt: "In 2010 neemt meer dan één op twee Vlamingen actief deel aan het verenigingsleven. Hierdoor is het democratische gehalte van Vlaanderen verbeterd."

Het pact heeft nog enkele ambities in petto waarin het rekt op het sociaal-cultureel volwassenenwerk:

- De stijging van de kwaliteit van het leven heeft er tegen 2010 toe geleid dat de helft van de Vlaamse bevolking zich een regelmatig cultuurparticipant voelt (doelstelling 13);
- Vlaanderen is in 2010 verder geëvolueerd naar een lerende samenleving. Minstens 10 procent van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 neemt dan deel aan permanente vorming. Een lerende

samenleving erkent ook dat competenties waar en hoe men ze ook verwerft, evenwaardig worden erkend (doelstelling 1);

- Tegen 2010 is Vlaanderen een topregio inzake verdraagzaamheid en tolerantie (doelstelling 14).

2.3 En het sociaal-cultureel volwassenenwerk

De *historische* situering toont aan dat de legitimering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk een sterke *padafhankelijkheid* kent. Min of meer toevallige keuzes en ontwikkelingen in het verleden bepalen de toestand van vandaag. In aanzienlijke mate put het werk recht van bestaan uit haar maatschappelijke verankering en realisaties in het verleden. Tegelijkertijd is deze padafhankelijkheid ook een juk waaronder ze gebukt gaat, wat zowel overheid als geledingen uit het werkveld er recent toe aanzette om zich aan een inhaalbeweging te wagen.

Niets wijst er echter op dat toekomstige verleidingen (we vermijden angstvallig het woord uitdagingen) minder ambigu en grillig van aard zullen zijn. Ook vandaag wordt het werkveld gevraagd om zich in te schrijven in grote doelstellingen zoals ons voorbeeld van het Pact van Vilvoorde, dat trouwens nauw verbonden is met de oproep van de Europese Gemeenschap (top van Lissabon) tot de uitbouw van een concurrentiële en dynamische kenniseconomie. Dergelijke ambities doen appèl op het werkveld en hebben de sociaal-culturele actoren hard nodig om resultaat te boeken. Ze bieden zo perspectieven voor samenwerking, verhogen de zichtbaarheid en voorzien het werkveld van een legitiem maatschappelijk project.

Maar een *sociaal-theoretische analyse* noopt ons ook tot nuchterheid en een sceptische blik. Een onbekommerde terugkeer naar de idealen van de civil society en sociale cohesie zou wel eens erg valse zekerheden en legitimeringsdrang kunnen opleveren. Grote doelen die worden vormgegeven door maatschappelijke actoren met een zekere macht, zoals het brede middenveld en de politici, zijn meer dan eens interventionistisch van aard. Ze willen de boel in de hand houden en hanteren nog te vaak een top down benadering. Waarom zou Vlaanderen gediend zijn met het feit dat één op twee van haar inwoners actief deelnemen aan het verenigingsleven? Wat zegt dat getal eigenlijk over het democratisch gehalte van onze samenleving? Bovendien blijken dergelijke ambities nogal eens te lijden onder paradoxale effecten. Dan produceren ze sociale uitsluiting terwijl ze moreel zeggen het omgekeerde te beogen (vgl. Vanwing, 2002, 2003). In het nieuws over de herwerkte Vlaamse regeringsverklaring vernamen we dat mensen die in de 'rand' van Brussel in aanmerking willen komen voor een sociale woning, een Vlaamse socio-culturele band moeten kunnen aantonen, bijvoorbeeld door lid te zijn van het verenigingsleven (Lyben op www.vrt.nieuwsnet, 18 mei 2005). Hier duikt het dwingende karakter van civil society en sociale cohesie weer op, ditmaal geïnspireerd door de nationalistische breuklijn (Huyse, 2003).

En wat moeten we ons voorstellen bij 'Vlaanderen als een topregio inzake verdraagzaamheid en tolerantie in 2010'? Ongetwijfeld een nobel ideaal, daarom kiezen we deze doelstelling als voorbeeld, maar een dergelijke uitspraak heeft wel een erg hoog platonisch gehalte en houdt weinig rekening met lokale adaptatie, diversiteit, contextafhankelijkheid en individualiteit, allemaal aspecten waar het

sociaal-cultureel volwassenenwerk zich op beroept. Deze grootse doelstelling voldoet aan de drie hoofdkenmerken van utopisme die Hans Achterhuis in 'De erfenis van de utopie' (1998, p. 15-16) opnoemt: "geloof in *maakbaarheid*, gerichtheid op de gehele *samenleving/gemeenschap* en een *holistisch* of *totaal* karakter in wat ze nastreeft". Achterhuis betrapt in zijn studie utopieën steeds op een heimelijke machtsdroom. Ze leiden tot systeemdwang, tot verregaande sociale controle en maatschappelijke druk. Hoe goed de bedoelingen van de belijders van een dergelijke geloofsleer ook zijn, ze geraken onherroepelijk verstrikt in de dramatische dialectiek van de vervreemdende utopie (ibid, p. 21). Als na te streven wereldbeeld keuren we een verdraagzame en tolerante maatschappij natuurlijk niet af, integendeel; we willen hier echter het verschil scherpstellen tussen een overtrokken wensdenken enerzijds en de mogelijkhedenzin en normatieve oriëntatie waarover het sociaal-culturele werkveld wel degelijk dient te beschikken anderzijds. Helaas, of gelukkig, bestaat er ook onenigheid in de samenleving, en bestaan er tal van verschillen die voor dynamiek, nieuwe vormen van samenleven én onverdraagzaamheid zorgen.

Economische, morele of maatschappelijke 'noodzakelijkheden' en verheven doelen worden steeds opnieuw afgeroepen over en door het werkveld. Soms hebben ze meer te maken met profileringsdrang en deelbelang dan met een legitieme maatschappelijke bijdrage. Soms valt er zeker iets voor hun voornemens te zeggen. Maar ze worden te snel gebruikt als technieken van censuur om de ander of het andere, de mond te snoeren en aan te sporen om in de pas te lopen. Of dat nu een soldaten- of protestmars is.

Kennelijk maakt het 'kleine' verhaal van het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet voldoende indruk, biedt het niet voldoende zekerheden voor legitimering. Grote verhalen zijn echter niet altijd tastbaar, en soms zelfs vijandig voor zij die het werk ontvangen en zij die het doen. En daar wringt het schoentje. Het is *in* de sociaal-culturele praktijken dat de sector gestalte kan geven aan de civiele maatschappij en sociale samenhang. Dit is steeds opnieuw het aangaan van een *proces* met individuen en groepen wiens zeggenschap telt. Niets belet de beroepskracht om dit te doen samen met andere maatschappelijke spelers, met volle ambitie en goesting. **Maar het (mede)zeggenschap en auteurschap van deelnemers en participanten, vormt de toetssteen voor legitiem sociaal-cultureel volwassenenwerk.**

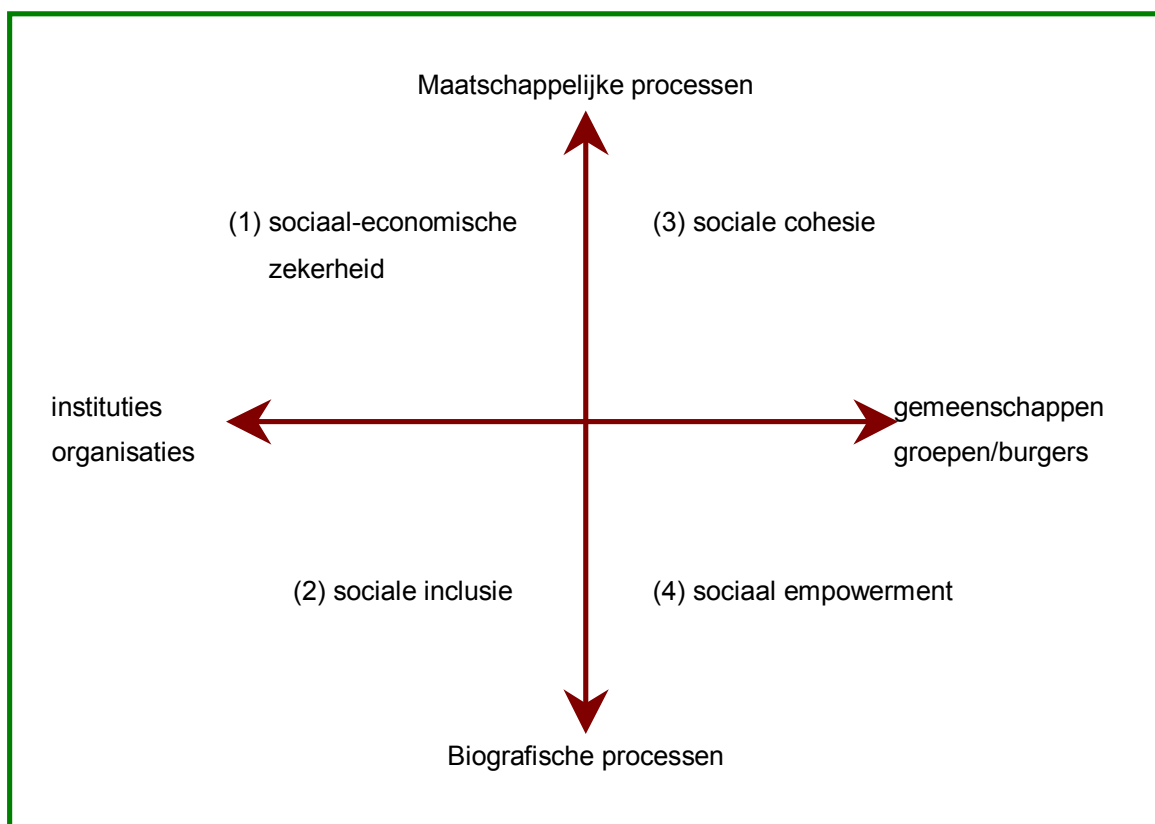
2.4 Sociale kwaliteit, een introductie

De begrippen civil society en sociale cohesie bieden interessante invalshoeken om diverse aspecten van het sociaal-cultureel (vormings)werk in de maatschappij na te gaan. Beide termen werden recentelijk omvat door het begrip 'sociale kwaliteit' (vgl. Beck e.a., 1997, 2001). Dit begrippenkader werd ontwikkeld als reactie op de vaststelling dat in het Europese beleid de nauwe verbondenheid tussen sociale doelstellingen (van bijvoorbeeld regionale ontwikkelingsprogramma's) enerzijds en drang naar economische groei anderzijds, ongewenste of perverse effecten kon teweegbrengen. Sociale cohesie bijvoorbeeld werd meermaals beschouwd als iets wat vanzelfsprekend volgde als je maar een effectieve tewerkstellingstrategie had (ibid.).

De auteurs van dit model willen dan ook een normatief georiënteerd alternatief bieden om de impact en sociale resultaten van (in de eerste plaats Europese) beleidsingrepen na te gaan. Zelf wezen we ook eerder (Vanwing & Notten, 2004, p. 206-207) op het problematische van het door elkaar lopen van economische en sociale ambities in het Europese levenslang leren beleid. Al te vaak verworden sociale interventies tot werktuigen voor economische groei (zie o.m. Edwards & Usher, 2001).

Dit model verleent ons enige interessante perspectieven:

- Het biedt een maatschappelijk breed normatieve oriëntatie om de eigen beroepspraktijk in te plaatsen. De verschillende dimensies en niveaus zorgen voor een open kijk op meerdere aspecten van actor en structuur (leefwereld en systeemwereld);
- Het model wordt, onder impuls van de European Foundation on Social Quality internationaal door onderzoekers en academici gebruikt en verder ontwikkeld voor diverse sociale domeinen. Zo blijft ook de Europese en internationale dimensie betrokken, zonder dat die de normativiteit uitmaakt;
- Het debat rond het model en haar mogelijke toepassingen wordt (o.m. in een eigen journal) publiek en transparant gevoerd (staat open voor kritiek).



Figuur 4.1: Kwadrant van sociale kwaliteit (Beck e.a., 1997, www.socialquality.org, 2006)

Het model beslaat 4 domeinen:

- De mate van sociaal-economische zekerheid (tegenover onzekerheid) omvat o.m. gezondheid, tewerkstelling op de arbeidsmarkt, materieel (inkomen), huisvesting en wonen, veiligheid van voedsel en leefomgeving, levenskansen;
- Sociale inclusie (tegenover uitsluiting) betreft o.m. gelijke kansen in institutionele omgevingen, inclusie in tewerkstelling en op de arbeidsmarkt, in educatieve systemen, in huisvesting, in sociale zekerheid, in gemeenschapdiensten, politieke inclusie en sociale dialoog;
- Sociale cohesie (tegenover verbrokkeling) heeft o.m. te maken met intergenerationale solidariteit, sociale status en economische cohesie, sociaal kapitaal, netwerken en vertrouwen, altruïsme, publieke veiligheid;
- Sociaal empowerment (autonomie tegenover onderschikking) ten slotte gaat o.m. over competenties en mogelijkheden op sociaal, cultureel en economisch gebied, op sociaal psychologisch vlak, op politiek vlak, op het gebied van sociale mobiliteit.

Deze domeinen ontstaan door het combineren van twee schalen: de schaal van micro- naar macroverhoudingen, en de schaal van 'harde' instituties naar 'zachtere' gemeenschappen van meer of minder georganiseerde groepen van burgers. De domeinen zijn relatief onderscheiden. Ze gaan niet per se gelijk op, ze compenseren elkaar evenmin. Ze geven aldus een complex maatschappelijk veld weer. In dit veld beweegt het sociaal-cultureel (vormings)werk zich, onder meer met als doel het vergroten van sociale zekerheid, het versterken van sociale samenhang, het bestrijden van uitsluiting en empowerment. (Beck e.a., 2003, p. 19-29; Notten, 2004, p. 180-181)

3 Empowerment als sociale kwaliteit

We maken de oefening die Gottschalch (1986, p. 79) voorstelt. Het agogisch handelen, hier het sociaal-cultureel vormingswerk, komt altijd *in de maatschappij* tot uiting en heeft dus oriëntatie van dit handelen nodig met behulp van theorie(ën) over deze maatschappij. Specifiek zijn we op zoek gegaan naar maatschappelijke theorievorming die meer zou kunnen vertellen over die normatieve uitgangspunten die deel uitmaken van het handelen van de beroepskrachten, en die in **het volkshogescholenonderzoek** het sterkst naar voor kwamen.

3.1 Empowerment maakt de dienst uit

De keuze voor een discursieve uitwerking impliceert dat we ons niet op voorhand hebben laten leiden door theoretische modelmatige oriëntaties betreffende de normatieve uitgangspunten. Het is pas

achteraf, wanneer we de resultaten van ons eerder uitgevoerd onderzoek voor zich laten spreken, dat we mits interpretatie de drie onderstaande lijnen hebben aangegeven:

De top 3 van normatieve uitgangspunten (zie bijlage 4, deel 2) wordt bezet door 'zelf denken', 'autonomie', 'mondigheid en zelfbepaling'. Op 5 vinden we 'kritisch burgerschap' en op 6 'jezelf als beroepskracht overbodig maken, zodat mensen zelf verder kunnen'.

Al deze uitspraken dragen een normativiteit in zich die *empowerment-georiënteerd* is. Autonomie wordt in de Amsterdam Declaration on Social Quality gehanteerd als synoniem voor empowerment. Zelfbepaling en zelf denken zien we terugkomen in bijna alle definiëringen van het begrip empowerment in termen van: keuzes over de eigen toekomst kunnen beïnvloeden of 'mastery', controle krijgen over het eigen leven. Met deze uitspraken verklaren 9 op 10 sociaal-cultureel vormingswerkers zich in hoge mate akkoord.

Ook 'het emancipatorisch tewerk gaan' (op 11) heeft analoge betekenisinhouden met empowerment maar behaalt duidelijk een lagere score bij jongere beroepskrachten. Hennion (1998, p. 114) duidt een onderscheid aan tussen empowerment en het emancipatoire paradigma door te stellen dat de weg naar en methode van emancipatie reeds vooraf min of meer is uitgestippeld en de beroepskracht er dus vanuit gaat dat hij weet wat goed is op basis van zijn eigen middenklassenwaarden en -normen. Empowerment wil een stap verder gaan dan emancipatie door meer expliciet het eigen paradoxale karakter (weten wat goed is voor de ander versus de kracht en macht van de ander vergroten) te onderkennen in het werk. Of: het spanningsveld tussen emancipatie en disciplineren moet niet opgelost worden, wel moet de beroepskracht er bewust mee omgaan.

Daarnaast raakt een 'focus op persoonsontplooiing' (op 16 met 68,5%) eveneens aspecten van het empowermentsdenken. Deze normatieve uitspraak scoort 76,8% wanneer we enkel de educatieve en stafmedewerkers bekijken. Maar voor de coördinatoren (62,5%) en agogisch of sociaal-cultureel opgeleiden (60,0%) vat een focus op persoonsontplooiing in mindere mate hun uitgangspunten inzake empowerment samen. Mogelijk omdat het sociale, de leefwereld als component onderbelicht blijft.

Wanneer het empowerment op het niveau van het individu zich echter richt op 'arbeidsparticipatie' (op 22, met 43,6%) of 'economisch sterker worden' (op 23, met 28,4%) is de beroepsgroep slechts in geringe mate akkoord met deze stellingen als uitgangspunt. Een functionele invulling van hun educatieve rol in de samenleving wordt hiermee door een meerderheid verworpen, het sterkst door jongere beroepskrachten en mannen.

Een tweede lijn vinden we in 'het versterken van contacten tussen mensen en groepen' op 4, 'verhogen van politieke en maatschappelijke participatie' op een gedeelde 6^e plaats, en 'op de bres voor een betere samenleving' op 10. Dit zijn uitspraken die betrekking hebben op *sociale cohesie* en maatschappelijke participatie. Uitgangspunten waarmee meer dan 8 op 10 sociaal-cultureel vormingswerkers het eens zijn.

Als derde groep, nauw verbonden met de twee vorige, herkennen we uitgangspunten die te maken hebben met *sociale inclusie*. Met de uitspraken 'zich bekommeren om mensen die minder kansen krijgen' (op 13, met 78,6%) en 'deze kansen vergroten' (op 15, met 76,7%) zijn ruim 7 op 10 sociaal-

cultureel vormingswerkers het eens. Opvallend is dat de respondenten het in aanzienlijke mate minder eens zijn met 'vooral sleutelen aan maatschappelijke structuren zodat mensen actief kunnen participeren' (op 20, met 54,9%). De vormingswerker is het beduidend minder eens met uitgangspunten waarin empowerment op het individuele niveau als werkwijze wordt verlaten. Verpakken we de boodschap strijdlustiger, zoals 'de minder machtigen meer macht geven' (op 21 met 46,4%), dan is minder dan de helft van de respondenten akkoord.

Ook in **het sectorale onderzoek** (zie hoofdstuk 4, deel 2) vinden we tal van uitspraken die wijzen op een normativiteit in deze richting van empowerment: "... deelnemers bij ons zijn mee verantwoordelijk voor de leerweg die ze afleggen. Ze praten mee over waar dat ze met dat leerproces uiteindelijk willen uitkomen" ... "die deelnemer is zelf eigenaar van zijn leerproces en de begeleider moet dat alleen maar in gang zetten en helpen." Een andere beroepskracht vindt dat er van leren en educatie in de huidige cultuurpolitieke context al te vaak verwacht wordt dat het probleemoplossend is. Hij is ervan overtuigd dat het leren op zich ook een doelstelling kan zijn: "... als je leert kan je je leven verrijken, dat als minimum al, los van alle andere dwingende omstandigheden".

Door deze rangschikking krijgen we een idee over welke normatieve uitgangspunten doorwegen in de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Nu gaan we op zoek naar een benadering waarin de aspecten die de sector zelf aangeeft of waar ze veel gewicht aan toekent, aan bod komen en worden betrokken op het maatschappelijke niveau.

3.2 Empowerment als indicatie voor de sociale kwaliteit van het sociaal-cultureel vormingswerk

Empowerment is eveneens een containerbegrip dat te pas en te onpas wordt gehanteerd om modieuze uitspraken te doen in onder meer de politieke en (kennis-)economische sfeer.

Een algemeen aanvaarde definitie is deze van Zimmerman & Rappaport (1988): "Empowerment is viewed as a process: the mechanism by which people, organizations, and communities gain mastery over their lives." Van Regenmortel (2002) ziet empowerment als "een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving en dit via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie".

Het verdere vertoog dat bestaat rond dit begrip laten we hier echter voor wat het is en we gaan dieper in op empowerment als een dimensie van sociale kwaliteit, die voornamelijk door Herrmann (2003, 2006) theoretisch verder wordt uitgewerkt. We blijven de accenten die de respondenten uit de sector leggen in hun verhalen (hoofdstuk 4, deel 2) en de resultaten van de vragenlijst (bijlage 4) in het achterhoofd houden, en geven ook aan waar deze de theorie kruisen.

Herrmann (2003) benadert empowerment zowel als conditionele factor (uitgangspunt en voorwaarde voor het werk) als een finaliteit (resultaatsgerichte factor, iets waar goed werk in dient uit te monden). Beide aspecten zijn normatief, sluiten aan bij het voortdurend wisselen tussen uitgangspunten en resultaten van praktijken, en sluiten aan bij de open doeloriëntaties. We werken dit verder uit.

Empowerment heeft betrekking op verschillende niveaus van het sociale proces:

Ten eerste is empowerment een zaak van het individu. Op het tweede (meso) niveau heeft empowerment te maken met handelingsvaardigheden, de bekwaamheid en mogelijkheid om taken te verrichten (*handlungstechnische Aneignung*, Herrmann, 1994 in 2003), slaat het op de creatieve kracht en macht in een beperkte, afgebakende sociale omgeving (bijvoorbeeld op de werkvloer, in de wijk, ...). Ten derde kijken we naar empowerment op een meer algemeen niveau, als 'faits sociaux' (Herrmann, 2003), waarin zowel de psychologische factoren en de sociale dimensie op elkaar worden betrokken, doorheen de verschillende niveaus waarop dit alles werkzaam is. In de context van sociale kwaliteit is het belangrijk dat empowerment in deze betekenis, namelijk als 'faits sociaux', raakt en loopt doorheen alle andere factoren die vervat zijn in het model van sociale kwaliteit. Wanneer we empowerment zo verstaan, krijgen we een theoretische benadering die aansluit bij het leefwereldgericht tewerk gaan, en de vraag naar wat die leefwereld dan kan inhouden beantwoordt door te verwijzen naar alle levensferen van mensen, en op alle niveaus waarop het sociale en maatschappelijke leven zich manifesteert. Dit is van belang, want we wezen er eerder al op dat het leefwereldgericht tewerk gaan, dat kenmerk dat we terugvinden telkens wanneer werkers verhalen over hun praktijken, niet constituerend is voor de professionele positie en status, in mindere mate en vervormd (bijvoorbeeld ervaringsleren) wordt meegenomen in theorievorming, onderzoek en beleid.

Dit onderscheid tussen de verschillende maar in wisselwerking staande niveaus geeft ons een kijk op de betekenis van empowerment in een respectievelijk biografische, sociale en institutionele dimensie. De configurationele dimensie loopt dan doorheen het geheel.

Zo vat empowerment twee componenten van het sociale bestaan, de structurele en de procesmatige component. Methodologisch en theoretisch kunnen we het concept **empowerment dan zien als een interface (verbindingstuk) van structuur en actie, van sociale structuren en het individuele**. Hierdoor biedt het concept een alternatief voor methodologisch individualisme, zoals we dat bespeuren in de uitwerking van het begrip 'sociaal-culturele methodiek'. Ook dit is van belang, want hier wordt de persoon, het individu niet opgeslokt door de maatschappelijke wenselijkheid of m.a.w. een ingevulde normativiteit van economische vooruitgang, sociale samenhang of inclusie (zie 2.3) enerzijds, maar anderzijds worden structurele verantwoordelijkheden ook niet opgeheven en in hoofdzaak toegeschreven aan individuele competenties.

Herrmann (2003, p. 6) benadrukt dat **"het op zich staan van het sociale bestaan", het "refereren naar het sociale als entiteit" essentieel is voor gerelateerde en procesmatige reflectie**. Pas dan kunnen we het plaatsen tegenover het actieve element, het individueel handelen. Met andere woorden, noch een individu noch een groep kan 'op zich' 'empowered' worden'. **Empowerment krijgt**

alleen betekenis wanneer het plaats vindt in en als het de relatie mét de sociale en maatschappelijke omgeving verandert. Empowerment heeft dus steeds betrekking op de plaats van een individu of groep in de sociale ruimte. Het is zoals de sector haar praxis verwoordt: 'leef'-en-'wereld'-gericht werken. Deze door deelnemers al dan niet geëxpliciteerde *relatie* mee formuleren of op andere manieren tot uitdrukking brengen is dan het *proces* dat de sociaal-cultureel vormingswerker aangaat. Op wat 'de wereld' dan allemaal kan zijn, staat geen beperking. Het aangegane proces bevat ook het verkennen van alternatieven om in deze relatie te staan, zowel bijvoorbeeld wanneer het gaat om stagnerend handelen in de relatie, het gevoel van ongelukkig zijn in deze relatie, of om meer te weten te komen of te ervaren over de mogelijkheden die de relatie te bieden heeft op het cognitieve (begrip, inzicht, meningsvorming), zintuiglijke (ervan te kunnen genieten, voelen, het lijfelijke) en het emotieve (gevoelens) vlak, zonder dat we deze los zien van elkaar. We keren nog een keer terug naar het sectorale onderzoek: "... het aansluiten bij de leefwereld van mensen is een uitgangspunt van uw manier van werken, het is meer dan een methodiek." Het educatieve aanbod is niet gericht op iets ontastbaars dat buiten de mensen ligt, maar sluit aan bij en vertrekt vanuit de leefwereld van mensen en hun maatschappelijke context. " ... je brengt naar boven wat er eigenlijk zowel in de samenleving als bij de mensen leeft." Hierbij aansluitend, geven enkele beroepskrachten aan, zijn de vormingen gericht op het vergroten en het verruimen van de leefwereld. " ... ik denk dat een groot deel van onze werking is het proberen aan te tonen dat hun leefwereld veel verder gaat dan wat ze direct zelf ervaren ... ", verduidelijkt een medewerker van een beweging.

Met de uitdrukking 'leefwereldgericht werken' geven de sociaal-cultureel vormingswerkers een naam aan het sociale, culturele, economische, ... als entiteit(en) waarmee hun deelnemers in relatie staan en het is net die relatie en de processen die de vormingswerker hierin in praktijk brengt, die in het begrip empowerment als sociale kwaliteit plaats krijgen. Bijvoorbeeld de integratie van een individu (hier gebruikt zoals in het maatschappelijke debat) blijft dan een mutuele zaak van zijn of haar positie in de sociale, culturele en maatschappelijke structuur, en het perspectief van de mogelijke actie die hij of zij (al dan niet) kan ondernemen.

Empowerment als containerbegrip wordt in veel beperktere zin gebruikt dan de benadering van empowerment als een domein van sociale kwaliteit, die we hier aangeven. In de meeste (ook theoretische benaderingen) van empowerment ligt de nadruk op het individuele niveau. Uiteindelijk vindt empowerment inderdaad plaats op het individuele niveau als handelingsalternatieven van burgers om te participeren in sociale, economische, politieke en culturele processen (Beck, e.a., 1997). Het plaatsen van dit begrip in het kader van sociale kwaliteit blijft echter noodzakelijk. Het model van sociale kwaliteit verwijst naar de burger, die verder wordt geconstitueerd als deel uitmakend van groepen, een stad, gemeenschap (rechts). Het model verwijst ook naar participatie, een proces dat deze interactie met een bestaande sociale en maatschappelijke entiteit veronderstelt. Tegelijkertijd wordt er een link gelegd naar de biografische ontwikkelingen (onderaan), de maatschappelijke ontwikkelingen (bovenaan) en door het insluiten (inclusie) naar systemen, instituties en organisaties. Empowerment blijft dus gezien in relatie en doorheen alle andere dimensies en

factoren in het model. Zo overstijgt deze kijk op empowerment als element van sociale kwaliteit de dichotomie die gewoonlijk wordt gezien als structurerend voor de relatie tussen individu en samenleving. De domeinen zijn rechtstreeks gelinkt aan het meso en macro niveau, of meer precies: het is in en doorheen de domeinen dat het concrete ontwerp van het sociale zijn wordt bepaald. Hier vinden we de vertaling en uitdrukking van structuren in leefcondities.

De meeste benaderingen van empowerment hebben te weinig aandacht voor deze connectie. Empowerment wordt vaak reducerend gedefinieerd in termen van psychologisch en educatief empowerment (ibid., p. 17). Het blijkt uit ons onderzoek dat de praktijken van de sector een veel gedifferentieerder beeld geven van empowerment, en we besluiten dat theoretische en onderzoeksmatige ondersteuning tekort schiet. De sector blijft op haar honger zitten omdat 'haar' werkelijkheid niet herkenbaar wordt in de kaders die worden ontwikkeld. De vaststelling van Cullen e.a. (2002), dat er recentelijk ook meer vanuit sociologische en culturele denkkaders wordt gekeken naar niet formele en informele educatie van volwassenen, blijkt nodig.

Waar we in de verhalen en normatieve uitgangspunten van de sociaal-cultureel vormingswerkers aandacht voor en betrokkenheid op de hele leefsituatie terugvinden, stellen we met behulp van de bril van sociale kwaliteit, een verschil vast met de uitgangspunten van andere sectoren en actoren. Bijvoorbeeld met de politiek en met een beleidsinitiatief zoals Europa inzake levenlang leren maar ook betreffende Europees burgerschap. Of zoals met het Pact van Vilvoorde in Vlaanderen, maar tevens met het beleid inzake cultuurparticipatie in Vlaanderen. Deze initiatieven hebben eerder betrekking op sociale integratie en sociale cohesie dan op sociaal empowerment (de economische imperatief laten we dan nog buiten beschouwing). Binnen het maatschappelijke machtspeel wordt empowerment door dergelijke actoren dan ingeperkt tot empowerment op het individuele (biografische) niveau.

Dit leert ons de inzet van een maatschappelijke theorie om te kijken naar het eigen werk. Hier het kijken doorheen de bril van sociale kwaliteit, die de verschillende sociale sferen als entiteiten in relatie plaatst en betreft op de hele leefsituatie en maatschappelijke structuren. Als maatschappelijke theorie verschaft dit model ons zo meer inzicht in de opstelling en de praktijken van de sector. Deze vertonen overeenkomsten met die van andere actoren, maar we kunnen hierin ook sterke verschillen aanwijzen. Uitgedrukt door 'leefwereldgericht werken' geven de sociaal-cultureel werkers een krachtige invulling aan het begrip empowerment als een aspect van de sociale kwaliteit van een samenleving. Wanneer deze waardepositie (vgl. Van den Eeckhaut, 2005, p. 186), dit kenmerk van de normatieve professionaliteit in de sector ook in de activiteiten die worden ontplooid aantoonbaar is en als 'theory-in-use' (ibid., p. 190) tot uiting komt, dan vormt dit een sectoraal kenmerk (en tevens een specifieke sociaal-agogische competentie) dat benoemd kan worden, dat gelegenheid biedt tot sectorale en professionele verbondenheid en daarin verder ontwikkeld kan worden. Het sociaal-cultureel vormingswerk kan zich hierin onderscheiden.

De body of knowledge in het sociaal-cultureel vormingswerk is niet enkel pragmatisch-instrumenteel³⁴ en kan niet los worden gezien van de normatieve uitgangspunten van het werk. Deze zijn immers van doorslaggevende betekenis en inherent aan het werk, zo blijkt ook uit de focusgroepen. Het normatieve karakter van de sector problematiseren, benoemen en transparanter maken, kan bijdragen tot de professionalisering en een eigen identiteit. Belangrijk daarbij is dat sociaal-cultureel werkers de ruimte krijgen en nemen om deze professionele normatieve uitgangspunten met collega's en vakgenoten te bediscussiëren. Een vertrekpunt hiervoor vormt de sociaal-culturele methodiek. Maar in dit hoofdstuk hebben we een alternatief willen toevoegen om deze discussie in de sector te voeren.

³⁴ **De 'motivational value' van modellen zoals de sociaal-culturele methodiek en sociaal empowerment:**

Empowerment als betekenisverlenend begrip voor het werk op het niveau van de maatschappij biedt zo potentieel operante waarde (en dus motivationele waarde) voor de leden van de beroepsgemeenschap. Dit kan maar indien het begrip ook 'aanslaat' als omvattende, profilerende term bij de actoren bij wie de beroepskracht in relatie en interdependentie staat en bij de samenleving. Het begrip dient noch té ambitieus, noch te bescheiden te worden gepercipieerd.

Zo zien we bijvoorbeeld wel potentieel in het begrip 'sociale kwaliteit' als een sociaal-operant concept, dat voor de beroepskracht een psychologisch-instrumentele (betekenisverlenende) leidraad kan vormen voor het handelen en voor intern en interprofessioneel overleg. Maar als sociaal-instrumenteel (betekenisgevend in de maatschappij) begrip is het mogelijk wat vaag en weinig onderscheidend.

Maar als een begrip zoals empowerment aanslaat, dan krijgt het eveneens een sterke sociaal-operante werking, en dus ook een rituele, of preciezer, een psychologisch-instrumentele symboolwaarde voor de leden van de beroepsgemeenschap. Dan werkt de mythe, niet omdat ze maar een mythe zou zijn, maar integendeel omdat ze ook mythe is.

De sociaal-culturele methodiek als een meer sociaal-operant begrip op het niveau van maatschappij en legitimering vraagt eerder om een betekenisverlenende waarde vanuit de leden van de beroepsgemeenschap zelf. Ook hier geldt dat het een psychologisch-instrumentele leidraad kan vormen voor het professioneel handelen en voor intern en interprofessioneel overleg. Maar daarvoor is de inhoudelijke uitwerking op sociaal-instrumenteel niveau wel sterk vooraf bepaald. Deze invulling zou meer kunnen worden overgelaten aan de beroepskrachten zelf, iets waar de onderzoekers voor open staan.

Drie configuraties van educatie

Uit de analyse in de vorige hoofdstukken blijkt dat zowel theoretische benaderingen als onderzoek vanuit een enkelvoudig psychologisch, onderwijskundig of pedagogisch perspectief beknellend kunnen zijn voor de maatschappelijk georiënteerde praxis van het sociaal-cultureel vormingswerk. Daarbij komt dat de eisen van de kenniseconomie en hieraan verbonden beleidsontwikkelingen dualiserende effecten teweegbrengen in de samenleving, en dit net op het vlak van leer-, ontwikkeling-, en participatiekansen. Wanneer het sociaal-cultureel vormingswerk uitgangspunten zoals empowerment, sociale cohesie en sociale inclusie, en actief burgerschap hanteert, en wanneer de volkshogescholen de functie van regionaal platform voor niet formele educatie willen vervullen, dient er een samenhangende en tegelijkertijd differentiërende maatschappelijke benadering voorhanden te zijn om de eigen positie te overdenken en om stelling te nemen. 3 aspecten van integratie (Notten, 2004, p. 55-59), met name functionele, sociaal-morele en expressief-culturele, vormen het vertrekpunt om in dit hoofdstuk een dergelijke benadering te ontwikkelen voor de volkshogescholen, deels ook voor het bredere sociaal-cultureel vormingswerk.

1. Krachtiger lerend?

Onze vaststelling dat empowerment (niet exclusief, weliswaar) de dienst uitmaakt, leidde in het vorige hoofdstuk tot de bemerking dat de meeste benaderingen van empowerment nog te weinig aandacht hebben voor de connectie tussen de persoon en de sociale, culturele en maatschappelijke entiteit waarin hij of zij leeft. Empowerment wordt vaak reducerend gedefinieerd in termen van psychologisch en educatief empowerment (Herrmann, 2003, p. 17). Dergelijke beperkende invullingen vinden we niet alleen in de benaderingen over empowerment. Wanneer in het CONBEL-rapport: *'Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen'* (Baert, Van Damme, Kusters en Scheeren, 2000) een 6-tal jaar geleden de onderzoekers besloten dat naar hun mening *'krachtiger lerend'* de cultureel-educatieve voorzieningen (bibliotheken, musea, ICT) en de sociaal-culturele verenigingen zouden moeten zijn, zien we een gelijkaardig inperkend spanningsveld optreden. "Zijn de cultureel-educatieve voorzieningen en sociaal-culturele verenigingen al niet in hoge mate educatief? Wat zijn ze *anders*? De strekking van de uitspraak geeft niet alleen blijk van een gebrekkige kennis van het educatieve aspect van ontmoeting en recreatie, maar evenmin van het 'pakket' van culturele en maatschappelijke vorming - en dat tekort verraadt een even schoolse als gulzige opvatting van 'leren'." (Notten, 2000). Ook het steunpunt SoCiuS en de belangenvertegenwoordiger FOV roerden zich in het debat waartoe de onderzoekers opriepen (zie o.m. SoCiuS, 2001).

In het sectorale onderzoek vinden we analoge bedenkingen, ditmaal m.b.t. het **EVC** thema: De kracht van verenigingen ligt volgens beroepskrachten in de laagdrempelige informele leerprocessen en "als je dat wil gaan formaliseren, dan denk ik, zeker bij de doelgroepen waar wij mee werken ... die al zodanig veel op een zeer formele manier behandeld worden in alle processen waar ze maatschappelijk instappen, dat de kracht die zich bij ons voordoet, dreigt af te breken".

Zelfs de grootste clichés: kienavonden in de parochiezaal, een kaartje leggen in het achterzaaltje van volkshuis annex café 'De Germinal', vergezeld van een goei sjat kaffie en een stukske vlaai hebben hun reden van bestaan. Clichés uit het verenigingsleven die we kunnen aanvullen met doodoeners over het vormings- en bewegingswerk zoals 'vegetarische lekkernijen bereiden voor een goed gevoel en een goede wereld'. Deze stereotypen zijn nooit ver weg.

En daar is op zich niets mis mee. Je kan maar een persiflage maken van dingen die een persistent (volhardend, of moeten we zeggen *duurzaam*) karakter hebben. Ontmoeting, ontspanning, groepsgevoel en stof tot gesprek maken de kern uit van de activiteiten van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. De decretaal bepaalde functies gemeenschapsvorming, cultuur, maatschappelijke activering en educatie kunnen niet bestaan zonder deze variatie aan ontmoetingsvormen, van erudiete lezing tot bacchanaal feest. Deze nuchtere vaststelling werd zelfs vertaald als beleidsaanbeveling voor de sociaal-culturele sector in het onderzoek van sociologen: "... Bij subsidieregelingen mag de vraag naar expliciete vorming de kansen op dienstverlening en gezelligheid niet overschaduwden. De burger mag geen klant van de vereniging worden, maar een lid" (Elchardus, Huyse en Hooghe, 2001 in De Vriendt, 2002, p. 190). En ook filosofen komen op voor

deze gedachte: “Het eigen leven is veelal gevuld met clichés. Het willen weggaan uit die clichés is typisch avant-garde, het weerspiegelt de hoge cultuur en het is ook elitair. Je ziet dat bij Bourdieu. Hij stelt dat het eigenlijk draait rond het zich willen onderscheiden van het volk” (Elias, 2004, p. 55). In het sectorale onderzoek stellen we vast dat voor sociaal-cultureel vormingswerkers deze (zeker niet persé clichématige) activiteiten **deel uitmaken van hun ‘body of knowledge’, namelijk de leefwereld(en) van mensen**. Het is van daar uit dat zij heel wat meer bewerkstelligen, maar niet via lerende ‘add-on’ interventies. Zij gaan aan de slag met leefwereld gerelateerde activiteiten met in het achterhoofd aandacht voor hoe deze invloed hebben op en beïnvloed worden door de gemeenschap, cultuur, en sociale omgang en (machts)verhoudingen. In de uitgeschreven verslagen van de focusgroepen vinden we een aantal sprekende voorbeelden van hoe zij dit aanpakken.

In dit hoofdstuk gaan we daarom op zoek naar een *maatschappelijk* georiënteerd denkkader m.b.t. educatie met en voor volwassenen, hier in het sociaal-cultureel vormingswerk. We stellen de educatieve functie centraal, willen geen alternatief formuleren voor de vigerende educatieve en pedagogische kijken, maar doen een poging om de scope te verbreden. Vervolgens willen we dit kader laten aansluiten met de praktijken en decretale opdrachten van de sociaal-cultureel vormingswerker in de volkshogescholen. Opnieuw gaat het erom een manier van kijken te ontwikkelen die aanvullend maar ook falsifiërend kan zijn voor op zich vruchtbare benaderingen van volwasseneneducatie die ontwikkeld wordt vanuit de leerpsychologie en pedagogiek (Cullen e.a., 2002). Net als de benadering die we hier geven falsifieerbaar dient te zijn.

2. Onder druk van de kenniseconomie

Maar eerst behandelen we nog een andere externe factor die te maken heeft met de context van onze maatschappij in een bepaalde fase van zijn historische ontwikkeling. De ‘kennismaatschappij’ of ‘kenniseconomie’ oefent druk uit op verschillende componenten van de volwasseneneducatie en is ook van impact op de legitimeringseisen die worden gesteld aan de werkwijzen van de sociaal-cultureel vormingswerker. In die zin bieden ook deze ontwikkelingen perspectief én beperking aan de sociaal-culturele praktijken. Processen van educatieve dualisering, het opvatten van kennis als kennisproduct, een verschuiving van het aanbod naar de (individuele) leerbehoeften, van educatie naar leren, zijn enkele van die ontwikkelingen.

Dàt de globaliserende kenniseconomie van invloed op hoe samenleving en gemeenschappen vorm krijgen en van impact is op alle sferen van het leven hoeft hier geen verdere toelichting. Hoe overheden reageren op de eisen van de kenniseconomie kunnen we onder meer terugvinden in de beleidsontwikkelingen betreffende levenslang leren van Europa. We verwijzen naar en bouwen voort op vorige publicaties (zie ook de vorige hoofdstukken), waar we respectievelijk:

- 1) het vertoog van Europa inzake levenslang leren als antwoord op de uitdagingen van de kenniseconomie, zoals uitgeschreven in het *‘Memorandum over levenslang leren van de Europese*

Commissie' (2000), hebben ontleed met in het achterhoofd de kenmerken van informele en niet formele educatie en ook van het toenmalige volksontwikkelingswerk.³⁵

- 2) het beleidsprogramma van Europa zoals uitgeschreven in de *'Mededeling van de Commissie: Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren'* (2001) hebben gescreend op kansen en mogelijkheden, maar ook op bedreigingen en beperkingen voor de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.³⁶
- 3) een analyse hebben gemaakt van het Europese beleid van levenslang leren vanuit aspecten van integratie, die de geldigheidsaanspraken naar functionaliteit (structuur), naar moraliteit (emancipatie) en naar expressiviteit (cultuur) nagaan. (Notten, 2004, p. 55-59)³⁷

Met een begripsverkenning van niet formele educatie hernemen we een aantal onderscheidende kenmerken. We behandelen kort de visie die recent werd ontwikkeld vanuit de sector en die het sociaal-cultureel werk plaatst in het levenslang en levensbreed leren. Vervolgens formuleren we middels 'drie configuraties van educatie', een gecombineerd maatschappelijk en educatief perspectief voor de werksoort van de volkshogescholen en de actoren die haar aanbelangen.

3. Sociaal-cultureel vormingswerk als vorm van niet formele educatie

Om na te gaan wat we verstaan onder niet formele educatie, polariseren we de begrippen formele en informele volwasseneneducatie (Vanwing, 2002). Terwijl formele volwasseneneducatie diplomagericht is en direct of indirect in functie staat van de loopbaan of de wensen van de arbeidsmarkt (beroepsopleiding, herscholingsprojecten,...), bevat informele volwasseneneducatie letterlijk alle

³⁵ Vanwing T. (2002) Agogen, cipers van het levenslange leren? In: Elias W. & Vanwing T. (red.) *Vizier op agogiek*, Garant, Leuven, 161-193

³⁶ Vanwing, T. (2002) Is Europa een geschenk voor het sociaal-cultureel werk? *Colloquium 'Hoe breed is levenslang leren in Europa'*, SoCiuS, Brussel, 25 oktober 2002

Vanwing, T. (2003) Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren. In: *Vorming, vaktijdschrift voor volwasseneneducatie en sociaal-cultureel werk*, 18 (1), Socius, Brussel: 50-60

³⁷ Vanwing, T. & Notten, A.L.T. (2002). Lifelong learning at the dawn of the 21st century: a change for the better? *ESVA 9th international conference on the history of Adult Education: Adult Education and Globalisation: past and present*, 28-31 August. Leiden: Leiden University.

Vanwing, T. & Notten, T. (2004). Functional, participatory and expressive ambitions: The dilemmas of Europe's lifelong learning policy. In B. Hake, B. van Gent & J. Katus (Red.), *Adult Education and Globalisation: Past and Present*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Studies in pedagogy, andragogy and gerontology, 57, 195-208

vormen van leren die plaatsvinden in het dagelijkse leven (Jeffs en Smith, 1996). Drie eigenschappen van informele educatie zijn hier kenmerkend: het werkt d.m.v. en wordt aangestuurd door het *gesprek*; centraal staat het verkennen en vergroten van *ervaringen*; het kan plaatsvinden in om het even welke *setting*.

Niet formele volwasseneneducatie kunnen we dan benoemen als de georganiseerde educatieve activiteiten die plaatsvinden buiten de formele educatieve systemen. Concreet hebben we het dan over initiatieven van onder meer niet gouvernementele organisaties, verenigingen, en natuurlijk ook de volkshogescholen. In feite bevatten alle sociale en culturele praktijken elementen van niet formele educatie. We merken op dat de hier gemaakte indeling wel een onderscheid aanbrengt, maar dat deze vormen van volwasseneneducatie in realiteit niet altijd strikt te scheiden zijn. Ze lopen door elkaar in één en dezelfde activiteit, werken aanvullend of staan met elkaar op gespannen voet. Educatie is vooralsnog een menselijke, dynamische activiteit.

4. Het gedacht van de sector

Hoe omschrijft de sector haar educatieve activiteiten zelf? Ter voorbereiding van het beleidsplan 2004-2009 van het steunpunt SoCiuS vond een bevraging naar ondersteuningsbehoeften (Bluekens, Verté & Vanwing, 2003) van de sector plaats. Hieruit kwam een sterke vraag naar voren om discussies op gang te brengen over de (toekomstige) maatschappelijke opdracht van de sector. Vanuit een open, participatief, praktijkgericht en thematisch visieproject ontstond zo de nota "Ons gedacht: levenslang en levensbreed leren" (SoCiuS, 2005). Als 'wezenlijke' bijdragen aan het levenslang en levensbreed leren wordt in deze nota duidelijk omschreven: het multifunctioneel karakter van het werk, het levensbreed leren, het lerend leven, en het leren samenleven. Ook gaat deze visietekst in op samenwerken op het vlak van levenslang en levensbreed leren, en op het zichtbaar maken van de effecten van sociaal-cultureel volwassenenwerk. De tekst schuwt het niet om ambiguïteiten te onderkennen en beleidsrichtlijnen in vraag te stellen van, of zoals de auteurs het zelf verwoorden: 'hoe meespelen en toch onszelf blijven'.

Van meet af aan wordt gesteld dat de visie op leren in het sociaal-cultureel volwassenenwerk aansluit bij de tradities van het ervaringsleren en het actiegericht of doe-leren. Ook de traditie om te vertrekken vanuit het emancipatorisch gedachtengoed en om niet louter een technisch-instrumentele visie op leren te hanteren komt aan bod. Zo realiseert de visietekst een duidelijke en omvattende positionering van de sector in het bredere veld van de volwasseneneducatie en het beleid.

Toch merken we ook hier een discrepantie op tussen het verhaal van de sociaal-cultureel vormingswerkers over hun praktijken en uitgangspunten in het sectorale onderzoek enerzijds, en de theoretische kaders die worden gebruikt voor de visieontwikkeling door de sector zelf over deze praktijk. Het betreft dan vreemd genoeg net dat aspect van 'onzelf blijven'. Hier sluipen soms reducerende bepalingen over het (veronderstelde) handelen van de sociaal-cultureel werker binnen, die opnieuw een dilemma vormen m.b.t. 'leefwereldgericht werken':

“bij het ervaringsleren vertrekt men van de concrete ervaringen van de deelnemers. Deze ervaringen worden door de lerende tot onderwerp van reflectie gemaakt. Dit kan er toe leiden dat de lerende de tot dan toe gehanteerde inzichten en concepten aanpast of verandert. Zich baserend op deze herschikking aan inzichten en concepten kan de lerende, via het uittesten en experimenteren, nieuwe concrete ervaringen opdoen die op hun beurt weer tot onderwerp van reflectie gemaakt worden.” (SoCiuS, 2005, p.8)

Ongetwijfeld hebben de auteurs, of de respondenten die deelnamen aan dit visieproject, hun mosterd gehaald bij Kolb en zijn cyclus van het ervaringsleren (Kolb, 1984). De vraag is echter of sociaal-cultureel werkers, wanneer zij het begrip ‘ervaringsleren’ hanteren, een dergelijk model van leren voor ogen hebben. In elk geval wordt in de focusgroepen met beroepskrachten slechts naar de eerste stap van de cyclus verwezen: de ervaringen van de deelnemers dienen als vertrekpunt van de vormingen (Buffel, 2006). Kolb's cyclus inzake ervaringsleren is een model waarmee we het risico lopen het tewerk gaan met de ‘lerende’ weer te nauw te bekijken, en ervaren terug te brengen tot ‘doen’. Eerder dan het ervaringsleren, springt in onze bevraging het leefwereldgericht werken, het aansluiten bij en *variërend te werk gaan mét en in* de leefwereld van mensen in het oog, een uitgangspunt dat we in de visie op leren en het lerende in de tekst van SoCiuS terugvinden inzake de term levensbreed leren.

5. Drie configuraties van educatie voor de volkshogescholen

Samenvattend is een Vormingplus-centrum “een pluralistische organisatie die tot doel heeft het organiseren, structureren en coördineren van het niet formele educatieve aanbod in een afgebakende regio; en heeft naast een culturele en gemeenschapsvormende functie in hoofdzaak een educatieve functie en hanteert een sociaal-culturele methodiek.” Tot zover de definitie in het decreet. Bij het ontrafelen van dit nieuwe organisatietype laten we decretale definities en begrippen even achterwege. Anders blijven we gevangen in het decretale taalgebruik dat eerder naar volledigheid dan naar verheldering streeft. Ook is het de opdracht van dit analyserapport om de Vormingplus-centra vanuit een breder maatschappelijk perspectief te bekijken. Uit hun opdrachtomschrijving blijkt duidelijk dat hun rol verder reikt dan de sector van het gesubsidieerde sociaal-cultureel volwassenenwerk.

De kapstok waaraan we de functies en kenmerken van de Vormingplus-centra ophangen is hun hoofdplicht: educatief werk. Het bevorderen van het leren van individuen en groepen staat centraal. Aan educatie kunnen we drie rollen toekennen (naar Notten, 2000, 2001): de functionele rol, de sociaal-morele rol en de expressief-culturele rol. Elke rol staat voor een configuratie (een samenstel van figuren, een onderlinge stand van zaken) die betrekking heeft op aspecten van integratie en educatie.³⁸ Deze indeling gaat op voor alle educatieve sectoren en activiteiten: het

³⁸ De theoretische achtergrond van waaruit deze kijk werd ontwikkeld is onder meer terug te vinden in:

Notten, A.L.T. (2000) *Het procrustesbed van de volwasseneneducatie; dilemma's van sociale integratie in Nederland en Vlaanderen*. AGOG: Vrije Universiteit Brussel

onderwijs, beroepsopleidingen, sociaal-culturele vorming en trainingen allerhande en geldt voor alle leeftijdsfasen en voor zowel formele als informele leeromgevingen. Elk van de 3 wordt aangeleerd. De inrichtende, coördinerende en ondersteunende functie van de Vormingplus-centra raakt alledrie de aspecten.

5.1 De functionele configuratie van educatie

De functionele rol van educatie richt zich vooral op het sociaal-economisch voortbestaan van de maatschappij. Kennisproductie en kennisoverdracht gebeuren met het oog op een adequate toewijzing van maatschappelijke en professionele posities aan de lerende(n). Het gaat hier over het verwerven van diploma's en kwalificaties in het onderwijs, het volgen van beroepsopleidingen, enz. De doelen van een dergelijke educatie voor volwassenen zijn meestal zakelijk of technisch van aard, en voor de deelnemer gaat het over haar/zijn weerbaarheid op de (arbeids-)markt.

Wanneer we naar deze rol van educatie peilen in het volkshogescholenonderzoek blijkt slechts 28,4% van de respondenten zich volledig of eerder akkoord te verklaren met de uitspraak "Een vormingswerker werkt aan het maximaliseren van kansen door individuen economisch sterker te maken." De respondenten die overkomen uit het vorige instellingsdecreet zijn meer volledig of eerder akkoord (31,3%) dan de anderen (21,4%). 43,6% van de respondenten is eerder wel of helemaal akkoord met de stelling: "Als vormingswerker werk je vooral actief aan de individuele competenties zodat elk individu meer kans heeft op arbeidsparticipatie." Van de respondenten werkzaam onder het vorige decreet is 50,9% het eerder of volledig eens, van de respondenten die niet werkzaam waren onder het vorige decreet is slechts 18,5% het eerder of volledig eens met deze stelling.

Deze rol lijkt dus op het eerste gezicht niet prioritair voor de Vormingplus-centra. Er zijn wel andere spelers op het educatieve veld die een expliciete opdracht hebben om deze vormen van educatie in te richten en die over heel wat meer middelen beschikken. Wanneer we kijken naar de agenda van Europese en nationale overheden, dan zien we dat de opkomst van de kenniseconomie met stip bovenaan prijkt. Op basis van sociologische en economische analyses worden beleidsmaatregelen genomen die zich op maatschappelijk niveau doen gelden. Zo houden een aantal tendensen in het discours van levenslang en levensbreed leren de dwang in tot maatschappelijke aanpassing, en komen in conflict met de doelen en met de uitgangspunten van het sociaal-cultureel volwassenenwerk (Vanwing, 2002). Hierover wees één van de representanten in het sectorale onderzoek op het gevaar om de educatieve component van het sociaal-cultureel volwassenenwerk te benoemen als 'sociaal-culturele volwasseneneducatie'. Hierdoor "kan de indruk worden gegenereerd dat de sector in het spanningsveld tussen verindividualisering en vermaatschappelijking van problemen resoluut kiest voor deze eerste functie, wat reeds overheersend is in de huidige cultuurpolitieke context."

Wanneer kennis wordt geformuleerd als *kennismaatschappij*, voorbij de menselijke verhoudingen, komt er immers een bedreigend vooruitzicht in het vizier: het leven herschikt als een reeks van

leermodules. Wanneer we ons een weg zoeken doorheen de beleidsnota's en intentieverklaringen van Europa stellen we enigszins overweldigd vast dat het levenslang en levensbreed leren onze economische toekomst veilig stelt, onze maatschappij civiliseert, onze geestelijke ontplooiing verzorgt, sociale cohesie en actief burgerschap realiseert, ons zelfvertrouwen stimuleert en onze onafhankelijkheid waarborgt (Vanwing, 2002). Tegen 2010 dienen deze ambities gerealiseerd te zijn. Zowel door Vlaanderen als door Europa wordt het sociaal-cultureel volwassenenwerk opgeroepen om haar plaats in te nemen in het levenslang en levensbreed leren. Dit vanuit het besef dat vrije tijd aanknopingspunten biedt voor informeel en niet formeel leren en dat vrijwilligheid belangrijk is om een intrinsieke leermotivatie te kweken. Getuige hiervan de verruimde opvatting over levenslang leren door zowel de Europese Commissie als door DIVA (Dienst Informatie, Vorming en Afstemming) in Vlaanderen.

Een opvatting die de resultante is van de inspanningen van een aantal representanten die ook aan ons onderzoek deelnamen. Het overleg in DIVA toont volgens hen aan dat de betrokkenheid van het niet formele en informele leren, de vormen van leren waar de sociaal-culturele sector sterk in staat, bij het formele circuit lang geen evidentie is en ook niet gauw zal worden in Vlaanderen. Beiden vinden dit een spijtige zaak: "op die manier schakelen we niet goed naar de toekomst en verliezen we terrein, ook in de Europese context", waar de omhelzing van de formele educatie met het niet formele en informele leren wel stilaan gemeengoed wordt, zo duidt één van hen.

Overtuigd argumenteren de beroepskrachten dat zij zich niet boven de doelgroep opstellen, maar dat deelnemers zelf de inhouden en uitkomsten van het leerproces bepalen. Door deze laagdrempelige manier van werken kunnen mensen met negatieve schoolervaringen "*die wars zijn van al dat formeel gedoe*" terug zin krijgen in het leren, aldus de beroepskrachten.

Ook in beleidsmiddelen komt men tot de vaststelling dat een rigide achterstandsbenadering verbonden aan enge leerdoelen om mensen 'bij te spijkeren' binnen het vrijetijd domein op grenzen stuit. Het ketst af op desinteresse en brengt het risico van stigmatisering met zich mee. Er lijkt meer ruimte te komen om leren breder op te vatten en weer te verbinden met de verwerving van competenties om in deze samenleving te functioneren én te leven.

Hiervoor kijkt men naar de Vormingplus-centra. Zij kunnen een sleutelrol spelen in het (her)waarderen van informeel en niet formeel leren. Maar dan niet als waterdrager voor de ontwikkeling van een Europese respectievelijk Vlaamse kenniseconomie. De Vormingplus-centra kunnen zich net rekenschap geven van de soms onredelijke eisen die de kennismaatschappij stelt aan mensen. Door bewust samenwerkingen aan te gaan binnen dergelijke kaders kunnen zij vormen van leren introduceren die begrensd zijn in ambitie en gemeenschappelijk of leefwereldgebonden zijn. Wanneer men bijvoorbeeld een gecoördineerd aanbod van opleidings-, werkervarings- en tewerkstellingsmogelijkheden voor kansengroepen ambieert, kunnen de Vormingplus-centra in dit kader een bijdrage leveren op het vlak van algemene en persoonlijke vorming. Deelnemers aan opleidingsprojecten hebben naast het verwerven van beroepscompetenties immers ook baat aan ondersteuning, begeleiding en vorming op het vlak van 'levensbrede vaardigheden en thema's.' Mensen zijn méér dan enkel werkzoekende of 'in opleiding'. Eigen meningen, wensen en behoeften duidelijk onder woorden brengen, gesprekken voeren, met verschillen leren omgaan, onderhandelen

met instanties, ... zijn vaardigheden die een stevige bagage vormen voor het persoonlijke, sociale én beroepsleven (Swartelé & Vanwing, 2003).

Zeker is er een belangrijke rol weggelegd voor de Vormingplus-centra in het overbruggen van de kenniskloof. Maar dan in de twee richtingen. Enerzijds het vergroten van leerkansen, het introduceren van agogische werkwijzen, het sensibiliseren van werkgevers, het zichtbaar maken van succesvolle trajecten, en ook het erkennen van verworven competenties. Anderzijds door mensen verhaal te geven tegen en een alternatief te bieden voor aspecten van een levenslang en levensbreed leren discours dat de lerende constant herwijst naar zijn plaats in een prestatimaatschappij, een verwijzing naar permanente tekortkomingen en gebreken (Beck e.a., 1999). Die dwang om steeds te kijken naar wat er (nog) niet is beneemt soms de adem. We geven de beroepkrachten het laatste woord: "In de formele educatie gaat men zeer specifieke leerdoelen stellen die mensen willens nillens moeten behalen. Ze moeten daar een examen voor afleggen en krijgen er punten op. Het unieke van onze sector is juist dat onze deelnemer vanuit zijn eigen interesses en invalshoeken gaat bepalen wat hij uit onze vorming voor zichzelf wil halen. Wij kunnen veel flexibeler met een aantal dingen omgaan." Dit staat niet per definitie los van de arbeidssfeer. Een beroepskracht argumenteert dat de grenzen tussen de vrije tijdssfeer en de arbeidssfeer steeds meer vervagen en dat het daarom onmogelijk is om bepaalde thematieken tot het ene of andere domein toe te wijzen. Het "niet werkgebonden mogen zijn van de niet formele educatie in het decreet" zien verschillende beroepskrachten als een grote inperking voor de praktijk. Een argument van een medewerker van een Vormingplus-centrum dat door heel wat anderen ondersteund wordt, is dat sociaal-cultureel werkers "in de leefwereld van mensen werken" en de arbeidscontext daar zeker deel van uitmaakt. Sommige doelgroepen "kunnen in dat deel van hun leefwereld makkelijker aangesproken en bereikt worden" ... "ik ben de eerste om te zeggen dat we geen kwalificaties afleveren, daarover gaat het niet, maar we moeten wel ons werk kunnen inzetten, ook in een arbeidsperspectief, zoals we het inzetten op andere levensperspectieven."

5.2 De sociale en morele configuratie van educatie

De sociale en morele rol van educatie zorgt ervoor dat individuen en groepen kunnen deelnemen aan de openbare meningsvorming over de 'juiste' inrichting van de maatschappij. Deze functie heeft betrekking op sociale, politieke en rechtssferen. Medezeggenschap, solidariteit, inspraak in het beleid, belangenbehartiging van groepen, opkomen voor rechten en toegang tot openbare voorzieningen zijn een aantal doelen die we hier zowel bij de aanbieders als bij deelnemers en gemeenschappen van burgers terugvinden.

Deze rol wordt vaak als belangrijkste functie naar voren geschoven voor het sociaal-culturele volwassenenwerk, en dit zowel door overheidsactoren en het maatschappelijk middenveld als vanuit het werkveld. In deel 1 van dit adviesrapport komen deze visies uitgebreid aan bod. Uit het volkshogescholenonderzoek blijkt dat 8 op 10 beroepskrachten het eens zijn met uitspraken zoals 'het

versterken van contacten tussen mensen en groepen' of 'het verhogen van politieke en maatschappelijke participatie'.

De educatieve bijdrage aan de *sociale cohesie* van de samenleving door Vormingplus-centra kan rechtstreeks zijn (in cursuswerk, het werken met kansengroepen, ...) of via sleutelpersonen (in samenwerking met zelforganisaties, het vormen en coachen van vrijwilligers, van beroepskrachten uit nevenssectoren). De ondersteuning van middenveldorganisaties en maatschappelijke initiatieven door het netwerk van de Vormingplus-centra zal terecht vooraan staan in het verlanglijstje van tal van stakeholders en beleidsactoren. Om als pluralistische organisaties deze rol ten volle op te kunnen nemen dienen de Vormingplus-centra echter een zicht te hebben op de positieve en noodzakelijke aspecten én op de risico's van het streven naar sociale cohesie. Ook sociale cohesie is immers een ideaalbeeld en bevat mechanismen van controle. Mensen voelen zich veelal beter wanneer hun deelname in de maatschappij op prijs wordt gesteld. Erbij horen bevordert het welbevinden van mensen en leidt tot zich beter voelen en functioneren. Aandacht voor het versterken van overleg en begrip in buurten en wijken, het aanbieden van allerlei groepsinitiatieven en individuele educatieve ondersteuning zijn vanzelfsprekend. Er kan aansluiting gezocht worden bij de vele spontane en informele initiatieven van de regiobewoners(groepen), met geuite problemen én vernieuwingsdrift aanwezig in een regio. Maar een nuchtere kijk wijst er ook op dat een regio het voor haar samenhang juist *niet* moet hebben van een te sterke groepseen(sgezind)heid omdat die andersdenkenden en buitenstaanders bedreigt. In te sterk georganiseerde deelbelangen krijgt sociale cohesie een functie van intolerantie en een soms benauwende interne discipline. Openheid en onbevangenheid vergen inspanningen, conservatisme is in groepsbelangen soms niet ver weg. Sociale cohesie vereist erkenning van verschillen en vraagt om publieke discussie. Een 'open' sociale cohesie is dynamisch en niet statisch, verafhankelijkend of initiatief-revend (Notten, 2000) en vraagt om professionaliteit in de keuze met wie wordt gewerkt en hoe. Het is belangrijk om vanuit de praktijken aansluiting te zoeken bij "mensen die je anders niet bereikt of wiens leefwereld normaal anders geen kans krijgt". Mensen de kans geven "om aan bod te komen" en ervaringen bieden "waar ze wel tellen", is voor een respondent in het sectorale onderzoek een belangrijk argument om het sociaal-cultureel werk te legitimeren.

Modellen uit de theorie van sociaal kapitaal (Putnam, 2000; Woolcock & Sweetser, 2001) kunnen eventueel van praktisch nut zijn voor Vormingplus-centra die hun gemeenschapsvormende opdracht willen ordenen vanuit een open sociale cohesie. Welke programma's en activiteiten versterken de interne verbondenheid en de kracht van een groep door trainingen en het spreken over eigen ervaringen in een veilige omgeving (wat men 'bonding' noemt)? Wanneer worden de contacten tussen groepen en mensen in de samenleving versterkt (wat men 'bridging' noemt)? En waar worden maatschappelijke voorzieningen laagdrempeliger en deelnemers vertrouwd gemaakt met zeggenschap in het openbaar leven (wat men 'linking' noemt)? (Swartelé, 2004)

5.3 De expressieve en culturele configuratie van educatie

De expressieve en culturele rol biedt mensen de mogelijkheden om uiting te geven aan hun individuele en collectieve culturele 'identiteit' en deze te ontplooien. Ook het levensbeschouwelijke maakt hier deel van uit. Persoonsontplooiing door verkenning, discussie en uitwisseling van wereld- en mensbeelden; variatie in het leven brengen door interculturele uitwisseling, het beleven van cultuur en uiting geven aan cultuur; opdoen van nieuwe ideeën en zoeken naar zingeving; zich laten vervreemden door en identificeren met verhalen; oefenen van je mondigheid; ruimte maken voor esthetisch genot; culturele symbolen leren lezen en symbolen creëren door kunstzinnig sociale statements te maken, ...

Ook deze educatieve rol heeft, net als de vorige, soms te lijden van koloniserend van overheersende ideeën. Reeds in 1978 waarschuwde Arjo Nijk voor de drang van vormingswerkers en (and)ragogen om mensen te ontplooien 'tot de dood erop volgt'. Het voortdurend zoeken naar en creëren van 'je ware zelf of je echte identiteit' kan een helse opdracht zijn ... Toch is het de expressieve en culturele rol van educatie die het sociaal-culturele vormingswerk haar gezicht geeft. Dé uitdaging voor de Vormingplus-centra is het *animerend* aanbieden van educatieve mogelijkheden. De vorm is niet minder belangrijk dan de inhoud: mensen worden van belanghebbenden tot belangstellenden door een enthousiasmerende, groepsgerichte en ontdekkingsgerichte aanpak met inbreng van creativiteit, taalrijkdom en beeldend vermogen. Het combineren van sociale, educatieve en culturele activiteiten, variëren tussen individueel en groepsniveau, de inbreng van elementen uit de leefwereld van deelnemers, culturele en maatschappelijke symbolen bespreekbaar maken, ontwikkelen, afwijzen of toe-eigenen zijn agogische werkwijzen die ruimte scheppen voor eigen actie, organisatie, betekenisgeving en het ontwikkelen van eigen sociale en culturele codes en tekens van deelnemers. Animatie in deze betekenis probeert voorwaarden te creëren voor zelfgeorganiseerde en zelfgestuurde leerprocessen, waarbij veel aandacht is voor het ontwikkelen van motivatie en andere kijken. In dergelijke processen worden mensen niet gezien als consumenten van cultuur, maar als deelnemers aan culturele processen en als producenten van cultuur. Deze educatieve rol richt zich het sterkst op verruimen van het handelen van mensen met inachtneming van hun achtergronden, hun leefcontexten, hun bedoelingen, en met zin voor mogelijkheden die in het verschiet liggen. Vormingplus-centra als 'vrijplaatsen', experimenteer- of oefenruimten waar men ontdekkingen kan doen van niet voor de hand liggende dingen of net anders leert kijken naar zeer voor de hand liggende dingen. Ook als 'leerschool voor democratie' waar mensen de mogelijkheid hebben om deel te nemen aan het sociale, culturele en maatschappelijke gebeuren van hun regio en waar mogelijk hiervoor zelf in samenspel met hun omgeving de inhoud bepalen, ontregelen, stagnaties en problemen, ambities en doelen verwoorden en uiting geven. Maar ook educatie als openbaarheid, gericht op kritische argumentatie i.p.v. op het collectieve belang. Vorming die gemeten wordt aan de argumentatiecultuur en niet aan de figuur en het profiel van de gevormde (Masschelein, 1991). Het accepteren van de realiteit van verschillen en onvolkomenheden, met als achterliggend doel mensen in staat stellen om zelf hun leeromgevingen, sociale en culturele omgevingen en (al dan niet educatieve) doelen mee

vorm te geven, of net niet. Het particuliere als tegenwicht en dus ook verrijking van sociale samenhang. Door de kracht van hermeneutische processen en structurele (her)kadering, en door hiermee te variëren in methode blijven de vormingsprocessen niet beperkt tot one-issue aangelegenheden. Het inzicht bijvoorbeeld dat cultuur en samenleving zich schoksgewijs en discontinu ontwikkelen, en helemaal niet zo vaststaand zijn als op het eerste gezicht lijkt, opent perspectieven en doet vragen stellen. Dominante overtuigingen, stereotypering, angst voor het onbekende, kunnen door educatie in vraag gesteld worden.

Een sprekende gedachtenuitwisseling in het sectorale onderzoek die we in verband kunnen brengen met Masschelein's invulling van vorming die gemeten wordt aan de argumentatiecultuur hernemen we hier. Het ondersteunen van de zelfbeschikking wordt door enkele beroepskrachten genoemd: "wij werken aan de stimulering van de positieve vrijheid", "wij maken burgers mondig", "en ook de kritische dimensie en het veranderingsgerichte vind ik essentieel aan onze taak". Een representant stelt: "... de specificiteit van de functie van ons werk moet altijd een zaak zijn van het aanscherpen van de kritische zin over wat een mens beroert". Zijn collega vergelijkt de sector met het "kritisch reflexieve segment van de samenleving" ... "dat dingen bevroegt, ...". Een oriëntering of verschuiving van het sociaal-cultureel volwassenenwerk naar de belendende sectoren van volwasseneneducatie blijkt dan ook een heikele kwestie te zijn voor de deelnemers aan de bevraging. "... dat is een evolutie die volgens mij zeer kwalijk zou zijn", stelt één van de representanten. Het sociaal-cultureel werk, dat van oudsher een kritische functie vervult in de maatschappij, moet deze eigenzinnige rol te allen tijde behouden. Door "mee te gaan in de hype" van een onderwijslogica die zich vertaalt in het principe van 'hoe maken we mensen competent om hen klaar te stomen voor een veeleisende arbeidsmarkt', wordt de sector "een maatschappelijke speelbal", zo vervolgt één van de representanten. Een onderwijslogica die volgens deze representant ook wordt aangestuurd door de dominante economische rationaliteit. In die richting evolueren is dan misschien op een aantal punten een makkelijke optie, maar het zou op lange termijn de teloorgang van de sector betekenen.

Een tweede discussie in het sectorale onderzoek, die hier bij aanleunt, is deze over de Vormingplus-centra die zich profileren als een voorzieningennet:

"Dé vernieuwing bestaat er volgens de centra zelf in dat heel Vlaanderen van een netwerk wordt voorzien. Er mag naar eigen zeggen gerust van een voorzieningennet worden gesproken. De Vormingplus-centra zullen hun werking uitbreiden tot in alle uithoeken van de hun toebedeelde regio in samenwerking met andere partners: cultuurcentra, bibliotheken, verenigingen, musea, particuliere initiatieven, cultuurbeleidcoördinatoren, plaatselijke sleutelfiguren,... allemaal kunnen ze de broodnodige hefboomen aanreiken om het regionale veld te overspannen." (www.vormingplus.be)

Dit is een concept waar een aantal medewerkers van Vormingplus-centra in de focusgroepen niet echt achter staan. Eén van hen verwoordt het zo: "je bent dan geen kritische instelling meer op de particuliere markt, je bent een overheidsvoorziening, en dan hoop ik maar dat er dan nieuwe kritische volkshogescholen daarnaast ontstaan. Want het is goed dat voorzieningen er zijn, maar dat voldoet niet, of dat dekt niet wat wij anders deden ...". Ook drie andere beroepskrachten geven te kennen hun

twijfels te hebben bij het “voorzieningendenken”. Ze verwijzen naar de basiseducatie die heeft ingeboet aan bezielende kracht en kritische zin sinds ze als voorziening onder onderwijs ressorteert.

Wat betekent die kritische zin waarnaar wordt verwezen? We merken hier een zorg vanuit de sector dat, naast het vernieuwen van organisatiestructuren en het aangaan van allerlei dwarsverbindingen met andere aanbieders van educatie, ook de dwarse maatschappelijke kijk en eigenzinnige standpunten niet verwaarloosd mogen worden. De sector dient niet zozeer ‘the joy of learning’ tegenover de prestatiegerichtheid van het leren van volwassenen te bewaken, noch leren als zinvol en leuk te promoten tegenover ‘leren in dienstbaarheid aan een laborieus bestaan’. De aloude contradictie tussen het scheppen van sociale voorzieningen en het streven naar sociale disciplineren (Michielse, 1991) is veel meer aanwezig in het levenslang leren-discours opdat de sector zich hiertoe zou moeten beperken. Anders loopt ook het ruimere begrip vorming, dat volgens de respondenten de educatieve activiteiten van het sociaal-cultureel werk goed vat, het risico te worden herleid tot een ‘nuttigheidsaspect’ ten dienste van het levenslange leren. Vorming moet zich ook bezig houden met die vragen te stellen waarop geen pasklaar antwoord is, zoals de vraag of maatschappelijke gegevens wel vanzelfsprekend zijn of dat ze ook anders kunnen zijn. En niet met de verantwoording dat men er (zelf) nog is (en dus niet vanzelfsprekend is) binnen de maatschappelijke gegevens zoals ze zijn. In plaats van het altijd maar verder doen, beter, voorwaarts, vooruit, omhoog, in de toekomst, mag er ook eens halt worden gehouden, onderbroken worden, discontinuïteit worden toegelaten en worden gestimuleerd. Vorming zou de tijd en ruimte moeten hebben en bieden om het heersende discours, de traditie d.w.z. de reeds gegeven antwoorden, te bevragen (vrij naar Masschelein, 1991). (Vanwing, 2002)

Toch is er ook één iemand die in de structuur van een voorzieningennet voor de volkshogescholen kansen ziet. De sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk kan op weinig maatschappelijke erkenning rekenen. Een voorzieningestructuur waarbij de Vormingplus-centra een meer officieel gelegitimeerde inbedding genieten, biedt volgens deze respondent heel wat kansen om de zichtbaarheid van de sector te vergroten. De kritische zin en de zelfstandige positie van het werk worden in dergelijke structuur zeker niet a-priori opgegeven. “ ... wij worden daarom geen ambtenaren, dat hangt van jezelf af ... ”. Ook een dergelijke uitspraak bevat naar onze mening een dwarse en kritische kijk met potentieel, ditmaal door het in vraag stellen van de vanzelfsprekendheid waarmee soms beroep wordt gedaan op een eigenheid en een unieke maatschappelijke attitude.

We treden deze mening bij over het inrichten van de Vormingplus-centra als voorzieningennet daar waar het voordeel wordt aangehaald dat deskundigheid en professionaliteit uitgewisseld kunnen worden, en dat ze als groter geheel hun impact vergroten. Niet enkel werkingsgebonden maar ook op beleidsvoerders en de publieke opinie. Het grootste risico dat een dergelijke organisatie als netwerk volgens ons echter inhoudt, is de ijzeren wet van de oligarchie (Michels, 1969 in Dekeyser, 1998). Hiermee wordt bedoeld dat de initiële aandacht voor het plaatselijk niveau al snel onder druk kan komen te staan van belangen van bovenaf. Zowel vanuit het eigen netwerk (verzekeren van het eigen voortbestaan), door nevenssectoren (met meer centralistische doelen zoals bijvoorbeeld

werkgelegenheid en scholing), als op vraag van overheden (vaak onder de noemer van maatschappelijke noodzaak). Het spanningsveld tussen deze krachten in een netwerk maakt het soms erg moeilijk om de eigen vertrekpunten te bewaren. Het is weliswaar de overheid die voorwaardenscheppend functies toekent aan de Vormingplus-centra en het zijn de partners die mee invulling geven, maar het zijn de deelnemers en de kringen in de bevolking waarmee de centra verbinding hebben, die door hún vragen en hún problemen een mee bepalende stem dienen te hebben in hoe de functies worden vervuld.

Daarnaast is er ook nog de nuchtere vaststelling dat de beroepsgemeenschap met enkele honderden krachten over heel Vlaanderen haar beste beentje zal mogen voorzetten wil ze alle decretale functies in behoorlijke mate opnemen. In dit zichzelf dan ook nog eens profileren als voorzieningennetwerk (zoals het onderwijs, de gezondheidszorg?) herkennen we de drang naar overroepen ambities die het werkveld al meer parten hebben gespeeld, en waarnaar ook wordt verwezen door de respondenten in het sectorale onderzoek.

6. Een kijk naar samenhang en differentiatie

Met een verwijzing naar de hoge ambities van kennismaatschappij, sociale cohesie en zelfontplooiing differentiëren we de mogelijke educatieve rollen van de Vormingplus-centra. Een Vormingplus-centrum dat zich exclusief richt op één of twee van deze rollen schiet tekort. Gedrieën hebben ze met sociale participatie te maken (ook wanneer men ervoor kiest niet te participeren), problematiseren ze elkaar, en overstijgen de werksoort om te kijken naar haar mogelijke rollen en afbakeningen in het geheel van zowel de volwasseneneducatie, de culturele sector als andere sectoren zoals welzijn. Interculturele educatie die zich enkel richt op expressief-culturele aspecten schiet evenzeer tekort als beroepsopleidingen die exclusief gericht zijn op kennisoverdracht, zonder rekening te houden met culturele gegevens. Ook burgerschapsvorming kan niet in het 2^e of het 3^e segment opgesloten worden. Sociale, politieke en culturele participatie speelt zich af op alle educatieve domeinen. De verkokering en verenging van het educatieve aanbod tegenaan schuiven we naar voor als een uitgesproken opdracht voor de Vormingplus-centra. Kijken vanuit de verschillende ambities in de 3 segmenten kan behulpzaam zijn om ons te behoeden voor eenzijdige flexibiliserende leermodules (5.1), maatschappelijk heelheidsdenken (5.2) en zweverige zelfontplooiingmantra's (5.3). Met deze in ambities doorgedreven verwoordingen benoemen we de interne problematisering van ons model (Elias, 1998, p.19).

Deze rollen reiken verder dan de sector van het gesubsidieerde sociaal-cultureel volwassenenwerk. Ze kunnen geplaatst worden in bredere maatschappelijke kaders van het cultuurbeleid, van het onderwijsbeleid, het welzijnsbeleid en ook van het (sociaal) economisch beleid, mede in relatie tot de maatschappelijke omgeving en de andere actoren op het veld. Een Vormingplus-centrum werkt streekgericht en erkent binnen die kerntaak de uitdaging van de verwevenheid van actoren. Actoren

van de eigen en aangrenzende sectoren, maar ook private regionale en internationale actoren, kunnen elkaar en de regio aanwakkeren tot sociaal-cultureel initiatief. Een Vormingplus-centrum kan hierin een wervende, inspirerende, verbindende en combinerende rol spelen en is verplicht tot het maken van keuzes. Naast de relatie en de wisselwerking van de educatieve functie met de overige functies wijzen enkele representanten er op dat er ook “educatieve effecten ressorteren uit de andere functies” en dat het kluwen van de vier functies een belangrijk educatief resultaat met zich meebrengt “door de combinatie met de andere”. Dit vereist van de beroepskrachten dat zij ook denken in samenhangen. Daar is op zich niets nieuws aan. Al in 1958 schreef Cees Stapel dat volkshogeschoolwerk niet zozeer gaat om de vorming van de individuele persoonlijkheid, maar veeleer om een ‘bijdrage tot vormgeving aan de samenleving’. Om de kwaliteit van de concrete samenlevingssituaties waarin mensen beter tot hun recht zouden kunnen komen. Vormingplus-medewerkers bevinden zich bijgevolg in een *globaliserende werksituatie*. Zij moeten van vele markten (en culturen) thuis zijn, niet in het minst die van hun *lokale* regio of stad; kunnen reflecteren over de verhouding individu (micro, leefwereld) en samenleving (macro, systeemwereld); inventieve vaardigheden ontwikkelen om als procesbegeleiders binnen een gedegen planning in te spelen op spontane groepsprocessen en het eigen verhaal van deelnemers; de attitude van nuchterheid in analyse kunnen combineren met die van uitbundigheid in het feest; doelstellingen concreet en realistisch kunnen houden en er resultaatgericht (eerder bewijzen dan beweren) naartoe kunnen werken; netwerken mee opzetten en zichtbaarheid kunnen geven aan moeizaam en kleinschalig maar duurzaam en krachtig werk. Niet gering, de ‘competenties’ die deze werksoort in huis dient te hebben. In het volgende hoofdstuk zullen we de sociaal-cultureel vormingswerk op zich terug een meer centrale plaats geven.

Legitimering en discretionaire ruimte van het sociaal-cultureel vormingswerk

In dit laatste hoofdstuk van deel 2 plaatsen we de vraag naar de legitimering van het sociaal-cultureel vormingswerk in de context waarin het werk tot stand komt. We vertrekken vanuit de interdependentie van het vormingswerk en de vormingswerker en voeren eerst iedereen die iets met de legitimering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk te maken heeft ten tonele. We leggen hen onze vragen voor: wie zijn ze, welke logica hanteren ze, en wat is hun rol in het legitimeringsproces? Vanuit de logica's die we terugvinden keren we terug naar de aard van sociaal-culturele vormingspraktijken en de positie van de beroepskracht. We gaan dieper in op de 'discretionaire ruimte' van werk en beroepskracht als een zelfstandige positie van het sociaal-cultureel vormingswerk en zij die het werk doen naast de deelnemers en het publiek enerzijds en naast overheid, maatschappij en beleid anderzijds. Hoe kan professioneel vormingswerk omgaan met het steeds onder druk staan van deze handelingsruimte, en tegelijkertijd rekenschap afleggen, de roep om verantwoording beantwoorden?

1. Legitimering, een samenspel

Legitimeren betekent 'wettigen'. 'Bewijzen dat je degene bent voor wie je je uitgeeft, je aanspraken op iets of je bevoegdheid tot iets bewijzen' (Van Dale woordenboek hedendaags Nederlands). Legitimering of zich verantwoorden in de maatschappij is voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk een behoorlijk moeilijke klus. Simpelweg de identiteitskaart boven halen kunnen we niet. De sector kent immers een heel scala aan uiteenlopende sociaal-culturele praktijken, werkwijzen en visies. Ze is ook geen brave burger die in de pas loopt, maar een narrige (in de meervoudige betekenis van het woord) activist. Een handelaar die op de markt haar waren aanprijst. Een agitator die slim de samenscholing van mensen organiseert. Een bemoeial die, soms zonder eigen legitimatiebewijs, politici en overheden ter verantwoording roept. Een creatieveling die speelt met culturele tekens en codes. Haar veelzijdigheid valt op, maar het publiek herkent haar, in de vele verschillende gedaantes die ze aanneemt, niet als één figuur.

En ze is ook erg afhankelijk. Van dat publiek, omdat haar opvoering maar slaagt als het publiek mee het podium bestijgt. Van haar mecenas, een overheid die haar van repetitieruimte, decors, podia en de nodige rekvisieten voorziet. Van nevenssectoren. Zij zijn organisatoren en mede-acteurs, die haar optredens boeken, de zalen vullen, haar nieuwe scripts voorstellen en samen producties op stapel zetten. Van opleidingen, die figuranten en sterren in wording vertrouwd maken met method-acting, improvisatie, nieuwe acteerstijlen en de trucjes van de voor. Van deskundigen, onderzoekers en theoretici, werkzaam binnen en buiten de eigen coulissen, die zorgvuldig scenarios en performances ontleden en beschrijven. Die op zoek gaan naar het verhaal achter het stuk en haar uitvoerders, en kritische recensies schrijven over de actualiteitswaarde en maatschappelijke relevantie.

Deze laatsten zijn best op de hoede voor de eigen bedilzucht: kostumeerders en grimeurs die met goede bedoelingen uniformiteit in de garderobe en expressies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk willen brengen, beknellen al gauw haar schwing en verbleken haar gelaat. Een keurslijf staat haar niet. Voor haar bonte, soms potsierlijke of rafelige maar evenzeer hoogst originele en professionele verschijningsvormen en kostumeringen zorgen immers de hoofdrolspelers die we in dit hoofdstuk ten tonele voeren. De beoefenaars van de discipline, de beroepskrachten. Zij zetten hun kunde in, op verzoek én ter invitatie van het publiek.

1.1 Cast on stage - de spelers, hun rollen en relaties

Legitimering is een zaak van zij die het werkveld besturen, zij die het werk doen, en zijn die het ontvangen. Al deze spelers: organisaties, steunpunten en belangenbehartigers, overheden, beroepskrachten, vrijwilligers en deelnemers, geven samen vorm aan het sociaal-cultureel volwassenenwerk. De positie van de sector, het organisatiebeleid en de uitvoering van het werk door de beroepskrachten en vrijwilligers, de rol die deelnemers, gesprekspartners en cliënten vervullen,

kennen een **gemengd en relationeel karakter**. Gemengd, omdat het werk plaatsvindt in **een gedeelde publieke ruimte**, waarin alle bovenvermelde actoren betrokken zijn. **Relationeel**, omdat sociaal-culturele praktijken geen producten zijn, maar diensten. Diensten ontstaan altijd in interactie tussen de aanbieder en de vrager. Deze interactie is vaak zo sterk in het sociaal-cultureel volwassenenwerk dat ze zelfs de eigenschappen van klassieke dienstverlening overstijgt. Dit maakt dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet gemakkelijk te legitimeren valt. Noch voor problemen, noch voor successen valt er één verantwoordelijke aan te wijzen. Wil de legitimering resultaat boeken, dan sluit ze best aan bij het karakter, de aard van het werk en de constellatie van het geheel, met inbegrip van burgers, professionals, organisatieverantwoordelijken en politici (Dijstelbloem, Meurs en Schrijvers, 2004). Ook al zijn hun onderlinge relaties complex, allen hebben ze elkaar nodig om samen 'verhaal' te hebben.

Hoe moeten we de legitimeringsproblemen rond kwaliteit, doelmatigheid en professionaliteit van het sociaal-cultureel volwassenenwerk begrijpen vanuit dit **'gemengde' karakter**? Wat de verschillende actoren alvast gemeen hebben is dat ze elk vaak het gevoel hebben 'greep' te missen op het werk en dat hun eisen en verlangens onvoldoende worden ingewilligd en gehoord door de ander(en) (ibid.). De medewerker van de administratie cultuur begrijpt maar niet waarom sommige organisaties niet meer tijd (kunnen) vrijmaken voor een gedegen verantwoording van het geleverde werk. De praktijkwerker beschouwt steunpunten, onderzoeksinstellingen en federaties als waterhoofden die ver over het eigen hoofd heen mist produceren. De onderzoeker krijgt zijn gegevensverzameling niet rond omdat gebrek aan tijd of wantrouwen voor de recuperatie van onderzoeksresultaten door het beleid medewerking vanuit het veld ondermijnt. Een bepaalde spanning tussen deze actoren is onvermijdelijk, gegeven hun verschillende posities.

De Nederlandse onderzoekers Dijstelbloem, Meurs en Schrijvers (2004) reiken ons in hun rapport 'Maatschappelijke dienstverlening, een onderzoek naar vijf sectoren' een handzaam kader aan om het samengestelde karakter van de betrokkenen in het sociaal-cultureel volwassenenwerk te analyseren. Om de verschillende rollen en invloeden van de diverse betrokkenen te kunnen plaatsen gaan de auteurs uit van een onderscheid in 'institutionele logica', 'vraaglogica' en 'provisiologica'.

De *institutionele logica* doet ons kijken naar het bestuur en beheer van het werk. Hierin spelen combinaties van verschillende coördinatiemechanismen en interventie-instrumenten een rol. Met coördinatiemechanismen worden markten, hiërarchieën, vrijwillige verbanden, gemeenschappen en netwerken bedoeld. Interventie-instrumenten kunnen worden omschreven als de financiële prikkels en wet- en regelgeving, evenals de meer 'zachte' sturingsmiddelen die overheden en andere regulerende instanties tot hun beschikking hebben om het gedrag van niet-statelijke actoren te sturen.

De *vraaglogica* omvat het geheel van relaties tussen vragers en aanbieders. Het gaat dan om de mate waarin 'cliënten' in staat worden gesteld te participeren in het dienstverleningsproces, de mate van inspraak, de mate van keuzevrijheid en tot slot de mogelijkheid om via derden correctie af te dwingen bij structurele gebreken in de dienstverlening.

De *provisiologica* of voorzieningenlogica tenslotte kijkt naar de instellingen en professionals die verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van de dienstverlening zelf. Het gaat dan om actoren (bijvoorbeeld stafmedewerkers, educatieve medewerkers, administratieve medewerkers, coördinatoren en verantwoordelijken), fysieke omgevingen (bijvoorbeeld verenigingsvoorzieningen, gemeenschaps- en cultuurcentra) en meer abstracte organisatiemodellen. De organisaties en de beroepskrachten worden enerzijds beschouwd als cruciale dimensies van de provisiologica, anderzijds kijkt men ook naar de aard van de dienstverlening en de daaruit voortvloeiende relatie tussen organisatie, beroepkracht en gebruiker.

Met behulp van dit kader laten we verschillende actoren van het Vlaamse sociaal-culturele volwassenenwerk eens de revue passeren. De focus ligt op hun rol in de legitimering van de sector.

1.2 Wie we onderbelicht laten

Vanuit de institutionele logica zetten we eerst onze tanden in de overheid. We beperken ons hier tot de bevoegde overheid op het gemeenschapsniveau, met name de minister van Cultuur. *Andere overheden* (provincies, gemeenten) laten we buiten beschouwing, hoewel ook zij wezenlijk meespelen in dit verhaal. Meer en meer zelfs, gezien de tendens tot decentralisering van het beleid.

Vanuit de vraaglogica is de 'burger' onze protagonist. *Nevensectoren* en *lokale partners* zijn vragende partijen én medeproducenten die we niet apart behandelen, hoewel we niet zonder hen kunnen. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk zoekt immers voortdurend aansluiting met bijvoorbeeld projecten van stedelijke vernieuwing en buurtgericht initiatief, met het bruisende culturele leven, met zelforganisaties en particulier tot stand gekomen initiatieven, met thema's die ook onderwijs en welzijn raken,... Structurele openheid, met daarbinnen aandacht voor eigen identiteit en missie, zo zou men het centrale aandachtspunt voor het ontsluiten van eigen werk naar deze nevensectoren en lokale partners kunnen typeren. Regelmatig duiken ze in ons verhaal op om mee gestalte te geven aan de legitimering. In de voorzieningenlogica behandelen we de organisaties en de beroepskrachten. Hier blijft de *'bovenbouw'* van het sociaal-cultureel volwassenenwerk buiten beeld. Deze organisaties, zoals het Steunpunt voor het Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk (SoCiuS), de Cel Integrale Kwaliteitszorg voor het sociaal-cultureel werk (Kwasimodo) en de Federatie van Organisaties voor Volksontwikkelingswerk (FOV) zijn nochtans als geen ander werkzaam betreffende legitimering en bezetten een sleutelrol in onderlinge relaties tussen overheid, werkveld en deelnemers/publiek. Ze doen onder meer aan beleidsadvisering, verzamelen en ontsluiten gegevens over de sector, ontwikkelen instrumenten voor kwaliteitszorg, reiken methodieken aan voor specifieke thema's en doelgroepen, en bieden een forum in eigen media.

Autonoom, beleidsvoorbereidend én praktijkonderzoek blijven tenslotte ook achter de coulissen, net als de *opleidingen*, het voorbereidend onderwijs. Ze zullen van tijd tot tijd wel even figureren in ons verhaal, maar hun specifieke rollen blijven in dit hoofdstuk onderbelicht. Hiervoor verwijzen we naar de voorgaande hoofdstukken.

2. Institutionele logica - overheid en politiek

Sociaal-cultureel werk staat de laatste jaren terug op de agenda. Burgerschap, medezeggenschap, culturele en politieke participatie, democratiseringstendenzen, levensbreed leren, diversiteit, het zijn maar enkele begrippen die politiek, beleid en onderzoek expliciet doen verwijzen naar taken en functies van sociaal-culturele organisaties. Gegeven de geformuleerde uitdagingen in bijvoorbeeld Kleurrijk Vlaanderen, het Pact van Vilvoorde en het Conbel-rapport over levenslang leren, zal het beroep dat men doet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk nog toenemen. Deze werksoort kent een lange en boeiende geschiedenis waarvan de wortels liggen in de betrokkenheid van heel wat sociale bewegingen en particulier initiatief, dat soms verrassend sterke gelijkenissen toont met actuele beleidsdoelen. Sterk verschillend van vroeger is dan weer de institutionele organisatie. Via een lang proces naar (eerst culturele) autonomie en gemeenschapsemancipatie bevindt de werksoort zich vandaag in een specifieke bestuurlijke context, die onder de bevoegdheid van de minister van Cultuur valt. De overheid grijpt institutioneel en organisatorisch in door middel van decreten, maar ook door bijvoorbeeld sectorale steunpunten in het leven te roepen, door aan te sturen op nieuwe rollen voor de beroepskrachten (rechtstreeks via bestedingsbepalingen van de financiering, onrechtstreeks via de financiering van opleidingsinitiatieven of door onderzoek), en natuurlijk door het al dan niet erkennen van organisaties.

Of dit alles nu wel of niet leidt tot verbeteringen van kwaliteit, doelmatigheid en professionaliteit, weinig aspecten van de sociaal-culturele dienstverlening zijn dezelfde als voorheen. De rol van de bibliotheken als krachtige leeromgevingen, het inzetten van lokale cultuurbeleidscoördinatoren, het omvormen van de vormingsinstellingen tot volkshogescholen en gespecialiseerde vormingsinstellingen, het verdwijnen van de diensten en verschijnen van bewegingen, ... overheid, beleid en politiek bekleden ontegenzeggelijk een veelomvattende (aan)stuurfunctie. Dit maakt hen ook medeverantwoordelijk. Het decreet van april 2003 op het sociaal-cultureel werk met volwassenen is er volgens de inrichtende overheid gekomen omwille van "de noodzakelijke herwaardering en legitimering van het sociaal-cultureel werk" (Administratie Cultuur van de Vlaamse overheid, 2003). Als beleidskader bevat het decreet een uitgebreide maatschappelijke taakstelling voor de sector in de vorm van culturele, educatieve, gemeenschapsvormende en maatschappelijk activerende functies. Helemaal anders dan in Nederland is er in Vlaanderen dan ook nauwelijks radicalisering over de kwestie of de werksoorten van het sociaal-cultureel volwassenenwerk nu moeten worden gerekend tot de staat of de markt (vgl. Dijkstra e.a., 2004; Notten, 2005). Uitzondering hierop vormt het gespecialiseerde aanbod van vormingsinstellingen. Hier is een gevoelig deel van het gesubsidieerde aanbod niet meer erkend, in het sectorale onderzoek (bijlage) komt deze leemte uitdrukkelijk aan bod.

In het nieuwe decreet hebben de kwantitatieve legitimeringseisen voor een groot deel plaats geruimd voor een zorg over de kwaliteit. Gelukkig maar. 'Ontmoeting', 'participatie' of 'vorming' operationaliseren door aantallen bijeenkomsten te vermenigvuldigen met gemiddelde aantallen deelnemers is eerder een schijnkwantificatie als lippendienst dan een gedegen verantwoording (vgl.

De Boer en Duyvendak, 2004; EAEA, 2006). Een gemeente zorg dus, maar door de invoering van kwaliteitszorg als legitimatie tegenover de overheid is er wel een andere vraag in het leven geroepen waarmee onze noorderburen al wat meer ervaring hebben: ligt de verantwoordelijkheid van de werking bij het management van de organisaties of bij de beroepskrachten? Ook de respondenten in het sectorale onderzoek wijzen op de coördinator die de pen vasthoudt bij het schrijven van de beleidsplannen. Het maken van beleids- en jaarplannen, processen van schaalvergroting en kwaliteitszorg zouden ertoe kunnen leiden dat organisaties zich eerder kunnen gaan oriënteren naar een legitimering op basis van conformiteit aan de eisen van de overheid dan op basis van hun maatschappelijke rol. De Raad voor Volksontwikkeling en Cultuurspreiding sprak hierover in zijn advies van 20 april 2005 ook reeds zijn bezorgdheid uit. De overhead die dit extra werk meebrengt is niet alleen een bijkomende kost voor de organisaties, maar brengt in een aantal gevallen ook *verschuivingen van beslissingsmacht* tussen het management en de inhoudelijke beroepskrachten teweeg. Dit kan zelfs leiden tot minder aandacht voor professionalisering van de beroepskrachten in het werkveld, wanneer een overheid vooral de professionalisering van management honoreert, van dossierschrijvers en planners, ten koste van zij die het eigenlijke werk doen.

Afrondend geven we het volgende advies betreffende de kwaliteit van overheidsbeleid, dat werd geformuleerd door de Wetenschappelijk Raad voor Regeringsbeleid in Nederland: "Een overheid moet investeren in kennisallianties tussen beleid, professionals, organisaties, opleidingen en onderzoekers; moet investeren in variëteit en innovatieve praktijken; moet actieve betrokken tegenkrachten organiseren en moet zorgen dat de sector zélf gericht zichzelf maatschappelijk verantwoord en zoekt naar kwaliteitsverbeterende methoden; Daarbij moet ze zelf een samenhangend, sober en selectief toezicht houden." (van de Donk e.a., 2004, p. 234 in Knockaert, 2005)

3. Vraaglogica - van klant tot verlener

3.1 Historische situering van de vraag naar vraagsturing

De decretaal ingeschreven zorg om kwaliteit die in de plaats van een zuiver kwantitatieve verantwoording komt, leidt ook tot nieuwe vragen over de houding naar leden en deelnemers. In Europese richtlijnen wordt de verschuiving van het leeraanbod naar de lerende sterk aangemoedigd. Ook in de vakliteratuur van het sociaal-cultureel werk komt deze vraag overdacht aan de orde (Cockx en Leenknecht, 2005). Kortom, moeten de leden en deelnemers door vraagsturing of aanbodsturing in hun behoeften worden voorzien? Uit het sectorale onderzoek blijkt dat dergelijke of/of vragen doen geen recht aan de veelzijdigheid van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, dat een bijzondere relatie heeft met de gelaagde vraag. Toch stelt ze zich wel degelijk. De relatie met een gelaagde vraag heeft ook een historische oorsprong. Zowel het verenigingsleven als het instellingswerk kent haar ontstaan in ideologische bewegingen en particulier initiatief, dat zowel burgerlijke als ontvoogdende kenmerken bezat. Deze bewegingen waren in Vlaanderen vaak verbonden met het gevoel van een

eigen taalgemeenschap. Zo lagen ze mee aan de basis van de ontvoogding van de Vlaamse Gemeenschap in het Belgisch model. In die zin hebben de prille vormen van volksontwikkeling in Vlaanderen veel meer gerealiseerd dan 'het opvoeden tot burgerschap'. Ze hebben dat burgerschap geïnstitutionaliseerd in een autonome politieke en grondwettelijke gemeenschap. We kunnen aanvoeren dat zonder dit streven naar burgerschap, naar burgers die langs democratische wegen helder hun vraag kunnen formuleren en meetellen, er vandaag geen Vlaams ministerie van Cultuur zou zijn. In dat licht kan het volksontwikkelingswerk worden gezien als een poging tot institutionalisering van de voice: de stem, het zeggenschap van de burger. Heel deze geschiedenis van politieke participatie, civiele oppositie tegen vervreemdende overheidsstructuren en -beleid, aanklachten tegen het ontbreken van voorzieningen en rechtsgeldigheid, strijd voor spreekrecht en inspraak, zijn eigenlijk vraagsturing *avant la lettre*. Van oorsprong emanciperende initiatieven van het volksontwikkelingswerk zoals opbouwwerk en basiseducatie vertrokken vanuit een reële nood aan medezeggenschap en scholing. In een nog langere traditie opereerden levensbeschouwelijke sociaal-culturele organisaties en werkers in opdracht van hun achterban, de levensbeschouwelijke gemeenschap. Hier stuiten we echter op de grenzen van het begrip 'vraag' aangezien de organisaties en werkers niet zelden betuttelend en paternalistisch te werk gingen, daarmee veeleer een antwoord gevend op 'de maatschappelijke vraag' die wordt vastgesteld door machtigere partijen dan de individuele leden en gebruikers (vgl. De Boer en Duyvendak, 2004).

3.2 De gelaagdheid van de vraag

Ook vandaag maakt de gelaagdheid van de vraag het weinig realistisch om van vraagsturing veel heil te verwachten. Immers: over welke vraag hebben we het? Zoals een respondent in het sectorale onderzoek het stelde: dient de maatschappelijke vraag sturend te zijn? Waarin je de overheid kan zien als een soort van inkoper. Of de vraag van de deelnemers en de leden? Waarin de burger klant wordt?

De dupe hiervan kan weleens de beroepskracht zijn die dan pendelt tussen het de klant naar de zin te maken en tegelijkertijd woordvoerder te zijn van een maatschappelijke of culturele vraag die perfect haaks kan staan op die van de klant (*ibid.*), en omgekeerd. Qua ondergraving van de legitimiteit van de sector zou zo'n scenario kunnen tellen.

Voor sommige diensten van het sociaal-cultureel werk zoals cursussen en vrijetijdsactiviteiten lijkt dit op het eerste oog nog goed te doen: er zijn immers mensen die van deze diensten gebruik maken en die men als klant zou kunnen bestempelen. Maar zelfs in die simpele gevallen is er sprake van een dubbele bodem. De vraag van de 'klant' is immers bijna altijd een exponent van meer of minder gearticuleerde maatschappelijke vraag naar erbij horen (sociale cohesie), naar zeggenschap, articulatie en mondigheid (empowerment en deelname in de civiele maatschappij), naar culturele expressie, ontdekking, identiteitsvorming en -confrontatie (cultuur als vormgever, als teken- en symboolverlener).

Laten we even de piste van sociaal-culturele praktijken als dienstverlener verder volgen. Een kenmerk van dienstverlening in het algemeen is dat diensten tot stand komen in een gezamenlijke inspanning van dienstverlener en klant. Dit geldt zeker voor dienstverlening door de sociaal-cultureel werker, zij het dat in die gezamenlijke inspanning de dienstverlener ook nog eens een normatieve positie kan innemen die tegen de korte termijnbelangen van de gebruiker in kan gaan. Maar er is meer aan de hand. Zo zal de klant bij veel diensten (co)producent zijn. De dienst komt in dialoog en door gezamenlijk ervaren en zoeken tot stand. De sociaal-culturele beroepkracht gaat doorgaans samen met de gebruiker, door het opnemen van verschillende professionele rollen (bijlage, deel 3) op zoek naar haar of zijn eigen oplossingscapaciteiten. Achtergronden van het probleem, mogelijke oplossingen en alternatieven worden tezamen (vaak in groep) geëxploreerd, ervaringen worden gedeeld. Deze aspecten zijn weliswaar niet onverenigbaar met een klantverhouding, maar zijn op zijn minst atypisch. Cruciaal voor de legitimering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk is het inzicht dat sociaal-culturele praktijken niet beschouwd kunnen worden als producten en slechts ten dele bekeken kunnen worden als dienstverlening aan cliënten.

4. Provisiologica - de organisaties

De impressies die de activiteiten van verenigingen, bewegingen en vormingsinstellingen nalaten (zie o.m. Vercruyse, 2005) vormen een ware polyptiek. Met achter ieder luik afbeeldingen van alledaagse verschijningsvormen van sociale samenhang en culturele verscheidenheid. Ze zeggen, net als de clichés waarmee we van wal staken, iets over het sociaal-culturele 'klimaat', de *sociale ecologie*, van Vlaanderen. Het werkveld treedt steeds weer opnieuw in wisselwerking met die omgeving. In die zin is het sociaal-cultureel werk een ecologische praktijk, met gedeelde verantwoordelijkheden en taken.

4.1. Tellen ...

Wat doen deze organisaties? Welke activiteiten organiseren ze? Hoe gaan ze hierbij tewerk? Wie bereiken ze? Dit zijn vragen naar de feitelijke legitimering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Het zijn vragen die vertrekken vanuit de provisiologica: denken vanuit de voorzieningen. Toon aan, maak zichtbaar wat je hebt gedaan. Op het praktische niveau bestaan er legio legitimeringsinstrumenten en -resultaten. Het spreekt voor zich dat aantonen wat je doet vandaag een basiscompetentie is geworden voor een organisatie. In onze voorbeelden steken ook andere betrokkenen in het legitimatieproces even de kop op. We zeiden het al, legitimering is immers gemengd en relationeel van karakter.

Een voorbeeld:

Cijfers van VRIND (2002) vertellen ons dat ruim de helft van de Vlaamse bevolking lid is van een socio-culturele vereniging. 57% van de mannen, 49% van de vrouwen (VRIND, 2002). Het rapport Gegevens 03 (2004) van het

steunpunt voor sociaal-cultureel werk brengt de lokale afdelingen van die erkende sociaal-culturele verenigingen in kaart naar grootte van gemeente, per provincie en per werkgebied van de nieuwe volkshogescholen. De sociaal-culturele vereniging 'Clubs voor Rustenden uit de Middengroepen' (CRM) brengt haar werking van meer dan 160 afdelingen in kaart middels een registratieinstrument. Een prestatie die moeilijke vragen niet uit de weg ging. Hoe kan je vrijwilligers aanzetten tot registreren? Hoe breng je de mix van activiteiten overzichtelijk in kaart? Welke registratie is bruikbaar voor elke vereniging en lokale afdeling en doet toch geen onrecht aan de diversiteit tussen de verschillende verenigingen en afdelingen? Over alle activiteiten heen bekeken, presenteerde CRM zich als een vereniging waarbij de klemtoon ligt op recreatie (32,82%) en welzijn (24,62%). De vereniging profileerde zich, voor de gerealiseerde activiteiten op lokaal vlak in '99, voor bijna 14% op de culturele functie en behartigt voor 8,26% een educatieve functie (Cockx, 2000).

Registreren wat je doet. Hiermee aan de slag gaan voor de eigen werking en integrale zorg om kwaliteit. Sprekende manieren bedenken om deze gegevens te verzamelen, maar ook om iedereen in de organisatie bij dit proces actief te betrekken. En tenslotte de verzamelde informatie zo presenteren dat onderzoekers erover kunnen berichten, dat een steunpunt en een overheidsadministratie ermee aan de slag kunnen om hun deel van het legitimatieproces te vervullen. Zowel uit het sectorale onderzoek met betrekking tot onder meer het maken van beleidsplannen (hoofdstuk 4, deel 2, punt 8 en 9) als in het volkshogescholenonderzoek aangaande (bijlage 4, deel 5) de mogelijkheden van integrale kwaliteitszorg, blijkt het belang dat de sociaal-cultureel vormingswerkers hier aan hechten.

4.2 ... en vertellen

Naast de feitelijke legitimering door registreren, meten, tellen, opsommen en verzamelen, is er de legitimering door te vertellen wat je doet van groot belang. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk is zo divers in thema's, aanpak, en bereikte groepen dat het er om draait in welke mate organisaties zelf hun maatschappelijke visie, rollen en activiteiten uitdragen en bewijzen. Je legitimeert praktijken en hun achtergronden door ze onderwerp van gesprek te maken. De relatief duurzame relaties met deelnemers door middel van logboeken, gesprekken en eigen verhalen in schrift of beeld weergeven (Edwards & Vanwing, 2000) behoort beslist tot de betere alternatieven.

Een voorbeeld:

Sinds oktober 2003 voert Netwerk Vlaanderen samen met haar vredespartners Vrede, Forum voor Vredesactie en voor Moeder Aarde campagne tegen de investeringen van Belgische bankgroepen in wapens. Onder druk van de campagne 'Mijn Geld. Goed Geweten?' hebben vier grote bankgroepen hun investeringen in de wapenindustrie teruggeschroefd (socius e-zine, 2005). Na KBC (2004) en ING (maart 2005) hebben nu ook Dexia en Fortis een nieuw wapeninvesteringsbeleid ontwikkeld. Fortis heeft beslist niet meer rechtstreeks te investeren in producenten van antipersoonsmijnen, biologische en chemische wapens, kernwapens en clustermunition. Dexia gaat nog verder door het grootste gedeelte van de wapenindustrie uit te sluiten. (www.socius.be). Op politiek vlak is België het eerste land dat beleggingsfondsen verbiedt te investeren in producenten van antipersoonsmijnen. Deze resultaten werden op 28 april bekendgemaakt in het rapport 'Banken ontwapenen' van Netwerk Vlaanderen (socius e-zine, 2005). Gesterkt door de resultaten van deze campagne nemen Netwerk Vlaanderen en haar

vredespartners de taak op zich om vredesorganisaties, humanitaire organisaties, bankwatchers, politici en campagnes wereldwijd op te roepen de druk op banken op te voeren om hun investeringen in de wapenindustrie stop te zetten (www.socius.be).

Netwerk Vlaanderen voert campagne. Dit is de activiteit op zich. Op straat, op haar website en in de media, treedt zij in gesprek met betrokken actoren, overheden en de samenleving. Ze hanteert slimme methodieken om de kwestie aan te kaarten bij de banken, wijst de overheid op haar verantwoordelijkheid, en nodigt het publiek uit om hierover te debateren en mee te doen. Ze zet haar achterban in en gebruikt haar netwerken. En daar blijft het niet bij. Belangrijk voor haar legitimering is dat Netwerk Vlaanderen rapporteert over resultaten, vooruitgang en knelpunten. Dat ze op basis van behaald resultaat kort op de bal speelt en haar campagne uitbreidt, bijvoorbeeld door oproepen te lanceren die internationale weerklank krijgen. Dat ze voor vakgenoten haar methodische aanpak nauwkeurig uit de doeken doet in *WisselWerk*, tijdschrift voor en van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Vertellen over eigen praktijken is het legitimeren van deze praktijken. In dit geval een sprekend voorbeeld van sociaal-cultureel bewegingswerk.

We gebruiken bewust illustraties vanuit de twee andere werksoorten dan de vormingsinstellingen. Beide voorbeelden verschaffen door hun legitimering op het niveau van organisatie, thema en activiteit informatie aan de gespecialiseerde vormingsinstellingen of de volkshogescholen om op in te pikken. De legitimering van praktijken door erover te vertellen hoeft zich helemaal niet te beperken tot verhalen die het eigen slagen aantonen. Ook voor innoverende praktijken en experimentele werkingen is het betekenisvol om het afgelegde traject, met inbegrip van misstappen en struikelblokken, uit de doeken te doen.

Zeggen wat je doet. Doen wat je zegt. Hierover berichten in getal en verhaal. Dit zijn in feite de kenmerken van een integrale zorg voor kwaliteit en ook gewoon gezond verstand. Een overheid die bekommert is om deze vormen van transparantie en verantwoording dient ook ruimte te creëren voor organisaties om hiervoor de nodige tijd en arbeidskracht vrij te maken en kennis van zaken te verwerven. Een onderzoek naar welke overhead (zowel materieel als professioneel) de organisaties nu besteden en eigenlijk nodig hebben om performant te berichten over eigen werk zou geen overbodige luxe zijn. Hoeveel geld wordt besteed aan personeelsbeleid, informatisering, en communicatie? Heel benieuwd zouden we dan zijn naar een vergelijking van deze overhead bij organisaties in andere delen van de publieke sector.

5. Provisielogica - de beroepskracht

Alweer mede door haar historische ontwikkeling was de professionalisering in het volksontwikkelingswerk in oorsprong niet sterk ontwikkeld. Het werk bijvoorbeeld in verenigingen was iets voor mensen die van aanpakken wisten en er aanleg voor hadden. Natuurtalenten en geroepenen, zeg maar. Het volksontwikkelingswerk kwam lange tijd primair tot stand kwam door de

inspanningen van vrijwilligers. Pas in de jaren zestig zien we de institutionalisering van een sector in wording, die gepaard gaat met een professionalisering door het ontstaan van opleidingen op hogeschool - en universitair niveau. We beschikken vandaag nog niet over uitgebreide gegevens over de sociaal-culturele beroepskrachten. Wat we weten beperkt zich tot gegevens van de Administratie Cultuur, FOV en SoCiuS. Van buitenaf krijgen we nu en dan een brokje informatie, zoals bijvoorbeeld dat de verloning in de sector volgens een Vacature-enquête van een drietal jaren terug helemaal achteraan bengelt, zelfs na de horecasector (Desmedt, hoorzitting Vlaams Parlement, 24 februari 2003). Theorievorming rond competenties, attitudes en cognities van agogische en sociaal-culturele beroepskrachten vinden we wel uitvoerig. Deze wordt meestal aangeleverd door hogescholen en universiteiten. Maar autonoom onderzoek naar de sociaal-culturele beroepskracht in de praktijk is nog steeds zeldzaam. En dat terwijl net deze beroepspraktijken zich kenmerken door een *grote autonomie en beslissingsruimte* en er in de laatste jaren heel wat veranderingen zichtbaar zijn. De reikwijdte van hun werkterrein verbreedt door de opkomst van nieuwe 'beroepen' zoals lokaal cultuurbeleidscoördinator of stadswerker, en ook in het sociaal-cultureel volwassenenwerk krijgen ze nieuwe rollen voorgeschoteld inzake levensbreed leren, diversiteitsdenken, cultuurparticipatie, netwerken,... Hoe bereiden beroepskrachten zich voor op deze rollen? Welke opleidingen hebben ze genoten? Welke ervaringen waren bepalend in het eerste werkjaar? Hoe spelen ze in op maatschappelijke ontwikkelingen en wat vinden ze kenmerkend aan hun job? Dergelijke vragen kunnen heel wat opleveren voor een contextgevoelige professionalisering en dus ook een betere legitimering van het werk.

5.1 Kunde in contact en context

De sociaal-culturele beroepskracht bouwt kennis op door 'in het diepe' te springen, door intensief samen te werken met de deelnemer, vertrekkende vanuit zijn of haar leefwereld. De gesprekspartner is geen 'object van interventie', maar mede-subject. De werker streeft ernaar om samen met de deelnemer een verandering in de relatie met de leefwereld, door te voeren. Hij richt zich dus niet alleen op de deelnemer of de doelgroep, maar ook op de omgeving, de context van die deelnemer en groep (Van der Laan, 2004). Hij vertrekt vanuit de eigen cultuur van mensen, onlosmakelijk verbonden met hun sociaal-economische positie. De culturele en educatieve activiteiten worden dan vaak eerder gezien als *middel* in een proces, dan als doel op zich. Het doel is eerder dat mensen meer keuzemogelijkheden beschikbaar krijgen, deze mogelijkheden herkennen en al dan niet gaan hanteren. De manieren waarop de sociaal-cultureel werker hierbij tewerk gaat zijn heel gevarieerd. Animeren, in de letterlijke betekenis van begeisteren, enthousiasmeren en verlevendigen hoort daar zeker bij. Animatie in deze betekenis probeert voorwaarden te creëren voor zelfgeorganiseerde en zelfgestuurde leerprocessen, waarbij veel aandacht is voor het ontwikkelen van motivatie (Spierts, 2000). Denken we maar aan het belang van de beroepsrol 'begeesteraar en aanmoediger'. Animatie wordt zo vooral gezien als 'kritische instantie in de cultuur'. Vertrekkende vanuit de eigen cultuur van mensen, maar in verbinding met hun sociaal-economische positie, moet men aansluiting zoeken bij culturele, sociale en educatieve behoeften. Mensen worden zo niet zozeer gezien als consumenten van cultuur, maar ook als deelnemers aan culturele processen en als producenten van cultuur (ibid.).

Dit alles vergt een relatie van vertrouwen, van beide kanten. En natuurlijk een centrale rol bij de 'mensen', de vrijwilligers en beroepskrachten in de sociaal-culturele organisatie. De tegenhanger van vertrouwen is angst. Veel symptomen van verkramptheid in organisaties, zoals het cultiveren en reproduceren van bureaucratische zekerheden, het uitvoeren van machtsstrategieën en onderlinge afgunst in de sector zijn te herleiden tot angst. Angst verstoort een goede balans tussen innovatie en duurzame ontwikkeling. Het leervermogen van mensen wordt immers aangetast, een productieve samenwerking wordt geremd en de uitwisseling met de context wordt geblokkeerd (Van der Laan, 2004).

5.2 Catch-22, het normatieve mijnenveld tussen macro en micro

Het begrip catch-22 komt uit het gelijknamige boek van Joseph Heller en staat voor de situatie waarbij iemand verstrikt geraakt in een dusdanig absurd samenstel van tegenstrijdige regels of voorwaarden, dat hij altijd de verliezer is. Een wat overdreven uitdrukking die we hanteren om de spanningsvelden waarin de sociaal-cultureel vormingswerker zich bevindt te illustreren op micro-, meso- en macroniveau.

5.2.1 Het microniveau: wie het hardste schreeuwt, het eerste maalt

Bij de opening van een vernieuwd gemeenschapscentrum wordt de beroepskracht aangesproken door een actieve vrijwilligster uit het verenigingsleven: "Het is jullie taak om er te zijn voor de mensen, dit gemeenschapscentrum is van hun, en jullie moeten ervoor zorgen dat zij het optimaal kunnen benutten. Oudere mensen (die de vrijwilligster mede vertegenwoordigt) komen veel te weinig aan bod hier." Een legitieme argumentatie, waarin we evenwel het catch-22 mechanisme herkennen. Dit gemeenschapscentrum kent een baanbrekende rol in het socio-culturele landschap als intercultureel ontmoetingscentrum. Dit vereist durf, moedige keuzes en een voorloperpositie in de ontwikkeling van het Vlaamse cultuurbeleid in Brussel. De representatie van de heterogene bevolking waaruit de gemeente bestaat vinden we terug in het (niet enkel jong) publiek van het gemeenschapscentrum. De intergenerationele representativiteit zal beter kunnen, maar of die zal afhangen van het reduceren van de rol van de beroepskracht tot uitvoerder van het belang van de burger met de grootste mondigheid, hier verpersoonlijkt door de actieve vrijwilligster, betwijfelen we. Wanneer dit letterlijk in praktijk wordt gebracht, en deelnemers tot opdrachtgever uitgeroepen worden, dan komt een andere bedreiging in het vizier: de begeleider als uitvoerder in plaats van professional. Dit kan ertoe leiden dat de meest mondige en machtige deelnemers het voor het zeggen krijgen. (vgl. Kremer & Verplanke, 2004) Duyvendak (1997, in *ibid.*) onderstreept het belang voor beroepskrachten om zich niet te verschuilen achter neutrale posities als 'makelaar', 'intermediair' of 'netwerker', maar dat zij een reflexieve en normatieve positie moeten innemen, namelijk het systematisch ondersteunen van het zwakste belang en het minst erkende verlangen. Daarom moet per situatie ook steeds weer worden bekeken wie of wat het minst erkende belang of verlangen vertegenwoordigt. Ons voorbeeld illustreert dat er niet één normatief uitgangspunt is, maar meer, en dat deze soms op gespannen voet met elkaar staan.

5.2.2 Het mesoniveau: de dans der partners

Het decreet vertrekt in haar uitgangspunten van een logica waarin de nieuwe werksoort van de volkshogescholen een sterke complementariteit aangaat met bewegingen, verenigingen en gespecialiseerde vormingsinstellingen. Tegelijkertijd dienen nieuwe groepen in de samenleving bereikt te worden. Vanuit de gelimiteerde middelen (onder meer in werkkraft en tijd) én vanuit de keuze op organisatieniveau ontstaan ook hier tegenstrijdigheden. Is de volkshogeschool distributeur van het vormingsaanbod van de gespecialiseerde vormingsinstellingen, ook aan nieuwe doelgroepen? Of dient zij aan te sluiten met de basiseducatie, zoals de beroepskrachten in het sectorale onderzoek voorstaan? Organiseert zij het aanbrengen van nieuwe doelgroepen voor een gemeenschapscentrum, of adviseert zij vanuit haar *1^e lijns- en begeleidingservaring* met die groepen een andere aanpak voor het gemeenschapscentrum? Alle voornoemde activiteiten dienen vervuld te worden, het probleem is alleen dat sociaal-cultureel - en cultuurwerkers de groepen met het zwakste belang of het minst erkende verlangens niet altijd kennen, laat staan dat ze die kunnen bereiken. In deze optiek (het openbreken van de sector naar andere segmenten van de samenleving) dient er veel aandacht te gaan naar het zelf aan de slag gaan met deze groepen, met zelforganisaties en met actoren uit andere sectoren, zoals bijvoorbeeld het opbouwwerk en de basiseducatie. Dergelijk *1^e lijnswerk* is tijdrovend, minder zichtbaar en levert relatief minder erkenning op. Ook blijven partners die rekenen op een sterk coördinerende en aanbodverspreidende actor in hun regio in de kou staan.

5.2.3 Het mesoniveau: begeleiden of beheren?

Ligt de premisse bij de (potentiële) deelnemer, die nu nog te weinig wordt bereikt door het sociaal-cultureel volwassenenwerk, of bij de professionele en georganiseerde partner? Hier vinden we een intern spanningsveld terug, met name dat tussen begeleiding en beheer. De praktijkwetenschappelijke agogische opleiding mikt op de relatie tussen begeleiding, beheer en beleid (Elias, 1998). Een bepaalde spanning tussen deze 3 b's is nagenoeg onvermijdelijk gegeven hun verschillende posities. Zo stelt Notten (2005) dat veel praktijkwerkers geen benul hebben van de samenhang tussen het uitvoerende werk en het beleid. Door de respondenten in het sectorale onderzoek wordt echter ook het spanningsveld tussen de begeleider- en beheerderfunctie aangekaart. Verschillende respondenten wijzen op een evolutie in de sector waarbij educatieve medewerkers zich steeds meer op de tweede lijn terugtrekken in een rol van organisator en programmator, er is zelfs sprake van 'sociale smetvrees'. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk drijft daarom verder af van de kern van haar professionaliteit: het begeleiden van agogische processen, aldus een representant. In deze piste verhuizen sociaal-cultureel werkers van de frontoffice naar de backoffice, of van een bedrevenheid in het begeleiden van educatieve processen op het veld, naar een bedrevenheid in het organiseren en "fixen van initiatieven". In het volkshogescholenonderzoek geven de respondenten aan dat ze beide rollen meer moeten opnemen, en zich op beide domeinen meer moeten bekwamen. Een representant in het sectorale onderzoek vraagt zich af wie zich nog écht zal bezig houden met het begeleiden van

educatieve processen als de praktijkwerkers het steeds minder doen. Vergeten we ook niet de uitdunning van het personeelsbestand in de gespecialiseerde vormingsinstellingen door het nieuwe decreet. Naast de evolutie die zich volgens deze representanten in opleidingen heeft voorgedaan, vinden we nog enkele andere mogelijke verklaringen in het artikel 'de professionaliteit gesmoord, donkere wolken boven het sociaal-cultureel werk' die zich baseren op de situatie in Nederland. Zo zou het werken vanachter een bureau een hogere status hebben dan in de modder van de dagelijkse praktijk te staan en weerhoudt een gebrek aan zelfvertrouwen en angst professionals ervan om actief de frontlinie op te zoeken (Spierts, 2003).

Het spanningsveld beheer - begeleiding weerspiegelt zich zo in de discussie over de regionale volkshogescholen die zich sinds het nieuwe decreet, zoals bibliotheken en cultuurcentra, als een voorziening profileren. Het idee van een voorzieningennet blijkt een heikele kwestie voor heel wat medewerkers van Vormingplus-centra. In de focusgroepen uit men de vrees voor een teloorgang van de bezielende kracht, de innoverende aanpak en de kritische functie van volkshogescholen. In een aantal mondelinge gesprekken met medewerkers van Vormingplus-centra, wordt duidelijk dat zij in een voorzieningestructuur de evolutie naar een focus op de beheerderrol zien: de volkshogeschool als een dienstverlenend centrum die de functie van databank vervult en mensen doorverwijst naar een passend educatief aanbod. Een doorgedreven vraaggestuurde werking (u vraagt wij draaien) in een 'fabriek van gegevens' waar weinig ruimte is voor inhoudelijke doelstellingen. Dan worden een procesmatige doelgroepenwerking en de ruimte om te experimenteren met een educatief aanbod voor moeilijk bereikbare groepen aan banden gelegd. Omgekeerd leidt een enkelvoudige focus op kleinschalig en duurzaam werk tot het niet meer benutten en ontsluiten van bestaand initiatief in de regio, bij zowel burgers, verenigingen als professionele partners.

5.2.4 Het macroniveau: primaat van politiek en burger

Een citaat uit de Raad van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (stuk 317, 2004-2005):

"Aansluitend neemt de politiek afgevaardigde opnieuw het woord. De spreker verzet zich tegen het primaat van de professionelen. De professionelen houden zich veelal voor de helft van de tijd bezig met het verantwoorden van hun job en de andere helft wordt 50/50 verdeeld tussen het zoeken naar middelen en de echte werking op het terrein. De inwoner van de stad, die zich sociaal-cultureel wil organiseren, moet centraal staan."³⁹

In deze uitspraak wordt de argumentatie van 'markt van welzijn en geluk' (Achterhuis, 1982) treffend gehanteerd, weliswaar niet als problematiserend principe, maar als vanzelfsprekendheid, cliché.

³⁹ Deze uitspraak vond plaats in het kader van een opdrachtsonderzoek, een search conference waarbij het beleid in de eerste plaats een interactief inspraakproject tot stand wilde brengen. Door vragen te stellen, te luisteren en te registreren was het de bedoeling om een duidelijker zicht te krijgen op de behoeften en de noden van het sociaal-cultureel werk in Brussel. Een tweede belangrijk objectief was het brede werkveld de gelegenheid te geven om met elkaar van gedachten te wisselen over thema's en toekomstperspectieven die zij zelf aangeven. (Elias, Verté, Vanwing, Gacoms & Verhaest, 2005)

Achter het feit dat de uitspraak door de politiek gehanteerd wordt, ontwaren we andere motieven die een catch-22 betekenen voor de professionele krachten. De politiek verantwoordelijke en de actieve vrijwilligster (zie 5.2.1) vinden elkaar. De sociaal-cultureel vormingswerker als uitvoerder van de krachtigste stem. Herrmann (2003) geeft in empowerment als proces specifiek ruimte aan het achterhalen van de niet-garticuleerde vraag. Is het zo dat alle burgers mondig genoeg zijn en dat onze overheden hun uiterste best doen om hun stem te horen? (vgl. Kremer & Verplanke, 2004) Zo ja, dan kunnen we het sociaal-cultureel volwassenenwerk reduceren tot werkplaats voor sociale cohesie *in plaats van* participatie. Een half verhaal, zeker met betrekking tot de educatieve en sociaal activerende rol van het werk. De meeste beleidsactoren vinden sociaal-cultureel werk en niet formeel leren vooral belangrijk om professionele netwerken op te zetten en om de sociale cohesie in de regio te verbeteren, wat we ook aangeven in de analyses m.b.t. het beleid en haar uitgangspunten. De beroepskrachten in het sectorale en volkshogescholenonderzoek geven echter nog andere oriëntaties aan, deze op agogisch tussenpersoonschap, op maatschappelijke vernieuwing, op sociale actie en op de maatschappelijk-kritische functie van het werk. Tegelijkertijd vragen de beroepskrachten om meer duidelijkheid over hun rol, zeker van het beleid. Wat zover kan gaan als de roep om een inhoudelijk project, en een door anderen ingevulde normativiteit. Het is een wat dubbelzinnige vaststelling die we ook elders hebben gemaakt. Een sterke roep om autonomie, maar een veel minder sterke professionaliteit in het transparant invullen en ter discussie stellen van deze autonomie, in wisselwerking en open debat met alle belanghebbenden. En in het zoeken van complementariteit, zowel intersectoraal als met nevenssectoren.

6. De onzekere legitimiteit van de derde partij

Ondanks deze laatste bemerking houden we er in dit ontwerpende hoofdstuk aan vast de beroepskracht voor te stellen als een partij die *naast* (niet louter in functie van) de deelnemer, het management en de overheid staat (vgl. o.m. met Duyvendak, 1997, Elias, 1998, Notten, 2002, van der Laan, 2003). Dat is nu eenmaal zo, wie anders doet het werk? En wie anders heeft bijgevolg professionele -, deskundigheids-, en beslissingsmacht, alle verklaringen over gelijkwaardigheid tussen begeleider en deelnemers (vgl. Elias, 1998) of het vertrekken vanuit de deelnemers ten spijt? De discretionaire ruimte, of de ruimte die beroepskrachten krijgen om zelf beslissingen te nemen, is gegeven, het gaat erom hoe ze benut wordt.

6.1 De handelingsruimte van de beroepskracht

Volgens van der Laan (2000) is de essentie van sociale beroepen dat ze een 'onafhankelijke' rol kunnen spelen in de regulering van het maatschappelijke verkeer. Sociale beroepen zijn in het leven geroepen om bepaalde maatschappelijke waarden te realiseren, zoals participatie, mondigheid, democratisering, ... Deze essentie wordt bedreigd door afhankelijkheidsrelaties in termen van macht en geld, bijvoorbeeld van de subsidiërende overheid. Tevens wordt professionaliteit te vaak opgevat als de technische bekwaamheid tot het uitvoeren van instrumentele en strategische handelingen.

Vanuit een leefwereldperspectief komen echter allerlei normatieve bindingen en culturele uitingen binnen maatschappelijke uitwisselingsrelaties in beeld. De beroepskracht heeft een eigen positie tussen de geldigheidsaanspraken van de cliënt (micro) en de richtlijnen van het beleid (macro). 'Onprofessioneel' betekent in deze visie dat een beroepskracht zich voor het karretje van de één of de ander laat spannen. In het eerste geval -de beroepskracht voor het karretje van de cliënt- gaat het om een 'u vraagt, wij draaien'-model van dienstverlening. De aanspraken van de cliënt zijn richtinggevend voor het handelen van de beroepskracht. Er is slechts professionele tussenkomst op technische en strategische aspecten nodig. In het tweede geval -de beroepskracht voor het karretje van instanties- is de cliënt vooral object van beslissingen of regelgeving van externe instanties. Herinner ons voorbeeld dat meer dan één op twee Vlamingen tegen 2010 lid zou moeten zijn van een vereniging.

In een *agogisch model* moet professionele autonomie begrepen worden als de handelingsruimte waarin de geldigheidsaanspraken van het cliëntsysteem optimaal tot hun recht komen. Professionaliteit betekent echter tegelijkertijd dat deze aanspraken niet klakkeloos worden geaccepteerd. De klant is geen koning. Beroepskrachten zijn daarnaast ook geen simpele uitvoerders van de doelstellingen van hun organisatie en het beleid. Ze zijn geen ambtenaren die algemene regels op bijzondere situaties toepassen (Van der Laan, 2000). Beroepskrachten zijn ook niet louter uitvoerders van de doelstellingen van het management van de organisatie, noch van het beleid. Zij dienen oog te hebben voor de verschillende aanspraken op deze niveaus. Bovendien moeten zij in staat zijn deze zorgvuldig tegen elkaar af te wegen: alle aanspraken moeten serieus genomen worden ook ter discussie kunnen worden gesteld, in de eerste plaats hun eigen aanspraken. (van der Laan, 2003) Het is net in deze professionele *autonomie* dat de sociaal-culturele beroepskracht -door een persoonlijke, betrokken en deskundige, professionele benadering- kan bijdragen aan de productie van legitimiteit voor de sector. Ook stelt zich de vraag welke beroepskrachten de sector nog zou overhouden wanneer deze autonomie te zeer onder druk komt te staan. Ze vormt de belangrijkste motiverende factor en is de grootste bron van waardering voor de beroepskrachten in de volkshogescholen, een vaststelling die we ook terugvinden in het sectorale onderzoek bij de andere werksoorten. Voor diegene die aandacht heeft voor de historische herkomst van het werk en de aard van de sociaal-culturele praktijken, wekt dit geen verwondering.

6.2 De aard van sociaal-culturele praktijken

Sociaal-culturele praktijken zijn volgens de definities van de dienstenmarketing in geen geval 'producten'. Gemeenschapsvorming, cultuurparticipatie, sociale activering en educatie zijn in hoge mate ontastbaar, verschillen per individu en komen pas tot stand in de interactie tussen organisaties, beroepskrachten en de gebruiker. Hoe verleidelijk ook, De Boer en Duyvendak (2004) raden aan de term product consequent niet meer te hanteren.

Maar zijn sociaal-culturele praktijken wel diensten? Zelfs dat is de vraag. Ze komen op zijn minst vaak terecht in de hoek van de dienstverlening. Hoe vanzelfsprekend dat ook mag lijken, in de sociaal-historische situering hebben we gezien dat het werk hier aanvankelijk niet voor stond. Ook

tegenwoordig is een aanzienlijk deel van het werk in zijn aard noch een product, noch een dienst. Grote delen van het werk zijn verweven met brede, maatschappelijke doelen en veronderstellen bovendien een eigen rol van de burger, de deelnemer. De realisatie daarvan kan alleen plaatsvinden als deze enige vorm van loyaliteit kent met de voorzieningen. De gebruiker is in veel gevallen medevormgever. De Boer en Duyvendak noemen dit type van werk de *politiek-normatieve projecten*. Deze projecten streven naar algemeen maatschappelijke doelen als empowerment, pacificatie, burgerschap, sociale samenhang, emancipatie, zelforganisatie, rechtvaardigheid, ... Zulke doelen hebben een politieke lading zonder dat ze rechtstreeks aan een of andere politieke stroming zijn toe te schrijven. De politiek-normatieve projecten zijn niet het exclusieve 'eigendom' van burgers, van de markt of van overheden. De deelnemers aan zulke projecten doen dat in hun rol van *burger* - niet als cliënt of consument maar veeleer als coproductent, waarbij ze een aanspreekpunt vinden in sociaal-culturele verenigingen, vormingsinstellingen en bewegingen. De externe effecten van deze projecten zijn zoveel groter dan het individuele rendement voor de afzonderlijke deelnemer, dat deze niet voor de totale kosten kan opdraaien. Via de markt zijn deze projecten dan ook niet te realiseren, overheidsfinanciering is een noodzakelijke voorwaarde. De doelen van deze projecten en hun realisatie zijn sterk afhankelijk van de maatschappelijke omstandigheden. Ging het bijvoorbeeld in de jaren zeventig om rechtvaardigheid en vrouwenemancipatie, momenteel staan bijvoorbeeld diversiteit en levensbreed leren hoog op de agenda. Aan de hand van het werk van De Boer en Duyvendak hebben we een onderscheid gemaakt tussen twee sferen: enerzijds de politiek-normatieve projecten en anderzijds die onderdelen van het werk die we kunnen benoemen als dienst.

Kenmerken van sociaal-culturele praktijken	
Dienst	Politiek-normatief project
<ul style="list-style-type: none"> • Soms vermarktbaar (maar waarom zou je?) • Contextualiseren in aanpalende sectoren • Gebruiker: deelnemer/cliënt • Relatie: <i>voice</i> • Overheid stelt eisen aan kwaliteit en verantwoording 	<ul style="list-style-type: none"> • Maatschappelijke doelen (bijvoorbeeld empowerment) • Externe effecten groter dan individueel nut • Gebruiker: burger • Relatie: <i>loyalty</i> • Overheid biedt ruimte
<ul style="list-style-type: none"> • Meerwaarde van sociaal-culturele diensten voor politiek-normatieve projecten • Gezamenlijke inspanning van burgers en agogische beroepskrachten 	

Figuur 1: kenmerken van sociaal-culturele praktijken (gebaseerd op De Boer en Duyvendak, 2004, p. 62, figuur 2.1)

Voor het bestuur en beheer van *politiek-normatieve projecten* geldt in algemene zin het volgende:

- Het initiatief tot een politiek-normatief project zal doorgaans (zij het niet per definitie) van buiten de overheid komen. De overheid doet er goed aan dit soort initiatieven flexibel aan te moedigen door ze niet in een vast stramen te persen, maar vooral actief ruimte en faciliteiten te bieden. Centraal staat hier *loyalty*: de gebruikers moeten het project als ‘*eigen*’ kunnen beschouwen, ze zijn (mede)initiatiefnemer en (co)producent.
- De opdracht tot en de aansturing van de professionele inzet laat de overheid best uitgaan van dit maatschappelijke initiatief. Een grens daaraan wordt gevormd door de professionele standaarden van de beroepskrachten zelf. Hierin is het beter de eigen normatieve uitgangspunten expliciet te tonen (bijvoorbeeld empowerment) in plaats van enkel de methodiek of werkwijze aan te geven.
- Kern van overheidsbeleid in deze sfeer van de politiek-normatieve projecten is: faciliteren, activeren, aanmoedigen dat burgers zich manifesteren, eigen verantwoordelijkheid nemen. Het is daarbij een misvatting dat burgers dat meer en beter zouden doen naarmate de overheid verder terugtreedt: ruimte laten is volstrekt onvoldoende als bestuursconcept, de overheid zal actief ruimte moeten bieden.

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk kent een aantal praktijken en activiteiten die wel goed behandeld kunnen worden als vormen van *dienstverlening*, zoals bijvoorbeeld de bekendmaking van het regionaal cursusaanbod door een volkshogeschool.

- De rol van de afnemer van deze diensten is te typeren als gebruiker of cliënt. De relatie met deze gebruiker vereist steeds een mate van ‘voice’: participatie en inspraak op verschillende niveaus. Het doel van de dienstverlening verschilt per dienst, terwijl ook de inhoud en de vormgeving van de diensten een grote variatie kennen.
- Aanpalende sectoren, zoals het onderwijs en welzijn, en lokale partners, zoals gemeenschaps- en cultuurcentra, kunnen fungeren als collectieve afnemer van zulke diensten. Veel van de diensten kunnen dus in een nauwe samenhang met andere sectoren worden geleverd. Hier is dus sprake van een ‘contextualisering’ van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.
- Het sociaal-cultureel volwassenenwerk dient in beide sferen een actieve rol te spelen. De dienstverlening maakt mee de infrastructuur voor de politiek-normatieve projecten.

Ook kenmerkend is dat sociaal-culturele diensten worden verleend in een gezamenlijke inspanning van burgers en beroepskrachten die gespecialiseerd zijn in het organiseren van menselijke inzet en sociaal kapitaal, en dus doorgaans agogisch geschoold zullen zijn (*ibid.*). Deze zorg om de kwaliteit van de sociaal-culturele dienstverlening kan door de overheid worden opgenomen, onder meer door het stellen van kwaliteitseisen.

6.3 Dienstverlening versus politiek-normatief project, een dwingend spanningsveld

We overlopen nog even het rijtje van actoren en leggen dit naast de kenmerken van sociaal-culturele praktijken. Zo komen we tot een sociaal-wetenschappelijke benadering die aandacht heeft voor: (1) de (potentiële) deelnemers, hun mogelijkheden, behoeften en belangen, (2) de organisaties, hun aanbod en methoden, en (3) de context van de samenleving in een bepaalde fase van de historische ontwikkeling, inclusief het beleid van die samenleving. Hierbinnen vraagt de aard van sociaal-culturele praktijken om ruimte voor samenspel tussen de aanbieders (organisatie en beroepskracht) en de burgers, maatschappelijke groepen en partners. Deze ruimte voor maatschappelijk experiment en engagement heeft het recht om niet-vermarktbaar en af en toe zelfs bij nader inzien ondeugdelijke diensten te ontwikkelen, alsmede politiek-normatieve projecten te stimuleren die in een bepaalde periode als waardevol worden beschouwd, maar in een latere periode leiden tot schouderophalen (ibid., p. 62). Een overheid die de sector beschouwt en behandelt als vorm van dienstverlening (zakelijk of semi-zakelijk) is inadequaat, laat staan een overheid die sociaal-culturele praktijken beschouwt als producten. Niet alleen de markt, maar zelfs het dienstverleningsconcept ontkent de eigen aard van de politiek-normatieve projecten, waarvan immers het *burgerinitiatief* de harde kern is (ibid.). In die zin draagt het sociaal-cultureel vormingswerk in de aard van haar praktijken en aanpak op eigen, narrige wijze, niet in het minst vanuit een empowerment-perspectief, bij aan de civil society die het decreet nastreeft.

Tot zover de synthese van onze discursieve benadering. Maar de vraag van de beroepskrachten blijft urgent en dwingend. Een overheid die de geest van het decreet opvolgt en niet de letter (80,3%) en die stimulerend werkt (80,3%) zou voor het grootste deel van de respondenten in het volkshogescholenonderzoek een meerwaarde betekenen. Ook een overheid die levenslang leren niet enkel economisch invult, in functie van tewerkstelling (73, 7%), niet louter rekening houdt met kwantitatieve gegevens (73,7%) en de vrije tijd opentrekt tot 'alle' levensdomeinen (69,3%) is noodzakelijk volgens het overgrote deel van de beroepsbevolking.

Het is opvallend dat ons eerder onderzoek uitwijst dat de items die het hoogst scoren allen inhoudelijk ruimtescheppend zouden kunnen werken voor de beroepskracht. Ze hebben betrekking op de autonomie van de vormingswerker, de domeinen waarop hij/zij actief mag zijn (alle dimensies van de leefwereld van deelnemers) en op een stimulerende, open houding van de overheid. Het afsluiten van resultaatsverbintenissen tussen de overheid en de volkshogescholen (8,8%) wordt niet gezien als een potentiële bron van meerwaarde. Net als bij de voorgelegde veranderingen op meso-niveau (de organisatie) is ook de vraag naar duidelijkheid, hier in de dubbele positie van de Vormingplus-centra als aanbieder versus promotor, een onderwerp dat hoog scoort bij de beroepskrachten (71,5%, waarvan 37,4% dit een essentiële meerwaarde vindt).

Deze dubbelzinnige positie, die uitvoerig aan bod kwam in zowel de descriptieve als ontwerpde hoofdstukken van dit rapport, verdient aandacht en inmenging in het debat van alle belanghebbenden,

en gaat verder dan de relatie tussen het werkveld en het beleid. Opnieuw geven we de beroepskrachten het laatste woord: “Ik denk dat voor een beroepswerker allerlei dingen belangrijk zijn, maar het belangrijkste is de experimenteerruimte in de organisatie, dat soort vrije ruimte om in te spelen op nieuwe behoeften en nieuwe ontwikkelingen” Wanneer educatieve medewerkers “kunnen werken vanuit datgene wat hen zelf drijft”, levert dit meestal kwalitatief hoogstaand werk op, duidt één van de respondenten. In deze discussie komt ook de drang naar een soort ‘vrije ruimte’ t.a.v. het beleid op de voorgrond te staan. Hun educatief werk mag niet in een keurslijf gedwongen worden en beroepskrachten moeten de kans krijgen om “eigenzinnige koersen” te varen. De ruimte die de organisatie biedt om eigen mogelijkheden te ontwikkelen en om te groeien in het werk wordt tevens aangehaald als een voorwaarde. Participatie en inspraak in de organisatie, maar ook de appreciatie van de collega’s zijn belangrijke drijfveren voor de educatieve medewerkers. Dit wordt in de focusgroep met de representanten bevestigd. “ ... wat ik hoor, zeker ook bij de jongeren, is dat de mate waarin men binnen de eigen organisatie gewaardeerd wordt en of men daar professionele autonomie heeft” ... “en je kunt meepraten in de organisatie enorm belangrijk is.” Het is essentieel dat de organisatie kansen biedt tot betrokkenheid en inspraak van beroepskrachten bij het beleid. De mogelijkheid om zich te ontplooien in de job en “de eigen professionaliteit al doende te realiseren”, is een voorwaarde voor beroepskrachten om het werk goed en graag te doen.

Kremer en Verplanke (2004) reiken ons ten slotte enkele suggesties aan met het oog op een grotere transparantie van deze autonome beslissingsruimte. Horizontale verantwoording d.m.v. visitaties van medeorganisaties bijvoorbeeld kan leiden tot professionele uitwisseling waarbij beroepskrachten elkaars werk kritisch tegen het licht houden. Ook verantwoording van de professionele overwegingen van het werk t.a.v. deelnemers is van belang. Als het sociaal-cultureel werk gebeurt in het belang van, met en voor deelnemers, dan mag je ook verwachten dat zij partij zijn bij het beoordelen van de legitimiteit van het werk. Ten slotte is ook publieke verslaggeving waaruit blijkt welk werk er is verricht, wat het inhoud, hoe men tewerk ging en waarom het succesvol was of niet, een mogelijkheid om de praktijken zichtbaar te maken. Op die manier kunnen beroepskrachten bijdragen aan de eigen verantwoording. “Adequaat en niet overdreven, want een te sterke nadruk op accountability en verantwoordingseisen, zadelt de professional op met een te geringe professionele handelingsruimte.” (Dijstelbloem, e.a., 2004).

Niet formele educatie in het sociaal- cultureel volwassenenwerk:

- **Synthese en Discussie**

Synthese en discussie

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de voornaamste bevindingen van de gehele analyse. Naast een beknopte en selectieve beschrijvende samenvatting ligt de nadruk hier op het vaststellen van elementen die stof tot discussie vormen voor een toekomstgerichte positionering van het sociaal-cultureel vormingswerk. Waar deel 1 van de studie een meer informerend en beschrijvend karakter heeft, wordt er in deel 2 vanuit de inhoudsanalyse ook ontwerpend werk verricht. Dit vinden we ook terug in dit besluit.

Deel 1: Situering van niet-formele en informele educatie in de sector van de volwasseneneducatie, de context van het levenslang leren-beleid, en sectorale en maatschappelijke tendensen

Hoofdstuk 2: Volwasseneneducatie in de Europese dimensie

In dit hoofdstuk werden de Europese beleidsontwikkelingen m.b.t. levenslang leren, volwasseneneducatie en niet formeel leren aan de hand van een documentenstudie gesynthetiseerd en ontleed. Vanuit de belangrijkste documenten worden relevante aspecten voor Vlaanderen en de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk besproken.

De analyse vangt aan in november 2001, met de mededeling van de Europese Commissie "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality". Hier wordt besloten dat het geen twijfel leidt dat het Europese consultatieproces ertoe heeft geleid dat het levenslang leren-beleid een veel bredere invulling heeft gekregen. De in het Lissabon memorandum zo sterk aanwezige economisch-functionele uitgangspunten zijn omgevormd tot een meer inclusief kader van leermogelijkheden en -omgevingen. Belangrijke verworvenheden zijn het opnemen van het persoonlijke, burgerlijke en sociale perspectief in de definitie; de prioriteit die niet-formele en informele leerprocessen krijgen (leren waarderen); en de aanmoediging om partnerships aan te gaan voorbij de grenzen van ééndimensionale leerfuncties. Deze evolutie toont dat Europa na enige aarzeling in 2001 van start is gegaan met een meer open, democratische en evenwichtige besluitvorming in haar levenslang leren-beleid. De (meer integratieve) outcomes van deze nieuwe besluitvormingprocessen operationaliseren we aan de hand van het theoretisch kader dat we in hoofdstuk 7 uitwerken met behulp van de functionele, sociaal-morele en cultureel-expressieve dimensies van educatie.

Toch stellen we ook vast dat het nog veel te vroeg is om hierover euforisch te worden. Ondanks de vele sociale accenten en de open doelstellingen van de mededeling in 2001 is zowel de toon als de inhoud van de tekst gericht op het klaarstomen van de Europeaan als inzetbare pion voor een kenniseconomie die concurrentieel is in een geglobaliseerde wereld. De responsabilisatie van burgers die meer en meer verantwoordelijk worden geacht voor hun eigen leertraject en hun investering in leren zet de toon. De hoge werkdruk en psychische belasting hiermee gepaard kunnen gaan worden niet of nauwelijks in rekening gebracht. Vorming, kennis en vaardigheden blijven grotendeels in functie staan van flexibiliteit, inzetbaarheid en het leren omgaan met onzekerheid. Hierbij aansluitend maken we de bedenking dat, wanneer zo veelomvattende en uiteenlopende economische én sociale doelstellingen in één mal worden gegoten, het reële risico bestaat dat de ene doelstelling ondergeschikt wordt aan de andere. Sociale doelen in de mededeling worden soms impliciet, soms expliciet in functie van een goeddraaiende economie gesteld. Wolfgang Beck (2001) pleit ervoor om dergelijke Europese actieprogramma's te ontkoppelen als afzonderlijke beleidsdoelstellingen. Bijvoorbeeld m.b.t. sociale cohesie heeft momenteel enkel de Raad van Europa werkelijk een inhoudelijk onderbouwd en uitgewerkt actieprogramma. De EC houdt het op sociale cohesie als

belangrijk element in levenslang leren, en zo worden 'sociaal bedoelde fondsen' aangesproken voor levenslang leren, terwijl daar de finaliteiten soms toch wel anders liggen.

Ook in de toekomstige Europese kenniseconomie zullen heel wat mensen achteraan bengelen, en verder vervreemden van de maatschappij. De mededeling waarschuwt hiervoor (veel meer dan het memorandum), maar bevat tegelijkertijd heel wat aanzetten en maatregelen die deze duale situatie net versterken en veroorzaken. De oorzaak hiervoor ligt in een mislopen vooruitgangdenken, waarin problemen door middel van éézijdige en grootschalige interventies 'opgelost' zouden kunnen worden. De op participatie en sociale actie gerichte aanpak van het sociaal-cultureel werk, die ruimte biedt voor lokaal initiatief en zelforganisatie, kan niet zonder meer ingepast worden binnen dergelijk interventiedenken.

Wat betreft de investeringen geeft de medeling aan dat de beschikbare middelen opnieuw moeten worden verdeeld over het hele scala aan formele, niet-formele en informele leermogelijkheden, en dit volgens de prioriteiten die Europa stelt, goed afgestemd op lokale strategieën, en op een transparante manier. Daarnaast wordt er een grote behoefte voorspeld aan leerkrachten en opleiders die nieuwe taken en functies zullen moeten opnemen. Om deze mensen op te leiden en aan te werven zal natuurlijk ook extra geld nodig zijn.

M.b.t. toegankelijke leermogelijkheden stelt men een tweesporenaanpak voor. Aan de ene kant moet het bestaande aanbod zichtbaarder, toegankelijker en doelgerichter worden gemaakt, aan de andere kant moeten er ook nieuwe leerprocessen, leerproducten en leeromgevingen worden ontwikkeld. Er moet aandacht worden besteed aan vraagstukken zoals gelijke kansen en doelgerichte activiteiten voor specifieke groepen (zie verder). Er wordt gewaarschuwd voor sociale uitsluiting van onder meer mensen met een laag inkomen, mensen met een handicap, etnische minderheden en immigranten, voortijdige schoolverlaters, alleenstaanden met kinderen, werklozen, laagopgeleiden, ouderen, en ex-gedetineerden. Ook moeten de toelatingseisen en erkenningseisen van het formele leerstelsel worden aangepast zodat ze recht doen aan niet-formele en informele leeractiviteiten. Onder de ontwikkeling van een leercultuur verstaan de beleidsmakers een soort van promotie van levenslang leren. Er moeten maatregelen komen om hogere deelnamecijfers te krijgen, en dit door leren aantrekkelijker te maken en mensen te motiveren.

Leren moet op zijn waarde geschat en beloond worden, wat vooral geldt voor het niet-formele en informele leren. Wordt leren beloond, dan kunnen ook diegenen die niet meer gewend zijn om te leren ertoe gebracht worden om toch weer te gaan leren.

Mensen moeten een positiever beeld van leren krijgen en door bijvoorbeeld mediacampagnes moet zo vroeg mogelijk al - in het voorschools onderwijs, op scholen, aan universiteiten, bij jongerenorganisaties, maar ook onder de volwassen bevolking - gewezen worden op de rechten op het gebied van het leren en op de winstpunten die leren oplevert.

Publieke dienstverleners, vrijwilligers- en buurtorganisaties, werkgevers en vakbonden moeten ertoe worden bewogen om leermogelijkheden te ontwikkelen en of te bevorderen, die toegespitst zijn op het gebied waarbinnen ze werkzaam zijn, bijvoorbeeld op mensen met een beperking. Het is duidelijk dat Europa hier de kennis en ervaring van het sociaal-cultureel werk met bepaalde groepen nodig heeft.

Recent (2006) verscheen dan de studie “Adult Education trends and issues in Europe” van EAEA, European Association for the Education of Adults. Voor de niet-formele volwasseneneducatie in Europa bevat deze studie verschillende aandachtspunten. Het meest pregnante daarvan is misschien wel de **globale erkenningsproblematiek**. In het noorden en westen van Europa mag de volwasseneneducatie dan wel het meest geïstitutioniseerd en gestructureerd zijn, maar de wetgeving laat vaak de wensen over. De reden daarvoor is dat de verschillende aspecten van volwasseneneducatie onder verschillende wettelijke regelingen vallen. Hoewel er vaak voldoende welwillendheid is om de volwasseneneducatie te erkennen, ontbreekt concrete steun en financiële zekerheid maar al te vaak. Het effect van wetgeving en financiering op nationaal educatiebeleid blijft al bij al minimaal. EAEA acht het belangrijk voor de erkenning van de volwasseneneducatie vast te houden aan het principe van de subsidiariteit.

Bovendien heeft de volwasseneneducatie en meer specifiek de niet-formele volwasseneneducatie te kampen met een algemeen **definitoerisch probleem**. Dat heeft er alles mee te maken dat educatie niet gericht is op een eenduidig resultaat. Educatie heeft “different aims such as personal growth, the increase of self-esteem, active citizenship or social inclusion is overlooked to a certain extent” (EAEA, 2006). Deze 'doelen' zijn zelden gedefinieerd als expliciete prioriteiten. De focus voor de volwasseneneducatie ligt voornamelijk op formele of beroepsgerichte educatie en training. Niet-formele educatie dreigt het (economisch) minder aantrekkelijke kindje van het gezin volwasseneneducatie te blijven.

Men poogt echter wel creatief om te gaan met de doelen. Daarom zijn een aantal 'kerncompetenties' ingevoerd. Ze worden gedefinieerd als een combinatie van kennis, vaardigheden en attitudes die in een bepaalde context adequaat zijn. Het zijn die competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie en werk. Ze dienen in het kader van levenslang leren verder ontwikkeld en op peil en actueel gehouden worden. Hier komt ook een andere evolutie van de volwasseneneducatie aan het licht: de **focusverschuiving naar de lerende**. In de volwasseneneducatie dient de lerende centraal te staan. Er moet vertrokken worden vanuit zijn concrete leven. Op zich een goede zaak, aangezien het de nadruk legt op een procesgericht en leefwereldgericht karakter van de educatie. Tegelijkertijd echter kan een eenzijdige interpretatie ook problemen creëren: leren als eenduidige sociale kwaliteit kan de lerende uit zijn maatschappelijke en biografische context trekken.

Wat betreft de deelname aan volwasseneneducatie blijkt de deelname van etnische minderheidsgroepen, sociaal-gedepriveerden en ouderen het laagst. Ook scoren rurale gebieden minder goed dan verstedelijkte regio's. Bovendien ligt de deelname binnen de niet-formele educatie tot vier maal hoger dan de deelname aan de formele educatie. Hierdoor wordt niet-formele educatie voornamelijk beschouwd als een soort mogelijke springplank naar formele en beroepsgerichte educatie of training. Het komt er daarnaast echter ook op aan de ontwikkeling van een leercultuur en

een positieve attitude ten opzichte van leren te stimuleren. Bovendien kan de steun en promotie van informele educatie de weg effenen voor een grotere participatie aan volwasseneneducatie. Hierbij dient wel in acht genomen te worden dat de participatiegraad weinig zegt over de kwaliteit van de educatie. Ook hierover dient gewaakt te worden.

Volwasseneneducatie wordt beschouwd als een grote stimulans voor sociale inclusie en achtergestelde groepen verkrijgen daardoor beleidsprioriteit. De nadruk ligt echter nog te zeer op beroepsgerichte en formele educatie en training. Hierdoor dreigt de marginalisering van economisch minder actieve groepen. Vandaar de noodzaak voor een opwaardering voor de niet-formele educatie, volgens het EAEA één van de meest krachtige katalysatoren van “the increase in self-esteem and efficacy” (ibid.). De waarde van niet-formele educatie wordt dus zeer hoog geschat. Toch blijft ze steeds overschaduwed door haar zogezegde geringe economische waarde. Het is dan ook noodzakelijk niet-beroepsgerichte volwasseneneducatie op te waarderen: “The majority of European countries favour formal vocational education and training (VET) to overcome disadvantages and discrimination, since such courses lead to qualifications relevant for employment. This emphasis and priority on VET tends to neglect the role of non-vocational and general adult education in combating social exclusion. Yet there is ample evidence of the greater impact of non-vocational adult education on the well-being of disadvantaged individuals. Improved health, parenting, civic involvement, coping strategies and self-esteem are reported from many non-vocational learning programmes” (ibid.). De erkenning van niet-formeel en informele educatie is onderdeel van een ruimer debat. Er is echter geen overeengekomen definitie.

De evolutie in de volwasseneneducatie heeft alles te maken met een steeds groeiende institutionalisering. In een beleid is alle goede wil aanwezig, maar het is nog steeds 'beleid'. Ondanks de voorwaardescheppende kaders voor niet-formele educatie ligt de nadruk hierdoor nog steeds op formalisering en op de technische-instrumentele functie van educatie. Dit betekent dat ook de voordelen van het lerende individu zelf door de overheid – vanuit het perspectief van educatie als instrument voor sociaal economische ontwikkeling ter vergroting van economische of onderwijskundige participatie – wordt bekeken. Wanneer er gesproken wordt over niet-formeel leren met betrekking tot de sociaal-culturele dimensie, zijn er andere finaliteiten. Maar het is aan de actoren (overheid, sector, ...) zelf om dit te beslissen.

Enkele aanbevelingen wat betreft beleid en wetgeving

- Door het ontbreken van erkenning en onvolledige wettelijke kaders is er een grote nood aan de zichtbaarheid op alle vlakken voor de volwasseneneducatie.
- De noodzaak om tot een meer transparante financiering te komen.
- Belang van de betrokkenheid van de lokale partners en overheden.
- De focus dient te liggen op de lerenden. Bovenop de immer-veranderende arbeidsmarkt-noden, is het noodzakelijk dat er eveneens vertrokken wordt vanuit de concrete situatie en behoeften van de lerende.

- Het beleid dient alle educatieve doelen na te streven: niet enkel beroepsgerichte doeleinden, maar evenzeer sociale cohesie, actief burgerschap, persoonlijke ontplooiing.
- Het beleid dient zich te ontfemen over het hele leven. Zowel jongeren als ouderen moeten zich aangetrokken voelen tot leren.

Belangrijker is dat in deze studie aandachtspunten voor bijvoorbeeld het belang van volwasseneneducatie inzake sociale inclusie en exclusie en actief burgerschap verder worden geoperationaliseerd, ondermeer door het naar waarde schatten van niet beroepsgerichte volwasseneneducatie, de insteek van gepersonaliseerde leerprogramma's en het belang van nieuwe partnerships. Hier brengt deze studie adviezen uit die rechtstreeks van toepassing zijn op en bruikbaar zijn voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen.

De thema's en acties ter bevordering van de volwasseneneducatie in Europa lezen als een contextualisering van de onderzoeksvraag die aan de basis ligt van dit rapport, van de noden van de administratie Cultuur en het werkveld in Vlaanderen. Gemeenschappelijkheden zijn de nood aan kwaliteitsontwikkeling, erkenning en validering, belangrijke thema's, actief burgerschap als oriëntatie voor het werk, decentralisatie en partnerships, en beroepsontwikkeling.

De vijf sleutelboodschappen die betrekking hebben op de coherentie en structuur van de volwasseneneducatie, de nodige investeringen, de kwaliteit van de voorzieningen, het belang van het niet formele, en het belang van concepten, benchmarks en onderzoek, worden allen geoperationaliseerd in tendensen, globale beleidsaanbevelingen en acties.

De samenvatting van de key-messages in het EAEA-rapport komt overeen met de belangrijkste boodschappen van de nieuwe Mededeling van de Commissie: Volwasseneneducatie: *Een mens is nooit te oud om te leren*, die het licht zag in oktober 2006. Deze bevat eveneens vijf kernboodschappen voor alle partijen die bij volwasseneneducatie:

1. Opheffen van de belemmeringen voor deelname aan de volwasseneneducatie
2. Zorg voor de kwaliteit van volwasseneneducatie
3. Erkenning en valideren van leerresultaten
4. Investering in ouderen en migranten
5. Indicatoren en benchmarks

De nieuwe Mededeling zorgt momenteel voor een nieuw elan in de EC, ondermeer geconcretiseerd in het "Actieplan inzake volwasseneneducatie; Het is nooit te laat om te leren" van september 2007 én in aanbevelingen van de Europese Raad inzake sleutelcompetenties. Al deze beleidsdocumenten hebben we onderworpen aan een analyse in functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen. Het verdient aanbeveling om deze informatie verder te ontsluiten naar de sector, zodat er daar kan ingepikt worden om de beleidskaders en de voorgestelde acties.

Tot slot werd er in dit hoofdstuk stilgestaan bij de resultaten van het Etgace-onderzoek (Education and Training for Government and Active Citizenship in Europe: Analyses of Adult Learning and Design of

Formal, Non-formal and Informal Educational Intervention Strategies). Deze resultaten geven ons immers het meest adequate inzicht in de rol van volwasseneneducatie m.b.t. actief burgerschap. Naast aspecten van socio-economische aard, en begrippen zoals sociale cohesie en sociale inclusie en exclusie (vgl. Van Damme in De Vriendt, 2007: 80) is immers ook burgerschap een vast begrip geworden in het sociaalwetenschappelijk denken (ib: 81) en onderzoek naar de outcomes van volwasseneneducatie. Het onderzoek toont het belang aan van sociaal-culturele praktijken inzake teamwork, onderling vertrouwen, om te komen tot actieve burgerparticipatie. Het onderzoek heeft aangetoond dat burgerschapsleren vloeiend is: wat aangeleerd wordt in een context, kan vaak overvloeien naar een andere.

Hoofdstuk 3: Kader en evoluties van de volwasseneneducatie in Vlaanderen

In dit hoofdstuk kaderen we een aantal evoluties in de volwasseneneducatie in Vlaanderen die van belang zijn voor de educatieve component van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Deze evoluties zijn in niet geringe mate aangestuurd of mee versterkt door Europees initiatief, anderzijds bezit de volwasseneneducatie in Vlaanderen ook haar eigen kenmerken en tijdspad. Eerst geven we een Overzicht van de structuur van volwasseneneducatie en volwassenenonderwijs in Vlaanderen. Volwassenen kunnen terecht op de website www.wordwatjewil.be voor het gezamenlijke aanbod van de centra voor basiseducatie, de centra voor volwassenenonderwijs, de academies voor deeltijds kunstonderwijs, Begeleid Individueel Studeren, de hogescholen en universiteiten, de opleidingscentra van VDAB, SYNTRA Vlaanderen en de organisaties van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

Het Vlaams Parlement keurde een nieuw decreet betreffende het Volwassenenonderwijs goed op 6 juni 2007. De hervorming van het volwassenenonderwijs wordt geleidelijk ingevoerd vanaf 1 september 2007.

Vlaanderen kent een zeer uitgebreid en divers aanbod voor levenslang en levensbreed leren. Toch stelt men vast dat de participatie aan levenslang leren in Vlaanderen nog te beperkt is. Vandaag neemt 10,7% van de volwassenen Vlamingen deel aan één of andere vorm van levenslang leren. De Europese doelstelling is echter 12,5%. Vlaanderen scoort niet slecht, maar zit zeker en vast nog niet bij de koplopers wat deelname aan levenslang leren betreft. Er wordt dan ook gezocht naar instrumenten om levenslang leren verder te dynamiseren. Om het volwassenenonderwijs (als nevensector van het sociaal-cultureel vormingswerk in de volwasseneneducatie) in de komende jaren voluit zijn rol te kunnen laten spelen moeten het verder worden versterkt en geprofessionaliseerd. Daarvoor wil men komen tot een evenwichtig uitgebouwd opleidingsaanbod en tot meer reële keuzes voor mogelijke cursisten. Met minder overlapping en een betere geografische toegang. Men wil absoluut veel meer middelen inzetten voor de professionalisering van het volwassenenonderwijs en het verhogen van de kwaliteit. Basiseducatie, dat gegroeid is uit het sociaal-cultureel vormingswerk, wordt een volwaardig onderdeel van het onderwijs.

Het volwassenenonderwijs moet een breed opleidingsaanbod uitbouwen gericht op volwassenen die deze opleidingen willen volgen in functie van tewerkstelling, verdere opleiding, persoonlijke ontwikkeling of bredere maatschappelijke doelstellingen. Belangrijk is ook dat het volwassenenonderwijs de vinger aan de pols houdt en zijn opleidingsaanbod afstemt op de noden in de samenleving. Hiervoor werkt het volwassenenonderwijs samen met de andere publieke aanbodsverstrekkers. Het volwassenenonderwijs moet ook de competenties die volwassenen thuis of op het werk opgedaan hebben meer in rekening brengen. De hervorming voorziet de afbakening van 13 regio's waarbinnen de instellingen voor volwassenenonderwijs en basiseducatie nauw samenwerken. Dit worden de consortia volwassenenonderwijs. Ze zullen samen bepalen waar er overlap of leemtes in het opleidingsaanbod bestaan en deze verhelpen. Deze hervorming is nodig omdat de in totaal 130 verschillende centra die volwassenenonderwijs organiseren in Vlaanderen, dat allemaal doen op een eigen specifieke manier. Dat is een duidelijke sterkte voor het volwassenenonderwijs. Maar soms is de huidige versnippering ook een nadeel. Er gaat veel kennis verloren. Door regionaal samen te werken kan er een regionale invulling gegeven worden aan het opleidingsaanbod en kan de overheid beter inspelen op lokale noden die verschillend zijn van stad tot stad, van regio tot regio.

Op het gebied van strategieën inzake levenslang leren in Vlaanderen kwamen we onder meer tot de volgende vaststellingen:

Het ontwikkelen en implementeren van een samenhangend en doortastend beleid inzake levenslang leren vergt een veelzijdig en een langdurige inspanning en bijgevolg een globale strategie gebaseerd op samenwerking. De te leveren inspanning is veelzijdig omdat er tal van actoren bij de betrokkenen moeten worden en omdat een diversiteit aan kwalificerende, arbeidsmarktgerichte en ook maatschappelijke en culturele vormingsoriëntaties tot hun recht dienen te komen met als doel op deze wijze onderwijs, opleiding en vorming in de ganse levensloop en de diverse levenssituaties kansen en gestalte te geven. De inspanning is tevens langdurig omdat ingrijpende wijzigingen in de houding ten aanzien van onderwijs, vorming en opleiding moeten worden doorgevoerd en omdat nieuwe vormen van netwerking en aanbodsverstrekking zullen moeten worden ontwikkeld. Deze ontwikkeling en implementatie zullen een leerproces voor de betrokkenen inhouden die zodoende samen een lerende samenleving uitbouwen. Samenwerking ligt aan de basis van het beleid levenslang leren dat de diverse actoren trachten uit te stippelen. Deze samenwerking krijgt gestalte op verschillende niveaus: ministers, opleidingsverstrekkers, sociale partners en overheid. De coherentie van het Vlaamse beleid voor levenslang leren wordt verzekerd via het Actieplan Een leven lang leren in goede banen (7 juli 2000). Eind 2001 trad ook de minister voor Cultuur toe bij het overleg in het beleidsdomein levenslang en levensbreed leren.

Opeenvolgend werden de geformuleerde strategieën gesynthetiseerd: het inzicht in leervragen, maatregelen ter bevordering van de ondersteuning van de rol van learning facilitators – de specifieke opleiding voor opleiders in de volwassenenvorming', adequate ondersteuning, het vergemakkelijken van leermogelijkheden (oprichting van de Huizen van het Nederlands, geïntegreerd en inclusief beleid

voor verschillende kansengroepen), en de uitbouw van een geïntegreerd model van erkenning en beoordeling van verworven competenties.

Wat betreft jongeren besteedt de overheid ook aandacht aan cultuurparticipatie. Ook is er aandacht voor het levenslang en levensbreed leren via participatie aan het jeugdwerk: Learnability en sociability zijn door hun meerwaarde voor het brede mens-zijn een meer dan welkome en zelfs noodzakelijke aanvulling op de doelstellingen van de zogenaamde actieve welvaartstaat.

Verscheidene opleidingsverstrekkers in de volwassenenvorming organiseren een aanbod specifiek voor senioren. Het onderwijs voor sociale promotie richt bijvoorbeeld cursussen ICT voor senioren in, de sociaal-culturele sector organiseert bewegingscursussen en persoonsgerichte vorming.

Naar aanleiding van het eerste voorontwerp van het decreet op sociaal-cultureel volwassenenwerk rees heel wat discussie over de actieradius van het sociaal-cultureel vormingswerk. Het decreet wil dit werk inschakelen in de, ook internationaal, breed gedragen definitie van de niet-formele educatie, maar de subsidiëring hoofdzakelijk enten op de, in een specifieke Vlaamse context, niet-beroepsgerichte vorming in een open aanbod. Tijdens de eerste beleidsperiode, zoals die in het decreet is voorzien, kunnen vormingsinstellingen zich naar deze gerichte benadering oriënteren en zo onder meer bijdragen aan het ontwikkelen van een leercultuur.

Gelet op het belang van non- en informele leerwegen, zeker voor moeilijk bereikbare doelgroepen, moet het leerpotentieel aanwezig in de sociaal-culturele verenigingen en organisaties gehewaardeerd en erkend worden. Een beleid inzake levenslang leren mag dus niet uitsluitend gericht zijn op formele leerarrangementen, maar moet ook trachten het leereffect in non- en informele omgevingen, dat betekenisvolle en krachtige impulsen geeft in functie van maatschappelijke participatie, zelfontplooiing en burgerschap, te optimaliseren.

Vandaag stellen we echter vast dat deze strategieën inzake levenslang leren in Vlaanderen, die zijn geformuleerd in 2003, de voorbije jaren een aantal stagnaties hebben gekend. Een vaststelling die ook opgaat voor het Europese niveau. Wat betreft bijvoorbeeld de aandacht voor regionale samenwerking zijn de volkshogescholen in het sociaal-cultureel volwassenenwerk ingericht analoog met de regionale indeling in het volwassenenonderwijs, maar aangaande gericht (regionaal) behoefteonderzoek naar sociaal-culturele noden dienen zij zelf de handen uit de mouwen te steken. Mogelijk zal de nieuwe mededeling van de EC terug een nieuw elan teweegbrengen binnen de lidstaten, inclusief Vlaanderen.

Als voorbeeld voor de sectoroverschrijdende samenwerkingsmogelijkheden van general adult education (volwasseneneducatie) en volwassenenonderwijs halen we in dit hoofdstuk de conclusies aan van de samenwerking tussen de basiseducatie en het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen. Historisch en thematisch wekt deze samenwerking natuurlijk geen verbazing, maar in het licht van de hedendaagse ontwikkelingen, doelen en maatschappelijke noden biedt dit gestructureerd

verhaal enige inzichten. Het Strategisch Plan Geletterdheid wil samenwerking op gang brengen tussen de Centra voor Basiseducatie en Vormingpluscentra of volkshogescholen en levert aanbevelingen voor de sector en de verschillende beleidsniveau's. Uit de (voorlopige) resultaten van de projecten blijkt dat samenwerking mogelijk en zelfs gewenst is. Dit houdt echter niet in dat doorstroom vanzelfsprekend is. Hiervoor is intensieve samenwerking nodig, concrete afspraken en taakverdelingen moeten worden gemaakt én moet er voldoende tijd worden uitgetrokken voor werving voor en uitwerking van de activiteiten.

Deze illustratie van sectoroverschrijdende samenwerking is slechts één, weliswaar duidelijk gestructureerd, voorbeeld van samenwerkingsinitiatief vanuit (o.m.) de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Andere samenwerkingsverbanden vanuit levensbreed lerenperspectief vinden vanuit de niet-formele educatie plaats met samenlevingsopbouw, zelforganisaties, sociale economie, ... Een round-up en verder in kaart brengen en analyseren van dergelijke initiatieven raden we absoluut aan m.b.t. zowel de legitimering als de verdere praktijkontwikkeling van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

Betreffende het erkennen van verworven competenties zien we dat in het sociaal-cultureel volwassenenwerk hoofdzakelijk 'sleutelcompetenties' worden verworven. Sleutelcompetenties zijn die competenties die relevant zijn voor alle individuen en in alle levenssferen, zoals kunnen samenwerken, kunnen organiseren, contactvaardig zijn, ... Het eigene van deze competenties is dat ze over het algemeen moeilijker vatbaar en registreerbaar zijn omdat de effecten vaak niet onmiddellijk merkbaar zijn. Toch is EVC een goed middel om het niet- en informele leren zichtbaar, inzichtelijk en inzetbaar te maken. Hierbij is EVC geen doel op zich, maar een middel om de verdere ontwikkeling van personen te stimuleren en vorm te geven (Carnel e.a., 2005: 119). Daarnaast is EVC ook een middel om het debat tussen verschillende sectoren te voeren over wat waar geleerd kan worden en op welke manier daar maatschappelijke (h)erkenning aan kan gegeven worden. Ten slotte is het belangrijk om te beklemtonen dat EVC niet bedoeld is om te wijzen op leemten inzake kennis en vaardigheden. EVC moet daarentegen verder bouwen op de reeds aanwezige competenties. En alhoewel niet iedereen zich daarvan bewust is, beschikt iedereen over competenties. Vandaar het motto 'de fles is halfvol'. EVC toont hoe vol de fles is en hoe die fles verder gevuld kan worden (Duvekot & Brouwer, 2004: 25-26). Een aantal documenten en initiatieven die het denken rond EVC ondersteunen worden besproken.

Deel 2: Niet-formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen: evoluties, eigenschappen en kenmerken, contextgebonden aspecten

Hoofdstuk 4: Sectorale evoluties en eigenschappen van de educatieve component van het sociaal-cultureel volwassenenwerk
--

In dit hoofdstuk worden eerst beknopt het nieuwe beleidskader en de nieuwe werksoort volkshogescholen geschetst. Nadien wordt ingegaan op diverse betekenisgevingen (Vanwing & Buffel, 2006) van sociaal-cultureel vormingswerk. Dit vanuit de perceptie van beroepskrachten en sleutelinformanten op de kenmerken, kwaliteiten, context en voorwaarden van de educatieve dimensie van sociaal-cultureel werk. De resultaten van tussenrapportering van onderzoek werden opnieuw bekeken en beschreven in functie van de doelen van dit adviesrapport. In een derde deel analyseren we de *'toekomstverkenning voor het sociaal-cultureel werk'* (De Vriendt, red., 2007) die de sector zeer recent uitvoerde.

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen is sterk uitgebouwd en dagelijks goed voor een hele resem aan cursussen, uitstappen, lezingen, bijeenkomsten, tentoonstellingen, debatten, ... Hoe divers en veelzijdig deze sociaal-culturele activiteiten ook zijn, de vele organisaties in deze sector hebben een aantal zaken gemeen: het uitgesproken engagement voor een bepaalde doelgroep en/of thema, en de sterke vrijwillige betrokkenheid van medewerk(st)ers, leden en deelnemers.

Sociaal-culturele praktijken zijn bovendien niet denkbaar zonder dat leerprocessen daarin een centrale plaats krijgen. Sociaal-cultureel volwassenenwerk en educatie zijn niet alleen principieel en historisch, maar ook beleidsmatig met elkaar verbonden (Gehre, 2005). De kennismaatschappij oefent druk uit op verschillende componenten van de volwasseneneducatie en ook het sociaal-cultureel vormingswerk ontsnapt niet aan de huidige maatschappelijke beleidsevoluties. In de context van groeiende transversale beleidsaandacht voor levenslang leren en afstemming tussen verstrekkers van opleiding en vorming aan volwassenen, wordt het sociaal-cultureel volwassenenwerk in stelling gebracht als dé partner die bij uitstek zorgt voor een aanbod levensbrede, niet formele educatie en informele educatie (Vercruyse, 2005).

De internationale literatuur over volwasseneneducatie wijst uitvoerig op het stijgende belang van niet formele en informele volwasseneneducatie voor tal van aspecten in de persoonlijke, sociale en professionele levenssfeer. Toch doemt de zogenoemde ijsberg-metafoor op voor wat betreft onderzoek naar niet formele en informele educatie, veel bevindt zich onder het water, is nauwelijks zichtbaar (Tough, 2002). Cullen e.a. (2002) beschrijven hun inventaris van bestaand onderzoek en praktijken van naschoolse educatie en levenslang leren als een stapel bonte was, heel eclectisch en pragmatisch wat betreft aandachtsgebieden. Doorgaans wordt een enkelvoudig psychologisch of onderwijskundig onderzoeksperspectief gehanteerd, dat weinig rekening houdt met de maatschappelijk georiënteerde praxis van sociaal-cultureel werk. Taylor (2006) wijst erop dat de literatuur over non formele educatie eerder anekdotisch is, vaak gebaseerd is op dezelfde bronnen (e.g. Coombs & Ahmed, 1974), weinig kritische analyse biedt over de betekenissen ervan, en weinig diepgaand inzicht levert over wat zich afspeelt in de non formele praktijken. "Most significant is the lack of understanding of how non formal educators make sense of their practice" (p. 293).

In hoofdstuk 4 wordt de eigenheid van sociaal-culturele volwasseneneducatie tot onderwerp van studie genomen door de beroepsbeoefenaars zelf uitgebreid aan het woord te laten. Speciale aandacht gaat naar de “epoused theory” (Argyris & Schön, 1974), de verwoorde theorie, of het geheel van waarden, ideeën, opvattingen waarvan mensen zelf geloven dat hun handelen er op is gebaseerd. Het is de theorie die mensen vertellen als je hen vraagt naar het wat, hoe en waarom van hun handelen (Van den Eeckhaut, 2006). Vanuit een bottom-up benadering laten we sociaal-cultureel werkers en experts uit het werkveld aan het woord over uitgangspunten, eigenschappen en randvoorwaarden van de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Niet alleen is het van belang om deze groep mensen een forum te bieden omdat hun ideeën en standpunten al te vaak stiefmoederlijk behandeld worden in de onderzoeksliteratuur, en dat terwijl de sociaal-culturele beroepspraktijken zich kenmerken door een relatief grote autonomie en beslissingsruimte. Het zichtbaar maken en benoemen van de non formele educatieve praktijken kan bovendien heel wat opleveren voor een contextgevoelige professionalisering en maatschappelijke legitimering van het werk.

We gaan zowel specifieke kenmerken van de educatieve functie van het sociaal-cultureel werk na, als de interdependenties of afhankelijkheden van de vormingswerker met betrekking tot zijn professionele, sociale en maatschappelijke omgeving. Zo onderzoeken we de beroepsgemeenschap en haar organisatievormen als een soort van ‘systeem’ dat zowel door *zelfsturing* als in relatie en communicatie met *externe prikkels* (maatschappelijke sturing) steeds weer *betekenissen* aan haar activiteiten en positie geeft en operante adaptaties doorvoert (Luhman, 1988; Devereux, 1978 in Notten, 2001).

Externe prikkel: het nieuwe landschap - De voornaamste maatschappelijke sturing die aanzet geeft tot een nieuwe professionele context van de sociaal-cultureel (vormings)werker in Vlaanderen, is het decreet van 2003 betreffende sociaal-cultureel volwassenenwerk. Dit nieuwe beleidskader zorgde niet alleen voor een hertekening en herstructurering van het socio-culturele landschap. De overheid wilde het sociaal-cultureel volwassenenwerk ook terugbrengen naar zijn maatschappelijke en emancipatorische dimensie en deed dit door een actualisering van de vier functies, die eerder aan het werk waren toegekend. Vooreerst is er de *gemeenschapsvormende functie* die gericht is op het versterken en vernieuwen van het sociale weefsel en op groepsvorming. De *culturele functie* dient zowel in brede als in engere zin begrepen te worden en is gericht op het verhogen van de participatie aan de cultuur die de maatschappij te bieden heeft. De *maatschappelijke activeringsfunctie* heeft betrekking op het organiseren, stimuleren en begeleiden van vormen van maatschappelijk engagement en sociale actie. De functie die in het kader van deze studie specifieke aandacht krijgt is de *educatieve functie*, of de functie die gericht is op lerende personen en groepen en die gekenmerkt wordt door het organiseren en begeleiden van educatieve programma’s op lokaal en bovenlokaal vlak (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2003).

Het sociaal-cultureel werk, de grootste aanbieder van niet formele volwasseneneducatie in Vlaanderen, telt tal van organisaties die op een subsidiëring van de overheid mogen rekenen. Deze worden ingedeeld in diverse werksoorten. Verenigingen zijn netwerken van afdelingen of groepen, waarin heel wat vrijwilligers actief zijn die activiteiten organiseren gericht op zingeving en emancipatie van leden en deelnemers. Volkshogescholen organiseren, structureren en coördineren het niet formele educatieve aanbod in een afgebakende regio. Naast deze organisaties staan de gespecialiseerde vormingsinstellingen in voor een breed educatief aanbod. Deze laatste onderscheiden zich echter door een groot specialisme rond een bepaald thema. Bewegingen ten slotte organiseren activiteiten op het vlak sensibilisatie, educatie en sociale actie rond een specifiek thema met het oog op maatschappelijke verandering.

Onderzoeksopzet - Dit onderzoek focuste zich op de betekenissen die beroepskrachten van de diverse werksoorten uit de sector van het erkende sociaal-cultureel volwassenenwerk gaven aan diverse aspecten van de educatieve dimensie van hun werk. Welke opvattingen vigeren er in de sector over het (lokale en globale) beleid m.b.t. educatief sociaal-cultureel werk? Welke voorwaarden zijn volgens beroepskrachten van belang om het beroep van sociaal-cultureel vormingswerker optimaal te kunnen uitoefenen?

Via een kwalitatieve survey aan de hand van kleine focusgroepen (6 tot 8 deelnemers) lieten we 21 sociaal-cultureel werkers aan het woord over deze open onderzoeksvragen. We opteerden voor een beredeneerde of gerichte steekproef met een maximum aan variatie zodat een range van mogelijkheden gedekt is (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). In een laatste focusgroep werd de mening van 7 sleutelinformanten gevraagd over dezelfde thematieken. Verschillende databronnen (data-triangulatie) bieden immers verschillende invalshoeken op het onderzoeksdomein (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Bovendien kunnen respondenten elkaar inspireren waardoor gespreksonderwerpen en ideeën aan bod kunnen komen waar niet spontaan aan werd gedacht (Krueger, 1988). Ten slotte bieden focusgroepen ook de mogelijkheid om de geïnterviewden zelf in hun eigen woorden en vanuit hun eigen perspectief aan het woord te laten m.b.t. het onderzoeksdomein (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001).

Bevindingen - We hernemen gecompriemd de belangrijkste resultaten, omdat ze mee aan de basis liggen van verschillende meer theoretische bevindingen in de latere hoofdstukken. Zo spreekt het onderzoeksmateriaal ook in dit besluit voor zich (descriptie).

Een multifunctionele benadering van sociaal-culturele vorming - In beide bevroegde respondentengroepen was er een consensus over de verwevenheid van de educatieve dimensie met andere functies van het sociaal-cultureel werk. De educatieve functie wordt gekenmerkt door een wisselwerking en staat steeds in relatie met de gemeenschapsvormende, de culturele en de maatschappelijke activeringsfunctie. Het weglaten van één van deze dimensies zou een verarming van het sociaal-cultureel werk betekenen. *“Het is net uit het unieke samenspel van de verschillende*

functies dat ons soort werk haar kracht put”, argumenteert een vormingswerker. Verschillende respondenten wijzen op het gevaar van fragmentatie en specialisatie van de functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. *“Ontkrachten we de identiteit en de reikwijdte van ons werk niet door het louter en alleen vanuit een educatief perspectief te bekijken?”* In het huidige beleidsdiscours over levenslang leren wordt het sociaal-cultureel werk vooral op haar educatieve kracht au serieus genomen. De grootste stroom in de volwasseneneducatie staat echter in het teken van een *“technisch-instrumentele visie”* en is gericht op het behalen van kwalificaties om de toegang tot de arbeidsmarkt te verzekeren. Sociaal-cultureel volwassenenwerk verschilt hier wezenlijk van en moet *“een eigzinnige positie innemen”* in het dominante discours over leren, aldus de respondenten. *“Vanuit een integrale benadering, waarbij vertrokken wordt vanuit verschillende facetten en domeinen van het menselijke leven, kunnen we een meerwaarde bieden in het educatieve veld.”* Immers, *“het leren dat in onze sector gebeurt, is veel levensechter en levensnabijer dan in andere volwasseneneducatieve sectoren.”* Een complementariteit van functies die diverse aspecten van het samenleven beslaat, biedt de mogelijkheid om een sociaal-cultureel aanbod te ontwikkelen dat heel dicht staat bij de noden en problemen van mensen. De respondenten opteren om hun educatief werk met een idiosyncratische term, analoog met het Duitse begrip *‘Bildung’*, aan te duiden, om het onderscheid met klassieke vormen van educatie, zoals onderwijs, opleiding en training scherp te stellen.

Open doelorientaties -

“Niet het eindresultaat, maar wel het procesgerichte karakter is van belang in sociaal-culturele educatie. Deelnemers beslissen mee over de doelen en domeinen waar verandering in gewenst is”.

De educatieve praktijken in het sociaal-cultureel werk nemen verschillende gedaantes aan en kenmerken zich door een sterke contextafhankelijkheid. De doelorientaties veranderen qua compositie en verschillen naargelang de lokale context, de werksoort en organisatie waarbinnen de diverse educatieve praktijken zich afspelen. Enerzijds is er een gerichtheid op het individu, de ontplooiing en het mondig maken van mensen. Respondenten hebben het dan over het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houdingen, maar ook over expressie en identiteitsvorming, het werken aan zingeving en emancipatie, en empoweren van mensen in functie van maatschappelijke participatie en sociale actie. Daarnaast is er ook een gerichtheid op de samenleving. Doelorientaties als de uitbouw van het sociaal weefsel, een democratische samenleving waarin iedereen een stem heeft, en deelname aan het maatschappelijke debat komen dan aan bod.

Sterk uiteenlopende meningen over de beoogde doelen gaan echter hand in hand met een grote consensus over het open karakter van deze finaliteiten. Typerend voor de educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk is immers dat de begeleider geen vooraf vastgesteld eindproduct voor ogen heeft. *“De doelstelling of finaliteit ligt niet in iets dat buiten mensen plaatsvindt, maar in hun leefwereld zelf”*, beargumenteert een vormingswerkster. Deelnemers hebben een grote impact op het

leerproces en bepalen zelf de richting waarin dit leren zich ontwikkelt. Het is net de afwezigheid van vastomlijnde doelstellingen, duidelijk omschreven leerprogramma's en eindtermen die ervoor kan zorgen dat mensen met negatieve schoolervaringen terug zin kunnen krijgen in het leren.

“In de formele volwasseneneducatie worden zeer specifieke leerdoelen geformuleerd die mensen willens nillens moeten behalen. Ze moeten er zelfs een examen voor afleggen. Het unieke van het sociaal-cultureel werk is dat deelnemers vanuit hun eigen interesses en leefwereld bepalen wat ze uit de vorming willen halen. Dit is een veel laagdrempeligere manier van werken”.

Kenmerken van de educatieve praktijken - Wanneer in de focusgroepen gepeild wordt naar eigenschappen of kenmerken van de educatieve praktijken, verwijzen de respondenten naar de referentiekaders van waaruit zij deze praktijken vormgeven, of de uitgangspunten die ten grondslag liggen aan handelingsprincipes, werkwijzen en interactiestijlen van de sociaal-culturele beroepskrachten.

Een *“leefwereldgerichte benadering”* is volgens de respondenten het belangrijkste onderscheidende kenmerk van sociaal-culturele volwasseneneducatie. *“Het aansluiten bij de leefwereld van mensen is een uitgangspunt van uw manier van werken, het is meer dan een methodiek”.* De term 'leefwereld' wordt gebruikt om aspecten van de vrije tijd, arbeid, het persoonlijke, het sociale, het culturele én het maatschappelijke leven te duiden van de mensen waar men mee werkt. Het educatieve aanbod is niet gericht op iets onaantastbaars dat buiten de mensen ligt, maar sluit aan bij en vertrekt vanuit de leefwereld van mensen en hun maatschappelijke context. *“Het is de bedoeling dat wij vertrekken vanuit het leven van mensen, daar ga je je op enten, zodat mensen hun leven rijker kunnen uitbouwen”.* Het zijn de interesses, perspectieven en ervaringen van de deelnemers die als basis dienen voor de leerprocessen. Vormingen zijn dan gericht op het vergroten en verruimen van de leefwereld. *“Een groot deel van onze werking is erop gericht aan te tonen dat de leefwereld van deelnemers veel verder gaat dat wat ze zelf ervaren”.*

De consequentie van een leefwereldgerichte benadering is dat het potentieel, de leervragen en het leertempo van de deelnemers de uitgangspunten vormen van de begeleiding van educatieve praktijken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk. *“Deelnemers zijn mee verantwoordelijk voor de leerweg die ze afleggen. Ze praten mee over waar ze met het leerproces willen uitkomen”.* Educatie behelst een dynamisch proces van dialoog en interactie waarbij *“iedereen leert van iedereen”.* *“Deelnemers leren van elkaar, van de begeleider maar ook omgekeerd”.* Niet de begeleider vult het educatieve proces in en bepaalt de inhoud, de deelnemer is coproducent, medevormgever. *“De deelnemer is zelf eigenaar van zijn leerproces, de sociaal-cultureel werker moet dit slechts in gang zetten en begeleiden”.* Deelnemers worden dan ook gezien als competente actoren. *“In de sociaal-culturele praktijken sluiten we aan bij de mogelijkheden van mensen, en niet zozeer bij hun*

deficiënties, fouten of onvermogen". De procesbegeleiding richt zich op het verder ontplooiën en maximaliseren van kwaliteiten die mensen al hebben.

"Mensen herontdekken hun eigen kwaliteiten, voor een stuk omdat ze in een omgeving komen waar ze veel vertrouwen krijgen, waar ze minder aangesproken worden op hun gebreken maar eerder als mensen worden benaderd. Dit creëert een voedingsbodem voor enorme groeiprocessen".

De vakbekwaamheid van de begeleider van educatieve praktijken - De 'eigen-aardige' positie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het educatieve veld, en de specificiteit van de educatieve praktijken veronderstellen tevens een eigen vakbekwaamheid van de sociaal-cultureel werker. Opvallend is dat de respondenten hun 'kunde' voornamelijk in termen van attitudes en begeleiderhoudingen omschrijven, en het minder over kennis en vaardigheden hebben. Deze houdingen staan sterk in verband tot de eigenschappen en uitgangspunten die de educatieve praktijken typeren (zie eerder).

Om de ervaringen van deelnemers als vertrekpunt te kunnen nemen van de beoogde leerprocessen is een "open houding" van de begeleider vereist: *"men moet aanvoelen en aftasten over welke kwaliteiten deelnemers reeds beschikken en welke nog verder vorm kunnen krijgen"*. Vormingswerkers werken niet voor maar samen met de deelnemers. Dit veronderstelt een houding waarbij deelnemer en begeleider op gelijkwaardige basis de inhoud en richting van het leren bepalen:

"Leerprocessen mogen niet rond de persoon van de vormingswerker draaien, hij is niet het middelpunt van het leermoment, maar slechts begeleiders die iets in beweging willen brengen. Dat veronderstelt een andere houding dan die van een lesgever die vaak via een monoloog zijn kennis overdraagt en de leerlingen tot luisterende individuen reduceert".

De sociaal-cultureel vormingswerker moet niet alleen over een "empathisch vermogen" beschikken zodat aansluiting kan gevonden worden bij de leefwereld van deelnemers, hij moet eveneens "gevoelig zijn en oog hebben voor maatschappelijke ontwikkelingen". De educatieve begeleider wordt vergeleken met een seismograaf: *"in het vormingswerk moet men de aardbeving voelen vóór die er is, inzicht hebben in maatschappelijke bewegingen voordat anderen ze zien"*. Volgens de meeste respondenten is deze vaardigheid veeleer een menselijke kwaliteit, en speelt scholing hierin een ondergeschikte rol. De vakbekwaamheid wordt dan ook verschillende malen als "een soort buikgevoel" omschreven. Zelfreflectie, *"jezelf in vraag durven stellen en jezelf in vraag laten stellen door anderen"* moet ervoor zorgen dat over dat buikgevoel wordt nagedacht. Zelfreflectie wordt tevens zeer belangrijk geacht voor de professionele ontwikkeling van de educatieve kracht.

"Netwerken en organiseren" zijn vaardigheden waarover elke vormingswerker moet beschikken: *"educatieve krachten zijn ook netwerkers, ze moeten het veld in, de organisatie 'verkopen',*

voorstellen, maar ook educatieve behoeften oppikken en daarop inspelen. Ze moeten op zoek gaan naar het reeds bestaande educatieve aanbod, hiaten opvullen, organiseren en makelaar zijn.” Een aantal respondenten uit echter de vrees voor een te sterke nadruk op organisatorische competenties. Te veel vormingswerkers trekken zich op de tweede lijn terug en worden “*programmatoeren, projectorganisatoren en fixers van initiatieven*”. “*Wie zal zich op termijn nog echt bezighouden met de sociaal-culturele praktijken*”, vragen sommigen zich af. De kern van de professionaliteit ligt volgens hen in het begeleiden van agogische processen. De aandacht voor de procesmatige begeleiding van educatieve praktijken wordt echter, ook in sociaal-culturele opleidingen, te vaak ingeruild voor een focus op de beheerderrol.

Voorwaarden voor professioneel functioneren - Wat hebben vormingswerkers nodig om hun werk goed te doen? Verschillende materiële en immateriële voorwaarden worden vermeld: een divers team van medewerkers, een eerlijk loon en bronnen van kennis en kunde (opleiding, studiedagen, collegagroepen, uitwisseling van goede praktijken,...) De vrijheid en ruimte om vanuit een eigen gedrevenheid de educatieve praktijken in te vullen, blijkt echter voor alle beroepskrachten sterk op de voorgrond te staan. “*Het belangrijkste is de experimenteeruimte in de organisatie, dat soort vrije ruimte om in te spelen op nieuwe behoeften en nieuwe ontwikkelingen*”. Het educatieve werk mag niet in een keurslijf gedwongen worden en beroepskrachten moeten de kans krijgen om “*eigenzinnige koersen*” te varen. De professionele autonomie moet gevrijwaard worden. Het is ook essentieel dat de organisatie kansen biedt tot betrokkenheid en inspraak. Deze voorwaarden en de flexibiliteit die zij in hun job ervaren compenseren volgens de meeste vormingswerkers het tekort aan loon. De intrinsieke beloning blijkt door te wegen op materiële voorwaarden.

Zichtbaarheid en erkenning van het werk - De maatschappelijke erkenning en de lage zichtbaarheid van het sociaal-cultureel werk wordt als probleem aangekaart door de vormingswerkers. De uitspraak van de tekenfilmfiguur Calimero, een klein zwart kuiken in een gezin met verder enkel gele kuikens, “*zij zijn groot en ik is klein, en dat is niet eerlijk*”, symboliseert het gevoel van enkele respondenten over de sociaal-culturele sector, die door zijn relatief kleine omvang ten opzichte van andere educatieve sectoren, niet au serieus zou worden genomen. “*Het sociaal-cultureel volwassenenwerk verricht ongetwijfeld belangrijk maatschappelijk werk, maar het wordt daarom nog niet maatschappelijk belangrijk geacht*”. “*Sociaal-cultureel werkers krijgen erkenning van de deelnemers en groepen waar zij mee werken, maar slechts weinig van de samenleving*”. Volgens een aantal beroepskrachten heeft dit te maken met de lage zichtbaarheid van het werk: “*zelfs het beroep vormingswerker is niet bekend bij het grote publiek*”. Om waardering te krijgen van de bredere maatschappij, is het dan ook aan de sector zelf om haar educatieve praktijken te benoemen en zichtbaar te maken naar de buitenwereld toe. “*Onze meerwaarde, onze kracht moet duidelijk worden door te zeggen waar we goed in zijn, wat we kunnen*”. “*We moeten aantonen dat er publiek bereikt wordt, zinnige dingen worden gedaan waar mensen iets aan hebben. Dit wordt te weinig ‘in the picture’ gezet*”. Enkele sleutelinformanten geven aan dat organisaties en beroepskrachten nog te

weinig bereid zijn om tastbare gegevens te verzamelen over hun educatieve praktijken, en deze zichtbaar te maken.

Het beleid - We bieden de participanten aan dit onderzoek een forum om het te hebben over het beleid rond sociaal-cultureel volwassenenwerk en educatie in de brede zin, zowel lokaal als globaal. Het Vlaamse cultuurbeleid deint immers mee op de golven van globale en maatschappelijke tendensen. Toch zijn het in de eerste plaats de beleidsbepalingen die een rechtstreekse invloed hebben op de praktijken van de vormingswerkers die worden bediscussieerd in de focusgroepen. De beleidsprioriteiten van de Europese commissie en huidige ontwikkelingen in het debat over levenslang leren, blijken voor de meeste beroepskrachten iets weg te hebben van een ver-van-mijn-bed-show. De houding *“laat mij alstublieft mijn ding doen, en dat het beleid zich zo weinig mogelijk moeit met wat we aan het doen zijn”*, betekent echter niet dat men helemaal niet wakker zou liggen van het beleid. Het feit bijvoorbeeld dat de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen niet onder het beleidsdomein onderwijs, maar onder cultuur ressorteert (in tegenstelling tot heel wat andere Europese landen), wordt door de meeste respondenten positief geëvalueerd. Zij zien in deze positie een kans om te ontsnappen aan de functionele, utilitaire tendensen die het volwasseneneducatieve bestel overheersen. Vanuit een culturele invalshoek wordt het educatieve werk ook minder in een keurslijf gedwongen: *“je kunt op een veel opener manier werken en je doelstellingen realiseren dan in een onderwijscontext”*. Een oriëntatie op eindresultaten is daardoor veel minder dwingend, waardoor het procesgerichte karakter van het werk ten volle tot uiting kan komen.

Verder worden ook decretale bepalingen die rechtstreekse implicaties hebben op de dagdagelijkse praktijk uitvoerig bediscussieerd. De evolutie van kwantitatieve erkenning- en subsidienormen, zoals het aantal gepresteerde vormingsuren voor een instelling en het aantal afdelingen van een vereniging, naar een focus op de kwaliteit van de werking van een gesubsidieerde organisatie met het decreet van 2003 wordt door de respondenten heel positief onthaald. Wat echter op felle kritiek stuit is de bepaling dat sociaal-cultureel volwassenenwerk los van enig schoolverband en los van een beroepsgerichtheid plaatsvindt. Volgens de respondenten strookt dit niet met een leefwereldgerichte benadering. Arbeid is een belangrijke dimensie in het leven van mensen en het sociaal-cultureel werk met volwassenen kan ook in deze levenssfeer een meerwaarde betekenen. *“Het educatieve werk in onze sector mag niet in het teken staan van het behalen van startkwalificaties om de toegang tot de arbeidsmarkt te verzekeren, maar we moeten ons werk wel kunnen inzetten in een arbeidsperspectief, zoals we het inzetten op andere levensperspectieven”*.

Discussie - De resultaten geven een uitgebreid en gevarieerd beeld van de betekenissen en opvattingen die in het sociaal-cultureel volwassenenwerk (de grootste aanbieder van niet formele educatie in Vlaanderen) vigeren m.b.t. de educatieve functie. Het benoemen en onder het voetlicht brengen van verschillende aspecten van de praktijk van sociaal-cultureel vormingswerk staan vooraan in het debat over de maatschappelijke legitimiteit, en kunnen de erkenning en zichtbaarheid in de samenleving gevoelig doen toenemen. Van wetenschappers mag worden verwacht dat zij niet langer

vasthouden aan de strikte scheiding tussen kennisontwikkeling en beroepspraktijk en dat ze niet formele volwasseneneducatoren meer als expert, actor en informatiebron betrekken bij onderzoek. Transparantie en openheid over de eigen praktijkkennis en professionele overwegingen, het vrijgeven van gegevens en zichtbaar maken van wat zich afspeelt in de dagelijkse beroepspraktijk zijn inspanningen die professionals kunnen leveren. De diverse verschijningsvormen van het sociaal-cultureel werk moeten uiteraard in rekening worden gebracht.

Sociaal-cultureel volwassenenwerk heeft vele gezichten. Verschillende soorten organisaties werken met een verscheidenheid aan doelgroepen, visies, doeloriëntaties en werkwijzen rond diverse thema's. Die variëteit komt in dit onderzoek naar voren als één van de belangrijkste onderscheidende eigenschappen en wordt tevens als kracht en sterkte van het werk gezien. In tegenstelling tot andere sectoren in de samenleving die eerder monofunctioneel werken, is de wisselwerking en integratie van de educatieve en andere maatschappelijke functies een essentieel kenmerk. Het is uit die complementariteit en interactie dat de sociaal-culturele praktijken hun kracht putten. De veelheid van toepassingen en het variëren met werkvormen maken de sociaal-culturele praktijken voor velen toegankelijk omdat alle mogelijke levenssferen en bestaansdimensies van mensen aan bod kunnen komen. Het sociaal-cultureel werk is dan ook – meer dan elke andere aanbieder van volwasseneneducatie – georiënteerd op het levensbreed leren.

Expliciete uitgangspunten die het methodisch handelen en de gehanteerde begeleiderstijl betekenis geven worden als volgt omschreven: 'leefwereldgericht werken', 'iedereen leert van iedereen', 'vertrekken van het potentieel van mensen', en 'werken samen met, niet voor de doelgroep'. Naar deze kenmerken wordt ook verwezen om het onderscheid met een schoolse setting en meer formele vormen van educatie te duiden. De sociaal-cultureel werker is allerminst een schoolmeester of reproductiespecialist. Integendeel, deelnemers worden als deelhebbers en coproducten beschouwd. De deskundigheid van de begeleider richt zich dan tot het realiseren van verandering in de connectie tussen de deelhebber als persoon en de sociale, culturele en maatschappelijke realiteit waarin deze persoon leeft. Dit is meteen ook de kern onder wat beroepskrachten zelf als de 'leefwereldgerichte benadering' omschrijven, een begrip dat de rode draad vormt in het spreken over hun praktijk. Wanneer wordt gevaagd naar het typerende van educatieve praktijken in het sociaal-cultureel werk, naar doeloriëntaties, naar verschillen met formele educatie, naar de vakbekwaamheid van de begeleider, naar gemiste kansen in het decreet, telkens opnieuw benadrukken de respondenten het belang van een leefwereldgerichte benadering:

“Het is juist de bedoeling dat wij vertrekken vanuit het leven van mensen. Het leren dat in onze sector gebeurt is veel levensechter en levensnabijer dan in andere sectoren”.

“De doelstelling of finaliteit ligt niet in iets dat buiten de mensen plaatsvindt, maar ligt in hun leefwereld”.

“De deskundigheid van een sociaal-cultureel werker ligt minder in de inhoudelijke kennis over bepaalde thema’s, maar in het voelen wat mensen bezighoudt en hoe je daar op kan inspelen op een positieve manier”.

“Het aansluiten bij de leefwereld van mensen is een uitgangspunt van uw manier van werken, het is meer dan een methodiek”.

Het concept ‘leefwereldgericht werken’ als onderscheidende eigenschap van het educatieve werk is van grote invloed op de sociale institutionalisering (Mok, 1973; 1990) van het sociaal-cultureel werk, of het verwerven van maatschappelijke erkenning van het eigen, aparte werkdomein. De respondenten zien de leefwereld van mensen als ‘constitutief’ (constituerend, vormend, vorm gevend). Het klinkt vanzelfsprekend, maar als meest vernoemde beroepskenmerk is dit geen evidentie. Over hoe de (leef)wereld er uit ziet en er zou moeten uitzien, kan iedereen meepraten. Gelukkig maar voor de sociaal-cultureel vormingswerker, die het gesprek als grondvorm van zijn praxis heeft, en de maatschappij als setting waarin hij of zij handelt. Maar erg werkzaam als onderscheidend kenmerk van een ‘beroep’ is dit niet. Wanneer een beroepsklasse voornamelijk zichzelf als constituerende actor centraal stelt in een dienstverlening, is het gemakkelijker om het eigen aandeel van de dienstverlening te benoemen. Onder meer door enkelvoudig inrichtend, oplossingsgericht of interventionistisch te werk te gaan en dat op basis van een gepland en materieel, legislatief of moreel ingevuld eindresultaat. De leraar draagt kennis over, de arts geneest, de ingenieur bouwt, de priester predikt de blijde boodschap. De sociaal-cultureel werker die steeds opnieuw vertrekt vanuit de leef- en ervaringswereld van deelnemers, beklemtoont de eigen constituerende kracht niet. Eerder schort hij deze op, om bijvoorbeeld door middel van inclusie, behoeftarticulatie en het aanreiken van alternatieven, te komen tot het inrichten van activiteiten in coproductie met de deelnemers(groep). Het zijn niet zij maar de mensen voor en met wie zij werken die stagnaties en problemen, ambities en doelen verwoorden (Elias & Vanwing, 2002) Er is dan ook in mindere mate geclaimd eigenaarschap van resultaat door de beroepskracht. De gesprekspartner blijft eigenaar van het gebeuren.

Het procesmatige karakter van een leefwereldgerichte benadering zal het meeste vruchten afdragen in een context waar ruimte is voor experiment. *“Het belangrijkste is de experimenteeruimte in de organisatie, dat soort vrije ruimte om in te spelen op nieuwe behoeften en nieuwe ontwikkelingen”.* Wat kan het sociaal-cultureel vormingswerk anders dan zijn domein, dat gekenmerkt wordt door voeling met maatschappelijke evoluties, steeds opnieuw uit te vinden en creatief op zoek te gaan hoe zijn pioniersrol of laboratoriumfunctie vervuld kan worden?

De betekenissen die de respondenten toekennen aan het begrip ‘leefwereldgericht werken’ geven aan hoezeer de maatschappelijke context en de sociaal-culturele context van deelnemers hun werk kenmerken. Deze bevinding nodigt uit tot reflectie op het niveau van de ‘praxis’, een Grieks woord dat door Sartre gebruikt wordt om het geplande menselijke handelen aan te duiden, het resultaat van een evenwicht tussen elkaar bevruchtende theorie en praktijk. ‘Leefwereld’ als samengesteld woord is, net als de samenstelling ‘sociaal-cultureel’ (Elias, 2005, p. 279) een mooi voorbeeld van een

hermeneutische cirkel. Het ene element draagt er toe bij om het tweede beter te begrijpen. Het inzicht in het tweede deel bevordert dan terug de kennis van het eerste element. Van belang in de reflectie op de sociaal-culturele vormingspraktijk is het spanningsveld individu-maatschappij. Ten eerste is iemands leefwereld en zijn handelen hierin een zaak van het individu zelf. Maar dit handelen gebeurt niet in het ijle, of volstrekt autonoom. Op het tweede (meso-)niveau heeft 'leven in de wereld' te maken met handelingsvaardigheden, de bekwaamheid en mogelijkheid om taken te verrichten of zoals Herrmann (2003) het verwoordt: *handlungstechnische Aneignung*. Dit begrip slaat op de creatieve kracht en macht in een beperkte, afgebakende sociale omgeving (bijvoorbeeld op de werkvloer, in de wijk, ...). Ten derde kijken we op een meer algemeen niveau naar de leefwereld als 'faits sociaux' (ibid.), waarin de psychologische factoren en de sociale en culturele dimensie op elkaar worden betrokken en dit doorheen de verschillende niveaus waarop dit alles werkzaam is. Onderzoekers en beroepskrachten moeten deze drie niveaus meenemen in analyse en werk.

Dit onderscheid tussen de verschillende maar in wisselwerking staande niveaus geeft inzicht in de betekenis van de situatie van de deelnemer (coproducent) in een respectievelijk biografische, sociale en institutionele dimensie. Zo worden twee componenten van het sociale bestaan gevat, namelijk de structurele en de procesmatige component. We kunnen de sociaal-culturele vormingspraktijk dan zien als een *interface* (verbindingstuk) *van structuur en actie*, van sociale structuren en het individuele. Dit is van belang, want door zo te kijken wordt de persoon, het individu niet opgeslokt door de maatschappelijke wenselijkheid of een ingevulde normativiteit van bijvoorbeeld economische vooruitgang, sociale samenhang of inclusie enerzijds, maar anderzijds worden structurele verantwoordelijkheden ook niet weggecijferd en in hoofdzaak toegeschreven aan individuele competenties. Het 'op zich staan van het sociale bestaan', het 'refereren naar het sociale als entiteit' is essentieel voor *gerelateerde en procesmatige reflectie*. Pas dan kunnen we het plaatsen tegenover het actieve element, het individueel handelen.

In hoofdstuk 5 en 6 wordt uitgebreid verder gegaan op de op empowerment en sociale kwaliteit gerichte bevindingen m.b.t. de (ook normatieve) eigenschappen van het sociaal-cultureel vormingswerk en mogelijke maatschappelijk-structurende kaders voor sociaal-culturele vormingspraktijken. Ook uit ander onderzoek (Vanwing, e.a., 2005) bij 113 beroepskrachten van de beginnende volkshogescholen bleek het belang van de empowermentoriëntatie in de beroepshouding. Rest ons hier te vermelden dat recente toekomstverkenningen van het werkveld (De Vriendt, SoCiuS, 2007-2008) eveneens wijzen op het belang van procesgericht tewerk gaan en het accepteren van een zekere normativiteit - "*de wijze waarop we in de wereld staan*". Het belang van gemeenschapsvorming en "*empowering*" wordt begrepen als het creëren van omgevingen die mensen stimuleren om eigen keuzes te maken, rekening houdend met hun eigen context. Vrijplaatsen waar mensen levensbreed kunnen leren. Er wordt gewaarschuwd dit te doen op het niveau van én individuen, én groepen, én structuren.'

Ten slotte behandelt deze afsluitende bespreking in hoofdstuk 4 essentiële aandachtspunten zoals diversiteit, globalisering, burgerschap, interdisciplinariteit en technologie, en innovatie van sociaal-culturele praktijken.

Hoofdstuk 5: Sociaal-cultureel vormingswerk als beroepsveld

Beroepsontwikkeling is een maatschappelijk proces dat, naargelang het beroep waar we het over hebben, in meerdere of mindere mate wordt bepaald door externe determinanten. In dit hoofdstuk wordt middels de resultaten van onderzoek in de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk nagegaan in welke mate sociaal-cultureel vormingswerkers er al dan niet in slagen een eigen maatschappelijk domein te verwerven (domeininstitutionalisering), of er erkenning is vanuit de maatschappij voor deze domeininstitutionalisering (sociale institutionalisering) en welke aspecten van de interne organisatie, beroepscode en normen de beroepsgemeenschap ontwikkelt en zichzelf oplegt (organisatie-institutionalisering). (Mok, 1973, 1990)

Beroepsontwikkeling als maatschappelijk en sociaal proces - De opleidingsachtergronden van de sociaal-cultureel vormingswerkers vertellen ons dat dit een 'open' beroep is. De variëteit aan uitgangspunten, handelwijzen en behandelde thematieken wijzen erop dat de professionele beroepsoriëntatie op zich erg verscheiden is, hoewel we hierin een aantal lijnen ontdekten. De begeleidende, intermediaire en organiserende positie van de sociaal-cultureel vormingswerker, de plaats waar hij of zij het werk doet, met name de maatschappij, de uiteenlopende redenen waarvoor dit werk gedaan wordt, en met wie, geven evenmin houvast of eenduidige betekenis aan het beroep. Verschillende topics worden behandeld: Leidt de toename van het aantal professionelen ook tot een toenemende professionalisering? Wat met de professionele verbondenheid tussen de beroepskrachten en hun specifieke sociaal-agogische competenties? Hoe verloopt de toepassing van de decretaal ingeschreven en vereiste "sociaal-culturele methodiek"? Deze bevindingen leiden mede tot nuancering van een aantal geformuleerde sterktes en zwaktes in de knelpuntennota. Andere (zoals het belang van de relatie met de Raad van Bestuur) worden dan weer bevestigd. In een aantal ontwikkelingen herkennen we in de eerste plaats een sterke context- en beleidsafhankelijkheid van het werkveld. Ook wordt vastgesteld dat de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet het monopolie heeft op sociaal-culturele praktijken. De trend dat organisaties binnen aangrenzende sectoren uitdrukkelijker dan vroeger aandacht besteden aan de sociaal-culturele dimensie zet zich door (zie ook Dhont, 2001). Tegelijkertijd wijzen dergelijke ontwikkelingen op een toenemende maatschappelijke erkenning van hetgeen waar de sector sterk in staat: de sociaal-culturele praktijken.

Interne aspecten van beroepsontwikkeling - of de organisatie-institutionalisering betreft de 'inrichting van het werk' middels het legitieme kader van decreet en uitvoeringsbesluiten, de organisatievormen, initiële en voortgezette opleidingen, bijscholing, onderlinge relaties (bijvoorbeeld

het uitwisselen van deskundigheden en goede praktijken) en relaties met (potentiële) deelnemers en partners, de beroepscode, ... Uitgangspunten, proces, werkwijze en doeloriëntaties blijken moeilijk van elkaar te scheiden, ze liggen in elkaars verlengde. Het hoofdstuk gaat in op het belang van te reflecteren via uitwisseling van ervaringen en 'good practices' met vakgenoten; het ervaren gebrek aan contact tussen de academische wereld en het werkveld; voor- en nadelen van nieuwe planningsprocessen en (formele) verantwoordingswijzen, en de invloed van het decretale kader en het beleidskader.

Discussie - Als beroep zonder leest is het kenmerkende van sociaal-cultureel vormingswerk een veelzijdigheid in beroepsrollen, vaardigheden gericht op het faciliteren van leefwereldgerichte doeloriëntaties in proces met de deelnemer(sgroep) en een pluriformiteit aan relaties in en kennis over de sociale omgeving en maatschappij. Deze kenmerken leiden tot een *onder- en overschatting* die we terugvinden in de institutionaliseringsdimensies van het beroep. Iedereen kan (en mag) meepraten over ontmoeten, vormen, cultuur en sociale actie. Zonder kritiek vaart niemand wel (van Gent, 1978), zeker wanneer er met mensen wordt gewerkt. Wanneer het werk op de eerste linie staat (bijvoorbeeld in sociaal-culturele innovatieve werkwijzen, in het spanningsveld tussen maatschappij, politiek en het individu, maar ook in het behoud en de waardering van traditionele vormen van ontmoeten) valt niet anders te verwachten dan het aftasten en overschrijden van grenzen en weerstanden bij sociale groepen, partners en overheden.

Gelijktijdig krijgen we een beeld van de sociaal-cultureel vormingswerker die enerzijds op vernieuwing is georiënteerd en van onderaf (vanuit en samen met de mensen waarmee hij of zij werkt) het werk ontwikkelt, maar anderzijds zegt niet altijd het nodige in huis hebben en een aantal blinde vlekken vertoont in deze momentopname.

Uit het volkschogeschoolonderzoek kunnen we afleiden dat de beroepsgemeenschap belangrijke werkprocessen voor een professional zoals opgesteld door Maas (1999: 72) belangrijk vindt: creativiteit (nieuwe opties vinden), innoveren (relevante vragen stellen), ontwerpen (interessante antwoorden vinden), verbeteren (de 'juiste' dingen doen), problemen oplossen (de dingen adequaat doen), evalueren (de slaagkans vergroten) en beslissen (kiezen en actie nemen),

De educatieve praktijken kenmerken zich volgens de respondenten uit het sectorale onderzoek door een grote variëteit aan doeloriëntaties, werkwijzen en uitgangspunten. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk is niet alleen veelvormig, maar ook voortdurend in verandering en beweging.

Het nieuwe decreet leidde tot een grondige herstructurering en heroriëntering van de sector die voor sterke veranderingen op organisatie- en inhoudsniveau zorgde. De beroepskracht verhoudt zich niet alleen tot het beleid en de overheid, maar staat tevens in relatie met collega's, vrijwilligers en het publiek. Op de vraag wat een educatieve medewerker nodig heeft om binnen deze constellatie professioneel te kunnen functioneren, krijgen we een variëteit aan antwoorden, waarbij representanten en beroepskrachten andere accenten leggen. De noodzaak van een heterogeen en complementair team van medewerkers in de organisatie, wordt echter door beide respondentengroepen als belangrijke voorwaarde gezien. Niet alleen een heterogeniteit op het gebied van leeftijd, maar ook de aanwezigheid van een variëteit aan kennis en kunde in de organisatie wordt

belangrijk geacht. Omdat van beroepskrachten niet verwacht kan worden dat ze van alle markten thuis zijn (*“all round figuren”* zijn immers zeldzaam), is het aan de organisaties om ervoor te zorgen dat zij diverse professionele rollen in huis hebben door de juiste mensen aan te werven. De van oudsher aanwezige openheid qua inzetbaarheid van diverse disciplines of competenties in de organisaties (De Blende & Dhont, 2005), moet volgens enkele representanten gehandhaafd blijven. Het ophangen van het beroep aan één of meerdere specifieke opleiding(en) zou immers niet tegemoet komen aan de behoefte aan een verscheidenheid van functies in organisaties. Volgens een beroepskracht echter schuilt in de openheid van het beroep het gevaar van een te sterke ondervertegenwoordiging van agogisch – sociaal-culturele opleidingen.

De opleidingen kunnen een grotere rol spelen in het creëren en realiseren van ‘body of knowledge and skills’ en de articulatie van ‘tacit knowledge’. Hier hebben we het dan over sociaal-cultureel vormingswerk als een ‘stiel’ en in welke mate de opleidingsverstrekkers en studenten hiervoor aandacht hebben en gevormd worden. De beroepsontwikkeling heeft volgens ons meer baat met het durven benoemen van de ‘kennis en kunde’ dan met het creëren van één legitimerende opleiding of afstudeerrichting. Kenniscirculaties zijn van groot belang in functie van de verdere beroepsontwikkeling. Dit vereist van de beroepskracht een andere attitude dan het afschermen van het eigen werk en daarover alleen of in (te) beperkte kring reflecteren. Twee dimensies die op Freidsons (2001) professionele logica zijn gebaseerd, kunnen ertoe bijdragen dat het beroep van sociaal-cultureel werker versterkt wordt: vakgenoten een oordeel laten vellen over de kwaliteit van het werk enerzijds en het ontwikkelen en transparanter maken van de body of knowledge anderzijds (vgl. Kremer & Verplanke, 2004). Dit kan bewerkstelligd worden door een verhevigde inzet van onderzoekers en opleidingen voor gedeelde kennisontwikkeling enerzijds en door beroepskrachten die de impliciete kennis die zij hebben expliciet maken anderzijds. Voor professionals gaat het vaak om onbenoemde vanzelfsprekendheden, voor leken en beleidsmakers kunnen dat *eye openers* zijn (Kremer & Verplanke, 2004).

Maar we vinden in het beroepsdomein zelf ook elementen die een dergelijke aanpak in de weg staan. Een specifieke hinderpaal voor domeininstitutionalisering lijkt ons, net als Vermeulen (in Oosterlinck: 51) al in 1982 vaststelde, het hardnekkige gebrek aan *professionele verbondenheid tussen de werkers in de sector*. Dit wordt in stand gehouden door enerzijds zowel ideologisch als pragmatisch verschillende opvattingen over uitgangspunt en doel van (ook andermans) sociaal-cultureel vormingswerk en anderzijds door het vele werk dat kan (en vanuit het decreet moet) gedaan worden met beperkte middelen en personele bezetting die tot keuzes dwingen. De consequenties van nieuwe beleidsontwikkelingen en de daaraan verbonden herverdeling van middelen, het (niet) bereiken van publieken, het benadrukken van verschillende functies van het werk, wordt soms onderling aan elkaar afgerekend in de beroepsgemeenschap. Kijken over de eigen grens op zoek naar complementariteit of gewoon de ander zijn invulling en opdracht in het werkveld gunnen zijn dan ver af.

Een houding die niet correspondeert met de stelling van de beroepsgroep ‘om zichzelf overbodig maken’. Provocerend schuiven we het beeld van een eiland van sociaal-cultureel werk naar voren met als vlag: ‘markt van welzijn en geluk’. (vgl. Achterhuis, 1979) We stellen ons de vraag of het afschermen van de “eigen socio-culturele winkel” onderling en van andere sectoren, kan leiden tot een

rechtvaardiging en afbakening van het eigen domein. De 'struggle to survive' kan misschien beter wat meer samen gevoerd worden. De geledingen die bezig zijn met vormingswerk in de sector kunnen niet anders dan hun 'domein', dat gekenmerkt wordt door voeling met maatschappelijke evoluties (niet alleen in de zin van vooruitgang of vernieuwing), steeds opnieuw uit te vinden en creatief en normatief op zoek te gaan hoe ze haar rol van pionier of 'behouder van het goede' kan vervullen. Uiteraard impliceert dit een moeilijkere positie dan het streven voor het behoud van wat van 'hun' is. Het veronderstelt tevens een aanvaarding dat hun domein steeds in beweging en verandering is.

Voorwaarde is echter dat de sector een autonome ruimte geniet, en niet wordt afgestraft wanneer experimenten niet blijken te werken. Integendeel, als dit de rol is van het sociaal-cultureel volwassenenwerk moet ze beloond worden voor alle pogingen om baanbrekend of niet regulier werk te trachten te realiseren, waar eventueel ook anderen opnieuw de vruchten van kunnen plukken. Een tweede argument voor 'een blik naar buiten gericht' vinden we bij de kansen die de beroepskrachten zien in het aangaan van netwerken en dwarsverbanden om te kunnen expliciteren waar ze voor staan. *Governance* hangt onlosmakelijk samen met de beroepsontwikkeling van de vormingswerker.

Wanneer de overheid een te zware nadruk op de institutionele logica legt, overtrokken rekening houdt met de *accountability* en te veel verantwoordings-eisen stelt, dan zadelt ze de professional juist met een steeds geringere discretionaire ruimte op (Dijstelbloem e.a., 2004). De overheid zou best een te vergaande vorm van instrumentalisering en contextloze prestatiemeting (van de Donk e.a., 2004: 223) vermijden maar juist de geest van het decreet nastreven, zoals 80,3% van de respondenten in het volkshogescholenonderzoek aangeeft. Het gaat erom de vormingswerker te faciliteren, activeren en aanmoedigen en daarom experimenteer-ruimte organiseren en investeren in variëteit en innovatieve praktijken (van de Donk e.a., 2004: 236) (Knockaert, 2005).

Het beeld van de 'bricoleur' of 'knutselaar' kan misschien meer duidelijkheid scheppen over de wijze waarop sociaal-cultureel werkers te werk gaan. In navolging van Lévi Strauss wijst Elias (1998) er op dat de wereld van de instrumenten van de knutselaar beperkt is, en dat deze zich behelpt met de middelen die hij heeft. Eerder dan omschrijvingen van "all round" competentieprofielen, of een in de wet vastgelegde verplicht te hanteren sociaal-culturele methodiek, lijkt ons het expliciteren van de 'munitie' waarover de beroepskracht beschikt om methoden, technieken en stijlen creatief in te zetten, vruchtbaar om de beroepsontwikkeling te versterken. En zo mede de vraag van Vermeulen (1982, in Oosterlinck, 2005, p. 51) naar specifieke sociaal-agogische competenties te beantwoorden.

Welke kennis en kunde heeft de sociaal-cultureel werker nodig om binnen de schaarste aan 'middelen' die hij zich eigen heeft gemaakt, zijn professionaliteit in te zetten? Deze schaarste niet in rekening brengen, en vanuit een ideaaltypische benadering oneindig te benoemen wat de sociaal-cultureel vormingswerker 'behoort' te kunnen in termen van competenties, kan niet alleen verlammen en verblinden, maar onttrekt ons net ook de kijk op één van de belangrijkste kundes van deze agogische praktijk, namelijk de pragmatiek van het 'ondanks'-denken. Welke alternatieven bieden zich aan ondanks beperkt zeggingschap over de eigen situatie? Deze doordachte steun bij het verruimen van het handelen van mensen moet uiteraard gebaseerd zijn op realiteitszin (scepticus moet de sociaal-cultureel vormingswerker zelfs zijn), maar vertrekt tevens steeds vanuit mogelijkheden-zin (een interesse in alternatieven, in verandering en verbetering). Die twee elementen bepalen het werk van

de sociaal-cultureel vormingswerker: mensen in staat te stellen om zich met sociale en culturele kunstgrepen te handhaven in een complexe maatschappij.

Hoofdstuk 6: Analyse van de normatieve eigenschappen van het sociaal-cultureel vormingswerk

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de normatieve component van het sociaal-cultureel vormingswerk. Eerst stellen we een gedeeltelijke terugkeer naar het belang van 'ambachtelijkheid' en een 'eigen logica' vast in de theoretisch-(ped)agogische kaders die worden gehanteerd door het beleid en het werkveld. Hiertegenover plaatsen we een maatschappijwetenschappelijke invalshoek, omdat het werk en haar kaders niet te ontsnappen aan het sociotoop waarin ze vorm krijgen. We hernemen de historische noties 'civil society' en 'sociale cohesie' die eveneens opnieuw actueel zijn in het vertoog over dit soort van werk. Hiermee gaan we in op de verschillende vragen die in hoofdstuk 2 worden gesteld in rapporten en programma's (bijvoorbeeld het zevende kaderprogramma) naar vernieuwende **(ped)agogische benaderingen** om actief burgerschap, empowerment, de werkrollen, en creativiteit in de lerende maatschappij te leren en te ondersteunen. Het in de sector uitgevoerde onderzoek waarvan de bevindingen aan bod komen in hoofdstuk 4 en 5 vragen eveneens om een dergelijke verkenning. Vervolgens introduceren we 'sociale kwaliteit' als een maatschappelijk-normatief denkkader. De dimensie **empowerment** in deze theorie elaboreren we als een mogelijk verbindend begrip voor de **praxis** van het sociaal-cultureel vormingswerk van vandaag.

Onder de noemer volwasseneneducatie gaat een ganse waaier schuil aan initiatieven op het gebied van training, opleiding, onderwijs en vorming met volwassenen. Zowel voor de aanbieders als de afnemers van volwasseneneducatie is dit nogal een onoverzichtelijk kluwen (Wildemeersch & Van der Kamp, 2000, Cullen e.a., 2002). Dat de volwasseneneducatie te lijden heeft onder deze onduidelijkheid wordt niet alleen in Europa maar ook in andere internationale publicaties uitvoerig beschreven. Daarin staat het sociaal-cultureel volwassenenwerk dus niet alleen. Maar nu komt, in de sfeer van de methodiek, het ambachtelijke weer sterk opzetten, met zelfs een explicitering van sociaal-culturele methodiek als hét verbindende kenmerk van de verschillende werksoorten in het kaderdecreet. Deze decretale vereiste voor de sector om de toepassing van de "sociaal-culturele methodiek" te eisen bevat een vraag naar toenemende professionalisering (vgl. Oosterlinck, 2005: 51), en wordt ingevuld met een zelfstandige logica op basis van in het werkveld uitgevoerd onderzoek (Baert & Ketelslegers, 2002). Als oriënterend sociaal-pedagogisch model opent de sociaal-culturele methodiek vast en zeker een aantal mogelijkheden voor de sociaal-cultureel vormingswerker. Het kader kan breed ingevuld worden, en we begrijpen dat het open staat voor adaptaties en in ontwikkeling is. Als voorwaarde om erkenning en subsidies te verkrijgen verdient het echter meer aandacht.

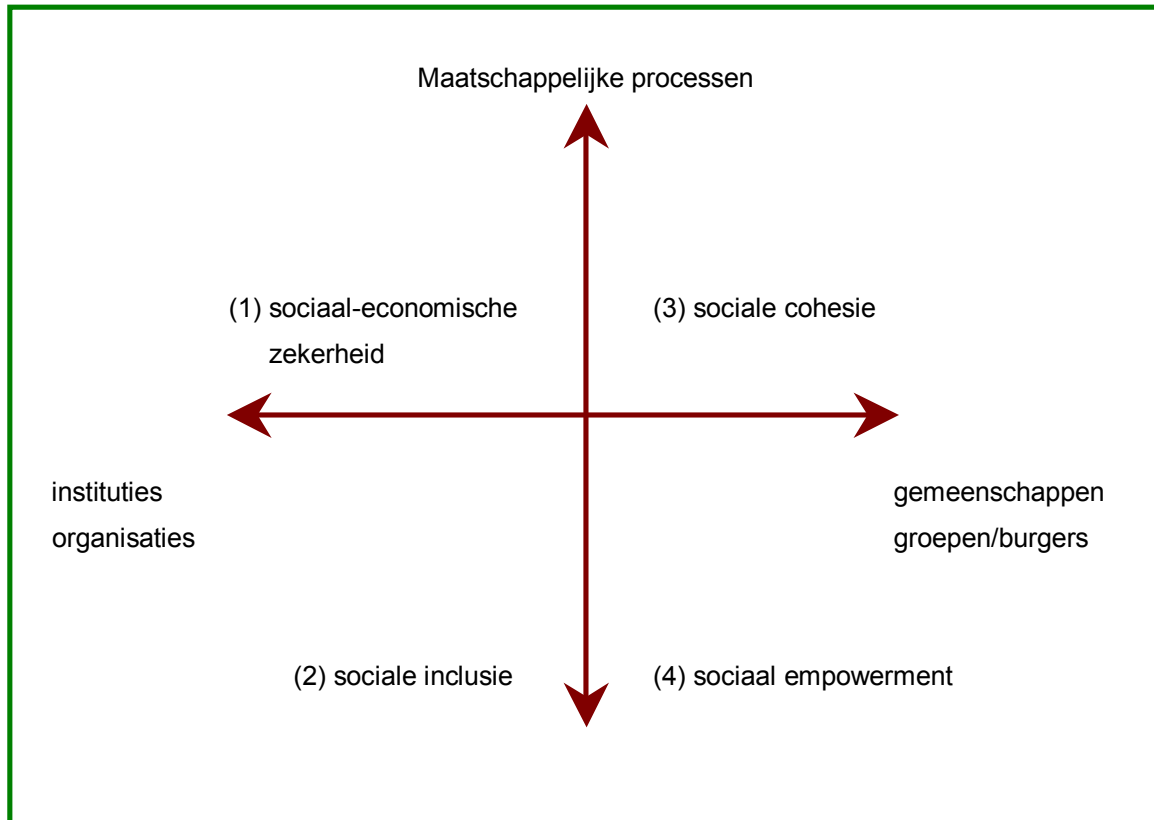
De 'Nieuwe Uitdagingen voor het sociaal-cultureel werk' (Goubin, 1994) in het begin van de jaren negentig hebben er ondanks uitgebreid en sterk geregisseerd overleg, niet voor kunnen zorgen dat

het volksoontwikkelingswerk een sterkere beroepsidentiteit of een grotere publiekelijke acceptatie kreeg. Een decennium na de 'Nieuwe Uitdagingen voor het sociaal-cultureel werk' wenste het beleid, bij monde van de Vlaamse minister van Cultuur Anciaux, dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk een eigen plaats zou verwerven in het cultureel landschap, in de sferen van maatschappelijke opbouw en gemeenschapsvorming, en in het levenslang en levensbreed leren. Hij was van oordeel dat deze onderscheidende factor zich niet zozeer zou kunnen laten gelden door de thema's waarmee het werk zich al dan niet inlaat, maar dat uitgerkend *een eigen, specifieke methodiek* dit werk een onvervangbare en herkenbare plaats in de samenleving zou moeten helpen innemen en de toekenning van gemeenschapsmiddelen mee rechtvaardigen (Baert, 2005: 158). De decreetgever gooit het dus over een andere boeg, die van de methodiek.

Maar al te snel wordt de vraag 'hoe te komen tot een sterkere professionalisering en legitimering van het werk aangevuld met het belang van professionele standaarden en een zelfstandige en onafhankelijke logica, zoals we aan de hand van de 'sociaal-culturele methodiek' illustreren. Zo geponeerd, lijkt dit ons zelfs een kwalijke gedachtegang voor een *sociaal* beroep, dat vooral nood heeft aan een 'open' beroepshouding. Waarin vallen variëren, animeren en vanuit de leefwereld van mensen processen aangaan en inrichten te standaardiseren? Welke zelfstandige en onafhankelijke logica valt er te ontwerpen voor een beroep dat zich tussen individuen en groepen en tussen individu en samenleving bevindt en waarvan net de deskundigheid is dat men zich bezig houdt met de wederzijdse interactie en relatie in deze spanningsvelden?

Omdat het sociaal-cultureel vormingswerk en zijn kaders niet ontsnappen aan de sociotoop (de samenleving) waarin ze vorm krijgen, en het feit dat deze sociotoop meervoudig is en niet vastligt, is een continue maatschappelijk-normatieve reflectie nodig. Het sociaal-cultureel vormingswerk ontsnapt niet aan het innemen van een stelling, maar doet dit net door te erkennen dat de complexiteit van het maatschappelijk veld om een *maatschappelijk-structurele* probleemstelling vraagt. Leerprincipes, pedagogische en psychologische inzichten alleen volstaan niet voor educatief werk dat bemiddelt tussen de bureaucratie (panopticum) en de leefwereld (aquarius) (vgl. De Kler, 1992).

We introduceren een bestaand kader dat kan dienen als maatschappelijke oriëntatie van niet formeel educatief werk, nl. dat van sociale kwaliteit (Beck, e.a., 1997).



Biografische processen

Het kader beslaat 4 domeinen:

- De mate van sociaal-economische zekerheid (tegenover onzekerheid) omvat o.m. gezondheid, tewerkstelling op de arbeidsmarkt, materieel (inkomen), huisvesting en wonen, veiligheid van voedsel en leefomgeving, levenskansen;
- Sociale inclusie (tegenover uitsluiting) betreft o.m. gelijke kansen in institutionele omgevingen, inclusie in tewerkstelling en op de arbeidsmarkt, in educatieve systemen, in huisvesting, in sociale zekerheid, in gemeenschapdiensten, politieke inclusie en sociale dialoog;
- Sociale cohesie (tegenover verbrokkeling) heeft o.m. te maken met intergenerationele solidariteit, sociale status en economische cohesie, sociaal kapitaal, netwerken en vertrouwen, verenigen, publieke veiligheid;
- Sociaal empowerment (autonomie tegenover onderschikking) ten slotte gaat o.m. over handelingsalternatieven van burgers om te participeren in sociale, economische, politieke en culturele processen.

Deze domeinen ontstaan door het combineren van twee schalen: de schaal van micro- naar macroverhoudingen, en de schaal van 'harde' instituties naar 'zachtere' gemeenschappen van meer of minder georganiseerde groepen van burgers. De domeinen zijn relatief onderscheiden. Ze gaan niet per se gelijk op, ze compenseren elkaar evenmin. Ze geven aldus een complex maatschappelijk veld weer en laten ons toe om hiermee aspecten van **educatieve settings** te duiden.

De uitspraken van sociaal-cultureel werkers over eigenschappen van hun educatief werk sluiten aan bij het proces van sociaal empowerment. Empowerment wordt vaak reducerend gedefinieerd in termen van psychologisch en educatief empowerment. Binnen het maatschappelijke machtspeel wordt empowerment dan ingeperkt tot empowerment op het individuele (biografische) niveau, waarbij de verantwoordelijkheid exclusief bij het individu komt te liggen. Met de uitdrukking 'leefwereldgericht werken' geven de respondenten een naam aan het sociale, culturele, economische, ... als entiteit(en) waarmee hun deelnemers in relatie staan. Die relatie en de veranderingsprocessen die de sociaal-cultureel werker hierin op gang brengt, krijgen in het begrip 'empowerment als sociale kwaliteit' een plaats. Praktijkwerkers geven dus een veel gedifferentieerder beeld van empowerment. Ze merken ook op dat theoretische en onderzoeksmatige ondersteuning die enkel educatief of psychologisch tewerk gaat, tekort schiet, omdat 'hun' werkelijkheid niet herkenbaar is in dergelijke benaderingen. Het maatschappelijk-theoretisch kader van sociale kwaliteit is dat wel. Het verwijst naar de burger, die verder wordt geconstitueerd als deel uitmakend van groepen, een stad, gemeenschap (rechts). Het model verwijst ook naar participatie, een proces dat deze interactie met een bestaande sociale en maatschappelijke entiteit veronderstelt. Tegelijkertijd wordt er een link gelegd naar de biografische ontwikkelingen (onderaan), de maatschappelijke ontwikkelingen (bovenaan) en door het insluiten (inclusie) naar systemen, instituties en organisaties. Empowerment blijft dus gezien in relatie met en doorheen alle andere dimensies en factoren in het model. Zo overstijgt empowerment als element van sociale kwaliteit de dichotomie die gewoonlijk wordt gezien als structurerend voor de relatie tussen individu en samenleving. De domeinen zijn rechtstreeks gelinkt aan het meso en macro niveau, of meer precies: het is in en doorheen de domeinen dat het concrete ontwerp van het sociale zijn wordt bepaald. Hier vinden we de vertaling en uitdrukking van structuren in leefcondities.

Het normatieve karakter van de sector problematiseren, benoemen en transparanter maken, kan bijdragen tot de professionalisering en een eigen identiteit. Belangrijk daarbij is dat sociaal-cultureel werkers de ruimte krijgen en nemen om deze professionele normatieve uitgangspunten met collega's en vakgenoten te bediscussiëren. Een vertrekpunt hiervoor vormt de sociaal-culturele methodiek. Maar in dit hoofdstuk hebben we een alternatief willen toevoegen om deze discussie in de sector te voeren.

Hoofdstuk 7: Drie configuraties van educatie

Uit onze studie blijkt dat zowel theoretische benaderingen als onderzoek vanuit een enkelvoudig perspectief tekort doen aan de maatschappelijk georiënteerde praxis van het sociaal-cultureel vormingswerk. Daarbij komt dat de eisen van de kenniseconomie en hieraan verbonden beleidsontwikkelingen dualiserende effecten teweegbrengen in de samenleving, en dit net op het vlak van leer-, ontwikkeling-, en participatiekansen. Wanneer het sociaal-cultureel vormingswerk uitgangspunten zoals empowerment, sociale cohesie en sociale inclusie, en actief burgerschap hanteert, en wanneer de volkshogeschoolen de functie van regionaal platform voor niet formele

educatie willen vervullen, dient er een samenhangende en tegelijkertijd differentiërende **maatschappelijke benadering inzake volwasseneneducatie** voorhanden te zijn om de eigen positie te overdenken en om stelling te nemen. 3 dimensies van educatie, met name functioneel, sociaal-moreel en expressief-cultureel, vormen het vertrekpunt om in dit hoofdstuk een dergelijke benadering te ontwikkelen voor de volkshogescholen, en deels ook voor het bredere sociaal-cultureel vormingswerk. We laten dit kader alvast aansluiten met de praktijken en decretale opdrachten van de werksoort volkshogescholen.

De kapstok waaraan we de functies en kenmerken van de Vormingplus-centra ophangen is hun hoofdplicht: educatief werk. Het bevorderen van het leren van individuen en groepen staat centraal. Aan educatie kunnen we drie rollen toekennen (naar Notten, 2000, 2001): de functionele rol, de sociaal-morele rol en de expressief-culturele rol. Elke rol staat voor een configuratie (een samenstel van figuren, een onderlinge stand van zaken) die betrekking heeft op aspecten van integratie en educatie. Deze indeling gaat op voor alle educatieve sectoren en activiteiten: het onderwijs, beroepsopleidingen, sociaal-culturele vorming en trainingen allerhande en geldt voor alle leeftijdsfasen en voor zowel formele als informele leeromgevingen. Elk van de 3 wordt aangeleerd. De inrichtende, coördinerende en ondersteunende functie van de Vormingpluscentra raakt alledrie de aspecten.

De functionele configuratie van educatie - *richt zich vooral op het sociaal-economisch voortbestaan van de maatschappij. Kennisproductie en kennisoverdracht gebeuren met het oog op een adequate toewijzing van maatschappelijke en professionele posities aan de lerende(n). Het gaat hier over het verwerven van diploma's en kwalificaties in het onderwijs, het volgen van beroepsopleidingen, enz. De doelen van een dergelijke educatie voor volwassenen zijn meestal zakelijk of technisch van aard, en voor de deelnemer gaat het over haar/zijn weerbaarheid op de (arbeids-)markt.*

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt zowel door Vlaanderen als door Europa opgeroepen om haar plaats in te nemen in het levenslang en levensbreed leren. Dit vanuit het besef dat vrije tijd aanknopingspunten biedt voor informeel en niet formeel leren en dat vrijwilligheid belangrijk is om een intrinsieke leermotivatie te kweken. Getuige hiervan de verruimde opvatting over levenslang leren door zowel de Europese Commissie als door DIVA (Dienst Informatie, Vorming en Afstemming) in Vlaanderen.

Door deze laagdrempelige manier van werken kunnen mensen met negatieve schoolervaringen “die wars zijn van al dat formeel gedoe” terug zin krijgen in het leren, aldus de beroepskrachten. Ook in beleidsmiddelen komt men tot de vaststelling dat een rigide achterstandsbenadering verbonden aan enge leerdoelen om mensen ‘bij te spijkeren’ binnen het vrijetijd domein op grenzen stuit. Het ketst af op desinteresse en brengt het risico van stigmatisering met zich mee. Er lijkt meer ruimte te komen om leren breder op te vatten en weer te verbinden met de verwerving van competenties om in deze samenleving te functioneren én te leven. Hiervoor kijkt men naar de Vormingplus-centra. Zij kunnen

een sleutelrol spelen in het (her)waarderen van informeel en niet formeel leren. Maar dan niet als waterdrager voor de ontwikkeling van een Europese respectievelijk Vlaamse kenniseconomie. De Vormingplus-centra kunnen zich net rekenschap geven van de soms onredelijke eisen die de kennismaatschappij stelt aan mensen. Door bewust samenwerkingen aan te gaan binnen dergelijke kaders kunnen zij vormen van leren introduceren die begrensd zijn in ambitie en gemeenschappelijk of leefwereldgebonden zijn.

Wanneer men bijvoorbeeld een gecoördineerd aanbod van opleidings-, werkervarings- en tewerkstellingsmogelijkheden voor kansengroepen ambieert, kunnen de Vormingplus-centra in dit kader een bijdrage leveren op het vlak van algemene en persoonlijke vorming. Deelnemers aan opleidingsprojecten hebben naast het verwerven van beroepscompetenties immers ook baat aan ondersteuning, begeleiding en vorming op het vlak van 'levensbrede vaardigheden en thema's.' Mensen zijn méér dan enkel werkzoekende of 'in opleiding'. Eigen meningen, wensen en behoeften duidelijk onder woorden brengen, gesprekken voeren, met verschillen leren omgaan, onderhandelen met instanties, ... zijn vaardigheden die een stevige bagage vormen voor het persoonlijke, sociale én beroepsleven.

Zeker is er een belangrijke rol weggelegd voor de Vormingplus-centra in het overbruggen van de kenniskloof. Maar dan in de twee richtingen. Enerzijds het vergroten van leeransen, het introduceren van agogische werkwijzen, het sensibiliseren van werkgevers, het zichtbaar maken van succesvolle trajecten, en ook het erkennen van verworven competenties. Anderzijds door mensen verhaal te geven tegen en een alternatief te bieden voor aspecten van een levenslang en levensbreed leren discours dat de lerende constant herwijst naar zijn plaats in een prestatimaatschappij, een verwijzing naar permanente tekortkomingen en gebreken (Beck e.a., 1999). Die dwang om steeds te kijken naar wat er (nog) niet is beneemt soms de adem. We geven de beroepkrachten het laatste woord:

“In de formele educatie gaat men zeer specifieke leerdoelen stellen die mensen willens nillens moeten behalen. Ze moeten daar een examen voor afleggen en krijgen er punten op. Het unieke van onze sector is juist dat onze deelnemer vanuit zijn eigen interesses en invalshoeken gaat bepalen wat hij uit onze vorming voor zichzelf wil halen. Wij kunnen veel flexibeler met een aantal dingen omgaan.”

Dit staat niet per definitie los van de arbeidssfeer. Een beroepskracht argumenteert dat de grenzen tussen de vrije tijdssfeer en de arbeidssfeer steeds meer vervagen en dat het daarom onmogelijk is om bepaalde thematieken tot het ene of andere domein toe te wijzen. Het “niet werkgebonden mogen zijn van de niet formele educatie in het decreet” zien verschillende beroepskrachten als een grote inperking voor de praktijk. Een argument van een medewerker van een Vormingplus-centrum dat door heel wat anderen ondersteund wordt, is dat sociaal-cultureel werkers “in de leefwereld van mensen werken” en de arbeidscontext daar zeker deel van uitmaakt.

De sociale en morele configuratie van educatie - zorgt ervoor dat individuen en groepen kunnen deelnemen aan de openbare meningsvorming over de 'juiste' inrichting van de maatschappij. Deze

functie heeft betrekking op sociale, politieke en rechtssferen. Medezeggenschap, solidariteit, inspraak in het beleid, belangenbehartiging van groepen, opkomen voor rechten en toegang tot openbare voorzieningen zijn een aantal doelen die we hier zowel bij de aanbieders als bij deelnemers en gemeenschappen van burgers terugvinden.

Lockwood (1992) ziet primaire sociale relaties zoals familie, vrienden, burens, buurten en lokale gemeenschappen als de bronnen van sociale samenhang. Maar hij voegt er aan toe dat verenigingen, verbanden en maatschappelijke netwerken nodig zijn als we willen dat de persoonlijke netwerken echt bijdragen tot sociale cohesie in de samenleving. Zij creëren immers ruimte en bieden steun voor plaatselijk initiatief, voor zelforganisatie, voor deelname en zeggingskracht van burgers aan politieke en democratische beslissingsprocessen.

De belangrijkste functie die zowel door overheids-, economische als private actoren en het werkveld zelf wordt toegekend aan de middenveldorganisaties, zoals deze van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, is hun onontbeerlijke bijdrage aan de sociale cohesie van de samenleving. Sinds het ontstaan van het Vlaams cultuurbeleid verwees nagenoeg elke minister van cultuur in mindere of meerdere mate naar participatie aan het maatschappelijk leven, vernieuwing en herstel van het sociaal weefsel. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk kan zichzelf dus beschouwen als een product van de sociale cohesiegedachte.

Grote verhalen zijn echter niet altijd tastbaar, en soms zelfs vijandig voor zij die het werk ontvangen en zij die het doen. En daar wringt het schoentje. Het is *in* de sociaal-culturele praktijken dat de sector gestalte kan geven aan de civiele maatschappij en sociale samenhang. Dit is steeds opnieuw het aangaan van een *proces* met individuen en groepen wiens zeggenschap telt. Niets belet de beroepskracht om dit te doen samen met andere maatschappelijke spelers, met volle ambitie en goesting. Maar het **(mede)zeggenschap** en auteurschap **van deelnemers** en participanten, vormt de toetssteen voor legitiem sociaal-cultureel volwassenenwerk.

De educatieve bijdrage aan de *sociale cohesie* van de samenleving door Vormingplus-centra kan rechtstreeks zijn (in cursuswerk, het werken met kansengroepen, ...) of via sleutelpersonen (in samenwerking met zelforganisaties, het vormen en coachen van vrijwilligers, van beroepskrachten uit nevenssectoren). De ondersteuning van middenveldorganisaties en maatschappelijke initiatieven door het netwerk van de Vormingplus-centra zal terecht vooraan staan in het verlanglijstje van tal van stakeholders en beleidsactoren. Dit vraagt om professionaliteit in de keuze met wie wordt gewerkt, hoe en waartoe. Het is belangrijk om vanuit de praktijken aansluiting te zoeken bij “mensen die je anders niet bereikt of wiens leefwereld normaal anders geen kans krijgt”. Mensen die kans geven “om aan bod te komen” en ervaringen bieden “waar ze wel tellen”, is voor een respondent in het sectorale onderzoek een belangrijk argument om het sociaal-cultureel werk op deze dimensie te legitimeren.

Modellen uit de theorie van sociaal kapitaal (Putnam, 2000; Woolcock & Sweetser, 2001) kunnen eventueel van praktisch nut zijn voor Vormingplus-centra die hun gemeenschapsvormende opdracht

willen ordenen vanuit een open sociale cohesie. Welke programma's en activiteiten versterken de interne verbondenheid en de kracht van een groep door trainingen en het spreken over eigen ervaringen in een veilige omgeving (wat men 'bonding' noemt)? Wanneer worden de contacten tussen groepen en mensen in de samenleving versterkt (wat men 'bridging' noemt)? En waar worden maatschappelijke voorzieningen laagdrempeliger en deelnemers vertrouwd gemaakt met zeggenschap in het openbaar leven (wat men 'linking' noemt)?

De expressieve en culturele configuratie van educatie - *biedt mensen de mogelijkheden om uiting te geven aan hun individuele en collectieve culturele 'identiteit' en deze te ontplooien. Ook het levensbeschouwelijke maakt hier deel van uit. Persoonsontplooiing door verkenning, discussie en uitwisseling van wereld- en mensbeelden; variatie in het leven brengen door interculturele uitwisseling, het beleven van cultuur en uiting geven aan cultuur; opdoen van nieuwe ideeën en zoeken naar zingeving; zich laten vervreemden door en identificeren met verhalen; oefenen van je mondigheid; ruimte maken voor esthetisch genot; culturele symbolen leren lezen en symbolen creëren door kunstzinnig sociale statements te maken, ...*

Het is de expressieve en culturele rol van educatie die het sociaal-culturele vormingswerk haar gezicht geeft. Dé uitdaging voor de Vormingplus-centra is het *animerend* aanbieden van educatieve mogelijkheden. De vorm is niet minder belangrijk dan de inhoud: mensen worden van belanghebbenden tot belangstellenden door een enthousiasmerende, groepsgerichte en ontdekkingsgerichte aanpak met inbreng van creativiteit, taalrijkdom en beeldend vermogen. Het combineren van sociale, educatieve en culturele activiteiten, variëren tussen individueel en groepsniveau, de inbreng van elementen uit de leefwereld van deelnemers, culturele en maatschappelijke symbolen bespreekbaar maken, ontwikkelen, afwijzen of toeëigenen zijn agogische werkwijzen die ruimte scheppen voor eigen actie, organisatie, betekenisgeving en het ontwikkelen van eigen sociale en culturele codes en tekens van deelnemers. Animatie in deze betekenis probeert voorwaarden te creëren voor zelfgeorganiseerde en zelfgestuurde leerprocessen, waarbij veel aandacht is voor het ontwikkelen van motivatie en andere kijken. In dergelijke processen worden mensen niet gezien als consumenten van cultuur, maar als deelnemers aan culturele processen en als producenten van cultuur. Deze educatieve rol richt zich het sterkst op verruimen van het handelen van mensen met inachtneming van hun achtergronden, hun leefcontexten, hun bedoelingen, en met zin voor mogelijkheden die in het verschiets liggen. Vormingplus-centra als 'vrijplaatsen', experimenteer- of oefenruimten waar men ontdekkingen kan doen van niet voor de hand liggende dingen of net anders leert kijken naar zeer voor de hand liggende dingen. Ook als 'leerschool voor democratie' waar mensen de mogelijkheid hebben om deel te nemen aan het sociale, culturele en maatschappelijke gebeuren van hun regio en waar mogelijk hiervoor zelf in samenspel met hun omgeving de inhoud bepalen, ontregelen, stagnaties en problemen, ambities en doelen verwoorden en uiting geven. Maar ook educatie als openbaarheid, gericht op kritische argumentatie i.p.v. op het collectieve belang. Vorming die gemeten wordt aan de argumentatiecultuur en niet aan de figuur en het profiel van de gevormde (Masschelein, 1991).

Het accepteren van de realiteit van verschillen en onvolkomenheden, met als achterliggend doel mensen in staat stellen om zelf hun leeromgevingen, sociale en culturele omgevingen en (al dan niet educatieve) doelen mee vorm te geven, of net niet. Het particuliere als tegenwicht en dus ook verrijking van sociale samenhang. Door de kracht van hermeneutische processen en structurele (her)kadering, en door hiermee te variëren in methode blijven de vormingsprocessen niet beperkt tot one-issue aangelegenheden. Het inzicht bijvoorbeeld dat cultuur en samenleving zich schoksgewijs en discontinu ontwikkelen, en helemaal niet zo vaststaand zijn als op het eerste gezicht lijkt, opent perspectieven en doet vragen stellen. Dominante overtuigingen, stereotypering, angst voor het onbekende, kunnen door educatie in vraag gesteld worden.

Discussie - Met een verwijzing naar de hoge ambities van kennismaatschappij, sociale cohesie en zelfontplooiing differentiëren we de mogelijke educatieve rollen van de Vormingplus-centra. Een Vormingplus-centrum dat zich exclusief richt op één of twee van deze rollen schiet tekort. Gedrieën hebben ze met sociale participatie te maken (ook wanneer men ervoor kiest niet te participeren), problematiseren ze elkaar, en overstijgen de werksoort om te kijken naar haar mogelijke rollen en afbakeningen in het geheel van zowel de volwasseneneducatie, de culturele sector als andere sectoren zoals welzijn. Interculturele educatie die zich enkel richt op expressief-culturele aspecten schiet evenzeer tekort als beroepsopleidingen die exclusief gericht zijn op kennisoverdracht, zonder rekening te houden met culturele gegevens. Ook burgerschapsvorming kan niet in het 2e of het 3e segment opgesloten worden. Sociale, politieke en culturele participatie speelt zich af op alle educatieve domeinen. De verkokering en verenging van het educatieve aanbod tegengaan schuiven we naar voor als een uitgesproken opdracht voor de Vormingplus-centra.

Deze rollen reiken verder dan de sector van het gesubsidieerde sociaal-cultureel volwassenenwerk. Ze kunnen geplaatst worden in bredere maatschappelijke kaders van het cultuurbeleid, van het onderwijsbeleid, het welzijnsbeleid en ook van het (sociaal) economisch beleid, mede in relatie tot de maatschappelijke omgeving en de andere actoren op het veld. Een Vormingplus-centrum werkt streekgericht en erkent binnen die kerntaak de uitdaging van de verwevenheid van actoren. Actoren van de eigen en aangrenzende sectoren, maar ook private regionale en internationale actoren, kunnen elkaar en de regio aanwakkeren tot sociaal-cultureel initiatief. Een Vormingplus-centrum kan hierin een wervende, inspirerende, verbindende en combinerende rol spelen en is verplicht tot het maken van keuzes. Naast de relatie en de wisselwerking van de educatieve functie met de overige functies wijzen enkele representanten er op dat er ook “educatieve effecten ressorteren uit de andere functies” en dat het kluwen van de vier functies een belangrijk educatief resultaat met zich meebrengt “door de combinatie met de andere”. Dit vereist van de beroepskrachten dat zij ook denken in samenhangen. Daar is op zich niets nieuws aan. Al in 1958 schreef Cees Stapel dat volkshogeschoolwerk niet zozeer gaat om de vorming van de individuele persoonlijkheid, maar veeleer om een ‘bijdrage tot vormgeving aan de samenleving’. Om de kwaliteit van de concrete samenlevingssituaties waarin mensen beter tot hun recht zouden kunnen komen. De Vormingplus-centra bevinden zich bijgevolg in een *globaliserende werksituatie*. Zij moeten van vele markten (en culturen) thuis zijn, niet in het minst die van hun *lokale* regio of stad; kunnen reflecteren over de verhouding individu (micro, leefwereld) en

samenleving (macro, systeemwereld); inventieve vaardigheden ontwikkelen om als procesbegeleiders binnen een gedegen planning in te spelen op spontane groepsprocessen en het eigen verhaal van deelnemers; de attitude van nuchterheid in analyse kunnen combineren met die van uitbundigheid in het feest; doelstellingen concreet en realistisch kunnen houden en er resultaatgericht (eerder bewijzen dan beweren) naartoe kunnen werken; netwerken mee opzetten en zichtbaarheid kunnen geven aan moeizaam en kleinschalig maar duurzaam en krachtig werk. Niet gering, de 'competenties' die deze werksoort in huis dient te hebben.

Hoofdstuk 8: Legitimering en discretionaire ruimte van het sociaal-cultureel vormingswerk

Legitimering is een zaak van zij die het werkveld besturen, zij die het werk doen, en zijn die het ontvangen. Al deze spelers: organisaties, steunpunten en belangenbehartigers, overheden, beroepskrachten, vrijwilligers en deelnemers, geven samen vorm aan het sociaal-cultureel volwassenenwerk. De positie van de sector, het organisatiebeleid en de uitvoering van het werk door de beroepskrachten en vrijwilligers, de rol die deelnemers, gesprekspartners en cliënten vervullen, kennen een **gemengd en relationeel karakter**. Gemengd, omdat het werk plaatsvindt in **een gedeelde publieke ruimte**, waarin alle bovenvermelde actoren betrokken zijn. **Relationeel**, omdat sociaal-culturele praktijken geen producten zijn, maar diensten. Diensten ontstaan altijd in interactie tussen de aanbieder en de vrager. Deze interactie is vaak zo sterk in het sociaal-cultureel volwassenenwerk dat ze zelfs de eigenschappen van klassieke dienstverlening overstijgt. Dit maakt dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet gemakkelijk te legitimeren valt. Noch voor problemen, noch voor successen valt er één verantwoordelijke aan te wijzen. Wil de legitimering resultaat boeken, dan sluit ze best aan bij het karakter, de aard van het werk en de constellatie van het geheel, met inbegrip van burgers, professionals, organisatieverantwoordelijken en politici.

Structurele openheid, met daarbinnen aandacht voor eigen identiteit en missie, zo zou men het centrale aandachtspunt voor het ontsluiten van eigen werk naar deze nevensectoren en lokale partners kunnen typeren. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk zoekt immers voortdurend aansluiting met bijvoorbeeld projecten van stedelijke vernieuwing en buurtgericht initiatief, met het bruisende culturele leven, met zelforganisaties en particulier tot stand gekomen initiatieven, met thema's die ook onderwijs en welzijn raken, ... De overheid moet hiertoe investeren in kennisallianties tussen beleid, professionals, organisaties, opleidingen en onderzoekers; moet investeren in variëteit en innovatieve praktijken; moet actieve betrokken tegenkrachten organiseren en moet zorgen dat de sector zélf gericht zichzelf maatschappelijk verantwoord en zoekt naar kwaliteitsverbeterende methoden; Daarbij moet ze zelf een samenhangend, sober en selectief toezicht houden." (van de Donk e.a., 2004).

In dit afrondende hoofdstuk wordt de analyse gemaakt van dit gemengd en relationeel karakter. Het spanningsveld tussen vraagsturing en aanbodsturing wordt onderzocht, een of/of problematisering die

geen recht doet aan de veelzijdigheid van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, dat een bijzondere relatie heeft met de **gelaagde vraag**.

Acties om te legitimeren worden overlopen, zoals registreren wat je doet. Hiermee aan de slag gaan voor de eigen werking en integrale zorg om kwaliteit. Sprekende manieren bedenken om deze gegevens te verzamelen, maar ook om iedereen in de organisatie bij dit proces actief te betrekken. En tenslotte de verzamelde informatie zo presenteren dat onderzoekers erover kunnen berichten, dat een steunpunt en een overheidsadministratie ermee aan de slag kunnen om hun deel van het legitimatieproces te vervullen.

Uitgebreide aandacht gaat naar de ontleding van een **contextgevoelige professionalisering**. De sociaal-culturele beroepskracht bouwt kennis op door 'in het diepe' te springen, door intensief samen te werken met de deelnemer, vertrekkende vanuit zijn of haar leefwereld. De gesprekspartner is geen 'object van interventie', maar mede-subject. De werker streeft ernaar om samen met de deelnemer een verandering in de relatie met de leefwereld, door te voeren. Hij richt zich dus niet alleen op de deelnemer of de doelgroep, maar ook op de omgeving, de context van die deelnemer en groep (Van der Laan, 2004). Hij vertrekt vanuit de eigen cultuur van mensen, onlosmakelijk verbonden met hun sociaal-economische positie. De culturele en educatieve activiteiten worden dan vaak eerder gezien als *middel* in een proces, dan als doel op zich. Het doel is eerder dat mensen meer keuzemogelijkheden beschikbaar krijgen, deze mogelijkheden herkennen en al dan niet gaan hanteren. De manieren waarop de sociaal-cultureel werker hierbij tewerk gaat zijn heel gevarieerd. Animeren, in de letterlijke betekenis van begeisteren, enthousiasmeren en verlevendigen hoort daar zeker bij. Animatie in deze betekenis probeert voorwaarden te creëren voor zelfgeorganiseerde en zelfgestuurde leerprocessen, waarbij veel aandacht is voor het ontwikkelen van motivatie (Spierts, 2000). Denken we maar aan het belang van de beroepsrol 'begeesteraar en aanmoediger'. Animatie wordt zo vooral gezien als 'kritische instantie in de cultuur'. Dit alles vergt een relatie van vertrouwen, van beide kanten. De beroepskracht heeft een eigen positie tussen de geldigheidsaanspraken van de cliënt (micro) en de richtlijnen van het beleid (macro). 'Onprofessioneel' betekent in deze visie dat een beroepskracht zich voor het karretje van de één of de ander laat spannen. In het eerste geval -de beroepskracht voor het karretje van de cliënt- gaat het om een 'u vraagt, wij draaien'-model van dienstverlening. De aanspraken van de cliënt zijn richtinggevend voor het handelen van de beroepskracht. Er is slechts professionele tussenkomst op technische en strategische aspecten nodig. In het tweede geval -de beroepskracht voor het karretje van instanties- is de cliënt vooral object van beslissingen of regelgeving van externe instanties.

In een *agogisch model* moet professionele autonomie begrepen worden als de handelingsruimte waarin de geldigheidsaanspraken van het cliëntsysteem optimaal tot hun recht komen. Professionaliteit betekent echter tegelijkertijd dat deze aanspraken niet klakkeloos worden geaccepteerd. De klant is geen koning. Beroepskrachten zijn daarnaast ook geen simpele uitvoerders van de doelstellingen van hun organisatie en het beleid. Ze zijn geen ambtenaren die algemene regels op bijzondere situaties toepassen (Van der Laan, 2000). Beroepskrachten zijn ook niet louter

uitvoerders van de doelstellingen van het management van de organisatie, noch van het beleid. Zij dienen oog te hebben voor de verschillende aanspraken op deze niveaus.

Bovendien moeten zij in staat zijn deze zorgvuldig tegen elkaar af te wegen: alle aanspraken moeten serieus genomen worden ook ter discussie kunnen worden gesteld, in de eerste plaats hun eigen aanspraken. (van der Laan, 2003) Het is net in deze professionele *autonomie* dat de sociaal-culturele beroepskracht -door een persoonlijke, betrokken en deskundige, professionele benadering- kan bijdragen aan de productie van legitimiteit voor de sector. Ook stelt zich de vraag welke beroepskrachten de sector nog zou overhouden wanneer deze autonomie te zeer onder druk komt te staan. Ze vormt de belangrijkste motiverende factor en is de grootste bron van waardering voor de beroepskrachten in de volkshogescholen, een vaststelling die we ook terugvinden in het sectorale onderzoek bij de andere werksoorten. Voor diegene die aandacht heeft voor de historische herkomst van het werk en de aard van de sociaal-culturele praktijken, wekt dit geen verwondering.

De realisatie daarvan kan alleen plaatsvinden als deze enige vorm van loyaliteit kent met de voorzieningen. De gebruiker is in veel gevallen medevormgever. **Politiek-normatieve projecten** zijn kenmerkend aan de ene kant van het spectrum aan sociaal-culturele praktijken. Deze projecten streven naar algemeen maatschappelijke doelen als empowerment, pacificatie, burgerschap, sociale samenhang, emancipatie, zelforganisatie, rechtvaardigheid, ... Zulke doelen hebben een politieke lading zonder dat ze rechtstreeks aan een of andere politieke stroming zijn toe te schrijven. De politiek-normatieve projecten zijn niet het exclusieve 'eigendom' van burgers, van de markt of van overheden. De deelnemers aan zulke projecten doen dat in hun rol van *burger* - niet als cliënt of consument maar veeleer als coproductent, waarbij ze een aanspreekpunt vinden in sociaal-culturele verenigingen, vormingsinstellingen en bewegingen. De externe effecten van deze projecten zijn zoveel groter dan het individuele rendement voor de afzonderlijke deelnemer, dat deze niet voor de totale kosten kan opdraaien. Via de markt zijn deze projecten dan ook niet te realiseren, overheidsfinanciering is een noodzakelijke voorwaarde. De doelen van deze projecten en hun realisatie zijn sterk afhankelijk van de maatschappelijke omstandigheden.

Voor het bestuur en beheer van *politiek-normatieve projecten* geldt in algemene zin het volgende:

Het initiatief tot een politiek-normatief project zal doorgaans (zij het niet per definitie) van buiten de overheid komen. De overheid doet er goed aan dit soort initiatieven flexibel aan te moedigen door ze niet in een vast stramien te persen, maar vooral actief ruimte en faciliteiten te bieden. Centraal staat hier *loyalty*: de gebruikers moeten het project als 'eigen' kunnen beschouwen, ze zijn (mede)initiatiefnemer en (co)productent. De opdracht tot en de aansturing van de professionele inzet laat de overheid best uitgaan van dit maatschappelijke initiatief. Een grens daaraan wordt gevormd door de professionele standaarden van de beroepskrachten zelf. Hierin is het beter de eigen normatieve uitgangspunten expliciet te tonen (bijvoorbeeld empowerment) in plaats van enkel de methodiek of werkwijze aan te geven.

Kern van overheidsbeleid in deze sfeer van de politiek-normatieve projecten is: faciliteren, activeren, aanmoedigen dat burgers zich manifesteren, eigen verantwoordelijkheid nemen. Het is daarbij een misvatting dat burgers dat meer en beter zouden doen naarmate de overheid verder terugtreedt:

ruimte laten is volstrekt onvoldoende als bestuursconcept, de overheid zal actief ruimte moeten bieden.

Aan de andere kant van het spectrum kent het sociaal-cultureel volwassenenwerk een aantal praktijken en activiteiten die wel goed behandeld kunnen worden als vormen van **dienstverlening**, zoals bijvoorbeeld de bekendmaking van het regionaal cursusaanbod door een volkshogeschool. De rol van de afnemer van deze diensten is te typeren als gebruiker of cliënt. De relatie met deze gebruiker vereist steeds een mate van 'voice': participatie en inspraak op verschillende niveaus. Het doel van de dienstverlening verschilt per dienst, terwijl ook de inhoud en de vormgeving van de diensten een grote variatie kennen. Aanpalende sectoren, zoals het onderwijs en welzijn, en lokale partners, zoals gemeenschap- en cultuurcentra, kunnen fungeren als collectieve afnemer van zulke diensten. Veel van de diensten kunnen dus in een nauwe samenhang met andere sectoren worden geleverd. Hier is dus sprake van een 'contextualisering' van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk dient in beide sferen een actieve rol te spelen. De dienstverlening maakt mee de infrastructuur voor de politiek-normatieve projecten. Ook kenmerkend is dat sociaal-culturele diensten worden verleend in een gezamenlijke inspanning van burgers en beroepskrachten die gespecialiseerd zijn in het organiseren van menselijke inzet en sociaal kapitaal, en dus doorgaans agogisch geschoold zullen zijn (ibid.). Deze zorg om de kwaliteit van de sociaal-culturele dienstverlening kan door de overheid worden opgenomen, onder meer door het stellen van kwaliteitseisen.

Ten slotte wordt nog even het rijtje van actoren in het legitimatieproces overlopen en leggen we dit naast de kenmerken van sociaal-culturele praktijken. Zo komen we tot een benadering die aandacht heeft voor: (1) de (potentiële) deelnemers, hun mogelijkheden, behoeften en belangen, (2) de organisaties, hun aanbod en methoden, en (3) de context van de samenleving in een bepaalde fase van de historische ontwikkeling, inclusief het beleid van die samenleving. Hierbinnen vraagt de aard van sociaal-culturele praktijken om ruimte voor samenspel tussen de aanbieders (organisatie en beroepskracht) en de burgers, maatschappelijke groepen en partners. Deze ruimte voor maatschappelijk experiment en engagement heeft het recht om niet-vermarktbaar en af en toe zelfs bij nader inzien ondeugdelijke diensten te ontwikkelen, alsmede politiek-normatieve projecten te stimuleren die in een bepaalde periode als waardevol worden beschouwd, maar in een latere periode leiden tot schouderophalen. Een overheid die de sector beschouwt en behandelt als vorm van dienstverlening (zakelijk of semi-zakelijk) is inadequaat, laat staan een overheid die sociaal-culturele praktijken beschouwt als producten. Niet alleen de markt, maar zelfs het dienstverleningsconcept ontkent de eigen aard van de politiek-normatieve projecten, waarvan immers het **burgerinitiatief** de harde kern is. In die zin draagt het sociaal-cultureel vormingswerk in de aard van haar praktijken en aanpak op eigen, narrige wijze, niet in het minst vanuit een empowerment-perspectief, bij aan de civil society die het decreet nastreeft.

Literatuurlijst

Achterhuis, H. (1998). *De erfenis van de utopie*. Amsterdam: Ambo.

Arendt, H. (1995). *De crisis in de cultuur*. Kampen: Kok Agora.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Boston: Heath & Co.

Baert, H. (2005) Een sociaal-culturele methodiek: denken over doen. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden (red.), *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 279-297) Gent: Academia Press.

Baert, H. (2005). Levenslang en levensbreed leren. In: *Dilemmans*, R.; Schramme, A. Wegwijs cultuur. Leuven: Davidsfonds.

Baert, H. & Jansen, T. (2000). Community education in het perspectief van sociale integratie en participatie. In L. Dekeyser & H. Seymus (Red.), *De legitimering van het sociaal-cultureel werk in een complexe samenleving* (pp. 21-38). Leuven: ACCO.

Baert, H., Ketelslegers, B., & De Vriendt, J. (2003). *Wat is een 'sociaal-culturele methodiek?* Brussel: SoCiuS, Steunpunt voor Sociaal-cultureel Volwassenenwerk.

Barthes, R. (1975). *Mythologieën*. Amsterdam: Arbeiderspers.

Bauman, Z. (2003). *La vie en miettes, Expérience postmoderne et moralité*. Rodez: Le Rouerge/Chambon.

Bauman, Z. (2003). *An adventure named Europe* (Draft – not for quotation). Connections Conference, Leuven, Etagace, 4-6 september

Beck, J., Samerski, S., & I. Illich (1999). The conditional human. In: Alheit a.o. (eds.) *Lifelong learning inside en outside schools. Contributions to the second European conference on lifelong learning*, Roskilde University, Universität Bremen & Leeds University.

Beck, W.A., van der Maesen, L.G. & A.C. Walker (eds.) (1997) *The Social Quality of Europe*. The Hague, London, Boston: Kluwer Law International.

Beijaard, D., Verloop, N., & Meijer PC (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). *Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Besluit Nr. 1720/2006/EG van het Europees Parlement en de Raad van 15 november 2006 tot vaststelling van een actieprogramma op het gebied van en leven lang leren.

Besluit van de Vlaamse regering houdende uitvoering van het decreet van 4 april 2003 betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Björnavald, J. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning*. In: *Vocational Training*, nr. 22 CEDEFOP pp. 24-32.

Bluekens, W., Verté, D., & Vanwing, T. (2003). *Naar een vraaggestuurde dienstverlening door SoCiuS. Behoeftedonderzoek naar ondersteuningsnaden in de sociaal-culturele sector*. *Vorming*, 18 (4), 277-399.

Bocklandt, P. (1998). *De versnippering voorbij?: het sociaal en cultureel werk bouwen een brug naar een betere samenleving*. *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, 21, 18 p.

Bocklandt, P. (1999) *Over 'prikkelingen', 'oproepingen' en 'opeisingen' voor het SCW*. *Koepel Vijf*, 26 (1), 10-14.

Bocklandt, P. (1999). *Legitimering van het sociaal-cultureel werk: een Medusa-opdracht*. *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, 23, 20 p.

Bocklandt, P. & Oosterlinck, R. (1999). *Het opleidingsaanbod voor sociaal-culturele werkers in dagonderwijs*. *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*. Zaventem: Wolters Kluwer. Editoriaal, 24 (december).

Brugmans, E. (Red.). (2002). *Cultuurfilosofie. Katholieke, reformatorische, humanistische, islamitische en joodse reflecties over onze cultuur*. Budel: Damon.

Buffel, T. & De Grauwe, J. (2005). *Empowerment. Vluchtig modewoord of adequaat wondermiddel?* Niet gepubliceerde paper. Vrije Universiteit Brussel, Brussel.

Caffarella R.S. (2002). *Planning Programs for adult learners. A practical guide for educators, trainers, and staff developers*. San Francisco, Jossey-Bass.

Campagne 'Mijn Geld. Goed Geweten?' heeft vier grote banken ontwapend (2005). SoCiuS e-zine, 5 (7).

Carnel, e.a. (2005). *Volwaardig evenwaardig: het formeel erkennen van eerder verworven competenties*. Leuven: ACCO.

Childs, M. (2000). *Why it's time we started to talk about 'adult education workers'. Discussion paper presented at the Inaugural Meeting of the Australian Vocational Teacher Education Colloquium, March 2000 Canberra*.

Claeys, J., Elchardus, M., & Vandebroeck, D. (2005). *De smalle toegang tot cultuur. Een empirische analyse van cultuurparticipatie en van de samenhang tussen sociale participatie*. In administratie Planning en Statistiek, Vlaanderen gepeild! Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

CMV, alert en ondernemend: opleidingsprofiel Culturele en Maatschappelijke Vorming (1999), Landelijk Opleidingsoverleg CMV, Nijmegen.

Cockx, F & Leenknecht, R. (2005) *Op zoek naar behoeften*. . In Larock, Y. , Cockx, F., Gehre, G., Van den Eeckhaut, G. , Vanwing, T., & Verschelden, G. (red.). *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 3-27) Gent: Academia Press.

Cockx, F. (2000). *Gegevensregistratie en verenigingswerk, in het zog van de zorg voor kwaliteit*. *Vorming*, 15 (5), 315-342.

Commissie van de Europese Gemeenschappen, (2001). Mededeling van de commissie: *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*.

Commission staff working document (2001): *Lifelong Learning practice and indicators, Supporting Document to the Communication from the Commission*. Brussels: EC, November 2001, 27 p.

Communication for the Commission (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, November 2001

Cullen, J., Hadjivassiliou, K., Hamilton, E., Kelleher, J., Sommerlad, E., & E. Stern (2002). *Review of current pedagogic research and practice in the fields of post-compulsory education and lifelong learning*. Final revised report, submitted to the Economic and Social Research Council by The Tavistock Institute.

CultuurLokaal & VCOB. Trendnota: *Levenslang en levensbreed leren en culturele Competentie: "Ik ben, dus ik leer" – "Ik leer, dus ik ben"*. 2006

De Benoist, A. (2005). *Identiteit: de grote uitdaging van de 21ste eeuw*. TeKoS, nr.117

De Blende H. (2004). *Ontstaan en opdrachten van de volkshogescholen*. Geraadpleegd op <http://www.socius.be> op 13 november 2004.

De Blende, H. & Dhont, F. (2005). *Sociaal-culturele praktijken*. In Larock, Y. , Cockx, F., Gehre, G., Van den Eeckhaut, G. , Vanwing, T., & Verschelden, G. (red.). Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen. (pp. 3-27) Gent: Academia Press.

De Boer, N. & Duyvendak, J.W. (2004). *Welzijn*. In H. Dijkstra, In: P.L. Meurs en E.K. Schrijvers (Red.), *Maatschappelijke dienstverlening, een onderzoek naar vijf sectoren* (pp. 17-63). Amsterdam: University Press.

De Cort, L. (2001). *Op eigen kracht... Empowerment en vrijwilligerswerk*. Tijdschrift voor Welzijnswerk, 25, 5-12.

De Kler, H. (1992). *Legitimatieproblemen in het maatschappelijk werk door G. van der Laan: boekbespreking*. In Jeugd en Samenleving, 22 (4), 257-260.

De Pauw, W. (2005). *Minister dixit, een geschiedenis van het Vlaamse cultuurbeleid*. Antwerpen: Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

De Rooy, P. (2003). *Verstrikt in cijfers en anekdotes. Onderwijs en burgerlijk ideaal in de negentiende en twintigste eeuw*. Kohnstammlezing. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

De Vriendt, J. (2002). *Het middenveld uitgedaagd: het sociaal-cultureel werk en de verzuring van de samenleving*. Vorming, 17 (3), 189-215.

De Vriendt, J. (2007) (Red.) Er is leven na de 'mort subite'. Toekomstverkenning voor het sociaal-cultureel werk. Bijlage bij *Wisselwerk – driemaandelijks tijdschrift voor sociaal-cultureel volwassenenwerk*, november 2007 – januari 2008.

Dejonghe, D., Heysse, M., Oosterlynck, P., & K. Verheyen (2003). *Themanummer volkshogescholen*. In: Sporen, maandblad voor sociaal-cultureel werk, jrg. 3, nr. 8, Brussel: SoCiuS.

Dejonghe, D., Heysse, M., Oosterlynck, P., Smellinckx, F., & K. Verheyen (2004). *Verslagboek project volkshogescholen*. Brussel: SoCiuS - download via <http://www.socius.be>.

Dekeyser L. & Vandemeulebroecke L. (1992). *Educatie alleen is niet genoeg: een actueel concept van vormingswerker in verenigingsverband*, *Vorming*, (7), 161 – 175.

Dekeyser, L. (1998). *De strijd om beweging*. In: *Sociale Interventie*, jrg. 7, nr. 3, Amsterdam: Boom tijdschriften, 102-113.

Dekeyser, L., & Dhont, F. (1996). *Sociaal-cultureel werk in Vlaanderen*. Leuven, Apeldoorn: Garant.

Dekeyser, L., & Seymus, H. (red.). (2000). *De legitimiteit van het sociaal-cultureel werk in een complexe samenleving*. Leuven: Acco.

Dekeyser, L. (1993). *Professionalisering van (beroepskrachten) in het sociaal-cultureel vormingswerk in verenigingsverband*, *Vorming*, (8) 143 – 159

Dhont, F. (2001). *Beroepsprofiel en basiscompetenties van de sociaal-cultureel werker*. VVSH-Overleg Opleidingen Maatschappelijk Assistent, Leren en werken als maatschappelijk assistent. Leuven, Apeldoorn: Garant

Dhont, F. (2001). *Sociaal-cultureel werk*. In *Vereniging van Vlaamse Sociale Hogescholen*. VVSH-Overleg Opleidingen Maatschappelijk Assistent, Leren en werken als maatschappelijk assistent. Leuven, Apeldoorn: Garant, 97-110

Dijstelbloem, H., Meurs, P.L. & Schrijvers, E.K. (Red.). (2004). *Maatschappelijke dienstverlening, een onderzoek naar vijf sectoren*. Amsterdam: University Press.

DIVA (2003). *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen: gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

DIVA (2004). *Advies Erkennen Verworven Competenties: naar een gemeenschappelijk beleid inzake portfolio's, leerbewijzen en competentiebewijzen*. Brussel: Stuurgroep DIVA project EVC.

DIVA (2004). *Basiscompetenties opleiders voor volwassenen*. Geraadpleegd op <http://www.diva.vlaanderen.be> op 7 november.

Doecke, B. (2004). *Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher-educator*. *Teaching and Teacher Education*, (20).

- Donkers, G. (1997). *Inhoudelijke kern van sociaal-agogische beroepen*. Sociale Interventie, (4), 209-216.
- Driehuis, M. (1997). *De lerende adviseur: een onderzoek naar intercollegiaal consult in organisatieadviesgeving*. Delft: Eburon.
- Drukker, E. & Verhaaren, F. (1980). *Paradoxen in het organisatieadviesproces*. Tijdschrift voor Agologie, nr. 9, 361-379.
- Durkheim, É. (1960). *De la division du travail social*. Paris: PUF.
- Duvekot, R.; Brouwer, J. (2004). *Het brede perspectief van EVC: jaarboek 2004*. Utrecht: Lemma.
- Duyvendak, J. W. (2002). 'Het belang van een derde logica'. In: MO Samenlevingsopbouw, nr. 191, 192.
- Duyvendak, J.W. (1997). *Het belang van derden. Over opbouwwerk, sociale cohesie en multiculturaliteit*. Den Haag: Gradus Hendriks-stichting.
- Duyvendak, J.W. & van der Graaf, P. (2001). *Opzoomeren, stille kracht? Een onderzoek naar de kwaliteit van het opzoomeren in Rotterdam*. Utrecht.
- EAEA, (2006): *Adult Education trends and issues in Europe*.
- EARLALL. (2004). *Adult Education: a future in Europe? Desk Research and Seminar Report*. 1st March 2004, Brussels; EARLALL Report May 2004.
- Eimers, T., Nieuwenhuis, L., Westerhuis, A. (red.), (2004). *Een leven lang leren: de leervraag centraal? Jaarboek 2004*. Cinop, 's-Hertogenbosch.
- Elchardus, M. & Glorieux, I. (Red.). (2002). *De symbolische samenleving*. Tielt: Lannoo.
- Elchardus, M., Huyse, L. & Hooghe, M. (2001). *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen: een onderzoek naar de sociale constructie van democratisch burgerschap*. Brussel: Vubpress.
- Elias W. & Vanwing T. (Red.). (2002). *Vizier op agogiek*. Apeldoorn/Leuven: Garant Uitgevers.
- Elias, W. (1994). *De onkunst als onzinnige zingevingsspel. Schets van een agogisch model voor de relatie tussen beeldende kunst en hulpverlening*. In K. De Vos & H. Labro (Red.), *De schone slaapster, Prins Kunst als knecht*, (pp. 49-64). Leuven: De Kunstbank.

Elias, W. (1995) *Jeugdtheater tussen speelse kunst en kunstig spel*. In Tijdelijk Gesch(r)ift (pp. 56-75). Brussel: FEVECC

Elias, W. (1998). *Heders zonder God noch meester, of hoe 'mondigheid' ook retoriek impliceert*. In: Katus, J. e.a. (red.), *Andragologie in transformatie*, Amsterdam: Boom, 15-28.

Elias, W. (2000) *Kunstagogiek of kunstfilosofie*. *Vorming*, 16 (1), 63-68.

Elias, W. (2000). *Kunst-educatie-maatschappij*. *Persoon en Gemeenschap*, 52 (5) 311-325.

Elias, W. (2004). *Het dubbelleven van het sociaal-cultureel werk*. UVV-info: Dossier sociaal-cultureel werk. *Op de bres voor een betere samenleving?*, 21 (6), 52-55.

Elias, W. (2005). *Cultuur en educatie*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden (red.), *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 279-297) Gent: Academia Press.

Engbersen, G. & Gabriëls, R. (red.). (1995). *Sferen van integratie. Naar een gedifferentieerd allochtonenbeleid*. Amsterdam, Meppel: Boom.

European Credit System for VET (ECVET), *Technical specifications, Report of the Credit Transfer Technical Working Group*, Brussels, 2005

European Inventory on validation of informal and non-formal learning: Belgium; Ecotec Research & Consulting Ltd., Jo Hawley en Simon Roy 2007.

European Youth Forum, Council of Members/Extraordinary General Assembly. Brussels 2005. *Policy paper on: Recognition of non-formal education: Confirming the real competencies of young people in the knowledge society*.

Europees Parlement en de Raad. *Aanbevelingen van het Europees parlement en de Raad; Inzake kerncompetenties voor levenslang leren*, Brussel 10.11.2005.

Feedback from European Social Partners as part of the consultation on the Commission's Memorandum on lifelong learning, Supporting Document to the Communication from the Commission. Brussels: EC, November 2001, 37 p.

Feedback from European Social Partners as part of the consultation on the Commission's Memorandum on lifelong learning, Supporting Document to the Communication from the Commission. Brussels: EC, November 2001, 37 p.

Fenwick T. (2000). *Adventure guides, outfitters, firestarters and caregivers: continuing educators' images of identity*, Alberta Canada; University continuing education, 53-77.

FOV (2005, 22 April). *Planlast verzachten. FOV-standpunt doet 10 suggesties om de 'papieren last' te doen afnemen.* Geraadpleegd op 14 april, 2006, op <http://www.fov.be>

FOV-standpunt evaluatie decreet voor het landschap sociaal-cultureel volwassenenwerk. Bijlagen 1. verenigingen, 2. bewegingen, 3. instellingen en volkshogescholen (2004). Brussel: fov. Geraadpleegd op 3 januari 2005 op <http://www.fov.be>

Gadener, J. (2003). *Zinloze zelfkritiek*. In Tijdschrift voor de sociale sector, jrg.57, (5), 4–9

Gehre, G. (2005). *Overheidsbeleid en de sociaal-culturele sector. Van monumentenzorg naar grondige renovatie*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden (red.), *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 85-100) Gent: Academia Press.

Geldof, D. (1999). *Niet meer maar beter. Over zelfbeperking in de risicomaatschappij*. Leuven: Acco.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford.

Goezinne-Zijlman, D. (2000). *Volkshogeschoolwerk als samenlevingsvorming - een bloemlezing uit het werk van mr Cees Stapel*. Bakkeveen: Stichting voor Volkshogeschoolwerk.

Gottschalch, W. (1983). *Andragologie bij avondrood*. Tijdschrift voor Agologie, 12, 337-346.

Gottschalch, W. (1985). *Sociologie van het zelf. Aspecten van het socialisatieonderzoek*. Amsterdam: Boom, Meppel.

Gottschalch, W. (1986). *Het welzijnswerk en zijn wetenschap*. In Tijdschrift voor Agologie, 15 (2), 78-82.

Goubin, J. (red.). (1994). *Werken aan uitdagingen. Overzicht van het VCVO-project Nieuwe uitdagingen voor het Sociaal-Cultureel Werk*. Brussel: VCVO.

Greenbaum, T.L. (1993). *The handbook for focus group research: revised and expanded edition*. New York: Lexington books.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Part 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hake, B.J. (1999). *Adult Education Research Trends in the Western European Countries, in World Trends in Adult Education*, Unesco, Hamburg, 1999.

Hennion, W. (1998). *Kansarmoede en gezondheidsbevordering in Vlaanderen*. Brussel: Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie.

Herrmann, P. (2003). *Empowerment. Discussion paper submitted to the European Network on indicators of social quality*. Amsterdam: European Foundation on social quality,

Het pact van Vilvoorde in concrete cijfers, de opvolging van de 21 doelstellingen, versie 1 maart 2004. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, kleurrijk Vlaanderen, nu nadenken over het Vlaanderen van morgen.

Het sociaal-cultureel werk: een veelzijdige en kritische benadering van het levenslang leren. Reactie op de voorstellen voor een samenhangend en doortastend beleid inzake levenslang leren in Vlaanderen. Brussel. SoCiuS.

Hirschmann, A.O. (1970). *Exit, voice and loyalty: Responses to decline in firms, organizations and states*. Harvard: Harvard University Press.

Hooghe, M. & Stolle, D. (2002). *Sociaal kapitaal: een taak voor het verenigingsleven?* Vorming, 17 (6), 415-424.

I am because we are. Verslag van het traject persoonsvorming voor asielzoekers door Vormingplus binnen het Right 2 Learn Project (2007) Brochure, Citizenne, Vormingplus Brussel, 34 p.

Jansen, T & van der Veen R. (1995). *Ongekende mogelijkheden, over de vernieuwing van de vormingsfunctie in het sociaal-cultureel werk*. Nijmegen, NIZW.

Jeff T. & Smith M. (red) (1990). *Using informal education*. Buckingham, Open University Press.

Jones, C. (1997). *Empowerment. Versterken van de draagkracht, de bevoegdheid en macht van ouderen! Voorbeelden van goede praktijken uit Europese landen*. Brussel: Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.

Katus, J., Kessels, J.W.M, & Schedler, P.E. (red.). (1998). *Andragologie in transformatie*. Amsterdam: Boom.

Kelchtermans, G. (1995-2000). *Macht en onmacht van leerkrachten: de invloed op de professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs*.

Kelchtermans, G. (1999). *Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basisonderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels*. Pedagogisch Tijdschrift, 24 (4), 471-492.

Knockaert, J. (2005) *Een beroep in transformatie. Een exploratief onderzoek naar het beroepsbeeld van de vormingswerkers in de volkshogescholen in Vlaanderen*. Niet gepubliceerde eindverhandeling, Vrije Universiteit Brussel.

Koenis, S. (1993). *De precaire professionele identiteit van sociaal werkers*. Utrecht: NIZW

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.

Kremer, M. & Verplanke, L. (2004). *Opbouwwerkers als mondige professionals. De praktijk van accountability, marktwerking en vraaggericht werken op het lokale niveau*. Geraadpleegd op 21 maart, 2006, op <http://www.xplore.nl/smartsite.htm>

Larock, Y. (2005) *Werken met groepen*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden (red.), *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 131-154) Gent: Academia Press.

Leirman, W. (1993). *Vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profeet, communicator*. Leuven: Garant.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Row.

Lockwood, D. (1992). *Social integration and system integration*. In I. Gough & G. Olofsson (Red.). *Capitalism and social cohesion: Essays on exclusion and integration*. New York: St Martin Press, Inc.

Lockwood, D. (1996). *Civic integration and class formation*. In *British Journal of Sociology*, 47, 531-555.

Lockwood, D. (1999). *Civic Integration and Social cohesion*. In I. Gough & G. Olofsson (Red.). *Capitalism and social cohesion: Essays on exclusion and integration*. New York: St Martin Press, Inc.

Mamonova, O. (2003). *The concern of identity as a social characteristic of professional community*, 23-6-2003, Conference paper, 6th Conference of the European Sociological Association, Murcia.

Masschelein, J. (1991). *Zijn er nog overlevingskansen voor het 'Bildungsideal'? Pleidooi voor vorming die niet 'werkt' en niets 'verbetert'*. In: *Vorming*, vaktijdschrift voor volwasseneneducatie en sociaal-cultureel werk, jrg. 7, nr. 1, Brussel: VCVO, 265-275.

Mauch, W. (Red.) (1999). *World Trends in adult education research, report on the international seminar on world trends in adult education*, Hamburg, Unesco Institute for education.

Mededeling van de Commissie aan de Raad, het Europees Parlement, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's; Actieplan inzake volwasseneneducatie; *Het is nooit te laat om te leren*. Brussel, 27.9.2007

Mededeling van de Commissie: Volwasseneneducatie: *Een mens is nooit te oud om te leren*. Brussel, 23.10.2006

Milisen K., e.a. (2003). *Het verpleegkundig beroep in crisis? Een onderzoek naar het professioneel zelfbeeld van verpleegkundige*. Rapport. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003), *Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk* (2 april 2003). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs. (2002). *Decreet betreffende de gelijke onderwijskansen* (28.06.2002). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2005). *Vlaanderen leert. Cijfers en beleidsontwikkelingen*.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. *Beknopt Verslag van de plenaire zitting en van de stemming van het Ontwerp van decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk op 2 april 2003*. Brussel.

Ministerie van economische zaken (2000). *De fles is halfvol: een brede visie op de benutting van EVC*. Den Haag: Van Deventer bv.

Mok A.L. (2001). *Het beroep, een levenslange identiteit*. Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken, jrg 17,(3), 252-264.

Mok, A.L. (1973). *Beroep in actie, bijdrage tot een beroepensociologie. Sociologische oriëntaties op samenlevingsvraagstukken*. Meppel, Boom.

- Mok, A.L. (1990). *In het zweet uws aanschijns ... Inleiding in de arbeidssociologie*. Schoten: Stenfert Kroese.
- Nauta, L.W. (1983). *Subjectiviteit als norm en als verklaringsgrond*. In: Tijdschrift voor andragologie, 12 (2). Meppel/Amsterdam: Boom, pp. 130-140.
- Nijk, A.J. (1978). *De mythe van de zelfontplooiing*. Amsterdam: Boom, Meppel.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- Notten, A.L.T. (1988). *Rationaliteit en het schone streven*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Notten, A.L.T. (1996). *De onvoltooide Verlichting. Familiegelijkenissen van theologen en andragologen*. In Kerken en sociale interventie. Een introductie.
- Notten, A.L.T. (2000). *De grenzen van 'interculturele' agogische ambities. Kanttekeningen bij kwaliteit*. In: Beukema, H., B. Boog, M. Slagter (red.), *Kwaliteit van agogisch handelen*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 71-84.
- Notten, A.L.T. (2001). *De balans van het sociaal-cultureel werk - CMV tussen isolement en openheid*. *Sociale Interventie*, 10 (1), 50-57.
- Notten, A.L.T. (2001). *Wat beweegt HRD'ers? Een poging tot ontrafeling*. In: van Gent, B. & Van der Zee, H. (red.) *Handboek Human Resource Development. Profiel van een vakgebied*. Amsterdam: Elsevier bedrijfsinformatie, 283-305.
- Notten, A.L.T. (2002). *Ambition and Ambivalence, or: Is there any System in Andragology?* *Systems Research and Behavioural Science*, 19, 137-144
- Notten, A.L.T. (2005). *Over sociaal-cultureel werk en civil society. Een innige relatie die om onderhoud vraagt*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden (red.), *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 131-154) Gent: Academia Press.
- Notten, A.L.T. (1998). *Levenslang leren tussen sociale participatie en kennismaatschappij: over de 'verpaarsing' van de permanente educatie*. In J. Katus, J.W.M. Kessels & P.E. Schedler (red.). *Andragologie in transformatie*. Meppel: Boom, p. 49-65.

Notten, A.L. T. (2005) *Overleven in de stad. Inleiding tot sociale kwaliteit en urban education*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Notten, A.L.T., Mertens, K., Van Looveren, M. & Vanwing, T. (2004). *Civil Society and Social Cohesion: social inclusion policy, cultural participation and community education as contributions to social quality*. In *Journal of Adult and Continuing Education*, 7, 39-53.

O'Shea (2003): *A glossary of terms for education for democratic citizenship developing a shared understanding*. Geraadpleegd op 4 december 2006: http://www.coe.int/T/e/Cultural_Cooperation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_Subject/Concepts/096_Glossary_K%20Oshea.asp#TopOfPage

Olesen, H.S. (2000). *Professional identity as learning process in life histories*. Roskilde Danmark, Roskilde university – Adult education research group.

Vlaams Parlement (2003). *Ontwerp van decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk*. Tekst aangenomen door de plenaire vergadering op 2 april 2003. Brussel: Vlaams Parlement, zitting 2002-2003, stuk 1501 (9).

Oosterlinck, R. (2005). *Een historische schets van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden (red.), *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 279-297) Gent: Academia Press.

Ovensi, K (1998). *Concepts and models of professional preparation of andragogical personnel in Belgium*. *Andragogical studies*, vol. 6 (1-2), 46 - -64.

Ovensi, K (2001). *Education of adult educators (european experiences)*. Department of pedagogy and androgogy, Faculty of Filosofy, Belgrado.

Ovenski, K. (2000) *Concepts and models of professional preparation of andragogues*, MA thesis, Department of pedagogy and androgogy, Faculty of Filosofy, Belgrado; pp. 485.

Philips, D. & Berman, Y. (2001). *Social quality and community citizenship*. *European Journal of Social Work*, Vol 4., No 1, Oxford: University Press.

Phillipe Tissot, (2004). *Terminology of Vocational Training Policy, A Multilingual Glossary for an Enlarged Europe*.

Röling, N. (1995). *Constructivisme en sociale interventie: op zoek naar bevrijdende perspectieven*. In *Sociale Interventie*, 1, 5-12

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge University Press.

Samenwerking Basiseducatie en -Cultureel Volwassenenwerk 2007: Eindrapport 05-11-07

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schuyt, C.J.M. (2001). *Het onderbroken ritme. Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Kohnstammlezing. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Simmel, G. (1900). *Soziologie*. Berlin: Duncker und Humblot, 1958, 186-255.

Sivers, C., & McNulty, D. (2004). *Engeland: lerende gemeenschappen opbouwen*. *Wisselwerk*, 1, 18-23.

Sleegers P. & Kelchtermans G. (1999). *Professionele identiteit van leraren*, *Pedagogisch Tijdschrift*, vol 24, KU Leuven, 369-373.

Sociaal-cultureel volwassenenwerk cijfergegevens 2003. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, afdeling volksontwikkeling en bibliotheekwerk.

Socius (2005) *Een positief toekomstbeeld voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (2005)*. Brussel.

Socius, (2006). *Erkennen van verworven competenties in het sociaal cultureel werk*. Visietekst Socius Brussel.

SoCiuS (2005). *Wat is de rol van het sociaal-cultureel volwassenenwerk op het vlak van levenslang en levensbreed leren?* Discussietekst visiedag 9 maart 2005. Brussel: SoCiuS, Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw.

SoCiuS (2005). *Ons gedacht! Levenslang en levensbreed leren*. Niet-gepubliceerde tekst. Brussel: SoCiuS.

SoCiuS, Steunpunt Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk. (2005, November) *EVC in de sociaal-culturele bewegingen, instellingen en verenigingen*. (Berichten). Brussel: SoCiuS, Steunpunt Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk.

Sofia Call to Action. In: Carolyn Medel-Anonuevo (Ed.): *Lifelong Learning Discourses in Europe*. Hamburg: UIE 2003, p 191

Sofo, F. (1993). *The competent adult educator*, Conference paper, Australian Association for research in Education. Geraadpleegd op <http://www.aare.edu.au>, op 11 maart 2004.

Spierts, M. (1994). *Balanceren en stimuleren. Methodisch handelen in het sociaal-cultureel werk*. Utrecht: LEMMA BV.

Spierts, M. (2000). *Diversiteit als kracht van sociale professies*. In *Maatwerk*.

Spierts, M. (2000). *Educatie als animatie: Metafoor, mentaliteit of methode?* Geraadpleegd 25 november 2004 op <http://www.volkshogeschool.nl/spierts.htm>

Spierts, M., Veldboer, L., Vlaar, P., & Peters, F. (2003) *Donkere wolken boven het sociaal-cultureel werk. De professionaliteit gesmoord*. Tijdschrift voor de sociale sector, 57, 10-15.

Summary and analysis of the feedback from Civil Society as part of the consultation on the Commission's Memorandum on lifelong learning, Prepared jointly by a platform of civil society organisations, Supporting Document to the Communication from the Commission. Brussels: EC, November 2001, 43 p.

Summary and analysis of the feedback from Civil Society as part of the consultation on the Commission's Memorandum on lifelong learning, Prepared jointly by a platform of civil society organisations, Supporting Document to the Communication from the Commission. Brussels: EC, November 2001, 43 p.

Summary and analysis of the feedback from the member states and EEA countries as part of the consultation on the Commission's memorandum on lifelong learning, Prepared by the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Supporting Document to the Communication from the Commission. Brussels: EC, November 2001, 45 p.

Summary and analysis of the feedback from the member states and EEA countries as part of the consultation on the Commission's memorandum on lifelong learning, Prepared by the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Supporting Document to the Communication from the Commission. Brussels: EC, November 2001, 45 p.

Swartelé, S. (2004). *Vorming als cement van samenleven. Over een empowermentprogramma voor Schaarbeekse vrouwen*. *Wisselwerk*, 1, 4-9.

Swartelé, S. & T. Vanwing (2003). *Brusselse Volkshogeschool gaat van start*. In: OOTB Nieuwsbrief, 12/2003, Brussel: vzw OOTB, 4-5.

Tenuitvoerlegging van strategieën inzake levenslang leren in Europa: voortgangsrapport aangaande de follow-up van de Resolutie van de Raad uit 2002. Vlaanderen. 2003

The Council of the European Union, Brussels, 10 May 2006: Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning.

Theile, E. (2002). *On the significance of the changing professional identities especially for future competence of adult educator*, Conference paper, Adult Education on the Labourmarket VII, 30 mei – 1 juni 2002, Roskilde University.

Van den Eeckhaut, G. (2005). *Grondhouding: een reflectie over de kern van het eigen handelen*. In Larock, Y. , Cockx, F., Gehre, G., Van den Eeckhaut, G. , Vanwing, T., & Verschelden, G. (red.). *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 181-201) Gent: Academia Press.

Van der Laan, G. (2000). *Hulpverlening in de marge. Enige werkzame bestanddelen van methodisch handelen*. *Sociale Interventie*, 9 (1), 22-34.

Van der Laan, G. (2003). *Presentie als ingebedde interventie*. *Sociale interventie*, 12 (2), 68-75.

Van der Laan, G. (2004). *Incontext: Simulatie van duurzaamheid*. In R. Jorna, J. van Engelen & H. Hadders (Red.), *Duurzame innovatie. Organisaties en de dynamiek van kenniscreatie*. Assen: Van Gorcum.

Van der Laan, G., Van Vliet, K., & Plemper, E. (2003). *Passie voor professionaliteit. Onderzoek naar professionele handelingsruimte en vraaggerichtheid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Van der Veen , R. & van Netten H.(1997). *Informeel leren, een bijdrage aan de methodiek van vorming in het sociaal-cultureel werk*. Utrecht, NIZW.

Van der Zee, H. (1998). *Zo zijn onze manieren*. In J. Katus, J.W.M. Kessels & P.E. Schedler (red.). *Andragologie in transformatie*. Meppel: Boom, p. 161-173.

Van Enckevort (1997). *Educatie als animatie. Opstellen over de activerende rol van vorming en volwasseneneducatie*. Geredigeerd door Hajer, R. & Michielse, H. Utrecht: Elsevier/De Tijdstroom.

Van Gent, B. (1978). *Zonder kritiek vaart niemand wel*. Andragologie, volwasseneneducatie en voorlichting in academisch kader. Leiden: Universitaire Pers.

Van Gent, B. (1991). *Basisboek Andragologie, een inleiding tot de studie van het sociaal en educatief werk met volwassenen*. Amsterdam: Boom.

Van Regenmortel, T. (2004). *Empowerment in de praktijk van het OCMW*. Leuven: HIVA.

Van Valckenborgh, K. en Douterlunge, M. (2004). *Flexibilisering van het volwasseneonderwijs in Vlaanderen: wens of werkelijkheid na het decreet van 1999? De positie en knelpunten van het volwassenenonderwijs in de context van levenslang leren*.

Vanwing T. (2002). *Agogen, cipers van het levenslange leren?* In: Elias W. & Vanwing T. (red.) *Vizier op agogiek*, Leuven: Garant, 161-193.

Vanwing, T. (2003). *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren. Een mededeling van de Europese Commissie*. *Vorming*, 18, 50-60.

Vanwing, T. (2004). *'Oo da dei volkshuugeschou Brussel marsjeit'* In: *Ontwikkelingsplan Citizenne*, Brussel: Citizenne, 1-5.

Vanwing, T. (2004). *Informeel educatie her-zien: positie, professie en potentieel van het Vlaamse sociaal-cultureel vormingswerk*. Lezing op de elfde sociaal-wetenschappelijke studiedagen: De ontregelde samenleving, 23 april 2004, Amsterdam: Siswo, Instituut voor Maatschappijwetenschappen.

Vanwing, T. (2004). *Dossier sociaal-cultureel werk. Op de bres voor een betere samenleving?* 21 (6), 32-37. V13. UVV-info.

Vanwing, T. (2005). *De narrige legitimering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden (red.), *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen*. (pp. 101-129) Gent: Academia Press.

Vanwing, T. (2006). *Hoofdstuk II: educatie in combinatie*. In: *Niet formeel, wel professioneel. Onderzoek naar kunde, context en kansen van de sociaal-cultureel vormingswerker*. Doctoraatsproefschrift. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, vakgroep Agogische Wetenschappen, pp. 19-57.

Vanwing, T. & Notten, A.L.T. (2002). *Lifelong learning at the dawn of the 21st century: a change for the better?* ESVA 9th international conference on the history of Adult Education: Adult Education and Globalisation: past and present, 28-31 August. Leiden: Leiden University.

Vanwing, T. & Notten, T. (2004). *Functional, participatory and expressive ambitions: The dilemmas of Europe's lifelong learning policy*. In: Hake, B., van Gent, B. & J. Katus (red.): Adult Education and Globalisation: Past and Present, Studies in pedagogy, andragogy and gerontagogy 57, Frankfurt am Main: Peter Lang, 195-208.

Vanwing, T. & Verhaest, W. (2004). *Visie en uitgangspunten van de Volkshogeschool Brussel*. Niet gepubliceerd rapport, Brussel.

Vanwing, T. & Buffel, T. (2006) *Eigenaardig educatief. Welke educatieve kaders hanteren de beroepskrachten in het sociaal-cultureel volwassenenwerk?* Tussenrapport, Vrije Universiteit Brussel.

Verbiest, E. (1984). *Andragogie: dialoog en verhaal*. Albasserdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vercruyssen, A. (2005). *Het erkend sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, G. Verschelden (red.), Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen. (pp. 57-83) Gent: Academia Press.

Vercruyssen, A. (2005). *ABC-gids levenslang en levensbreed leren*. Niet-gepubliceerde tekst. Brussel: SoCiuS.

Verslag hoorzitting ontwerp van decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk op 24 februari 2003. Brussel: Vlaams Parlement, Commissie voor Cultuur, Media en Sport, zitting 2002-2003, stuk 1501 (4).

Verté, D. (2004). *Het sociaal-cultureel werk: nieuwe uitdagingen?* UVV-info: Dossier sociaal-cultureel werk. Op de bres voor een betere samenleving? 21 (6), 38-40.

Verzelen, W. (2005). *Sociaal Werk. In- en uitzichten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

VIONA (2001). *Ruim baan voor competenties: advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen: beleidsconcept en aanzetten tot operationalisering*. Brussel: VIONA – werkgroep EVC.

Vlaamse Gemeenschapscommissie, de Raad. zitting 2004-2005, 12 oktober 2005. Stuk 317 (2004-2005), nr. 1.

Vlaamse Regering (2003). *Decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk*. Geraadpleegd februari 2004 op <http://www.vlaanderen.be>

Vlamingen in de rand krijgen goedkope woningen (2005). Geraadpleegd op 18 mei 2005 op <http://www.vrt.nieuws.net>

Vos de Wael, L. (2005). *Sectorboek competenties (h)erkennen: EVC en certificering in het sociaal-cultureel volwassenenwerk en vrijwilligerswerk*. Sectorreeks Kenniscentrum EVC deel 4. Utrecht: SoCiuS, Beraadsgroep Vorming en Kenniscentrum EVC.

VRIND (2002) *Vlaamse Regionale Indicatoren*. Hoofdstuk 6: cultuur: 6.4. sociaal-cultureel werk. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Watzlawick P, Beavin J. en Jackson. e.a. (1984). *Pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Houten/Zaventem : Bohn Stafleu Van Loghum.

Wetgevingsresolutie van het Europees Parlement van 24 oktober 2007 over het voorstel voor een aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad tot vaststelling van een Europees kwalificatiekader voor een leven lang leren (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 –2006/0163 (COD))

Wildemeersch, D. (1998). *Sociaal leren in een meerpolig spanningsveld: een kernbegrip voor de sociale pedagogiek en andragogie*. In J. Katus, J.W.M. Kessels & P.E. Schedler (red.). *Andragologie in transformatie*. Meppel: Boom, p. 37-48.

Wildermeersch D. & Van der Kamp, M. (2000). *Onderzoek en debat in de volwasseneducatie. Thema's en variaties*, Pedagogisch tijdschrift, vol. 25, 1-6.

Wilson A.L. (2000). *Place matters: producing power and identity*, Cornwell USA, Cornwell University. Geraadpleegd op <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/wilsona1-final.PDF>.

Wilson A.L. (2001). *Professionalization: A politics of identity*, *New Directions for Adult and Continuing Education*, Issue 91, 73-84.

Yontef, G.M. (1993). *Awareness, Dialogue & Process*. New York/Highland: The Gestalt Journal Press inc.

Zelfevaluatie rapport Agogische Wetenschappen (2005). Brussel: Vakgroep Agogische Wetenschappen, Vrije Universiteit Brussel.

Zimmerman, M.A. (2000). *Empowerment theory: psychological, organizational and community levels of analysis*. In Rappaport, J. and Seidman, E. (eds), *Handbook of Community Psychology*. Plenum Press, New York, 43–63.

Zimmerman, M.A. and Rappaport, J. (1988). *Citizen participation, perceived control and psychological empowerment*. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725–750