De functie(s) van sociaal-cultureel werk

Resultaten van een visieontwikkelingstraject met, door en voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen

dr. Frank Cockx

WisselWERK-Cahier



SOCIUS
Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw

Colofon

SoCiuS
Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw
Gallaitstraat 86 bus 4
1030 Brussel

welkom@socius.be

www.socius.be
www.prettiggeleerd.be
www.oscaronline.be

Brussel, september 2010

D/2010/4393/6

Auteur: dr. Frank Cockx
Vormgeving: www.commsa.be

© SoCiuS vzw
Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Woord vooraf 9

deel 1

Nadenken over functies.....11

1.1 Situering 12
1.1.1 Sociaal-cultureel werk 12
1.1.2 Het sociaal-cultureel volwassenenwerk in vlaanderen 13
Sociaal-cultureel volwassenenwerk 13
Speler in het domein van de niet-formele educatie 14
Grosso modo: vier werksoorten 14
Een steunpunt en belangenbehartiger voor de sector 15
1.1.3 Een visieontwikkelingstraject met, door en voor de sector 16
1.2 Nadenken over functies 17
1.2.1 Over welke functies gaat het? 17
Een veelheid aan functies 17
De Vlaamse regelgeving 18
1.2.2 Wat is de relatie tussen het functiebegrip en de sociaal-culturele methodiek? 19
Methodiek, functies en interventiestrategieën 19
De dans der termen … 19
… en de dansvloer 20
1.2.3 Wat kunnen we verstaan onder het begrip functie? 24
1.3 Verdere opbouw 27

deel 2

De gemeenschapsvormende functie 29

2.1 Begripsverheldering 30
2.1.1 Het begrip “gemeenschap” summier doorgelicht 31
2.1.2 Het begrip “gemeenschapsvorming” 33
2.2 Drie sociaal-culturele interventiestrategieën 34
2.2.1 Gemeenschaps-“educatie” 35
Vanuit een visie op gemeenschap als entiteit … 35
Vanuit een visie op gemeenschap als pluraliteit … 35
2.2.2 Gemeenschap-“vormen” 36
Vanuit een visie op gemeenschap als entiteit … 36
Vanuit een visie op gemeenschap als pluraliteit 36
2.2.3 Gemeenschaps-“vormgeving” 36
Vanuit een visie op gemeenschap als entiteit … 37
Vanuit een visie op gemeenschap als pluraliteit 37
2.3 Een denk- en handelingskader m.b.t. gemeenschapsvorming..... 37
2.4 De gemeenschapsvormende functie samengevat 39

deel 3

De culturele functie 41

3.1 Begripsverheldering 42
3.1.1 Cultuur als factor 43
3.1.2 Cultuur als facet 44
Focus 1: cultuur als product en als proces 44
Focus 2: een enge en een brede benadering van cultuur 44
Relevantie voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk 45
3.1.3 Cultuur als sector 47
3.2 Drie sociaal-culturele interventiestrategieën 49
3.3 Een denk- en handelingskader m.b.t. de culturele functie 50
3.4 De culturele functie samengevat 51

Inhoud

deel 4

De maatschappelijke activeringsfunctie 53

4.1 Begripsverheldering 54
4.1.1 Activering: een korte historiek 54
4.1.2 Verschillende discoursen op activering 55
4.1.3 Actuele doelstellingen en componenten van activering 58
4.2 Drie sociaal-culturele interventiestrategieën 60
4.3 Een denk- en handelingskader m.b.t. maatschappelijke activering 61
4.4 De maatschappelijke activeringsfunctie samengevat 64

deel 5

De educatieve functie 65

5.1 Begripsverheldering 65
5.1.1 Formeel, niet-formeel en informeel leren 67
5.1.2 Een actuele visie op leren 69
5.1.5 Wat kan het sociaal-cultureel volwassenenwerk hiermee? 71
5.2 Drie sociaal-culturele interventiestrategieën 72
5.3 Een denk- en handelingskader m.b.t. de educatieve functie 75
5.4 De educatieve functie samengevat 76

deel 6

Sociaal-cultureel werk: een mix van functies en interventiestrategieën 77

6.1 Inleiding 78
6.2 De werkzaamheid van de vier functies 78
6.2.1 Inzichten uit het kwalitatief belevingsonderzoek 79
6.2.2 Inzichten uit het kwantitatief participatieonderzoek 79
6.2.3 Sociaal-cultureel werk, ontmoeting en ontspanning 81
6.3 Samenhang en parallellen 82
6.3.1 Intrafunctioneel: interne samenhang per functie 82
Met betrekking tot de culturele functie 82
Met betrekking tot de gemeenschapsvormende functie 82
Met betrekking tot de maatschappelijke activeringsfunctie 83
Met betrekking tot de educatieve functie 83
6.3.2 Interfunctioneel: tussen de interventiestrategieën over de functies heen 83
6.4 Metafunctioneel: samenhangen tussen het geheel 86
6.5 Voorbij een functionele logica? 89

Bibliografie 91

Inhoud

Lijst met figuren

Figuur 1: Verloop van het visieontwikkelingstraject 16
Figuur 2: Sociaal-culturele functies in de literatuur sedert de jaren‘90 17
Figuur 3: De verankerde vijftrappige piramide (herziene versie naar Cockx, 1998) 20
Figuur 4: Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t. tot de gemeenschapsvormende functie 38
Figuur 5: Kijken naar cultuur 46
Figuur 6: Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t. de culturele functie 50
Figuur 7: Deelcomponenten van activering op aanbiedersniveau 56
Figuur 8: Deelcomponenten van activering op deelnemersniveau 59
Figuur 9: Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t. de maatschappelijke activeringsfunctie 63
Figuur 10: Formeel, niet formeel en informeel leren in relatie tot educatie 68
Figuur 11: Leren bekeken vanuit een contextuele benadering naar Wenger (1998: 5) 70
Figuur 12: Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t de educatieve functie 75
Figuur 13: Samenhang tussen de interventiestrategieën naar functie 84
Figuur 14: De drie rollen van sociaal-cultureel werk gepositioneerd 86
Figuur 15: Samenhang tussen de sociaal-culturele interventiestrategieën in relatie tot de rollen van sociaal-cultureel werk 88

Lijst met tabellen

Tabel 1: Enkele voorbeelden van modellen, strategieën, methodieken, interventies, methoden en werkvormen in relatie tot de piramide (bron: Cockx & Gehre, 2006) 22
Tabel 2: Situering van het semantisch probleem met de decretale definities 25
Tabel 3: Effecten van deelname aan de sociaal-culturele activiteit waarop de bevraging plaats vond (meerdere antwoorden mogelijk) (%) (Bron: Vermeersch & Vandenbroucke, 2010:127) 80

Woord vooraf

Er is over de functie(s) van sociaal-cultureel werk al veel gedacht en geschreven. Het meest memorabele en aangehaalde werk in dit verband is wellicht de publicatie in de jaren '70 van een studiecommissie in opdracht van het Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling met als titel: *"Functie en toekomst van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen in de Nederlandse samenleving"*, uitgegeven bij Wolters-Noordhoff Groningen in de reeks "Vormingswerk: theorie en praktijk" (Faassen e.a, 1970). In die publicatie wordt er als dusdanig weinig over "de" functies van het sociaal-cultureel werk zelf gesproken. Ze hebben het wel over de taken van het werk. De publicatie zette menig auteur aan om verder na te denken over de functiekwestie.

Het nadenken over de functies van het sociaal-cultureel werk gebeurde tot nog toe vooral vanuit een legitimeringslogica. Vragen als: "wat maakt de kern uit van het sociaal-cultureel werken?" (al dan niet met volwassenen) en "hoe onderscheidt het sociaal-cultureel werk zich van het werk in andere belendende sectoren?", zijn in de geraadpleegde publicaties steeds op de achtergrond aanwezig. Het is pas de laatste jaren dat het nadenken over functies meer en meer vorm gegeven wordt vanuit een professionaliseringslogica (zie Cockx & Leenknegt, 2010). Met deze publicatie positioneert SoCiuS, het steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk in Vlaanderen, zich in de meest recente ontwikkelingen dienaangaande. In 2003 werd de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen immers grondig door elkaar geschud door een nieuwe regelgeving. De nood aan het ontwikkelen van een toekomstgerichte visie op het sociaal-cultureel werken was groot. Op vraag van de sector startte SoCiuS met een visieontwikkelingstraject. De voorliggende publicatie behandelt de resultaten van dit visieontwikkelingstraject met, voor en door de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen.

Het steunpunt wil met deze publicatie geenszins zeggen of aangeven hoe de zaken 'moeten' gebeuren. Daarenboven dient de lezer te beseffen dat processen van visieontwikkeling nooit volledig af zijn en de geformuleerde antwoorden een momentaan karakter hebben. Het gaat daarbij over mogelijke antwoorden op zingevingsvragen die begrepen moeten worden vanuit de cultureel-historische context op een welbepaald moment.

In dit woord vooraf willen we ook meegeven dat wanneer we het hierna hebben over de sociaal-cultureel werker, de professioneel, de deelnemer enzovoort dit zowel betrekking heeft op mannen als op vrouwen. Tevens wijzen we er op dat als we spreken over professioneel handelen we daarmee zowel het handelen van beroepskrachten, freelancers als vrijwilligers bedoelen. Professioneel handelen staat voor bewust, methodisch en verantwoord handelen (Gehre & Cockx, 2006) en dat kan zowel door beroepskrachten als vrijwilligers in praktijk gebracht worden.

Tot slot wil ik in dit woord vooraf mijn dank en appreciatie uitdrukken. Het steunpunt had de voorliggende publicatie niet kunnen realiseren zonder de medewerking van

de sector. Met dank dus aan alle deelnemers aan onze visiedagen, discussie-, collega-, stuur- en focusgroepen tijdens het gehele visieontwikkelingstraject. Ik dank uiteraard ook de verschillende SoCiuS-collega's die zeer nauw bij de werkzaamheden betrokken waren voor hun steun, aanwijzingen, bijstellingen en laatste opmerkingen voor deze publicatie ter perse ging, maar ook voor hun bijstand tijdens het gehele visieontwikkelingstraject. Elk van de collega's heeft sedert de start van het visieontwikkelingstraject rechtstreeks of onrechtstreeks bijgedragen tot het hiertoe afgelegde visieontwikkelingstraject. In het bijzonder dank ik wel Hugo De Blende, Fred Dhont (voormalig en huidig directeur van het steunpunt) voor het mogelijk maken van dit traject; de collega's Ronny Leenknegt, Jon Goubin en Marc Jans (collega's in het SoCiuS-domein Onderzoek & Ontwikkeling) en Sofie Verhoeven voor hun laatste kritische lezing. Dank ook aan die SoCiuS-collega's die instonden voor de gespreksleiding en het maken van de verslagen van de verschillende discussiegroepen tijdens de visiedagen. Ik wil daarnaast uitdrukkelijk de collega's Max Frans, Ingrid Matthijs en Frieda Smellinckx bedanken. Zij zorgden vijf jaar lang voor mooie aankondigingen en publicaties, de registratie van de deelnemers, de lay-out van tussentijdse publicaties, het nalezen van de teksten enzovoort en ze deden dat met meer dan brio.

dr. Frank Cockx

deel 1

Nadenken over functies

In dit eerste hoofdstuk staan we stil bij de basis en de contouren van ons nadenken over de functies van het sociaal-cultureel werk. De ondertitel van deze publicatie biedt daarover reeds duidelijkheid. Het voorliggend werk is gebaseerd op de resultaten van een traject met, door en voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen. In een eerste paragraaf verduidelijken we de context waarbinnen deze publicatie tot stand kwam.

Vervolgens belichten we het functiebegrip in relatie tot het sociaal-cultureel werk. We doen dat aan de hand van drie deelvragen. We vragen ons eerst af over welke functies het allemaal kan gaan wanneer we het willen hebben over “de functies van sociaal-cultureel werk”.

Daarna situeren we het nadenken over de functies van het werk in een theoretisch begrippenkader. Dat laat ons toe de verdere bespreking van de functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk fijner op begrip te brengen.

Tot slot van dit inleidend hoofdstuk problematiseren we het functiebegrip. We staan stil bij een aantal moeilijkheden en inconsequenties wanneer we de literatuur over de functies van het sociaal-cultureel werk doornemen. Onze aandacht gaat daarbij specifiek uit naar de decretale omschrijving van de functies voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

1.1 Situering

1.1.1 Sociaal-cultureel werk

De term sociaal-cultureel werk is voor veel mensen een vaag begrip, waar men zich weinig concreet kan bij voorstellen. Nochtans komen velen van ons er ooit mee in aanraking. Mensen raken betrokken bij het sociaal-cultureel werk telkens ze een boek lenen in de bibliotheek, deelnemen aan een activiteit van het cultuur- of gemeenschapscentrum, een cursus volgen in een Vormingplus-centrum, lid zijn van een koor, meespelen bij het plaatselijk amateurtoneel, een fanfare of wanneer ze als vrijwilliger betrokken zijn bij de plaatselijke vrouwenvereniging of de seniorenbond. Kinderen en jongeren doen dat als lid van de jeugdbeweging, als vrijwilliger bij de speelpleinwerking of het jeugdhuis. Denk ook aan tal van vrijwilligers die bestuursfuncties vervullen in een vereniging of meehelpen met de programmering en de organisatie van activiteiten. We mogen zeker ook niet de vrijwilligers vergeten die participeren in allerhande bestuurs- en inspraakorganen zoals raden van bestuur, cultuurraden, jeugdraden, enzoverder.

Sociaal-cultureel werk speelt zich dus af op heel verschillende terreinen als het jeugdwerk, bibliotheken, de cultuur- en gemeenschapscentra, de sociale bewegingen, volkshogescholen, vormingsinstellingen of in de vele verenigingen die Vlaanderen rijk is. Het sociaal-cultureel werk is een verzamelterm voor diverse activiteiten, organisaties en voorzieningen waarmee een belangrijk deel van de Vlaamse bevolking te maken heeft.

Een interessante benadering in dit verband is het onderscheid dat De Blende & Dhont (2005) aanbrengen tussen enerzijds “sociaal-culturele praktijken” en anderzijds “sociaal-cultureel werk”. Sociaal-culturele praktijken kunnen in principe overal tot stand komen. Ze ontwikkelen zich in het doelgericht handelen of interageren van mensen met hun omgeving, ingebed in

een maatschappelijke en culturele context. Kenmerkend voor sociaal-culturele praktijken is dat het gaat over processen van vormgeving en vernieuwing van individu en maatschappij. Deze processen leiden tot betekenisgeving, integratie in, participatie aan, inrichting van en het richting geven aan het samenleven en een democratische, solidaire en duurzame samenleving met respect voor het 'anders'-zijn. Sociaal-culturele praktijken en sociaal-cultureel werk bevinden zich in elkaars verlengde of – zo je wil – op de twee uiteinden van een continuüm. De Blende & Dhont (2005) definiëren sociaal-cultureel werk als "sociaal-culturele praktijken die een mate van formalisering, professionalisering en overheidsregulering vertonen" (id: 5).

Men kan bij het begrip 'sociaal-cultureel werk' niet alleen denken aan een geheel van met elkaar verwante organisaties of praktijken, maar ook aan een gemeenschappelijke wijze van werken. De beroepsbeoefenaars die deze gemeenschappelijke wijze van werken gebruiken, worden doorgaans sociaal-cultureel werk/st/ers genoemd. Men spreekt vaak ook over vormingswerkers, animatoren, consulenten, cultuurwerkers,…. De gemeenschappelijke wijze van werken bij deze beroepsbeoefenaars, maar ook de vele vrijwilligers in de veelheid aan organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk, wordt gevat met de term: sociaal-culturele methodiek. We komen verder in deze publicatie regelmatig terug op deze term.

De organisaties die sociaal-cultureel werk verrichten, worden van overheidswege ingedeeld in een aantal sectoren. Die sectoren kennen meestal een afzonderlijke overheidsregulering. Zo kunnen we spreken over het sociaal-cultureel volwassenenwerk, de amateurkunsten, het jeugdwerk, de openbare bibliotheken, de cultuur- en gemeenschapscentra en de sector van de kunsten en erfgoed. In Vlaanderen zijn er verschillende overheden (lokaal, provinciaal, gemeenschaps- en federaal niveau) van tel bij het sociaal-cultureel werk. Elk beleidsniveau heeft haar eigen regelgeving. Op gemeenschapsniveau regelt de minister van Cultuur de erkenningen en subsidies. Uiteraard ontstaan her en der regelmatig nieuwe initiatieven en mengvormen zodat het nodig is op tijd en stond de decreten en de regelgeving aan de nieuwe realiteiten aan te passen.

1.1.2 Het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen

Begin 2003 werd de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen grondig hertekend. Waar voorheen het sociaal-cultureel werk met volwassenen geregeld werd door verschillende reglementeringen, zorgde het decreet van 4 april 2003 voor een groot raamkader voor de gehele sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Om de werkzaamheden van het visieontwikkelingstraject en de voorliggende publicatie te contextualiseren, staan we kort even stil bij een aantal kernbegrippen in dat decreet.

Sociaal-cultureel volwassenenwerk

In het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk[1] wordt verstaan onder:

> *sociaal-cultureel volwassenenwerk: een onderdeel van het beleidsveld sociaal-cultureel werk; het omvat activiteiten die de ontplooiing van volwassenen en hun maatschappelijke participatie willen bevorderen; personen nemen er vrijwillig deel aan, los van enig schoolverband en los van elke vorm van beroepsopleiding*

1 Decreet van 4 april 2003 betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk, bijgewerkt na goedkeuring van het wijzigingsdecreet op 5 maart 2008, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 4 april 2003.

Organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk worden erkend wanneer zij kunnen getuigen van het hanteren van een sociaal-culturele methodiek. In het decreet lezen we dienaangaande:

> *sociaal-culturele methodiek: een wijze van denken en handelen gesteund op reflectie, ervaringsdeskundigheid en wetenschappelijke inzichten; de methodiek wordt gebruikt om individuen en groepen aan te spreken en te activeren in een of meerdere bestaansdimensies en in hun diverse leefsituaties (…)*

Speler in het domein van de niet-formele educatie

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt in het decreet ook duidelijk gepositioneerd in het – grotere en zeer diverse – domein van de volwasseneneducatie. Daarmee wordt de sector beleidsmatig erkend als mede-actor op het vlak van het levenslang en levensbreed leren. In tegenstelling tot de andere actoren op het domein van de volwasseneneducatie, dient het sociaal-cultureel volwassenenwerk zich waar te maken op het vlak van de niet-formele educatie. In het decreet wordt gesteld:

> *niet-formele educatie: een geïnstitutionaliseerde vorm van volwasseneneducatie waarbij de deelnemer kennis, inzicht en vaardigheden vergroot voor zichzelf en anderen, met het oog op persoonsontplooiing en het actief participeren in een democratische samenleving, en waarbij een sociaal-culturele methodiek gehanteerd wordt met zowel open als gesloten doeloriëntaties (…)*

Naast de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk uit het oorspronkelijke decreet, schreef de wetgever daartoe in het bijgewerkte decreet, na goedkeuring van het wijzigingsdecreet op 5 maart 2008, in artikel 2, 7°bis ook uitdrukkelijk de notie informeel leren in. In het decreet wordt daarmee het volgende bedoeld:

> *Informeel leren: het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes op grond van ervaringen die men opdoet in de confrontaties met de omgeving; in relatie tot specifieke sociaal-culturele activiteiten kan het informele leren leiden tot het afleveren van leer-, competentie- en functiebewijzen.*

In de Memorie van Toelichting van 20 december 2007 lezen we verder dat deze definitie van informeel leren in het decreet werd ingeschreven met een algemeen toepassingsgebied. Hiermee wordt bedoeld dat deze vorm van leren in de verschillende werksoorten (zie hierna) aanwezig is of kan zijn.

Grosso modo: vier werksoorten

Het decreet onderscheidt in de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk ook verschillende werksoorten. Aan elk van die werksoorten worden welbepaalde functies toegeschreven. Volgens het decreet kunnen we (grosso modo) spreken van 4 werksoorten:

> *een vereniging: een netwerk van afdelingen of groepen, dat gericht is op de zingeving en emancipatie van leden en deelnemers, met het oog op persoonlijke en maatschappelijke ontplooiing; de vereniging heeft een gemeenschapsvormende functie, een culturele functie, een maatschappelijke activeringsfunctie en een educatieve functie; ze*

ontplooit een werking in groepsverband en hanteert een sociaal-culturele methodiek

een beweging: een organisatie met landelijk karakter die gespecialiseerd is in een thema of een cluster van nauw verwante thema's; een beweging organiseert activiteiten op het vlak van sensibilisatie, educatie en sociale actie met het oog op maatschappelijke verandering; ze richt zich daartoe op een ruim publiek; een beweging heeft een educatieve en een maatschappelijke activeringsfunctie en hanteert een sociaal-culturele methodiek

een regionale volkshogeschool: een pluralistische organisatie die tot doel heeft het organiseren, structureren en coördineren van het niet-formele educatieve aanbod in een afgebakende regio; de volkshogeschool heeft naast een culturele en gemeenschapsvormende functie, in hoofdzaak een educatieve functie en hanteert een sociaal-culturele methodiek; bijkomende opdrachten: niet-formele educatieve aanbod in de regio coördineren, afstemmen en bekend maken bij het brede publiek

een landelijk gespecialiseerde vormingsinstelling (met inbegrip van de syndicale vormingsinstellingen – nvdr): een instelling die een vormingsaanbod organiseert met betrekking tot een welbepaald thema of cluster van nauw verwante thema's; de gespecialiseerde vormingsinstelling heeft naast een culturele en een gemeenschapsvormende functie, in hoofdzaak een educatieve functie en hanteert een sociaal-culturele methodiek

Een steunpunt en belangenbehartiger voor de sector

In rubriek V van het decreet is er ook sprake van het steunpunt voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

Het steunpunt is een autonome organisatie die voor het werkveld van het sociaal-cultureel volwassenenwerk de volgende kernopdrachten vervult: 1° praktijkondersteuning; 2° praktijkontwikkeling; 3° beeldvorming en communicatie. Het steunpunt vervult haar kernopdrachten door middel van activiteiten als begeleiding, deskundigheidsbevordering en implementatie van kwaliteitszorg, onderzoek, ontwikkeling en gegevensverzameling, informatie en communicatie, vertegenwoordiging en internationale samenwerking.

Het lag in de lijn der verwachtingen dat het voormalige Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (VCVO) zich omvormde. Onder de naam SoCiuS (vriend, metgezel, reisgezel, …) startte het vernieuwde steunpunt voor sociaal-cultureel volwassenenwerk in 2000 haar werkzaamheden.

Met rubriek VII van het bijgewerkte decreet, na goedkeuring van het wijzigingsdecreet op 5 maart 2008, wordt ook de subsidiëring van de Federatie van Organisaties voor Volksontwikkelingswerk (verder: de FOV) geregeld. De doelstellingen die de FOV decretaal te vervullen heeft zijn:

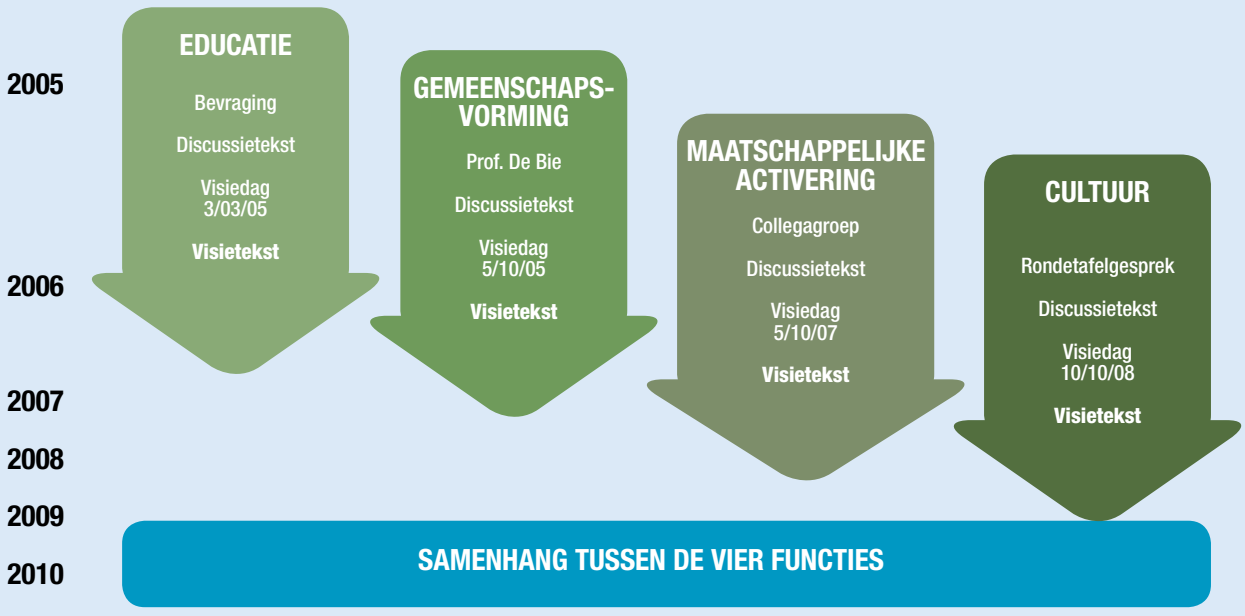
a) de gemeenschappelijke belangen van de aangesloten organisaties behartigen
b) de leden informeren over de werking van de FOV
c) optreden als vertegenwoordiger van alle aangesloten leden naar de overheid en waar daarom gevraagd wordt

1.1.3 Een visieontwikkelingstraject met, door en voor de sector

In voorbereiding van het beleidsplan 2004-2009 van het steunpunt werden de sociaal-culturele volwassenenorganisaties door SoCiuS bevraagd over hun ondersteuningsbehoeften. De nood om discussies op gang te brengen over de (toekomstige) maatschappelijke opdracht kwam sterk naar boven. Op vraag van de sector startte SoCiuS een visieontwikkelingstraject met als doel een toekomstbeeld voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk te ontwikkelen. Het visieontwikkelingstraject zou open en participatief zijn, praktijkgericht zijn en thematisch opgevat worden. SoCiuS nodigde daarom vanaf 2005 de sociaal-culturele volwassenenorganisaties regelmatig uit om zich uit te spreken over wat het sociaal-cultureel volwassenenwerk voor de samenleving betekent, kan en ook wil betekenen.

In Figuur 1 geven we het verloop van het visieontwikkelingstraject visueel weer. We behandelden een voor een de vier decretale functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen. Daarbij bewandelden we telkens een andere weg om tot een discussietekst te komen (een bevraging, een academische tekst, een collegagroep, een rondetafelgesprek). Deze discussieteksten werden met vertegenwoordigers uit de sector, docenten en beleidsmakers bediscussieerd op een visiedag per functie. Van de besprekingen tijdens die visiedagen werden uitvoerige verslagen gemaakt. Deze verslagen, samen met bijkomend literatuuronderzoek, leidden telkens tot een visietekst per functie (zie voor de educatieve functie: De Blende, Cockx & Leenknegt, 2005 en Cockx, 2007; voor de gemeenschapsvormende functie: Cockx, 2007a; voor de maatschappelijke activeringsfunctie: Cockx, 2008 en voor de culturele functie: Cockx, 2009). De periode 2009-2010 tenslotte, besteedden we aan het zoeken naar de mogelijke samenhang(en) tussen de vier decretaal bepaalde functies. We konden daarvoor een beroep doen op al het studiemateriaal dat verzameld werd tijdens de visiedagen en de voorbije periode, alsook op de inzichten uit twee onderzoeken die SoCiuS de voorbije twee jaar liet uitvoeren. In het laatste hoofdstuk gaan we daar dieper op in.

Figuur 1: Verloop van het visieontwikkelingstraject



1.2 Nadenken over functies

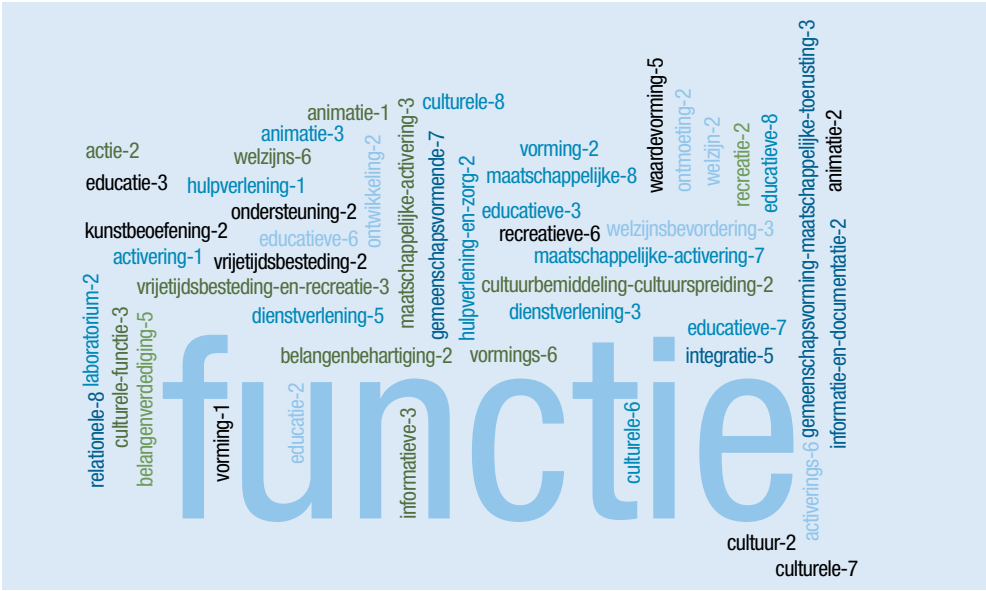
1.2.1 Over welke functies gaat het?

Een veelheid aan functies

Het visieontwikkelingstraject werd van bij de aanvang gedefinieerd als een open, participatief en thematisch traject. Het werd na de eerste visiedag al snel duidelijk dat de sector zich niet wilde verliezen in een oeverloos positionerings- en legitimeringsdebat. Zowel de vraag naar de positionering als die in verband met de legitimering van het sociaal-cultureel werk werd reeds behandeld begin jaren '90 van de vorige eeuw in het project Nieuwe Uitdagingen van het toenmalige Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (nu: SoCiuS). Zowel de sector als het steunpunt kozen er in het visieontwikkelingstraject samen voor om dieper in te gaan op de inhoudelijke en agogische – of zo je wil: professionele – kwesties van het werk. Gegeven de herschikking en hertekening van de sector door de nieuwe regelgeving in 2003, was het samen verder nadenken over de functies van het werk als het ware een vanzelfsprekendheid.

Over de functies van het sociaal-cultureel werk is reeds veel geschreven en gezegd. Wie zich toelegt op een literatuurstudie dienaangaande zal merken dat aan het sociaal-cultureel werk een veelheid aan functies toegeschreven wordt. Hierna presenteren we een figuur waarin zowel de veelheid aan functies alsook de chaos dienaangaande duidelijk wordt. We baseerden ons daarvoor slechts op enkele bronnen van de jaren '90 tot en met vandaag.

Figuur 2: Sociaal-culturele functies in de literatuur sedert de jaren'90



De cijfers achter elke functie verwijzen naar de bron waaruit we desbetreffende functie of reeks van functies haalden. Voor deze figuur baseerden we ons op het volgende staal van bronnen:

1 = Dekeyser, L. (1989). Sociaal-cultureel vormingswerk. Basisbegrippen, basisinzichten en identiteit. Leuven: Acco.

2 = Goubin, J. & Boey, J. (1994). Legitimiteit, eigenheid en opdracht van het volksontwikkelingswerk in het NU-project. In J. Goubin (red). Werken aan uitdagingen. Overzicht van het VCVO-project Nieuwe Uitdagingen voor het Sociaal-Cultureel Werk (pp. 37-62). Brussel: VCVO.

3 = Hinnekint, H. & Roels, R. (1994). Sociaal-cultureel werk in de Vlaamse Gemeenschap: functies en toekomst van het jeugdwerk, het openbaar bibliotheekwerk en het volksontwikkelingswerk. Leuven/Amersfoort: Acco.

4 = Dekeyser, L. & Dhont, F. (1996). Sociaal-cultureel werk in Vlaanderen. Leuven: Garant.

5 = Huyse, L. (1997). Een democratie voor morgen. Alert 23 (6), 18-38.

6 = Cockx, F. (2000). Gegevensregistratie en verenigingswerk in het zog van de zorg voor kwaliteit. Vorming 15 (5), 315-342.

7 = Baert, H. & Ketelslegers, B. (2002). Sociaal-culturele methodiek: concept en methodiekontwikkeling. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap en op initiatief van de Vlaamse minister van Cultuur. Leuven: K.U. Leuven-Centrum voor Sociale Pedagogiek.

8 = De Blende, H. & Dhont, F. (2005). Sociaal-culturele praktijken. In Y. Larock, F. Cockx, G Gehre, G. Van den Eekhaut, T. Vanwing en G. Verschelden (red). Spoor Zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen. Gent: Academia Press.

Over wat welke auteur onder welke functie juist verstaat, gaan we hier niet dieper in. Verschillende inzichten die deze auteurs aanreiken, nemen we verderop wel mee in onze bespreking van elke afzonderlijke decretale functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Ook wanneer we in een laatste hoofdstuk de samenhang tussen de vier decretale functies bespreken, zullen er linken gelegd worden met onze literatuurstudie over de functies van het sociaal-cultureel werk. We onthouden uit onze literatuurstudie wel dat verschillende auteurs er verschillende functies op na houden en dat verschillende auteurs dezelfde functies soms anders invullen.

De Vlaamse regelgeving

De verdere bespreking van de functies wordt bepaald door het visieontwikkelingstraject. In het visieontwikkelingstraject werden een voor een de vier decretale functies verder uitgeklaard. Ons baserend op de Vlaamse regelgeving heeft het sociaal-cultureel volwassenenwerk vier functies te vervullen. In het decreet van 4 april 2003 worden deze vier functies als volgt omschreven:

- *een gemeenschapsvormende functie: de functie die gericht is op het versterken en vernieuwen van het sociale weefsel en op groepsvorming met het oog op een democratische, solidaire, open en cultureel diverse samenleving;*
- *een culturele functie: de functie die, zowel in de brede als de engere zin, gericht is op het verhogen van de participatie aan de cultuur die de samenleving te bieden heeft;*
- *een maatschappelijke activeringsfunctie: de functie die gericht is op het organiseren, stimuleren en begeleiden van vormen van maatschappelijk engagement en sociale actie;*
- *een educatieve functie: 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.*

De omschrijvingen van deze vier functies komen verderop in deze publicatie meermaals terug. Het zijn deze vier functies die we hierna een voor een zullen belichten en verder zullen uitwerken. Voor die verdere uitwerking baseren we ons op de besprekingen die we met vertegenwoordigers van de sector hadden tijdens visiedagen, bevragingen, collegagroepen, op bijkomende literatuurstudies en op de resultaten van consultaties van de sector dienaangaande.

1.2.2 Wat is de relatie tussen het functiebegrip en de sociaal-culturele methodiek?

Methodiek, functies en interventiestrategieën

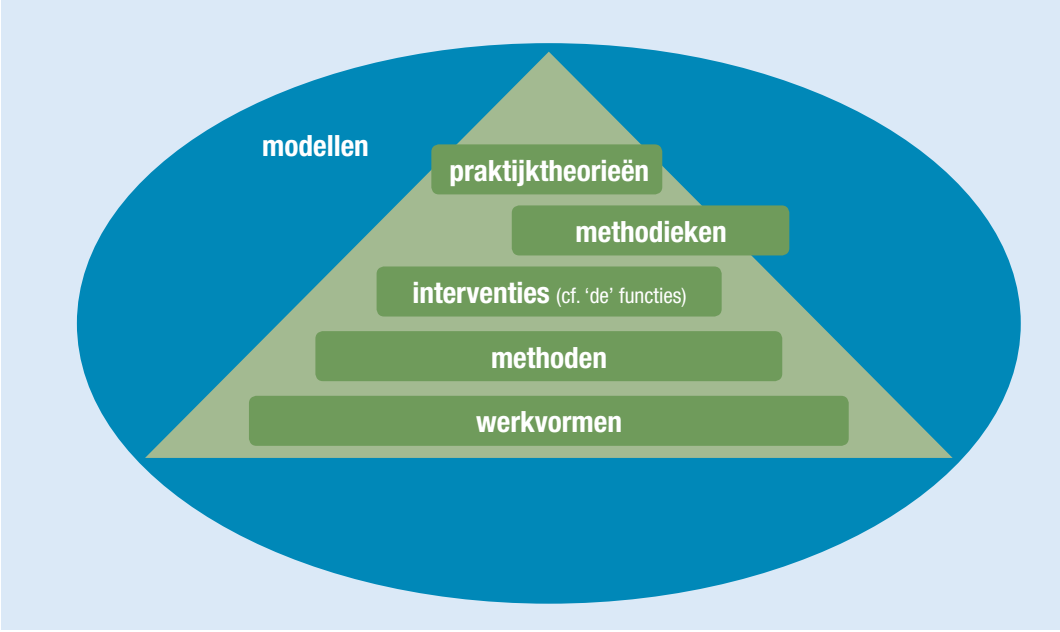
Als je aan een sociaal-cultureel werker vraagt wat hij of zij nu juist doet, dan mag je tal van verschillende antwoorden verwachten. Het is blijkbaar moeilijk te vatten in enkele woorden waar sociaal-cultureel werkers nu juist mee bezig zijn. Nog geen twee decennia geleden kon je in de antwoorden die sociaal-cultureel werkers op de bovenstaande vraag formuleerden vooral terugvinden wat ze niet deden. Sociaal-cultureel werk is geen onderwijs, behoort niet tot de welzijnssector of de sector van de samenlevingsopbouw, heeft niet te maken met louter cultuuroverdracht of het voorzien in mogelijkheden tot cultuurconsumptie, enzovoort. Sociaal-cultureel werk heeft wel een beetje van dat alles, maar is tevens toch weer niet helemaal hetzelfde.

Als je diezelfde vraag vandaag aan sociaal-cultureel werkers stelt, dan krijg je veelal een ander geluid te horen. De kans is zeer groot dat je vandaag als antwoord krijgt: “sociaal-cultureel werkers werken volgens een sociaal-culturele methodiek”. Sociaal-cultureel werkers beschikken vandaag over een term, een begrip of een concept waarmee in een zin gezegd kan worden wat ze wel doen. Dit concept – eerst gangbaar in academische middens – werd zelfs ingeschreven in het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk en doet er dienst als richtinggevend principe voor de erkenning van organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk. In deze publicatie gaan we niet dieper in op de sociaal-culturele methodiek als dusdanig. Dat gebeurde elders reeds zeer gedetailleerd en meer uitgebreid (zie o.a. Baert & Ketelslegers, 2002; Baert, 2005, Cockx & Leenknegt, 2010; e.a.). In het kader van de voorliggende publicatie gaat onze interesse in dit eerste hoofdstuk uit naar de conceptuele relatie tussen de begrippen “methodiek” enerzijds en “functies” anderzijds. We maken daarom eerst een omtrekkende beweging en positioneren beide begrippen in een algemeen denkkader dat betrekking heeft op het methodisch, bewust en verantwoord sociaal werken in het algemeen (Cockx, 1998; Cockx & Gehre, 2006; Cockx, 2007; e.a).

De dans der termen …

Wie methodisch, bewust en verantwoord (kortom: professioneel) sociaal werk verricht, heeft ongetwijfeld te maken met keuzes en basisaannames die ingegeven worden vanuit modellen, (praktijk)theorieën en methodiek-elementen die uitmaken wat goed sociaal werken is. Het “nadenken over sociaal werk” kent een lange traditie. Vanuit verschillende wetenschapsdisciplines, maar ook vanuit talrijke praktijkervaringen wordt er regelmatig nagedacht over hoe ‘goed’ sociaal werk er best uitziet. Wanneer we de publicaties daarover bestuderen, komen daarin verschillende aspecten en begrippen ter sprake die we in de onderstaande figuur samenbrengen en situeren. Hierna presenteren we een denkkader waarin we regelmatig voorkomende begrippen in verband met professioneel sociaal, sociaal-agogisch of agogisch handelen samenbrengen en in relatie plaatsen tot elkaar (zie Hidalgo & Baert, 1986; Cockx, 1998; Bouverne-De Bie, 2001; Cockx & Gehre, 2006; e.a.).

Figuur 3: De verankerde vijftrappige piramide (herziene versie naar Cockx, 1998)



Figuur 3 kan als volgt verduidelijkt worden vanuit het perspectief van de – in ons geval- sociaal-cultureel werker: in relatie tot een welbepaald sociaal-cultureel probleem of sociaal-culturele uitdaging zet een sociaal-cultureel werker welbepaalde interventies in. In het geval van het sociaal-cultureel volwassenenwerk gebeurt dit (per definitie) vanuit de sociaal-culturele methodiek. De werker in kwestie kan daar de ene of een andere veranderkundige theorie bij aanhangen en zal – bewust of onbewust – getuigen van een of ander model op leer- en veranderingsprocessen. Om aan het sociaal-cultureel probleem of de sociaal-culturele uitdaging concreet vorm te geven zal de sociaal-cultureel werker welbepaalde methoden en werkvormen inzetten.

Laat ons misschien eerst even stilstaan bij de verschillende termen in de piramide. Voor wat de verhouding tussen deze vijf niveaus betreft, hebben we te maken met een afnemende abstractiegraad en tijdsduur en een toenemende concreetheid en techniciteit. Omwille van het feit dat kwantitatief gezien het aantal werkvormen groter is dan het aantal praktijktheorieën, gebruiken we het beeld van een piramide met een puntige kleine top in vergelijking met een brede basis. Deze vijftrappige piramide is te beschouwen als ingebed of "verankerd" in modellen van sociaal werk.

Een **model** is een abstracte en intern coherente opvatting en benadering van de sociale realiteit op het vlak van mens- en maatschappijvisie, (hoofd)doelstellingen van het handelen, opvattingen over leren en veranderingen bij personen, een hoofdstrategie en de positie van deelnemers/cliënten. De beschrijving van modellen gebeurt op basis van intensief onderzoek in praktijken en wetenschappelijke literatuur op de zopas vermelde dimensies. Voorbeelden van dergelijke modellen kunnen we terugvinden bij o.a. Chin & Benne (1969) (het empirisch-rationeel model, het normatief-reëducatief model, het macht- en dwangmodel), Leirman & Vandemeulebroecke (1987), Cockx (1998) (het sociaal-technologisch model, het politiserend model, het persoonlijk-groei model of het verantwoordingsmodel), Cockx (2004) (het socialisatie-, emancipatie- of ecocipatieperspectief of -model), enzovoort.

Een **praktijktheorie** omschrijft een globale benadering van het aanknopingspunt voor het professioneel handelen in een sociale situatie binnen een welbepaalde maatschappelijk geïnterpreteerde context die resulteert in een overtuiging volgens dewelke men te werk zal gaan. Op dit niveau van de piramide zijn het werken volgens een Freiriaanse, Freudiaanse, Steiner-, … (naar leerschool) en/of een systeem-, evidence based-, kritische theoriebenadering, … (naar wetenschapsopvatting) enzovoort aan de orde.

Een **methodiek** is een min of meer consistente en coherente benaderingswijze van de sociale realiteit gebaseerd op systematisch (wetenschappelijk) onderzoek die dienst doet als het vanzelfsprekende kader van waaruit een professional in een welbepaalde (arbeids)context de situatie benadert. Een methodiek staat vrij hoog in de piramide omdat er sprake is van een hoge abstractiegraad. Een methodiek staat tevens een beetje buiten de vijftrap in de piramide omwille van haar hogere mate van maatschappelijke structurering en erkenning. In tegenstelling tot modellen, strategieën, methoden en werkvormen, kennen methodieken vaak een zekere vorm van maatschappelijke veruitwendiging via overheidsregulering en institutionele vertalingen (al valt een methodiek niet altijd noodzakelijk samen met de sectorale en institutionele scheidingslijnen die beleidsmatig of in de praktijk vaak getrokken worden). Voorbeelden van (voldoende op basis van wetenschappelijk onderzoek gebaseerde) methodieken zijn bijvoorbeeld: de sociaal-culturele methodiek, de opbouwwerkmethodiek, de straathoekwerkmethodiek, de maatschappelijk werk methodiek, enzovoort.

Op het concretere handelingsniveau van de professional staat een **interventie** voor een welbepaalde of de combinatie van meerdere handelingsopties met betrekking tot het professioneel bijdragen tot leer- en veranderingsprocessen in een concrete situatie. Een professional kan op een bepaald moment ervoor opteren om bijvoorbeeld de interventie van trajectbegeleiding, educatief werken, cultureel werken, sociale diensten hulpverlening, gemeenschapsvorming, maatschappelijke activering enzovoort in te zetten (zie bv. ook Desmet, 2001).

Een **methode** vertelt ons iets over de voornaamste weg waarlangs het professioneel interveniëren bij deze of gene handelingsoptie verloopt, de concrete leer- en veranderingssituatie vorm krijgen en waarbinnen men verschillende en diverse werkvormen kan hanteren. Dat kan bijvoorbeeld via groepswerk, via cursorisch werk, via projectmatig werk, via casusgebaseerd werk, enzovoort.

Een **werkvorm** (synoniem = techniek) tenslotte betreft het op een welbepaald moment in het proces van de interventie – naar ruimte, tijd en doelstellingen beperkte – gehanteerde instrumentarium. Hier kunnen we denken aan een rollenspel, een flappendiscussie, een spel, de betoging, de sit-in, enzovoort.

In de hierna volgende tabel, geven we enkele voorbeelden per niveau van de piramide.

Tabel 1: Enkele voorbeelden van modellen, strategieën, methodieken, interventies, methoden en werkvormen in relatie tot de piramide (bron: Cockx & Gehre, 2006)

Modellen	Strategieën of praktijktheorieën	Methodieken	Interventies	Methoden	Werkvormen
Chin & Benne, 1969 • Empirisch rationeel • Normatief-reëducatief • Macht en dwang **Leirman & Vandemeulebroecke, 1987 en Cockx, 1998** • Sociaal-technologisch • Politiserend model • Persoonlijke groei model • Verantwoordingsmodel **Leirman, 1993** • Expert • Ingenieur • Profeet • Communicator **Van der Veen & Janssen, 1999** • Individualistische visie - Neoliberaal - Expressief individualisme • Collectivistische visie - Neorepublikeinse - Civiele middenveld - Communitarisme (netwerken) **Cockx, 2004** • Socialisatie-perspectief • Emancipatie-perspectief • Ecocipatie-perspectief **Gehre & Cockx, 2006** • Marktmodel • Empowermentmodel • Presentiemodel **Enz.**	**Naar (wetenschaps) benadering:** • Psychotherapeutische… • Systeem… • Contextuele… • Ideologie-kritische of kritische theorie … • Evidence based … • … **Naar leerschool** • Freire • Steiner • Marx • Freud • …. **Enz.**	• Sociaal-Cultureel werk • Maatschappelijk werk • Personeelswerk • Adviseringswerk • Alfabetiseringswerk • Voorlichtingswerk • Opbouwwerk Enz…	• Sociaal-juridische dienstverlening • Sociale hulp- en dienstverlening • Bemiddeling tussen personeel en organisatie • Educatief werk • Cultureel werk • Activering en sociale actie • Gemeenschaps-vorming • Trajectbegeleiding Enz.	• Groepswerk • Individueel werk • Cursorisch werk - Overdracht - Zelfstudie • Projectwerk • Casus-gebaseerd werk Enz.	• Panelgesprek • Rollenspel • Simulatie-oefening • Toneel • Betoging • Collage • Vergadering • Zoemsessie • Levensboom • Getuigenis • Video • Film • Tentoonstelling • Flappendiscussie • Mindmapping • Museumbezoek Enz. .

… en de dansvloer

Hiervoor brachten we verschillende termen meer en beter op begrip. In het kader van deze bijdrage zijn daar vier belangrijke opmerkingen bij te maken. We behandelen deze vier opmerkingen hierna eerst in relatie tot de voorgestelde figuur en daarna in relatie tot de inhoud van de voorliggende publicatie (al heeft elk van de vier opmerkingen met elkaar te maken).

Ten eerste: in de concrete handelingspraktijk lopen de verschillende niveaus van deze piramide voortdurend door elkaar. Professioneel sociaal-cultureel handelen dient het resultaat te zijn van verschillende overwegingen die de werker zelf maakt vanuit zijn eigen deskundigheid én de concrete situatie waar hij zich in bevindt. Modellen, praktijktheorieën en methodieken zijn daarbij inspirerend en richtinggevend. De wijze waarop de concrete praktijk vorm krijgt in termen van in te zetten interventies, methoden en werkvormen is situationeel, contextueel, maar ook door de draagkracht van de professioneel of vrijwilliger bepaald. Zoals in de figuur aangegeven, lijken modellen van sociaal werk een allesomvattend gegeven te zijn waarbij be-

slissingen op dat abstracter – of zo je wil: hoger – niveau de meer concrete of andere niveaus van de piramide bepalen. Dat klopt niet. Of zoals Cockx & Gehre (2006) schrijven: “Het gaat zelden over een-op-een relaties of een lineaire logica (van boven naar onder of omgekeerd). Een welbepaald model, een welbepaalde praktijktheorie is niet te vertalen in een welbepaalde methode of steeds dezelfde werkvormen. Het omgekeerde is ook het geval. Meerdere werkvormen kunnen aangewend worden bij een methode, meerdere methoden bij een welbepaalde interventie, enzovoort. Op zich gaat het over een voortdurend en soms complex ‘beslissingskluwen’. Dit kluwen heeft te maken met voortdurend te nemen en niet meer te nemen beslissingen in het samenspel tussen de verschillende componenten van de figuur.”

Ten tweede: veel van de bovenstaande termen worden vaak door elkaar gebruikt; zoals bijvoorbeeld de termen ‘methode en methodiek’ en de termen ‘methode en werkvormen’. Nochtans zijn ze geen synoniemen van elkaar (Bouverne-De Bie 2001). De term methode staat synoniem voor ‘een bepaalde aanpak’. Een methode vertelt ons iets over het ‘hoe’ van het professioneel interveniëren. Een methode geeft aan hoe men tussenkomt en wat men doet of te doen heeft. Een methodiek daarentegen verwijst naar het ‘waarom’ van het professioneel interveniëren. Een methodiek is het op systematisch (wetenschappelijk) onderzoek gebaseerd theoretisch model of globale denk- en handelingskader dat de grote contouren voor het handelen uitzet. Het is de bril waarmee een professioneel werker naar de werkelijkheid kijkt en waarbinnen hij/zij nog tal van keuzes heeft om aan die concrete praktijk vorm te geven. Of zoals Bouverne-De Bie (2001) het schrijft: “binnen eenzelfde referentiekader zijn meerdere vormen van aanpak mogelijk” (id.: 4). Een werkvorm is bijgevolg een van de mogelijke instrumentele verbijzonderingen van een methode, waarbij het praktisch organisatorisch aspect centraal staat. Het verschil tussen methoden en werkvormen bestaat er in dat een methode ‘gevolgd’ wordt en een werkvorm ‘toegepast’ wordt.

Ten derde: het gepresenteerde denkkader is theoriegestuurd en streeft terminologische duidelijkheid na. Ondertussen bewegen zowel de praktijk als de theorievorming. Het beleid tracht daar bij tijd en wijle op in te grijpen en bij te sturen. Het beleid maakt daarbij dan gebruik van de op dat moment gangbare inzichten. Specifiek met betrekking tot het sociaal-cultureel volwassenenwerk werden in 2003 zowel een omschrijving opgenomen van de sociaal-culturele methodiek als van de verschillende functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Decretaal gesproken worden de door het sociaal-cultureel volwassenenwerk in te zetten (theoretische) interventies in het decreet concreet ingevuld door een culturele, educatieve, gemeenschapsvormende en maatschappelijke activeringsfunctie. Anders uitgedrukt: volgens een beleids logica heeft het sociaal-cultureel volwassenenwerk een educatieve, culturele, maatschappelijk activerende en gemeenschapsvormende functie te vervullen (cf. de verwijzing naar ‘de’ functies in Figuur 3). Volgens een theoretische logica zetten sociaal-cultureel werkers een combinatie in van de interventies: educatief werken, cultureel werken, maatschappelijke activering en gemeenschapsvorming. Zo doende geven organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk in de concrete praktijk voortdurend vorm aan het (theoretische) concept van “de” sociaal-culturele methodiek. De figuur alsook de tabel hiervoor maken ons duidelijk dat er op het theoretisch niveau sprake is van “de” sociaal-culturele methodiek, naast tal van andere methodieken als theoretisch concept. Op het vlak van de praktijk kunnen deze theoretische concepten verschillende en zeer diverse invullingen krijgen. Sociaal-culturele organisaties beschikken met het concept van de sociaal-culturele methodiek over een grote handelingsruimte om dit theoretisch construct concreet in te vullen in de praktijk. Vandaar ook dat er gesproken wordt over het feit dat in de praktijk sociaal-culturele organisaties “een” sociaal-culturele methodiek hanteren. Dat staat ook zo in de regelgeving ingeschreven. Als voorwaarde voor erkenning kunnen we daar lezen dat organisaties dienen te werken volgens “een” sociaal-culturele methodiek.

Ten vierde: SoCiuS spreekt over de sociaal-culturele methodiek als over een viercomponentenlijm (Cockx & Leenknegt, 2010). De vier componenten van deze lijm gaan van abstract naar meer concreet en bestaat uit de vier volgende componenten: 1) een kijk op mens en samenleving, 2) doeloriëntaties en functies, 3) interventiestrategieën voor aanbieders en processen bij deelnemers en 4) werk- en handelingsprincipes. In de bespreking van de vier decretale functies in deze publicatie startten we in de viercomponentenlijm van de sociaal-culturele methodiek op niveau "2" van de sociaal-culturele methodiek (= doeloriëntaties en functies). Op basis van de theoretische en praktijkinzichten die we opdeden tijdens onze werkzaamheden (cf. discussieteksten, visiedagen, literatuurstudies, intercollegiale toetsing, …) verdiepten we ons in niveau "3" van de viercomponentenlijm (= interventiestrategieën voor aanbieders en processen bij deelnemers). Verderop zal immers duidelijk worden dat elk van deze interventies – rekening houdend met de terminologie zoals gebruikt in de sociaal-culturele methodiek (cf. Baert & Ketelslegers 2002) – geconcretiseerd kan worden in termen van interventiestrategieën. We plooiden met andere woorden het interventieniveau (cf. het niveau van 'de' functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk) verder open voor vier van de in de literatuur gedetecteerde interventies voor sociaal werk in het algemeen. De hierna aangereikte interventiestrategieën zijn dus op te vatten als een verbijzonderde handelingsoptie bij elk van de door de sociaal-cultureel werker in te zetten interventie of te activeren functie volgens de sociaal-culturele methodiek. Mogelijk kunnen de resultaten van het visieontwikkelingstraject met, voor en door het sociaal-cultureel volwassenenwerk resoneren voor andere sociaal werkpraktijken.

1.2.3 Wat kunnen we verstaan onder het begrip functie?

In de literatuur is relatief veel geschreven over de specifieke invulling van deze of gene sociaal-culturele functie (zie hiervoor). Er zijn waardevolle bijdragen over wat de educatieve functie inhoudt, wat men kan verstaan onder gemeenschapsvorming, cultuur en activering. Slechts enkele auteurs hebben een poging ondernomen om het begrip functie zelf te omschrijven. Waar dit gebeurt, ziet men vaak een grote verscheidenheid in de begripsomschrijving bij de diverse auteurs.

Zo heeft Dekeyser (1989: 133) het over: "We maken een onderscheid tussen doel, taak en functie: doel is volgens Van Dale "datgene waarnaar men streeft"; taak is dan "werk dat iemand is opgelegd"; en functie is "de bijzondere werking en verrichting" of de werking die een verschijnsel uitoefent" (…). Doel wordt taak wanneer het verplicht wordt opgelegd en doel wordt functie wanneer het in werkelijkheid tot uiting komt". Ook Hinnekint & Roels (1994) worstelen met het functiebegrip voor het sociaal-cultureel werk. Zij stellen (id: 2): "Functies zouden wij willen omschrijven als opdrachten die het werk – bekeken vanuit de samenleving – vervult of hoort te vervullen (…). Voorts kan men functies ook bezien vanuit het werk zelf. Daarbij kan het gaan over functies zoals zij vanuit het werk worden vooropgesteld (bijvoorbeeld in de statuten) of als wenselijkheid nagestreefd."

Deze – en andere auteurs – getuigen echter van een ambiguïteit met betrekking tot het functiebegrip voor het sociaal-cultureel werk. Deze ambiguïteit valt in grote lijnen samen te vatten in twee opvattingen.

In het eerste geval refereert het begrip functie naar het maatschappelijk effect, de uitwerking of – zo je wil – de impact van een bepaalde interventie voor het individu en/of de samenleving.

Hier stelt men zich de vraag: wat is het educatief effect, het culturele resultaat, het effect op de graad van meer gemeenschap vormen, het resultaat van maatschappelijke activering? Men heeft het hier over het resultaat. Deze resultaatsvraag wordt veelal gesteld door (zogenaamde) buitenstaanders. De overheid, de samenleving, actoren uit de belendende sectoren, maar ook de burgers stellen dergelijke vragen.

In het tweede geval wordt een functie omschreven, of kan ze begrepen worden, als de aard van de activiteiten die men organiseert om een bepaalde doelstelling te realiseren. Hier ligt de nadruk op de interventie. Het functiebegrip wordt daarmee een zaak van binnenstaanders; zij die professioneel of vrijwillig op een verantwoorde, bewuste en methodische manier ofwel vorm willen geven aan sociaal-culturele praktijken, ofwel deze willen ondersteunen.

De definities van de vier functies in het decreet bevestigen de zopas aangehaalde dualiteit (aard van interventie versus resultaat van de interventie). We stellen het probleem hierna schematisch voor:

Tabel 2: Situering van het semantisch probleem met de decretale definities

Decretale omschrijving van de …	Functiebegrip als aard van de feitelijke werkzaamheden	Functiebegrip als finaliteit
gemeenschapsvormende functie: de functie die	gericht is op het versterken en vernieuwen van het sociale weefsel en op groepsvorming	gericht is op het versterken en vernieuwen van het sociale weefsel en op groepsvorming met het oog op een democratische, solidaire, open en cultureel diverse samenleving
culturele functie: de functie die	zowel in de brede als de engere zin	gericht is op het verhogen van de participatie aan de cultuur die de samenleving te bieden heeft
maatschappelijke activeringsfunctie: de functie die	gericht is op het organiseren, stimuleren en begeleiden van vormen van maatschappelijk engagement en sociale actie	
educatieve functie: 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	

De definitie van de educatieve en van de maatschappelijke activeringsfunctie vermeldt het soort activiteiten die onder deze functies vallen: organiseren en begeleiden van educatieve programma's, het organiseren en stimuleren en begeleiden van vormen van maatschappelijk engagement en sociale actie. De decretale definitie van de culturele functie raakt enigszins aan de aard van de activiteiten wanneer het gaat over zowel cultuur in brede als in enge zin, maar omschrijft vooral het resultaat dat moet bereikt worden, namelijk een verhoogde cultuurparticipatie aan die cultuur die de samenleving te bieden heeft. De omschrijving van de gemeenschapsvormende functie zit dan eerder op de wip: enerzijds is er sprake van het versterken en vernieuwen van het sociaal weefsel en het versterken van de groepsvorming – wat kan gezien worden als het omschrijven van de aard van de interventie maar ook als een soort intermediair doel. Hoe dit laatste ook geïnterpreteerd wordt, bij de gemeenschapsvormende functie is het uiteindelijk resultaat van de interventie duidelijk geformuleerd: een democratische, solidaire, open en cultureel diverse samenleving. Besluit: de decretale omschrijving van de vier functies bevestigt de conceptuele dualiteit die ook uit literatuuronderzoek naar voor komt.

Hiermee staan we dus nog geen stap verder. Vaak opteert men vanuit een pragmatische invalshoek om voor beide te kiezen. Een gemakkelijkheidsoplossing die toelaat rond deze hete brij heen te lopen. Wij schuuiven hier een van de twee opvattingen over het begrip functie, namelijk de opvatting van het functie-begrip als de aard van de activiteiten, duidelijk naar voor. We onderbouwen dit aan de hand van vier argumenten:

- **Een feitelijk argument.** Het multifunctionele karakter van het sociaal-cultureel volwassenenwerk is een steeds terugkerend element in het discours over de meerwaarde van de sector (zie Wildemeersch, 1993; Cockx, 2000; e.a). Hiermee bedoelt men dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk een eigenheid heeft en van daaruit een specifieke meerwaarde biedt tot de maatschappij en het samenleven. Die eigenheid bestaat uit het flexibel en samen inzetten op de verschillende functies. Sociaal-culturele organisaties zetten – in tegenstelling tot bijvoorbeeld onderwijs, organisaties voor beroepsopleidingen, soms ook de sector van het opbouw- en welzijnswerk – meer flexibel verschillende soorten activiteiten (en zelfs gecombineerd) in om een beter en/of duurzamer resultaat te realiseren. De logica hierachter is dat het flexibel organiseren van verschillende soorten activiteiten – van educatieve, culturele, gemeenschapsvormende en activerende aard – een grotere diversiteit aan deelnemers kan bereiken door te appelleren aan een breder scala van motivaties en bestaansdimensies. De verschillende soorten activiteiten en de intentioneel bedoelde aard van die activiteiten kunnen op elkaar ingrijpen en elkaar versterken ter realisatie van de gestelde doelen.

- **Een conceptueel argument.** De koppeling van functies aan doelstellingen in de methodiek (zie eerder: de sociaal-culturele methodiek als een viercomponentenlijm) veronderstelt een gelijkaardige causaliteit als de interventies van aanbieders gekoppeld aan de processen bij de deelnemers. Binnen deze logica helpt de ene deelcomponent om de andere te realiseren. Als we die redenering doortrekken dan is een functie een omschrijving van de aard van de activiteiten die (professioneel) sociaal-cultureel werkers op een doordachte manier ontwerpen en implementeren om de doelstellingen te realiseren.

- **Een semantisch argument.** Er is ook in zekere mate een semantisch probleem voor een resultaatsgerichte invulling van het begrip functie. Educatie, maatschappelijke activering en cultuur zijn geen maatschappelijke finaliteit. Enkel gemeenschapsvorming leent zich daar beter toe. We kunnen taalkundig wel meer gemeenschap (moeten) vormen, maar waarin ligt de finaliteit van de educatieve, culturele en maatschappelijke activeringsfunctie? Taalkundig is educatie een middel om individuen, groepen en collectiviteiten tot ‘ontplooiing’ te brengen, om geschikte beroepskrachten voor de arbeidsmarkt en/of ‘goede’ burgers voor de samenleving aan te leveren. Zo ook is maatschappelijke activering geen doel op zich maar een tussenstap in processen van maatschappelijke verandering die leiden tot een betere, meer rechtvaardige en duurzame samenleving (cf. de sociaal-culturele methodiek). Hetzelfde geldt bij uitbreiding voor de culturele functie. Taalkundig gezien kunnen drie van de vier functies dus niet als resultaat, effect of impact worden opgevat.

- **Een pragmatisch argument.** Naar aanleiding van het ‘nieuwe’ decreet waarin gesteld werd dat organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk moeten werken volgens een sociaal-culturele methodiek én de ondertussen opgedane inzichten in het visieontwikkelingstraject, organiseerde SoCiuS een opleidings- en begeleidingsaanbod dienaangaande. Uit dit cursorisch- en begeleidingswerk over de sociaal-culturele methodiek en de verdere verfijning over het werken aan en met de vier decretale functies, bleek meermaals dat in de praktijk de sociaal-cultureel werkers en organisaties de realisatie van de functies aftoetsen aan de aard van de activiteiten die georganiseerd worden en niet in termen van wat buitenstaanders daarvan denken (of zouden kunnen denken).

Waarschijnlijk is de discussie hierover niet afgerond maar – na intens overleg met vertegenwoordigers uit de sector en onze literatuurstudies – pleiten de meeste argumenten ten voordele van een interpretatie van het begrip functie als 'de aard van de activiteiten'. We situeren hiermee de verdere bespreking dus aan de interventiekant van de sociaal-cultureel werker (zijnde professioneel of vrijwilliger). De argumenten om deze positie in te nemen, zijn afgeleid uit de interne logica van de methodiek (koppeling functies aan doelstellingen), vanuit een semantische overweging, vanuit de eigenheid (multifunctionele karakter) en tenslotte de praktijk van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

1.3 Verdere opbouw

In dit inleidend hoofdstuk stonden we stil bij de term sociaal-cultureel werk, de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk en bij het visieontwikkelingstraject. We verduidelijkten tevens onze focus op de functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. We klaarden uit dat we in deze publicatie het nadenken over de functies belichten vanuit de aard van de activiteiten. We gaan hierna – met andere woorden – dieper in op het nadenken over de functies van het sociaal- cultureel volwassenenwerk vanuit het perspectief van de interveniërende professional. Ondanks de veelheid aan functies die volgens de literatuur aan het sociaal-cultureel volwassenenwerk worden toegeschreven, opteerden we er in het visieontwikkelingstraject voor om te vertrekken vanuit de vier functies die omschreven worden in het decreet van 4 april 2003. Op basis van de besprekingen met, voor en door de sector tijdens de visiedagen, bijkomende literatuurstudies en consultatiemomenten met de sector, bespreken we hierna een voor een deze vier functies.

De volgorde waarin we de vier decretale functies behandelen, sluit geen waardeoordeel in. We doen dat in de volgorde zoals ze in het decreet zelf zijn opgenomen. We bespreken hierna elke functie afzonderlijk volgens een gelijklopend stramien.

Nadat we opnieuw de decretale omschrijving van de desbetreffende functie in herinnering brengen, doen we aan begripsverheldering. De eerste paragraaf van elk van de vier volgende hoofdstukken is bedoeld om conceptueel meer vat te krijgen op het sociaal-culturele veld dat elke functie afzonderlijk dekt en kan dekken. Om meer en beter richting te kunnen geven aan het sociaal-cultureel handelen, is het immers belangrijk eensgezindheid te bewerkstelligen over 'wat' we onder 'wat' kunnen verstaan.

Op basis van de terminologische bakens die we uitzetten, releveert zich telkens een aantal verfijningen om aan elk van de functies vorm te geven in de concrete praktijk. Conform de sociaal-culturele methodiek en het hiervoor gepresenteerde methodologisch denkkader, presenteren we telkens een aantal interventiestrategieën. Deze interventiestrategieën zijn op te vatten als mogelijke opties en te leggen klemtonen door de sociaal-cultureel werker wanneer hij of zij intervenieert in sociaal-culturele praktijken vanuit de invalshoek van deze of gene functie.

Bij elke functie brengen we de meer theoretisch opgebouwde inzichten samen met de gedetecteerde interventiestrategieën in een overzichtsschema. We besluiten de bespreking per functie met een overzichtstabel. De vraag waarom we dit per functie in deze vorm aanbieden, ligt besloten in enerzijds het visieontwikkelingsproces en anderzijds in het concept van de sociaal-culturele methodiek. Wat het eerste betreft: het gaat per functie over een meer voor

het sociaal-cultureel volwassenenwerk toepasselijke definitie die tot stand kwam met, voor en door de sector zelf. Wat de kwestie van de sociaal-culturele methodiek betreft: het inzetten van welbepaalde strategieën wordt in de theoretische uitwerking van de sociaal-culturele methodiek onlosmakelijk verbonden met het bewerkstelligen van leer-, belevings- en ontwikkelingsprocessen bij de deelnemers. Indien er daaromtrent materiaal voorhanden is, zou het een gemiste kans zijn dat niet mee in rekening te brengen.

In het laatste hoofdstuk buigen we ons over de samenhang tussen de vier onderzochte functies. We brengen er de kern van de tot dan toe opgebouwde inzichten samen en we relateren deze inzichten aan elkaar. Het laatste hoofdstuk is niet te beschouwen als een statement, maar wel als het resultaat van de meta-reflectie die voortdurend met de werkzaamheden gepaard ging. Het is een bijkomende en aanvullende activiteit om de werkelijkheid nog beter op begrip te brengen en is bedoeld als spiegel of reflexief instrument voor de concrete sociaal-culturele handelingspraktijken.

Voor de verdere uitwerking baseren we ons op de gevoerde gesprekken tijdens de visiedagen en op bijkomende literatuurstudies. De inhoud is het resultaat van een intensief en langdurig discussie- en consultatieproces met vertegenwoordigers van de sociaal-culturele sector en individuele sociaal-cultureel werkers. De geformuleerde antwoorden zijn echter niet op te vatten als het standpunt van de meerderheid tijdens de visiedagen. Het gaat telkens over een compacte en zo genuanceerd mogelijke weergave van de ‘geest’ die we doorheen de verslagen van de verschillende visiedagen konden ontwaren. We gingen daarbij op zoek naar een zekere gemeenschappelijkheid tussen de betrokken partners en naar ‘rode draden’ in de gesprekken. Deze rode draden formuleren we in termen van ‘het sociaal-cultureel volwassenenwerk’. Dit betekent dat niet elke sociaal-culturele werker, dat niet elke sociaal-culturele organisatie zich volledig zal herkennen in de gepresenteerde antwoorden.

Een visie is bovendien nooit helemaal af en steeds in ontwikkeling. De neerslag van de sociaal-culturele visie heeft dan ook slechts het statuut van een momentopname. Het is vanuit dat perspectief – namelijk: het permanent in ontwikkeling zijn – dat het voorliggend werk moet gelezen worden. De inhoud is bedoeld als vertrekbasis om de reflectie en het debat over de visie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk – zowel in de sector als in elke sociaal culturele organisatie afzonderlijk – blijvend te stimuleren en te actualiseren. Tevens kan de inhoud van de voorliggende publicatie als (voorlopig) eindproduct dienst doen bij de legitimering van de sector, de verdere professionalisering en het vormgeven van de eigen activiteiten.

deel 2

De gemeenschaps-vormende functie

2.1 Begripsverheldering

In het decreet van 4 april 2003 is de gemeenschapsvormende functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk – naast drie andere functies – als volgt gedefinieerd:

> *"de functie die gericht is op het versterken en vernieuwen van het sociale weefsel en op groepsvorming met het oog op een democratische, solidaire, open en cultureel diverse samenleving.*" (Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk , 4 april 2003)

"Het is niet meer zoals vroeger", hoort men vaak zeggen. Deze uitspraak klopt. Niets is nog als vroeger en niets kan ook als vroeger zijn. Vaak wordt met een dergelijke uitspraak bedoeld dat de tijdgeest waarin we ons vandaag bevinden grondig verschilt van de voorgaande periodes. Verschillende auteurs trachten de hedendaagse (Westerse) tijdgeest te vatten met termen als de postmoderne, laatmoderne, plurale – en ga zo maar verder – maatschappij. Ze beschrijven verschillende maatschappelijke veranderingen en trachten de daarbij horende gevolgen voor het samenleven in kaart te brengen. Niet zelden gaat daarbij de aandacht uit naar aspecten van sociale cohesie en burgerschap. Sociale cohesie of sociale samenhang is de betrokkenheid van mensen op elkaar, op maatschappelijke organisaties en op de samenleving als geheel. De term burgerschap focust meer op de rol(len) van een individu in relatie tot de/een gemeenschap. De interesse – of vaak bekommernis – gaat daarbij vaak uit naar de verbondenheid en solidariteit tussen individuen, naar de integratie van individuen in het maatschappelijk bestel en naar hoe excessen die de sociale cohesie verstoren onder bedwang kunnen gehouden worden. In de huidige samenleving zijn individuen immers losgemaakt van traditionele integrerende denk- en handelingsschema's en worden ze meer op zichzelf teruggeworpen. Individuen zouden alleen nog maar met zichzelf bezig zijn of in het beste geval met hun gelijken en daardoor raakt het maatschappelijk verkeer meer dan eens verstoord. Een dalend veiligheidsgevoel, toenemende onverdraagzaamheid, interculturele en generationele conflicten, een tanende betrokkenheid op politiek en samenleving zijn slechts enkele concrete voorbeelden. Dat is zowat de onderliggende teneur van tal van de geschriften.

Met andere woorden: in onze huidige (Westerse) samenleving is er blijkbaar een probleem inzake sociale cohesie en burgerschap – of nog: sociale cohesie en burgerschap worden en geraken steeds meer geproblematiseerd (al is het alleen al maar omwille van de aandacht die ernaar uitgaat).

Als antwoord op de gepercipieerde problemen wordt meer dan eens het begrip "gemeenschapsvorming" naar voor geschoven. In het zog van de maatschappelijke analyses wordt de druk op verschillende van overheidswege erkende en gesubsidieerde organisaties en sectoren steeds groter om hun maatschappelijke meerwaarde en bijdrage in relatie tot gemeenschapsvorming aan te tonen of te bewijzen. Het beleid stuurt met haar regelgeving organisaties en sectoren steeds meer aan op gemeenschapsvorming als afzonderlijke taak- of doelstelling. Gemeenschapsvorming lijkt daarmee te verworden tot een als afzonderlijk te beoordelen aandachtspunt voor de erkenning en/of subsidiëring van bijkomende en afzonderlijke acties, projecten en programma's. Door het opnemen van gemeenschapsvorming als afzonderlijke functie in het decreet van 2003 is dat dus voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet anders.

Volgens de letter van het decreet zijn het enkel de werksoorten verenigingen, regionale volkshogescholen en landelijk gespecialiseerde vormingsinstellingen die een gemeenschapsvormende functie te vervullen hebben. Bij de werksoort bewegingen is er in het decreet geen sprake van een gemeenschapsvormende functie. We maken hier abstractie van dit in het decreet opgenomen onderscheid naar functies tussen de verschillende werksoorten. We baseren ons daarvoor op de besprekingen tijdens de visiedagen in het kader van het visieontwikkelingstraject van SoCiuS, op onderzoek gegenereerde inzichten en op tal van publicaties. De rode draad doorheen al dit materiaal komt er op neer dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk – in tegenstelling tot andere beleidsmatig onderscheiden sectoren – steeds multifunctioneel van aard is. Dit betekent dat als we ons willen concentreren op de gemeenschapsvormende functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk de andere functies nooit veraf zullen zijn. Het omgekeerde is bijgevolg ook waar: al staat een functie niet ingeschreven in de regelgeving voor een welbepaalde werksoort, toch kan die welbepaalde functie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk steeds aan de orde zijn.

De gemeenschapsvormende functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt in de regelgeving echter vrij summier beschreven. Het concept gemeenschapsvorming is bovendien een breed en zeer vaag concept. De vrijheid om met dit concept verder aan de slag te gaan, werd door de regelgever blijkbaar uitdrukkelijk bedoeld. Er wordt dienaangaande gerekend op de creativiteit van de sector zelf (Caron, 2006). Zowel voor de overheid als de sociaal-culturele organisaties in kwestie ontbreekt het momenteel aan een begrippenkader, een raster of conceptueel model waarin de verschillende mogelijkheden en strategieën omtrent gemeenschapsvorming duidelijk worden of geduid kunnen worden.

2.1.1 Het begrip “gemeenschap” summier doorgelicht

Wanneer we het over gemeenschapsvorming hebben is het vooreerst belangrijk stil te staan bij wat we onder het begrip “gemeenschap” kunnen verstaan. In het sociaal-cultureel volwassenenwerk kan het begrip “gemeenschap” op tweeërlei wijze begrepen worden. Ten eerste kan het gaan over de gemeenschap in haar totaliteit, de samenleving in haar geheel (dé gemeenschap). Ten tweede wordt met het begrip gemeenschap vaak ook een collectiviteit, een groep bedoeld (een gemeenschap).

Voor wat de sociaal-culturele visie op ‘de’ gemeenschap betreft, is het belangrijk te weten dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt gekenmerkt door een grote diversiteit aan organisaties. Deze organisaties onderscheiden zich van elkaar op basis van (een mix van) levensbeschouwelijke, ideologische, identiteitenpolitieke[2] en territoriale scheidingslijnen. Op basis van elk van deze scheidingslijnen – of combinaties ervan – kan een ander beeld uitgetekend worden van wat bedoeld wordt met de of een ideale gemeenschap of samenleving. De meeste sociaal-culturele organisaties doen dat ook; zij het expliciet, dan wel impliciet. Het is onder meer die veelheid aan gemeenschapsbeelden en samenlevingsidealen die de kracht van de sector inzake gemeenschapsvorming uitmaakt (zie ook verder). Het werken vanuit deze samenlevingsidealen maakt, samen met het gehanteerde mensbeeld (cf. de sociaal-culturele methodiek) bovendien het normatieve karakter van het werk uit.

2 Identiteitenpolitiek verwijst naar het individuele of gezamenlijk handelen op basis van een of meerdere identiteitskenmerken zoals bijvoorbeeld: arbeider-zijn, vrouw-zijn, holebi-zijn, allochtoon-zijn, het behoren tot een bijzondere (doel)groep enzovoort (zie o.a. Cockx, 2004).

Niet alleen in de praktijk zijn er verschillende en zeer uiteenlopende visies en opvattingen over het begrip 'gemeenschap' gangbaar, ook in de literatuur is dat het geval. Sommige auteurs geven daarbij blijk van 'traditionele' en 'recente' opvattingen over gemeenschap en gemeenschapsvorming. De traditionele opvattingen hebben te maken met een idee over gemeenschap als een gedeeld en universeel na te streven gegeven. Eender welke invulling van het begrip gemeenschap doet daarbij dienst als een universele, natuurlijke categorie waarin individuen moeten geïntegreerd of toegeleid worden. Deze opvatting omtrent de/een gemeenschap vertrekt van de aanname dat er regels, waarden en normen zijn en verwacht van individuen dat ze zich inschrijven in dit geheel, in dit gegeven. Burgerschap krijgt binnen deze opvatting de betekenis van een formele status die men kan verwerven (of net niet). We kunnen dit omschrijven als een visie op gemeenschap "als entiteit".

Meer recente en hedendaagse opvattingen vatten het begrip gemeenschap op als datgene wat zich afspeelt 'tussen' individuen. Gemeenschap slaat hier dus op de verhouding met anderen. Burgerschap krijgt binnen deze opvatting de betekenis van een collectieve sociale praktijk die voortdurend in beweging is. Wat individuen verbindt, is het ingeschreven zijn in een wereld waarin men niet anders kan dan een relatie aan te gaan met de andere die (radicaal) verschilt van het zelf. In deze visie komt gemeenschap tot stand daar waar individuen het zelf overstijgen en in dialoog gaan met het verschil dat de andere representeert. Dit kunnen we omschrijven als een visie op gemeenschap "als pluraliteit".

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk heeft met beide visies verwantschap. Vanuit een permanente zorg voor een of de gemeenschap vanuit een ideaalbeeld dan wel een gedeeld groepsbelang (gemeenschap als entiteit), organiseren sociaal-culturele organisaties diverse, veelzijdige activiteiten en praktijken waarin voortdurend gemeenschap ontstaat en kan ontstaan (gemeenschap als pluraliteit). Het sociaal-cultureel werk is met andere woorden intrinsiek gemeenschapsvormend. 'Dé' sociaal-culturele visie op 'dé' gemeenschap bestaat dus niet. De rol en de betekenis van het sociaal-cultureel volwassenenwerk inzake gemeenschapsvorming dient bijgevolg telkens opnieuw als een meervoudig interpreteerbaar gegeven beschouwd te worden.

Rekening houdend met de veelheid aan zienswijzen en criteria die we bij verschillende auteurs kunnen terugvinden, luidt een – van al haar franjes ontdane – omschrijving van het begrip gemeenschap als volgt:

> *Gemeenschap is de momentane toestand van alsook het dynamisch proces van interacties in of tussen groepen in relatie tot een welbepaalde context.*

Het begrip gemeenschap kan dus zowel slaan op een wijze van zijn op een bepaald moment van een groep, collectiviteit of samenleving, als op de processen van interactie waardoor een groep van personen of collectiviteiten voortdurend gemeenschap maakt. In het eerste geval doet het begrip gemeenschap dienst als een beschrijvende categorie. In het tweede geval is gemeenschap op te vatten als een voortdurend (en) evoluerend gebeuren. Vandaar ook het adjectief 'dynamisch' in de omschrijving. Door gemeenschap op te vatten als 'een toestand' én als 'een gebeuren', wordt het onophoudelijk complex geheel van communicatie, interpretaties en handelingen die zich voordoen in een bepaalde omgeving of tijd – zelfs tijdgeest – ingesloten in het begrip. Dit heeft te maken met het laatste deel van de definitie waar we het hebben over 'in relatie tot een bepaalde context'. Het praten, denken en handelen inzake gemeenschap is immers situationeel bepaald en de invulling van het begrip gemeenschap hangt af van situatie tot situatie en niet het minst van wie aan het woord is. In de omschrijving is er

ook zeer bewust sprake van interacties in of tussen groepen. Om minimaal over een groep te kunnen spreken, dienen er volgens de groepsdynamica meer dan twee individuen betrokken te zijn in de interactie; zoniet wordt er (slechts) gesproken over een paar of een koppel (Overlaet, 1988:12). Het verschil tussen een 'groep' en een 'gemeenschap' zit eveneens vervat in de bovenstaande definitie. We kunnen niet spreken over 'gemeenschap' wanneer de leden van een groep zich enkel verhouden tot elkaar 'in' een welbepaalde context (want dan gaat het over 'een groep'), maar alleen dan wanneer elk lid en/of de groep zich ook in verhouding stelt, zich 'relateert tot' een welbepaalde context (hetzij t.a.v. de eigen groep, andere groepen, dan wel de ruimere samenleving). En daar zijn steeds belangen, opvattingen, waarden en normen mee gemoeid.

Samengevat kunnen we stellen dat een sociaal-culturele visie op gemeenschap getuigt van aandacht voor a) de huidige verschijningsvorm van (de) gemeenschap(pen) en b) het procesmatige karakter van gemeenschap(pen) als communicatieve, situationele, contextgerelateerde en normatieve praktijk. Het "bewust" sociaal-cultureel handelen, kenmerkt zich bijgevolg door drie aandachtspunten:

1. Als actieve speler op het terrein van gemeenschapsvorming dient elke sociaal-cultureel werker zich bewust te zijn over de visie die hij/zij persoonlijk aanhangt of impliciet bewerkstelligt omtrent de/een gemeenschap (= persoonlijke component).
2. Als actieve speler in de gemeenschap dient elke sociaal-cultureel werker voortdurend aandacht te hebben voor de betekenisverlening van zijn/haar deelnemers inzake de vormgeving van het samenleven (= deelnemerscomponent).
3. Als actieve speler in de gemeenschap dient elke sociaal-cultureel werker deskundig om te gaan met de veelheid aan ideeën, opvattingen en overtuigingen omtrent het samenleven (= professionele component).

2.1.2 Het begrip "gemeenschapsvorming"

Naast een idee van wat we met het begrip gemeenschap bedoelen, is het belangrijk stil te staan bij het begrip "gemeenschapsvorming" als dusdanig. Ook op dit punt is het zowel in de literatuur als in de praktijk verwarring troef. De ene keer wordt het begrip gemeenschapsvorming gebruikt als synoniem voor het eerder hiervoor behandelde begrip 'gemeenschap'. Het schrijven en praten over gemeenschapsvorming gaat dan over het sociologisch of antropologisch analyseren en beschrijven van de vraag hoe een/de gemeenschap tot stand komt, hoe er daadwerkelijk gemeenschap gevormd wordt. De andere keer wordt er meer abstractie gemaakt van het begrip gemeenschap en legt men vooral de nadruk op het achtervoegsel "-vorming". Het schrijven en praten over gemeenschapsvorming focust in dit geval op het professioneel interveniëren inzake het vormen van gemeenschap(pen).

Ook al zal de eerste invalshoek nooit veraf zijn, wanneer we in het sociaal-cultureel volwassenenwerk spreken over gemeenschapsvorming, dan bedoelen we daar het volgende mee:

> *Gemeenschapsvorming is het bewust, intentioneel en verantwoord ondersteunen en faciliteren van processen en praktijken die meer, betere of andere gemeenschap(pen) beogen.*

Voor de opvatting over 'gemeenschap(pen)' verwijzen we naar de vorige paragraaf (entiteit versus pluraliteit). We hanteerden er een brede invulling van het begrip gemeenschap. We

hadden het daar ook over de normatieve invulling van de/een gemeenschap. Normen en waarden en het bijbehorend handelen kunnen echter alle richtingen uitgaan. Voor wat het sociaal-cultureel werk betreft, ligt er daaromtrent wel een aantal globale contouren vast. De sociaal-culturele methodiek (Baert & Ketelslegers, 2002; Decreet, 2003) en – in navolging daarvan – de wetgever hebben het dienaangaande over een solidaire, democratische en diverse samenleving. De termen 'beter', 'andere' en 'meer' in de bovenstaande definitie van gemeenschapsvorming moeten binnen deze globale contouren begrepen en ingevuld worden.

In relatie tot de bovenstaande definitie van gemeenschapsvorming en binnen deze contouren trachten sociaal-culturele organisaties, professionelen en vrijwilligers steevast drie vragen op te nemen:

1. Op macroniveau: hoe kunnen wij in deze samenleving respectievelijk maatschappij beter/anders/meer gemeenschap vormen?
2. Op mesoniveau: hoe kunnen wij met deze collectiviteit respectievelijk in deze groep beter/anders/meer gemeenschap vormen?
3. Op microniveau: hoe kunnen wij individu en samenleving beter/anders/meer op elkaar betrekken?

2.2 Drie sociaal-culturele interventiestrategieën

Wanneer we stilstaan bij de wezenlijke bijdrage van het sociaal-cultureel volwassenenwerk inzake gemeenschapsvorming, dan dienen zich drie mogelijke soorten van interventies aan: 1) gemeenschapseducatie, 2) gemeenschap(pen) of groep(en) vormen en 3) het vormgeven van de samenleving of de gemeenschap[3]. Ook al spreekt Sannen (2007) – zich baserend op de inzichten van de visiedag van SoCiuS en op verder onderzoek bij de regionale volkshogescholen – over interventieperspectieven, wij verkiezen het hierna verder te hebben over (mogelijke) 'interventiestrategieën'. Dit is meer in overeenstemming met de sociaal-culturele methodiek (zie eerder). In het logische verlengde van die sociaal-culturele methodiek kunnen we ervan uitgaan dat de drie genoemde interventiestrategieën vanuit een voor elke sociaal-culturele organisatie verschillende visie op mens- en samenleving – lees: een visie op gemeenschap – belicht kunnen worden.

Hierna werken we deze drie interventiestrategieën ideaaltypisch uit. Omdat we dat zo analytisch, logisch en consequent mogelijk trachten te doen, zal niet elke organisatie zich altijd en overal volledig herkennen in die verdere uitwerking. In andere gevallen zal de ene uitgewerkte interventiestrategie zeer herkenbaar zijn voor een bepaalde organisatie terwijl een andere uitwerking van een interventiestrategie voor diezelfde organisatie als compleet achterhaald dan wel surrealistisch zal overkomen. In elk van de uitgewerkte strategieën schuilt echter de wezenlijke of typische bijdrage van het sociaal-cultureel volwassenenwerk inzake haar bijdrage tot het vormen van (een) meer, betere, andere gemeenschap(pen).

3 Tijdens de visiedag op 5 oktober 2005 werd er gesproken over 1) gemeenschaps-'vorming', 2) gemeenschap 'vormen' en 3) gemeenschaps-'vormgeving'. Ook al is dit een mooi woordspel, met deze tekst willen we de verwarring rond een begrip als "gemeenschapsvorming" niet nog groter maken. Wij kiezen er dan ook voor om het eerste type interventie hier – en verder – te benoemen als "gemeenschapseducatie".

2.2.1 Gemeenschaps-“educatie”

Met deze strategie zet het sociaal-cultureel volwassenenwerk afzonderlijke educatieve activiteiten in, om te komen tot (een) meer/betere/andere gemeenschap(pen). Het gaat daarbij over het organiseren van een aanbod aan educatieve activiteiten waarbij eenieders potentieel wordt aangesproken om zijn of haar steentje bij te dragen tot de gemeenschap en zijn of haar weg daarin te vinden. In het sociaal-cultureel volwassenenwerk gebeurt dit hoofdzakelijk via initiatieven van niet-formele en informele educatie. Met het inzetten van deze strategie wil men mensen vormen tot competente en kritische burgers die participeren in de samenleving in functie van het behoud van een maatschappelijk evenwicht en die zich inzetten voor belangrijk geachte gemeenschapsvraagstukken (bv. duurzaamheid, democratie, diversiteit, …).

Vanuit een visie op gemeenschap als entiteit …

… richt de strategie van gemeenschapseducatie zich op het aanleren van de nodige kennis, vaardigheden en attitudes om als burger te functioneren binnen “de” gemeenschap en mensen aan en tot hun recht te laten komen. Het komt er voor de burger of het individu op neer de regels en principes die binnen de gemeenschap (of een welbepaalde gemeenschap) heersen zo goed als mogelijk te kennen en te interioriseren. Een cursus of een vormingsavond over “de instellingen van de Europese Gemeenschap”, “hoe correct en geldig stemmen?”, maar ook een informatieavond over een ontwikkelingsland, een onderdrukte of achtergestelde bevolkingsgroep, … horen bij deze strategie thuis. Ook educatieve initiatieven die de/een collectieve geschiedenis tot onderwerp hebben, vinden hier hun plaats. Educatie wordt als gemeenschapsvormend beschouwd als ze bijdraagt tot een betere, meer volledige vereenzelviging met het geheel van de gemeenschap en ‘volwaardige’ participatie in de gemeenschap. De constitutieve beginselen van een gemeenschap (hetzij nationaliteit, taal, cultuur, wetgeving, recht, economie, …) vormen het kader van waaruit de burgerlijke, politieke en sociale rechten en de plichten van burgers worden afgeleid enerzijds en van waaruit een educatief initiatief op haar gemeenschapsvormende waarde kan worden beoordeeld anderzijds.

Vanuit een visie op gemeenschap als pluraliteit …

... richt de strategie van gemeenschapseducatie zich eveneens op het aanleren van de nodige kennis, vaardigheden en attitudes, maar ditmaal in het perspectief van identiteitsvorming in een plurale samenleving. De te faciliteren educatieve processen focussen op het vermogen van individuen om hun individuele en sociale leven vorm en betekenis te geven in de hedendaagse diverse samenleving. Ze focussen zich op de capaciteiten van het individu om afhankelijk van de snel wisselende contexten en netwerken, steeds te veranderen maar tegelijk hetzelfde te blijven of anders gezegd: op de competenties om zich te bewegen en staande te houden in de vele en verschillende netwerken en verbanden waarin het zich geworpen weet. Hierbij kunnen we denken aan tal van initiatieven rond levensloop- en/of loopbaanbegeleiding, assertiviteitscursussen, biografisch werk(en) enzovoort. Het leren omgaan met verschillen en dissensus, zelfreflectie en kritisch oordeelsvermogen, empathie en bewustwording van de sociale context in termen van uitsluitings- en onderdrukkingsmechanismen, solidariteit, leefbaarheid, omgaan met morele dilemma’s en collectieve verantwoordelijkheden, ... zijn enkel andere kwesties om de aandacht op te richten aan de hand van educatieve activiteiten.

2.2.2 Gemeenschap-"vormen"

Deze strategie binnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk doelt op het samen een groep vormen. Nagenoeg alle sociaal-cultureel volwassenenorganisaties duiden op hun sterktes inzake groepsvorming als het over gemeenschapsvorming gaat. Het ondersteunen van een "wij-gevoel" bij mensen draagt bij tot de versterking van het sociaal weefsel en de onderlinge solidariteit tussen individuen. Daar waar mensen samenkomen, worden er groepen gevormd en komt gemeenschap tot stand. Ook bij eenmalige initiatieven kan deze strategie als gemeenschapsvormend beschouwd worden, zij het in een lichtere versie (cf. het kleine ontmoeten, Soenen 2006; 2006a) dan dat dit bij langer lopende initiatieven of bij zich continuerende groepen het geval is. Het accent komt bij deze strategie te liggen op het samenbrengen van mensen, lot- of deelgenoten, het stimuleren van contacten en op het ondersteunen van de groepsvorming. Dit doet het sociaal-cultureel volwassenenwerk door eenmalige of langer lopende activiteiten te organiseren en door tal van zogenaamde meer ernstige, dan wel gewoon plezante en amusante activiteiten te ontplooien.

Vanuit een visie op gemeenschap als entiteit …

… zal er met deze strategie gestreefd worden naar de vorming van zo homogeen mogelijke groepen. Individuen zullen ondersteund worden in hun identificatie met de waarden en de normen die in de groep of collectiviteit heersen en gangbaar zijn. De integratie van het individu gebeurt door een appel op het totale bestaan en alle bestaansdimensies van het individu. Het richtsnoer om ondersteunende activiteiten te ontplooien als sociaal-cultureel volwassenenwerker is de inherente logica van de betrokken groep. De belangen van de groep, een collectiviteit of organisatie en het groepsgebeuren primeren na verloop van tijd doorgaans op het individuele belang van de groepsleden.

Vanuit een visie op gemeenschap als pluraliteit

… zal deze strategie – zich net als hiervoor – richten op de logica die inherent is aan het groepsgebeuren, maar de focus wordt verlegd. Niet het verstevigen of het behoud van de interne groepslogica komt centraal te staan, maar wel de kritische bevraging daarvan. Dit met het oog op het voorkomen en/of doorbreken van potentiële uitsluitingsmechanismen die eigen zijn aan te sterke en te gesloten groepsvorming; een te discriminerend wij-gevoel. Er zal aandacht zijn voor de tijdelijkheid van het zich verbinden als individu in/met een welbepaalde groep(ering); op de slechts gedeeltelijke identificatie van het individu met het groepsgebeuren, een collectiviteit of de organisatie. Dit alles mede vanuit het besef dat een individu op eenzelfde moment tot verschillende gemeenschappen kan behoren of behoort.

2.2.3 Gemeenschaps-"vormgeving"

Met deze strategie zetten de sociaal-culturele organisaties alles in op de kwestie hoe de samenleving er volgens hen dient uit te zien (of op wat er aan de huidige samenleving dient veranderd te worden). Dit gebeurt door het opzetten van eenmalige activiteiten, acties, campagnes of projecten. Het is door de gezamenlijke actie of het initiatief dat gemeenschap gevormd wordt en de samenleving een betere of andere vorm kan krijgen. Het is doorheen de actie dat individuen leren gemeenschap te vormen. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk voorziet in een waaier van activiteiten en contexten waarin het individu leert gemeenschap te vormen ook al was dit niet de oorspronkelijke bedoeling van het individu in kwestie. De

gemeenschapsvormgeving gebeurt in nauwe samenspraak met de betrokkenen. De betrokkenen zijn zij die zich engageren om een meer omvattend maatschappelijk ideaal, dan wel een concreet lokaal of regionaal samenlevingsthema, te verbinden met concrete actie(s). Ook de beslissende actoren in de maatschappij spelen bij deze strategie een belangrijke rol. De betrokkenen verzetten zich er tegen of gaan juist op zoek naar de dialoog met deze beslissende actoren. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk staat naast en bij de mensen en groepen om deze processen in het perspectief van een betere of andere samenleving respectievelijk de gemeenschap te ondersteunen.

Vanuit een visie op gemeenschap als entiteit …

… vertrekt gemeenschapsvormgeving van de 'juiste' en meest 'waardevolle' samenleving en samenlevingsvormen en dit op basis van een normatieve consensus daarover. In sommige gevallen zal dit betekenen dat traditionele integratiekaders en samenlevingspatronen (opnieuw) gepromoot en gerevitaliseerd worden. In andere gevallen zullen de nieuwe samenlevingsproblemen leiden tot vormen van verzet en/of het promoten van alternatieve levensstijlen en –keuzes. De uiteindelijke betrachting is wel dat de aannames, waarden en normen van de betrokkenen uiteindelijk ingebed geraken in het collectieve bewustzijn.

Vanuit een visie op gemeenschap als pluraliteit

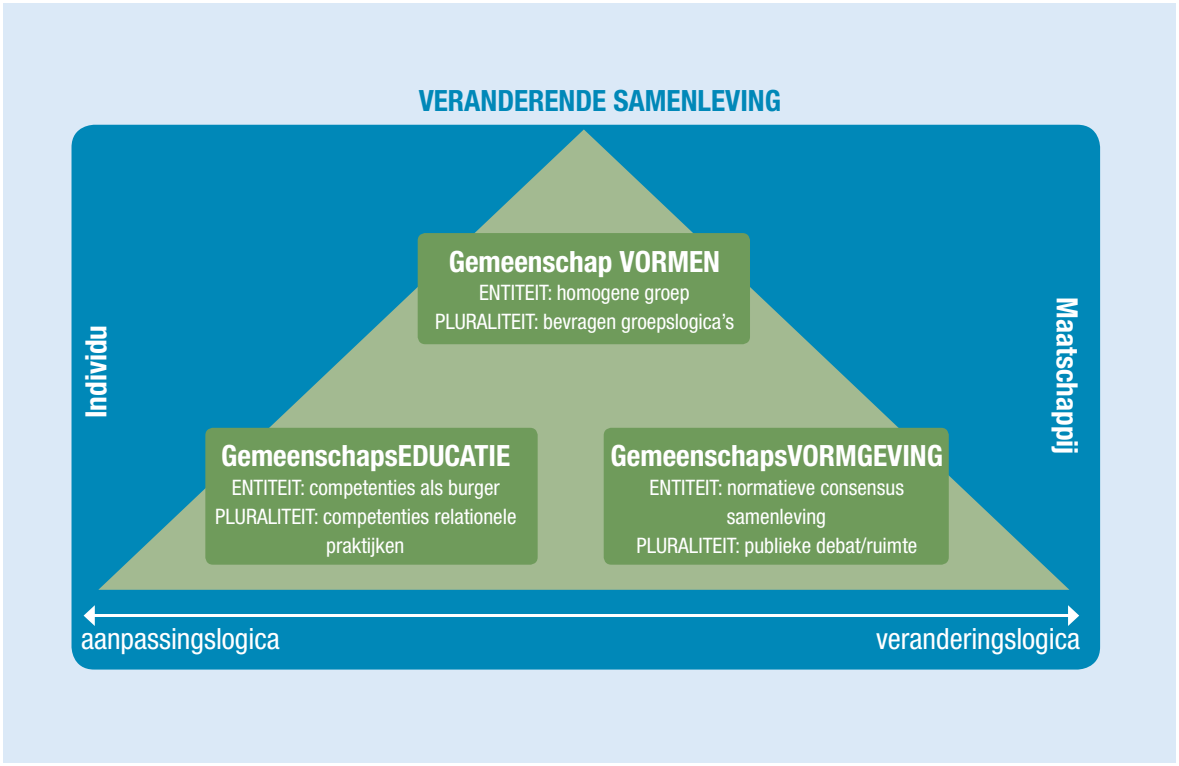
… richt gemeenschapsvormgeving zich op het vormgeven van de publieke ruimte en het verhogen van de kwaliteit van het publieke terrein. Levend in een wereld van verschil komt het er op aan de participatie in allerhande sociale praktijken te verhogen en te verbreden en de dialoog en het maatschappelijke debat te stimuleren en open te houden. Dit kan gebeuren door de aandacht toe te spitsen op processen 'tussen' groepen of 'tussen' individuen. Dit betekent dat groepen en individuen ondersteund worden in het publiek maken van hun eigen oordelen, meningen en verlangens en dat de ruimtes waarin mensen met de vragen en de meningen van anderen geconfronteerd worden, voldoende open gehouden worden.

2.3 Een denk- en handelingskader inzake gemeenschapsvorming

We behandelden de drie mogelijke interventiestrategieën van het sociaal-cultureel volwassenenwerk inzake gemeenschapsvorming strikt afzonderlijk. Afhankelijk van de visie (gemeenschap als entiteit, gemeenschap als pluraliteit) die men hanteert, krijgt men daardoor bij een en dezelfde strategie soms tegengestelde opties te lezen. Op zich is dat niet zo verwonderlijk. We haalden immers al aan dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk een sector is die bestaat uit zeer diverse en uiteenlopende organisaties en opvattingen. In een visie die deze veelheid aan praktijken wil omvatten komt het erop aan de bestaande realiteit voor het geheel van alle organisaties samen te respecteren en toch voldoende uitdagend te zijn voor toekomstgerichte projecten voor elk van de organisaties afzonderlijk. De ene organisatie zal daarbij de klemtoon meer

op het individu leggen, de andere zal zich meer richten op het niveau van de groep. Nog een andere organisatie zal zich meer en actiever toeleggen op de samenleving als geheel. Ook de klemtoon voor deze of gene strategie met betrekking tot een welbepaalde activiteit kan binnen een en dezelfde organisatie sterk verschillen van activiteit tot activiteit of tijdens de aaneenschakeling van meerdere activiteiten in een traject. De ene keer zal het inzetten van (een combinatie van) de verschillende strategieën het vormen van (een) gemeenschap(pen) versterken, een andere keer zullen ze op onderling gespannen voet met elkaar staan of werkt de ene strategie de andere zelfs tegen. In de volgende figuur maken we duidelijk dat de drie interventiestrategieën die wij hiervoor zeer artificieel uit elkaar haalden, in de praktijk zeer nauw met elkaar verbonden zijn. We positioneren ze op het handelingsveld (cf. de driehoek in de figuur) dat zich aandient op het snijvlak tussen individu en maatschappij in de ruimere context van een voortdurend veranderende samenleving. Daarnaast blijkt uit de voorgaande bespreking dat er ook een ander continuüm in het geding is met aan de ene zijde het werken vanuit een sociale of maatschappelijke aanpassingslogica en aan de andere zijde het werken volgens een sociale of maatschappelijke veranderingslogica.

Figuur 4: Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t. tot de gemeenschapsvormende functie



2.4 De gemeenschapsvormende functie samengevat

We startten het uitklaren van de gemeenschapsvormende functie met de definitie zoals we die in het decreet terugvinden. In het overzicht hierna vatten we de kern samen van de inzichten die we tijdens het visieontwikkelingstraject met betrekking tot de gemeenschapsvormende functie verzamelden. Hierna vind je de definitie en drie interventiestrategieën in verband met de gemeenschapsvormende functie zoals gedetecteerd in het visieontwikkelingstraject. In de rechterkolom verwoorden we de bijbehorende leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen bij de deelnemers op basis van het betekenisverleningsonderzoek van SoCiuS (Cockx & Bastiaensen, 2010).

ONZE DEFINITIE:
De gemeenschapsvormende functie beoogt het meer, beter en/of anders gemeenschap vormen
(… in functie van een solidaire, duurzame en rechtvaardige samenleving; cf. sociaal-culturele methodiek)

In te zetten interventiestrategie door de professional	Resultaat van de leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen bij de deelnemer
Gemeenschapseducatie: werken aan leer- en vormingsactiviteiten tot competent maar ook kritisch 'burgerschap'.	Ik weet en kan meer in mijn rol als burger.
Gemeenschap-vormen: werken aan een wij-gevoel, het groep vormen en het groep zijn in relatie met anderen.	Ik voel mij thuishoren bij de of een groep.
Gemeenschapsvormgeving: werken aan het zich kunnen en mogen engageren in de samenleving en via actie in solidariteit vorm geven aan de samenleving.	Ik draag bij tot de samenleving.

deel 3

De culturele functie

3.1 Begripsverheldering

In het decreet van 2003 wordt de culturele functie als volgt omschreven:

> *"culturele functie: de functie die, zowel in de brede als de engere zin, gericht is op het verhogen van de participatie aan de cultuur die de samenleving te bieden heeft."* (Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk, 4 april 2003)

Wie de decretale definitie van de culturele functie nauwgezet leest, dreigt al meteen in de war te geraken. In het eerste deel is er sprake van cultuur in zowel enge als brede zin, in het tweede deel van de definitie wordt de klemtoon eenzijdig gelegd op het verhogen van de participatie aan cultuur. Wat kunnen we verstaan onder cultuur in enge zin en cultuur in brede zin? Gaat de culturele functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk enkel over het verhogen van de participatie aan cultuur? Of heeft ze ook betrekking op een kwalitatieve verdieping van de cultuurbeleving? Meer personen naar musea, cultuurcentra, de kunsten? Of ook het kunnen verwoorden van jouw appreciatie voor een schilderij? Wat bovendien te verstaan onder de cultuur die de samenleving te bieden heeft? Gaat dit over het aanbod van de beleidsmatig onderscheiden culturele sectoren en actoren of is dat ruimer op te vatten? En is elke cultuuruiting (in brede – zelfs zeer brede – zin) relevant om daaromtrent een verhoging en/of verdieping van de participatie van zoveel mogelijk burgers na te streven?

Over cultuur wordt er dagelijks gesproken en geschreven. Het schrijven en spreken op zich is al cultuur. Wanneer we ons beperken tot de wetenschappelijke literatuur die zich specifiek inlaat met het thema cultuur of onmiddellijk daarmee verbonden topics, dan zijn de publicaties niet bij te houden. Wanneer we in die veelheid aan publicaties op zoek gaan naar recente literatuur over de relatie tussen cultuur en het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen, dan stellen we vast dat daar de laatste decennia weinig over gepubliceerd is vanuit wetenschappelijke hoek en vanuit de praktijk. Slechts in enkele publicaties wordt gerapporteerd over de zoektocht naar de wijze waarop cultuur, agogiek en sociaal-cultureel werk kunnen samengaan (zie hiervoor bv. wel: Elias & Vanwing 2002, Elias 2005). Ook in het meer beleidsgericht onderzoek over cultuur verdwijnt de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk dikwijls uit het gezichtsveld. Er zijn uiteraard de grote maatschappelijke analyses, de participatiesurveys, de VRIND-indicatoren, ... In de eindconclusies van zowel beleidsgericht en wetenschappelijk onderzoek als van beleidsnota's inzake cultuur, wordt er vaak op het allerlaatste moment wel ergens in een of twee bewoordingen naar het sociaal-cultureel volwassenenwerk verwezen. Maar daar stopt het dan meestal.

Cultuur stond lange tijd (en vaak nog steeds) synoniem voor hoogstaande waarden en normen, kunsten en wetenschappen die aan het beschavingsproces uitdrukking geven. Geïnspireerd door een burgerlijk verlichtingsideaal zetten het beleid, organisaties en voorzieningen begin en midden van de twintigste eeuw in op de idee van volksverheffing. Vandaag werken in het sociaal-cultureel volwassenenwerk zeer verscheiden organisaties op tal van verschillende manieren aan cultuur. Immers, alle aspecten van cultuur behartigen door een en dezelfde organisatie is onbegonnen werk. Maar wat kunnen we eigenlijk verstaan onder cultuur?

De Nederlandse term cultuur komt van het Latijnse woord cultura, dat zelf afgeleid is van het werkwoord colere. Het betekent zoveel als bebouwen, landbouwer zijn, wonen, bewonen, verzorgen, versieren, koesteren, beoefenen, vereren, vieren en eren[4]. In de literatuur stootten we op een hele reeks van definities en zienswijzen in verband met cultuur. Om toch enige orde

4 Latijns-Nederlands woordenboek. Utrecht: Het Spectrum b.v.

in onze bespreking aan te brengen, behandelen we hierna drie verschillende benaderingswijzen van het begrip cultuur. We hebben het eerst over cultuur als factor, vervolgens over cultuur als facet en ten slotte over cultuur als sector.

3.1.1 Cultuur als factor

Cultuur benaderen als factor heeft te maken met cultuur als drijvende kracht achter, als motor van de samenleving. We ontlenen deze benaderingswijze aan Zijderveld (1988). Hij schrijft hierover: “Cultuur bestaat uit menselijke aspiraties, uit ideeën die weergeven wat mensen willen zijn en willen worden. De kern van deze aspiraties bestaat uit waarden, normen en betekenissen die voor een belangrijk deel al bestonden voordat we geboren werden en – hoewel meer of minder veranderd – zullen voortbestaan nadat we gestorven zijn. De waarden, normen en betekenissen behoren tot de traditie (…). We moeten ons goed realiseren dat de culturele factor empirisch waarneembaar wordt in het handelen en spreken van mensen. De waarden, normen en betekenissen, die op zichzelf immaterieel zijn, worden sociologisch observeerbaar en bestudeerbaar in de manieren van doen, denken en voelen die we in de sociologie doorgaans aanduiden met het begrip instituties” (Zijderveld, 1988: 43-44). Cultuur zo opgevat, heeft dus te maken met de totaliteit van waarden, normen en betekenissen (het ideologische niveau), de totaliteit van zinvolle acties, reacties en interacties van mensen (het gedragsmatig niveau), als met de totaliteit van cultuurgoederen (het materiële niveau) (Dekeyser, 1989).

“Mensen geven al denkend, handelend en communicerend betekenis aan de werkelijkheid. Meer concreet kunnen we cultuur omschrijven als een sociaal gedeeld betekenisfonds waaruit we putten wanneer we denken, handelen of communiceren. Met andere woorden: cultuur maakt interacties mogelijk tussen mensen onderling en tussen mensen en dingen (…). Cultuur omvat bijgevolg taal, muziek, beelden, gebaren, fysieke objecten (kleren, gebouwen, boeken, schilderijen), kennis, opvattingen, normen … Op die manier maken kunst, erfgoed en media integraal deel uit van cultuur” (Commissie Onderwijs Cultuur, 2008:23). Of om het met de woorden van Colpaert (2007) te zeggen: “cultuur is de grootste narratieve identiteit die betekenis geeft”.

Vóór onze geboorte hebben we dus geen cultuur. Via langdurende (in vergelijking met andere zoogdieren) processen van enculturatie (het ingroeien in de instituties met bijbehorende waarden, normen, betekenissen en symbolen) en processen van identificatie (het personaliseren van die waarden, normen, betekenissen en symbolen) worden we gaandeweg ingeleid in de of een cultuur. We doen dat niet louter als afhankelijk subject (in de beginfase meer, later relatief minder). In latere levensfases maken we selecties. Maar ook die selecties worden bepaald door de context van waar we komen (in het verleden), waarin we ons bevinden (in het heden) en ons willen begeven (in de toekomst) (cf. biografisch werk en biografisch leren; zie Alheit, 1997; Stroobants, 2001; Cockx, 2004). Processen van enculturatie en identificatie verlopen niet enkel via het zich inpassen als individu in of het zich aanpassen aan de traditie. Doorheen deze processen vinden er ook veranderingen van de traditie plaats. Dat verloopt via reflectie, het leveren van kritiek, aanvaarding, verwerping en/of verandering van welbepaalde cultuurelementen. Shotter (1993) stelt in dit verband dat leven in een cultuur die men ervaart als de eigen cultuur, een cultuur waarvoor men zich verantwoordelijk voelt, meer is dan die cultuur routinematig reproduceren. Mensen spelen ook reëel een rol in de creatieve reproductie en het voortbestaan van cultuur als een levende traditie. Hij schrijft daar verder over: “Een levende traditie bevat reflexieve argumenten; dat zijn argumenten over wat moet bediscussieerd worden en waarom” (vrij vertaald naar Shotter, 1993:193).

3.1.2 Cultuur als facet

Naast cultuur als factor, kan cultuur ook benaderd worden als facet. Cultuur wordt dan gezien als een bepaald aspect van de sociale werkelijkheid, naast bijvoorbeeld andere aspecten zoals economie of politiek. Een benadering van cultuur als facet staat voor het (enigszins afgesplitst) kijken naar instituties, levensstijlen en cultuurgoederen binnen een bepaalde sociale context. In die zin kan er sprake zijn van verschillende culturen en cultuurelementen binnen en tussen verschillende samenlevingen. Bij een benadering van cultuur als facet, kunnen we twee focussen onderscheiden:

Focus 1: cultuur als product en als proces

Wanneer er over cultuur geschreven en gepraat wordt, kan er een onderscheid gemaakt worden tussen de materiële en immateriële cultuur. De materiële cultuur slaat op de verschillende veruitwendigingen van de (inter)subjectieve sociale werkelijkheid. Denk hierbij aan boeken, parken, de verschillende kunsten, gebouwen, taal, gerechten, lifestyle, ... De immateriële cultuur gaat over de waarden, normen, wereldbeelden, ethiek, religieuze en spirituele overtuigingen, … De immateriële cultuur is minder tastbaar, maar daarom niet minder van tel. We spreken van een benadering van cultuur als product wanneer we welbepaalde materiële of immateriële elementen van cultuur afzonderen en tot onderwerp van ons denken, praten en handelen maken.

Daarnaast kunnen we cultuur ook beschouwen als een proces. Cultuur is voortdurend aan verandering onderhevig. Dat komt omdat cultuur niet anders kan bestaan dan door het omgaan met zowel de materiële als immateriële cultuurproducten. Via toe-eigening, overlevering, beleving en creatie construeren en reconstrueren individuen, groepen, gemeenschappen en samenlevingen voortdurend (de of een) cultuur. Een benadering van cultuur als proces legt de focus op het samenhangend en dynamisch geheel van elementen en fasen inzake cultuurbeleving en -creatie, en dit zowel bij wat er zich daaromtrent voordoet (of moet voordoen) bij het individu (cf. aandacht voor culturele competenties) als op het vlak van de samenleving (cf. de aandacht voor de multiculturele samenleving, de duurzame samenleving, de democratische samenleving, de solidaire samenleving, …).

Specifiek wat deze bijdrage betreft en sterk vereenvoudigd, kunnen we de eerste invalshoek beschouwen als aandacht hebben voor cultuurproducten, de tweede invalshoek als aandacht hebben voor cultuurprocessen. Beide zijn nauw met elkaar verbonden en het ene bestaat niet zonder het andere. Cultuurproducten en de omgang met die cultuurproducten vereisen processen van enculturatie, cultuurbeleving en cultuurcreatie, die op hun beurt weer kunnen leiden tot het bewaren van bestaande of tot nieuwe, andere of veranderde materiële en/of immateriële cultuurproducten.

Focus 2: een enge en een brede benadering van cultuur

Naast een focus op cultuur als product of proces, is er nog een tweede continuüm dat voortdurend terugkeert als we het hebben over cultuur als facet. Wie over cultuur spreekt of schrijft heeft doorgaans een welbepaalde (impliciete) voorstelling in het achterhoofd van waarover het dan moet gaan. Waar het voorgaande spanningsveld te maken heeft met de focus waar het werken aan cultuur zich op moet richten (cultuurproduct of culturele processen), gaat het hier over de aard van die focus. De aard van de focus kan ofwel aspectueel zijn ofwel zeer holistisch. We noemen de aspectuele focus gemakshalve een enge benadering van cultuur

en de holistische focus een brede benadering van cultuur. Met de benoeming van dit spanningsveld als breed en eng willen we hier geen waardeoordeel uitspreken. We gebruiken ze hier enkel als beschrijvende categorieën. Beide oriëntaties zijn interessant, zinvol en nuttig voor het verder nadenken over de culturele functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk (zie verder).

Bij een aspectuele benadering van cultuur is de focus zeer smal. De focus is zowel smal voor wat betreft de breedte van de focus als de aard van de focus. Bij een smalle focus (of nog: een smalle lichtstrook die je laat schijnen) gaat de aandacht uit naar welbepaalde, goed afgebakende cultuurproducten of proceselementen uit de grotere verzameling van alles wat onder de noemer cultuur valt. Het meest bekend zijn die inspanningen in verband met wat onder cultuur met de grote C of de kunsten verstaan wordt. Of dat beoefend wordt door professioneel opgeleide kunstenaars dan wel door personen die zonder professionele achtergrond aan kunstcreatie doen, is hier minder van tel. Ook wie de aandacht sterk toespitst op elementen van bijvoorbeeld de volkscultuur, de erfgoedcultuur, de populaire cultuur enzovoort, hanteert een smalle focus op cultuur. Maar ook de aard van de focus (of nog: welke lichtkleur je laat schijnen) is bij een enge cultuurbenadering als smal te bestempelen. Een enge cultuurbenadering is gericht op het toeleiden van zoveel mogelijk personen tot de – door het beleidsdomein cultuur – gesubsidieerde voorzieningen en hun cultuurproducten (cultuurcentra, musea, bibliotheken, het sociaal-cultureel volwassenenwerk). Een enge benadering heeft vooral aandacht voor effecten op het niveau van het individu. In relatie tot cultuur en cultuureducatie kunnen we hierbij twee effecten onderscheiden: de instrumentele effecten en de intrinsieke kunst-culturele effecten (Elias, 2002). De instrumentele effecten hebben te maken met het feit dat participeren aan en creëren van cultuur bijdraagt tot de persoonlijkheidsvorming, de senso-motorische vorming, de intellectuele vorming, competentieverhoging enzovoort. Intrinsieke kunst-culturele effecten hebben te maken met het feit dat participeren aan en creëren van cultuur leidt tot kennis over kunst, inzicht in kunstgeschiedenis, het aanscherpen van het esthetisch beoordelingsvermogen enzovoort.

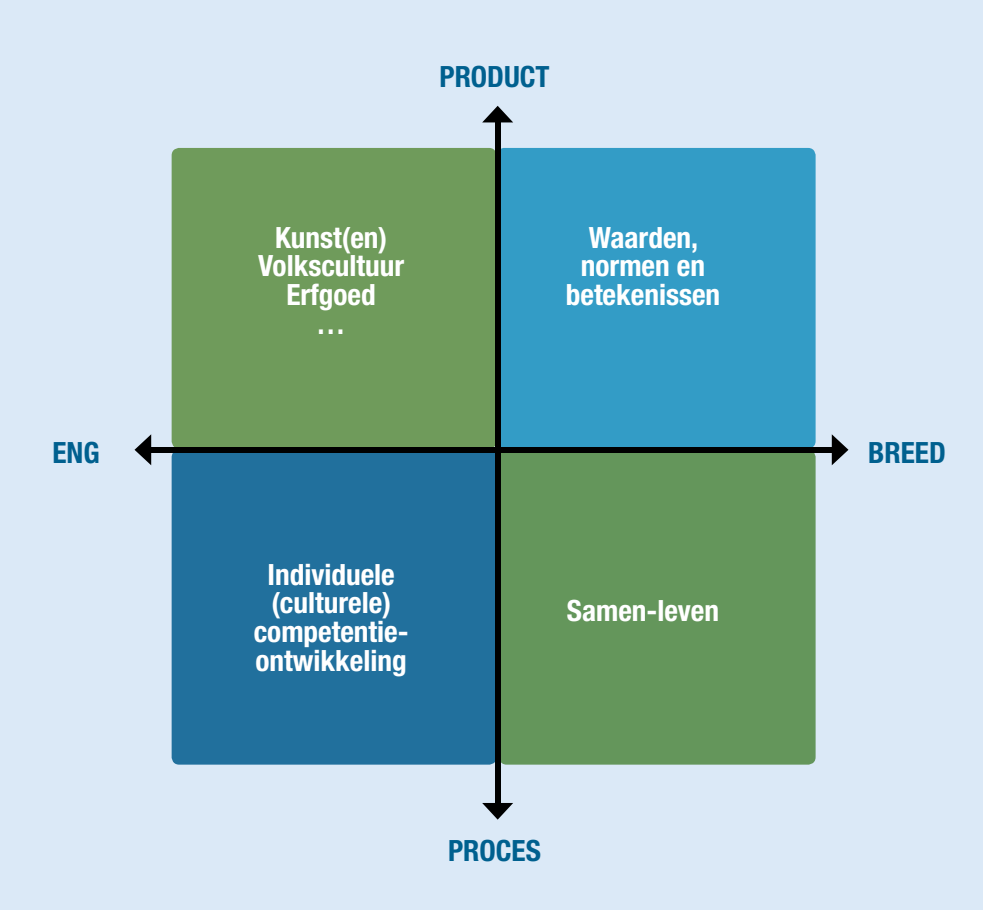
Bij een holistische benadering van cultuur is de focus zeer breed. De breedte van de focus is te beschouwen als (bijna) allesomvattend (of nog: zoveel mogelijk aspecten tegelijkertijd belichten). De klemtoon bij de brede benadering van cultuur ligt op wat individuen, groepen, gemeenschappen beweegt, bezighoudt maar ook in stand houdt. Ze kenmerkt zich door de aandacht voor de relationele praktijken van individuen en groepen in de samenleving waarin we leven en die we zelf vorm geven doorheen het leven. Ook de aard van focus is als breed te omschrijven (of nog: je laat verschillende kleuren licht op cultuur schijnen). Bij een brede benadering van cultuur richten de inspanningen zich op waarden, normen, en betekenissen en op maatschappelijke trends en tendensen en de wijze waarop individuen en groepen zich daartoe verhouden, zich daartoe kunnen of moeten verhouden. Een brede benadering van cultuur heeft aandacht voor het geheel van en de samenhang tussen waarden, normen en betekenissen en voor processen op het niveau van het samenleven. In relatie tot cultuur en cultuureducatie kunnen we hierbij denken aan effecten op het vlak van duurzaamheid, interculturaliteit, diversiteit, geweldloosheid, gelijkheid, rechtvaardigheid, solidariteit enzovoort. Deze benadering sluit zeer goed aan bij de vaak gehoorde uitspraak ‘alles is cultuur’ en bij het organische en dynamische karakter van cultu(u)r(en).

Relevantie voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk

Met focus 1 en focus 2 probeerden we meer vat te krijgen op cultuur als facet. We maakten daarbij een onderscheid tussen het kijken naar cultuur als product en als proces. Een tweede

continuüm dat we detecteerden, betreft een benadering van cultuur in brede, dan wel enge zin. Wanneer we deze twee continua combineren, krijgen we een figuur met vier kwadranten. Elk van die kwadranten is onlosmakelijk verbonden met de andere drie.

Figuur 5: Kijken naar cultuur



Of een individuele werk/st/er of een sociaal-culturele organisatie kiest voor een enge of brede benadering van cultuur, dan wel voor een meer product- of procesgerichte benadering van cultuur, doet op zich niet meteen ter zake. Het is wel belangrijk dat organisaties en werk/st/ers zich bewust zijn van hun focus inzake het werken aan cultuur en het feit ze daarbij steeds normatieve keuzes maken. Figuur 5 heeft als bedoeling meer klaarheid te scheppen in het denken, praten en handelen met betrekking tot de culturele functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Ze laat professionals en sociaal-culturele organisaties toe zichzelf gerichte vragen te stellen zoals: Welke is onze ingang of insteek om te werken aan cultuur? Op welk van de vier kwadranten richten wij onze aandacht; de missie van onze organisatie in hoofdzaak? Welke focus kiezen we? Richten we ons op een focus, op meerdere focussen of thematiseren we net de spanningen en fricties die zich (kunnen) voordoen tussen de verschillende benaderingen?

3.1.3 Cultuur als sector

Hiervoor maakten we een onderscheid tussen cultuur als factor en cultuur als facet. Daarnaast kunnen we het begrip cultuur ook benaderen als sector. Cultuur als sector heeft te maken met een beleidsmatige en organisatorische aandacht voor cultuur. Een benadering van cultuur als sector wordt gekleurd door een sterke beheersingslogica of functionele rationaliteit. Cultuur wordt binnen die logica niet alleen beschouwd als een af te zonderen domein (van bv. het economische, het politieke, het psychologische, …) om de aandacht op te richten (dit is cultuur als facet), maar het werken aan cultuur wordt bovendien ook nog eens beschouwd als een afzonderlijke opdracht (cultuur als sector). Rekening houdend met een benadering van cultuur als sector kunnen we op basis van onze literatuurstudie de volgende taken en opdrachten voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (maar ook andere actoren binnen de sector van cultuur) onderscheiden (Hinnekint, 1984: 152; Dekeyser, 1989:21; e.a.):

- **Cultuuroverdracht:** niet alle culturele producten en verworvenheden vinden zomaar hun neerslag in het individuele handelen. Die taak heeft te maken met het begeleiden van de processen van cultuurverwerking en -verinnerlijking. Via cultuuroverdracht worden mensen bewust of onbewust ingelijfd in een cultuur.

- **Cultuurbewaring:** culturele verworvenheden worden bewaard en zo doende doorgegeven aan de volgende generaties. Daardoor wordt er een basis gelegd voor de continuïteit van de cultuur en voor actuele en toekomstige identificatie met cultuur. Via cultuurbewaring worden materiële en immateriële cultuurproducten vergaard en zorgvuldig bewaard.

- **Cultuurspreiding**: culturele verworvenheden uit het verleden en het heden moeten verspreid worden opdat elkeen zijn/haar rol in de cultuur kan vervullen en identificatie mogelijk wordt. Via cultuurspreiding wordt ervoor gezorgd dat alle mensen zoveel mogelijk – onafhankelijk van plaats en tijd – de materiële en immateriële cultuurproducten kunnen vinden die zij nodig hebben.

- **Cultuurbemiddeling:** omwille van de toegenomen diversificatie en specialisatie in de culturele sector ontstaat er een kloof tussen enerzijds aanbieders van cultuur en anderzijds gebruikers van cultuur. Via cultuurbemiddeling worden er bruggen gebouwd tussen potentiële deelnemers enerzijds en de culturele actoren en sectoren anderzijds.

- **Cultuurschepping:** de actuele cultuur moet aangevuld worden met vernieuwende elementen, met creatieve en/of passende antwoorden op de hedendaagse uitdagingen en de interne logica van de cultuur zelf (cultuur als proces). Via cultuurschepping worden mogelijkheden aangeboden, niet alleen aan kunstenaars, beoefenaars in de amateurkunsten of wetenschappers, maar aan iedere persoon, om mee vorm te geven aan culturele producten en processen.

- **Cultuurbeleving:** cultuur moet – opdat ze kan voortbestaan – geleefd en beleefd worden. Dat gebeurt op het werk, in de buurt, … doorheen culturele contexten waarin men zich begeeft en die men mee vorm geeft. Via cultuurbeleving wordt mensen de mogelijkheid geboden om cultuur te vieren, te eren, te contesteren, … kortom te beleven.

Verschillende van deze taken en opdrachten voor de culturele sector raakten in september 2008 gekristalliseerd in een beleids- en actienota die specifiek handelde over cultuureducatie

in Vlaanderen (Anciaux, 2008). Het onderscheid dat gemaakt wordt tussen cultuur smaken en cultuur maken, is interessant. Cultuur smaken wordt er geassocieerd met de hoedanigheden van deelnemen aan, het klant of gebruiker zijn van andermans project of (de) cultuur. Cultuur maken gaat over het deelhebben, het zijn van een partner of metgezel in een gedeeld project met gezamenlijke belangen. Hier is duidelijk een link te herkennen met de eerder aangehaalde aan- en inpassingslogica enerzijds en een veranderingslogica anderzijds wanneer we het over cultuur hebben (zie hierboven). Tussen beide hoedanigheden van het mens-zijn wordt in de desbetreffende nota een overgangszone voorzien die oog heeft voor processen van participatie, diversiteit in rollen en mengvormen tussen de twee handelingsvelden van smaken en maken[5]. Ook al wordt die overgangszone weinig inhoudelijk uitgediept in de nota, ze lijkt ons die ruimte te zijn waarin kritiek, reflectie en reflexieve argumenten (zie hierboven) tot stand komen. En laat nu dat net de zone zijn tussen aanpassen en veranderen waar het sociaal-cultureel volwassenenwerk zich van oudsher sterk op profileerde en nog steeds profileert (zie eerder, zie verder). In die zin zal het sociaal-cultureel volwassenenwerk als sector van cultuur steeds balanceren tussen het werken aan de democratisering van cultuur (= bestaande cultuurelementen zoveel als mogelijk toegankelijk maken en laten doordringen tot de goegemeente) versus het werken aan culturele democratie (aandacht en erkenning opeisen, soms afdwingen of bewerkstelligen, voor de in welbepaalde culturele groepen ontwikkelde waarden, normen, betekenissen, symbolen en artefacten in relatie tot heersende dominante culturele discoursen).

5 Zie figuur 1 pagina 15 uit de nota Anciaux, 2008.

3.2 Drie sociaal-culturele interventiestrategieën

Elke organisatie behorend tot de beleidssector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk werkt volgens een sociaal-culturele methodiek (Decreet 2003; Baert & Ketelslegers, 2002). Daar staat in beschreven dat sociaal-culturele organisaties verschillende interventiestrategieën moeten inzetten om zowel leer-, belevings- als ontwikkelingsprocessen bij de deelnemers op gang te brengen. Specifiek met betrekking tot de culturele functie kunnen we, ons baserend op onze praktijkverkenning en op bijkomende literatuur, drie strategieën onderscheiden die het sociaal-cultureel volwassenenwerk kan inzetten om aan haar culturele functie vorm te geven. Afhankelijk van de werksoort en de organisatie waarin de professional zich begeeft (vereniging, beweging, regionale dan wel landelijke vormingsinstelling), kunnen de gelegde en te leggen klemtonen daarbij verschillen.

De sociaal-culturele interventiestrategie **cultuurconsumptie organiseren** is gericht op het deel-'nemen' aan cultuur. Het komt erop aan deelnemers te betrekken bij en in te leiden in de cultuur die hen omringt, in de cultuuruitingen die hen ter beschikking staan. Kunstenaars, de samenleving waar men deel van uitmaakt, maar ook andere – elders in tijd en ruimte gesitueerde – samenlevingen voorzien in materiële en immateriële cultuuruitingen. Bij deze sociaal-culturele interventiestrategie komt het erop aan deelnemers toe te leiden naar en te begeleiden in het lezen, het verstaan, kortom het interpreteren van deze cultuuruitingen (hier en nu, elders, maar ook vroeger).

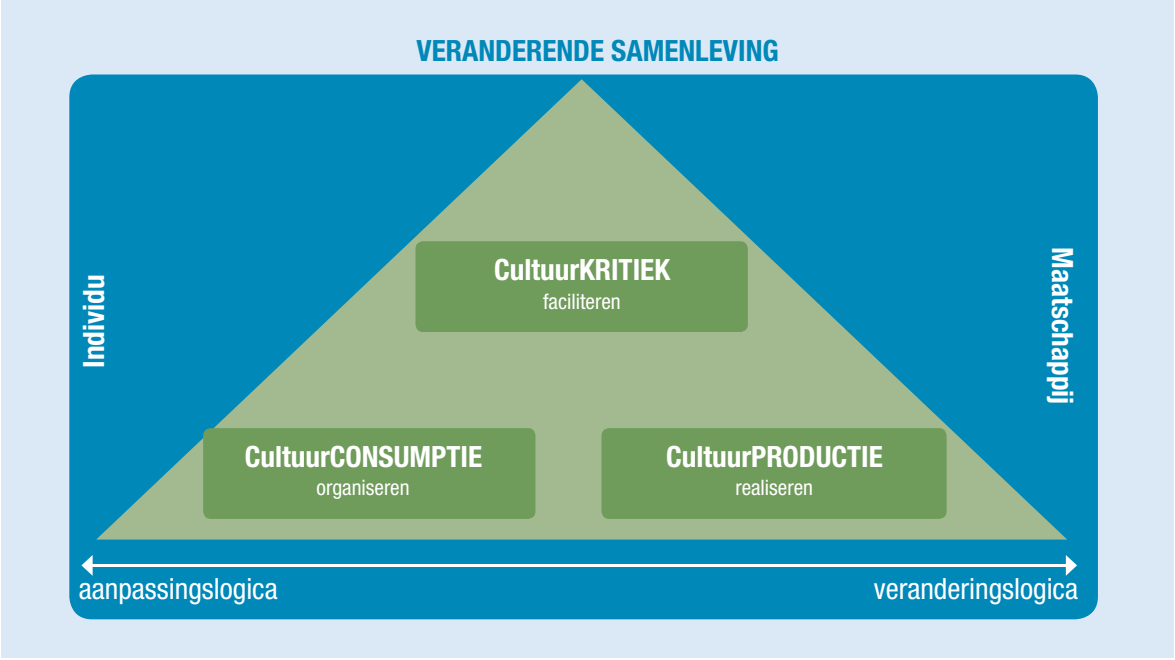
De interventiestrategie **cultuurproductie realiseren** is gericht op het deel-'hebben' aan cultuur. Het komt er op aan personen en groepen te stimuleren om bij te dragen tot cultuur en cultuurbeleving(en). Bij het inzetten van deze strategie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk worden deelnemers ondersteund bij het veruitwendigen van waarden, normen, symbolen, culturele artefacten, gewoontes en gedragingen. Deze sociaal-culturele interventiestrategie kan ingezet worden op een zeer breed spectrum van interessegebieden: amateurkunsten (keramiek, schilderen, muziek, toneel, ...), bestaansviering (religieuze bijeenkomst, jaarfeest, straatevenement, dansavond, ...), het samen vorm geven aan (de/een) cultuur (participeren in een vereniging, een buurtcomité, een actiegroep, bestuurlijke inspraakraden, ...), enzovoort.

De interventiestrategie **cultuurkritiek faciliteren** is gericht op het deel-'zijn' van cultuur. Cultuur is geen hoogst individuele aangelegenheid; alles behalve (we hebben onze opvoeding, ons onderwijs, onze dagelijkse setting, ...). Maar er is meer: verschillende individu- en groepsoverstijgende, niet altijd helder definieerbare, maar tevens standaardiserende principes bepalen in grote mate de cultuurbeleving en de/een cultuur. Niet elk individu, elke groep herkent zich echter overal en altijd in de heersende – of nog: dominante – cultuuropvattingen, -waarden, -normen, -symbolen, -artefacten, -gewoontes en/of -gedragingen. Bij deze sociaal-culturele interventiestrategie worden daarom de cultuurbelevingen en -ervaringen van de deelnemers tot onderwerp van reflectie gemaakt. Eigen aan deze sociaal-culturele interventiestrategie inzake cultuur is dat dominante en discriminerende cultuurdiscoursen – in waarlijke dialoog met de deelnemers – worden overdacht, aangekaart, aan de kaak gesteld en – desgevallend – maatschappelijk worden gereorganiseerd (in het denken, in het handelen).

3.3 Een denk- en handelings-kader m.b.t. de culturele functie

De drie interventiestrategieën voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk kunnen gerelateerd worden aan de eerder aangehaalde taken inzake cultureel werk. In Figuur 7: 'Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t. de culturele functie' brengen we de hiervoor aangebrachte inzichten samen. We positioneren de interventiestrategieën opnieuw op het snijvlak tussen individu en maatschappij in de veranderende samenleving enerzijds en het werken vanuit een sociale of maatschappelijke aanpassings- versus veranderingslogica anderzijds.

Figuur 6: Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t. de culturele functie



Sociaal-culturele praktijken inzake cultuur hebben op het individuele belevingsniveau te maken met het onlosmakelijk met elkaar verbonden triumviraat van cultuur consumeren, produceren en bekritiseren. Dat betreft een proces dat voortdurend doorgaat (cultuur als factor). We kunnen dat proces specifiek belichten met een toegespitste aandacht voor immateriële en materiële cultuurproducten en voor culturele processen (cultuur als facet). Eerder zagen we dat er bij die toegespitste aandacht niet alleen sprake kan zijn van cultuurproducten of -processen, maar dat het daarbij ook over een enge of een brede focus op cultuur kan gaan. De achterliggende doeloriëntatie van de sociaal-cultureel werk/st/er kan daarbij gericht zijn op ofwel het aan- en inpassen van het individu of een groep in de bestaande cultuur, ofwel het samen met het individu of een groep bijdragen tot culturele verandering. Bij het zich als professioneel of als organisatie profileren tussen enerzijds een aan- en inpassingslogica en anderzijds een veranderingslogica, wordt een aantal deeltaken onderscheiden die specifiek zijn voor het beleidsdomein cultuur (cultuur als sector).

Hét typische voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk is dat het in het bovenstaande handelingsveld handelt conform de sociaal-culturele methodiek. Het werken aan en met cultuur zal gebeuren met een open doeloriëntatie, tot stand gekomen in dialoog met de deelnemers en via het deskundig ondersteunen van belevings-, ontwikkelings- en leerprocessen bij individuen en groepen. Hiermee wordt opnieuw duidelijk dat de culturele, de gemeenschapsvormende, maatschappelijke activerings- en educatieve functies in het sociaal-cultureel volwassenenwerk altijd zeer nauw met elkaar verbonden zijn. Het inzetten van combinaties van verschillende functies tegelijkertijd (het sociaal-cultureel volwassenenwerk gaat multifunctioneel te werk) is typisch voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Wat de culturele functie enigszins onderscheidt van de andere functies (ook al zal er altijd overlap zijn), is dat ze te maken heeft met belevings-, ontwikkelings- en leerprocessen bij de deelnemers specifiek in relatie tot cultuur.

3.4 De culturele functie samengevat

In tegenstelling tot de decretale definitie van de culturele functie waarin verschillende waardeoordelen en te bereiken objectieven vervat zitten, leiden de resultaten van het visieontwikkelingstraject ons naar een meer holistische benadering van het cultuurbegrip. Hierna vind je de definitie en drie interventiestrategieën in verband met de culturele functie zoals gedetecteerd in het visieontwikkelingstraject. In de rechterkolom verwoorden we de bijbehorende leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen bij de deelnemers op basis van het betekenisverleningsonderzoek van SoCiuS (Cockx & Bastiaensen, 2010).

ONZE DEFINITIE:
De culturele functie beoogt het werken met waarden, normen en betekenissen *(het ideologische niveau)***, de totaliteit van zinvolle acties, reacties en interacties van mensen** *(het gedragsmatig niveau)* **en/of cultuurgoederen** *(het materiële niveau)*
(…in functie van een solidaire, duurzame en rechtvaardige samenleving; cf. sociaal-culturele methodiek)

In te zetten interventiestrategie door de professional	Resultaat van de leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen bij de deelnemer
Cultuurconsumptie organiseren: de participatie aan, het deelnemen aan, het in contact komen en het mee zijn met kunst, cultuur en samenleving bewerkstelligen.	Ik heb kennis gemaakt met cultuur (bv. kunst, stadsbezoek, andere culturen, geschiedenis, …).
Cultuurkritiek faciliteren: het bereflecteren, contesteren, bekritiseren van kunst, cultuur en samenleving bewerkstelligen.	Ik heb onderbouwde kritiek geuit op de samenleving, op cultuur.
Cultuurproductie realiseren: het maken, produceren, deelhebben aan en deel zijn van kunst, cultuur en samenleving bewerkstelligen.	Ik heb zelf bijgedragen tot cultuur (bv. zelf geschilderd, gefeest, betekenis gegeven, …).

deel 4

De maatschappelijke activeringsfunctie

4.1 Begripsverheldering

In het Vlaams decreet op het sociaal-cultureel volwassenenwerk, staat de volgende definitie met betrekking tot de activeringsfunctie te lezen:

> *"maatschappelijke activeringsfunctie: de functie die gericht is op het organiseren, stimuleren en begeleiden van vormen van maatschappelijk engagement en sociale actie."*
> (Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk, 4 april 2003)

De decretale omschrijving roept onmiddellijk een aantal vragen op: "Wat bedoelt men met maatschappelijk engagement? Wat wordt verstaan onder sociale actie? Wat zijn concrete invullingen van organiseren, stimuleren en begeleiden van ...?" Alvorens we deze vragen opnemen, is het nodig om stil te staan bij het concept 'activering' an-sich. Hierbij kunnen we ons de volgende (bijkomende) vragen stellen: "Wat wordt doorgaans verstaan onder activering? Waarom moeten mensen geactiveerd worden? Willen mensen wel geactiveerd worden? Wat is het belang van activeren? Wat kunnen we – in het licht van mogelijke antwoorden op de voorgaande vragen – verstaan onder activering?" Tal van vragen die we hierna stapsgewijs trachten uit te klaren. We doen dat door het begrip activering eerst in een historisch perspectief te plaatsen en vervolgens door het concept van activering analytisch te benaderen.

4.1.1 Activering: een korte historiek

Het begrip activering is de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet vreemd. Integendeel, verschillende van de huidige verschijningsvormen van het sociaal-cultureel volwassenenwerk zijn in grote mate terug te voeren tot deze (huidige decretale) functie en dit zowel in het verleden, als in het heden. Ons baserend op historische analyses dienaangaande (Oosterlinck, 2005; Vermeulen,1982, Leirman, 1981; e.a), kennen tal van organisaties voor sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen hun oorsprong in relatie tot verschillende maatschappelijke breuklijnen. In de aanvangsperiode van België ging dit onder andere over de strijd tussen confessionelen en niet-confesionelen en over een volksnationale beweging die opkwam voor de Vlaamse ontvoogding. Deze nationalistische en culturele bewegingen werden rond 1860 verweven en doorweven met een ideologische strijd tussen katholieken, socialisten en liberalen. Rond de eeuwwisseling van de 19de naar de 20ste eeuw raakten deze tendensen bijgekleurd door economische breuklijnen en ontstonden er verschillende standenorganisaties (organisaties voor landbouwers, werknemers, ...). Elke in dit kluwen opgerichte organisatie trachtte (en tracht) structurele veranderingen te bewerkstelligen en activeerde daartoe tal van burgers. Aanvankelijk gebeurde het sociaal-cultureel volwassenenwerk daarbij door "sociaal geëngageerde intellectuelen uit de middenklasse, priesters en filantropische burgers" (Oosterlinck, 2005:36). De te bewandelen weg liep ook omgekeerd. Tal van burgers voelden zich aangesproken, wisten zich te organiseren als deelnemer of vrijwilliger in organisaties voor sociaal-cultureel werk en de samenleving te veranderen.

De verdieping en verankering van deze ontwikkelingen in het denken over de vormgeving van de samenleving is te situeren tijdens het interbellum; de periode van de wederopbouw van de staat. Het hoogtepunt en de consolidatie ervan vonden plaats in de jaren '60. Gaandeweg kreeg de verzorgingsstaat meer vorm. Tal van sociaal-culturele organisaties wisten hun verdiensten te verzilveren en verder uit te dragen. In termen van Wildemeersch (1993): de sociaal-culturele sector evolueerde gaandeweg van een bewegingslogica naar een voorzie-

ningslogica. De term activering kreeg daarmee ook een andere betekenis. Activering stond niet langer meer in het teken van het mobiliseren, maar eerder in het teken van het betrekken van individuen bij – in eerste instantie – de eigen organisatie, die wel haar eigen organisatiedoelstellingen had t.a.v. het grotere maatschappelijke geheel.

In de jaren '80 van de vorige eeuw kwam de tot dan toe uitgebouwde verzorgingsstaat onder impuls van de toenmalige economische crisis onder zware druk te staan. De verzorgingsstaat stond in die periode synoniem voor een behoudsgezinde, verzuilde en passieve welvaartsstaat. De politiek, het beleid maakte maar al te graag gebruik van een term die in andere, minder transparante en beheersbare delen van de samenleving reeds haar nut had bewezen; namelijk: activering. Activering kreeg in die tijdgeest opnieuw een totaal andere invulling en betekenis. De idee van activering werd op een zeer individueel niveau geschraagd. Het hoogtepunt van deze ontwikkeling werd bereikt wanneer het begrip activering in de jaren '90 opdook als adjectief voor een welbepaalde maatschappijvisie (met bijbehorende mensvisie) in termen van "de actieve welvaartsstaat".

De idee van de actieve welvaartsstaat kreeg gestalte tegen een achtergrond van tendensen en uitdagingen die de huidige samenleving kenmerken (vergrijzing, individualisering, fragmentering, identiteitsverlies, ...). Waar mensen in de zogenaamde passieve welvaartsstaat afhankelijk werden gehouden van uitkeringen en voorzieningen, wilde men in de actieve welvaartsstaat mensen versterken door ze te activeren en te doen participeren aan de arbeidsmarkt en de ruimere samenleving. Het activeringsdenken dat heerst binnen de actieve welvaartsstaat, wil het probleem van sociale uitsluiting verbinden met een perspectief op actief burgerschap: wanneer bepaalde groepen van mensen geweerd worden van deelname aan of integratie in de samenleving, worden ze uitgesloten van volwaardig burgerschap. Dit betekent – nog steeds volgens dezelfde logica – een gevaar voor de sociale cohesie in onze maatschappij en om daaromtrent problemen te vermijden is personen activeren de oplossing (Hubeau en Geldof, 2003).

De tendensen en uitdagingen die de huidige samenleving kenmerken, zorgden niet alleen voor een verenging in de betekenis van het begrip activering. De geschiedenis van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen stopte niet rond 1960. Integendeel: nieuwe maatschappelijke thema's (milieu, vrede,…) en identiteitenbewegingen (gender, holebi, etnie) organiseerden en structureerden zich. Vreemd genoeg is het daarenboven de voortschrijdende modernisering zelf die de laatste decennia nieuwe kwesties én vormen van activering oproept en mogelijk maakt. In de huidige geïndividualiseerde maar tevens geglobaliseerde samenleving duiken nieuwe en andere kwesties van solidariteit, duurzaamheid, moraliteit, vrede, democratie, enzovoort op (Beck, 1986; Giddens, 1991; Schemman & Bron, 2001; Wals, 2007). Dergelijke kwesties overstijgen vaak de grenzen van het lokale en het nationale samenlevingsniveau. Snellere en hoogtechnologische informatie- en communicatiefaciliteiten openen bovendien een perspectief op andere kanalen en nieuwe processen van activering (Mayo, 2005).

4.1.2 Verschillende discoursen op activering

Hiervoor stonden we kort stil bij de veranderingen in betekenis die de term activering onderging vanuit een historisch perspectief. In wat volgt, bekijken we eerst drie mogelijke discoursen van activering vanuit een beleidsperspectief: het disciplinerende, moraliserende en emancipatorische discours (Mathijssen, 2004). Vervolgens bekijken we een interessant span-

ningsveld vanuit agogisch perspectief dat Weil, Wildemeersch en Jansen (2005) voorstellen met aan de ene kant restrictieve activering en aan de andere kant reflexieve activering.

Volgens Mathijssen (2004) moet binnen **het disciplinerende discours** activering gezien worden als reactie op de bijstandsafhankelijkheid. Te genereuze uitkeringen en een teveel aan voorzieningen zouden mensen immers weerhouden van het (blijven) zoeken naar een job en van het bijdragen aan de samenleving. Oplossingen worden gezocht in het terugschroeven van sociale uitkeringen, het verplichten van mensen een bepaalde job aan te nemen of een opleiding te volgen, enzovoort. Binnen het disciplinerende discours geldt immers het eerder aangehaalde 'voor wat hoort wat'-principe.

Het moraliserende discours vertrekt volgens dezelfde auteur vanuit een zekere angst voor de zogenaamde niet, te weinig of ondermaats participerende doel- of kansengroepen en/of 'sub'culturen. Het maatschappelijk establishment wil politieke en sociale instabiliteit voorkomen door zogenaamde 'onder'klassen en/of 'sub'culturen te activeren en zodoende de kloof tussen de rest van de maatschappij en de beoogde doel- of kansengroepen te overbruggen. Een zogenaamde 'onder'klasse of 'sub'cultuur wordt volgens haar vanuit dit discours geassocieerd met gezondheidsrisico's voor de gehele bevolking, onveiligheid, bedelarij, ordeverstoring, criminaliteit, enzovoort, terwijl er van overheidswege gestreefd wordt naar het (eenzijdig) oplossen van onevenwicht, ongemakken en problemen voor het onmiddellijk samenleven.

Nog steeds volgens Mathijssen (2004), gaat **het emancipatorische discours** tenslotte, ervan uit dat de overheid zich moet inspannen om de maatschappelijke integratie van achtergestelde groepen te verzekeren. Wanneer deze groepen worden uitgesloten van deelname aan de samenleving wordt de sociale cohesie bedreigd. In oorsprong[6] wordt de klemtoon in dit discours op de maximale persoonlijke ontplooiing van mensen gelegd en het opheffen van allerlei afhankelijkheden en dit met het oog op zogenaamd 'volwaardig' burgerschap, op solidariteit, sociale gerechtigheid en maatschappelijke veranderingen. De overheid dient zich te concentreren op het realiseren van burgerrechten en een rechtvaardige verdeling van kansen en mogelijkheden, gericht op een menswaardig bestaan waarin ruimte is voor zingeving en wederzijds respect. Activering in deze betekenis houdt de belofte in, het lot in eigen handen te kunnen nemen en zelf vorm te kunnen geven aan het eigen bestaan door zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid te stimuleren.

Zoals Mathijssen (2004) opmerkt, leveren de verschillende discoursen geen eenduidig beeld van het huidige activeringsdenken op, meer nog, het zit vol tegenstrijdigheden. Veel activeringsmaatregelen bevatten immers elementen uit de drie discoursen. Daarenboven lijken elementen van het moraliserende en disciplinerende discours lijnrecht tegenover het emancipatorische discours te staan. Hoewel de druk vergroot om het heft in eigen handen te nemen en zich als zelfverantwoordelijke burgers in te schakelen in de arbeidsmarkt, c.q. de ruimere samenleving, lijkt het dat alleen actieve burgers nog recht hebben op de voordelen van georganiseerde solidariteit. Effecten van verschillende activeringsmaatregelen die zouden moeten bijdragen tot werkelijke emancipatie en integratie of inclusie van uitgesloten groepen, zijn volgens Mathijssen (2004) dan ook vaak ver te zoeken.

Een interessante verfijning in het agogisch – of zo je wil: sociaal-cultureel – denken over activering is het spanningsveld dat Weil, Wildemeersch en Jansen (2005) voorstellen met aan de ene kant restrictieve activering en aan de andere kant reflexieve activering. **Restrictieve activering** vertrekt vanuit een deficiëntiedenken dat moraliserend en disciplinerend is. De klemtoon ligt vooral op het zich aanpassen aan de vereisten van het arbeidsmarktsysteem

6 Zie voor een meer actuele invulling van het emancipatorische gedachtegoed rond reflexieve activering even verderop in deze tekst.

– en bij uitbreiding – de samenleving. Van het individu wordt verwacht dat hij zelf zijn eigen achterstand wegwerkt door zich de nodige kwalificaties eigen te maken. “Wie deze tweede kans niet benut, maakt zichzelf verantwoordelijk/schuldig aan zijn uitsluiting. Wat meteen een legitimatie oplevert voor de verantwoordelijke instanties om op een disciplinerende en zo nodig sanctionerende wijze op te treden” (Jacobs & van Doorslaer, 2000, p. 178). Steunend op een quid-pro-quo-principe, ligt de nadruk op een soort ruilverhouding tussen individu en samenleving. De volgende bedenking kan hierbij gevolgd worden: de samenleving voorziet mensen van allerlei rechten en middelen om deze rechten te benutten, maar de samenleving zelf heeft ook het recht om een tegenprestatie te vragen. Dit zou kunnen inhouden dat mensen die een sociale uitkering krijgen, kunnen genieten van diverse organisaties en voorzieningen ook verplicht kunnen worden deel te nemen aan bepaalde opleidingen, c.q. aan de samenleving. Activering in deze betekenis is met andere woorden afdwingbaar: de sociale uitkering kan immers ingetrokken worden wanneer mensen weigeren te participeren. Door het overbenadrukken van de zelfverantwoordelijkheid van mensen – door te vertrekken vanuit een soort schuldmodel – problematiseren verschillende activeringsstrategieën eerder de mensen die worden uitgesloten dan de sociale uitsluiting zelf. De focus in deze activeringsbenadering ligt op de tekorten die bij mensen aanwezig zijn. Deze gaten moeten zo snel mogelijk opgevuld worden met kennis, vaardigheden en informatie die mensen nodig hebben om zich in te schakelen in de arbeidsmarkt en/of de samenleving.

Reflexieve activering daarentegen neemt sociale uitsluiting als dusdanig onder de loep. Deze idee van reflexieve activering is geïnspireerd door kritieken op een meer actuele invulling van het emancipatorisch gedachtegoed (zie voor deze kritieken en bijstellingen: Masschelein, 1989, 1991; Wildemeersch & Jansen, 1992; Laclau, 1996; Cockx, 2004: 53-56; e.a.). Belangrijk bij deze meer actuele benaderingen van emancipatie is het besef dat mensen nu eenmaal noodzakelijk leven in afhankelijkheidsverhoudingen ten opzichte van de natuur, de andere mensen, hun lichaam, hun omgeving, enzovoort. Sommige afhankelijkheidsverhoudingen kunnen en moeten zelfs bekritiseerd worden, maar niet het feit dat mensen afhankelijk zijn. Tegenover te sterk belastende en inhumane afhankelijkheidsverhoudingen moet niet de autonome zelfbepaling of onafhankelijke zelfstandigheid gestimuleerd worden, maar wel het bewustzijn bij mensen om bepaalde afhankelijkheidsverhoudingen kritisch onder de loep te nemen en al dan niet aan te gaan. Daarop doordenkend is het belangrijk activering in een bredere sociale, politieke en economische context te bekijken. De mens wordt bij het reflexieve activeringsdenken benaderd als een gesitueerd en contextgebonden wezen. Wanneer mensen worden uitgesloten van bijvoorbeeld participatie aan de arbeidsmarkt of de ruimere samenleving, gaat dit meestal gepaard met andere vormen van uitsluiting. “Uitgesloten personen zijn vaak verwikkeld in een gecompliceerd web van persoonlijke, sociale, emotionele en materiële problemen, waarvan werkloosheid maar een aspect is. Enkel wanneer de toegang tot de arbeidsmarkt [c.q. de ruimere samenleving] wordt gecombineerd met het ontwikkelen van vaardigheden om om te gaan met familie, autoriteiten, vrije tijd, enzovoort (in een manier die voor hen zinvol is en hun leven stabiliseert), kunnen activeringsinitiatieven een daadwerkelijke bijdrage leveren aan meer en betere participatie in de samenleving” (Mathijssen, 2004: 10). Daarbij is het belangrijk dat er geluisterd wordt naar de eigen verhalen en ervaringen van mensen, ook al druisen ze in tegen de vereisten van onze samenleving. Voortdurend onderhandelen en interpreteren, staan centraal waarbij het proces er een is met een open einde: de zoektocht naar mogelijke antwoorden gaat continu verder voor elke particuliere mens, voor elke specifieke situatie. Bij reflexieve activering vormen de achterliggende samenhangen, mechanismen en processen van uitsluiting en afhankelijkheidsverhoudingen een inherent onderdeel van het agogisch handelen.

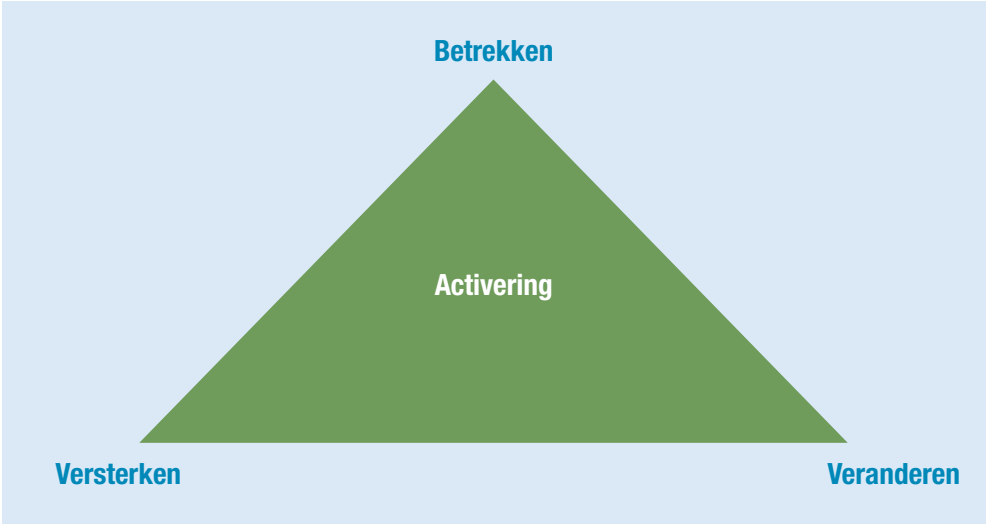
4.1.3 Actuele doelstellingen en componenten van activering

Heden ten dage, zetten verschillende beleidsmakers en organisaties regelmatig activeringsstrategieën in of wensen in elk geval activering te stimuleren. Een belangrijke vraag die daarbij vaak niet uitgesproken, laat staan beantwoord wordt, is: waartoe dient geactiveerd te worden? De literatuur in dat verband is echter zeer schaars. Na enig zoek- en vergelijkingswerk zijn we van mening dat de volgende omschrijving vrij goed samenvat wat doorgaans onuitgesproken blijft:

> *Activering heeft als algemeen doel: "de integratie van een samenleving te versterken, evenals de participatie van de individuele burgers aan die samenleving, waarbij het voorkomen en ongedaan maken van marginalisering van burgers een bijzonder aandachtspunt is".* (van der Veen in Spierts, 1997)

Spierts (1997) onderscheidt verder drie deeldoelstellingen van activering: 1) het tegengaan van marginalisering; 2) versterking van de participatie van individuele burgers en 3) maatschappelijke integratie en samenhang. Wanneer we het concept 'activering' meer hanteerbaar willen maken voor het professioneel handelen, is het nodig dit verder uiteen te rafelen. Ons baserend op het verzamelde materiaal (in een collegagroep, tijdens een visiedag met de sector, op basis van literatuur), komt naar voor dat maatschappelijke activering steeds te maken heeft met drie componenten. Wij beschouwen deze drie componenten als drie onlosmakelijk verbonden kernbegrippen van activering, zijnde: 1) betrekken, 2) versterken en 3) veranderen. Deze drie werkwoorden zijn deeldoelstellingen van de meer algemene doelstelling van activering beschouwd vanuit de aanbiederszijde, de kant van de voorzieningen en organisaties. Uiteraard is aan deze drie doelstellingen telkens ook een deelnemersaspect verbonden. We behandelen hierna de deeldoelstellingen van activering op aanbiedersniveau en gaan vervolgens na wat dit betekent op het vlak van de (potentiële) deelnemer die aan activiteiten participeert.

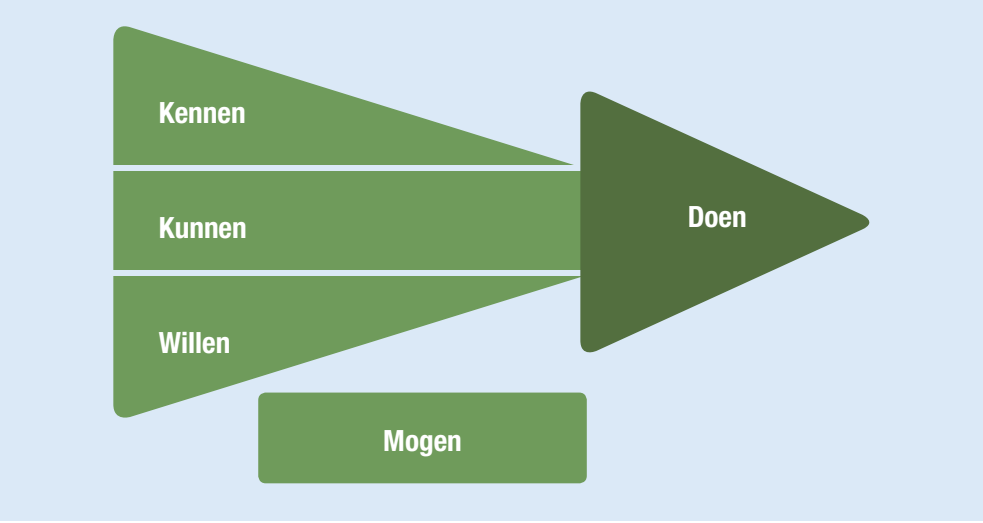
Figuur 7: Deelcomponenten van activering op aanbiedersniveau



- De deeldoelstelling ‘versterken’ doelt op het aanleren van de nodige kennis, vaardigheden en attitudes aan personen opdat ze betrokken geraken en blijven op de samenleving, opdat ze meekunnen en bijblijven met de ontwikkelingen in de samenleving. Ze heeft ook te maken met empowerment en persoonsontplooiing van de betrokken individuen.
- De deeldoelstelling ‘betrekken’ heeft te maken met: mensen warm maken voor, hen gevoelig maken voor een bepaald thema, hen lid maken van een sociale en maatschappelijk geëngageerde organisatie, personen bijeenbrengen en engageren, potentiële deelnemers op de hoogte brengen van een bepaald aanbod, van een bepaald maatschappelijk thema, enzovoort ... kortom, deze deeldoelstelling heeft als focus mensen te betrekken op een organisatie, op en bij de samenleving.
- De deeldoelstelling ‘veranderen’ kan zowel te maken hebben met individuele gedrags- en mentaliteitsverandering als met het nastreven van structurele veranderingen. Hier hebben we te maken met emancipatorisch werken.

Om deze deeldoelstellingen te kunnen verwezenlijken, dient er bij activering rekening gehouden te worden met vier verschillende (maar ook weer samenhangende) elementen op het deelnemersniveau. Op het deelnemersniveau – en dit betreft zowel individuen als groepen – kunnen we vier cruciale elementen van activering onderscheiden: kennen, kunnen, willen en mogen. Deze vier elementen worden hier artificieel uit elkaar gehaald, maar in het licht van activering zijn ze te beschouwen als verweven in een proces. Dit proces wordt doorgaans als een leerproces beschouwd en het meest optimale samenspel van de verschillende elementen zal uiteindelijk tot doen, tot handelen leiden (de waarneembare toestand van het uiteindelijk geactiveerd zijn).

Figuur 8: Deelcomponenten van activering op deelnemersniveau



De elementen kennen, kunnen en willen, komen overeen met het drieluik kennis, vaardigheden en attitudes dat het doelwit uitmaakt van leren, c.q. de uiteindelijke activering (Baert, e.a. 2002).

- Het element ‘kennen’ slaat op het feit dat de deelnemers niet alleen over kennis dienen te beschikken over een bepaald thema, ze moeten deze kennis ook kunnen toepassen om complexe situaties/problemen op te lossen.

- Het element ‘kunnen’ slaat op de noodzaak van bepaalde vaardigheden om het proces van activering mee vorm te geven.
- Bovendien is het nodig dat de deelnemers zich weten te vinden in het aangeboden traject, de activiteit, het aanbod. Ze moeten gemotiveerd zijn en/of worden zodat ze de daad bij het woord ‘willen’ voegen en dat ook daadwerkelijk doen.
- Hierbij dient opgemerkt te worden dat men wel veel kan willen, kennen en kunnen maar dat het ook mogelijk moet zijn of tot de (maatschappelijke, sociale, individuele) mogelijkheden dient te behoren om met het aanbod daadwerkelijk iets te doen. Dit slaat op het aspect van ‘mogen’.

4.2 Drie sociaal-culturele interventiestrategieën

Elke organisatie behorend tot de beleidssector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, werkt volgens de sociaal-culturele methodiek (Decreet 2003; Baert & Ketelslegers, 2002). Daar staat in beschreven dat sociaal-culturele organisaties verschillende interventiestrategieën moeten inzetten om zowel leer-, belevings- als ontwikkelingsprocessen bij de deelnemers op gang te brengen. Specifiek met betrekking tot de maatschappelijke activeringsfunctie kunnen we, ons baserend op onze praktijkverkenning en op bijkomende literatuur, drie strategieën onderscheiden die het sociaal-cultureel volwassenenwerk kan inzetten om aan haar maatschappelijke activeringsfunctie vorm te geven. Afhankelijk van de werksoort waarin de professioneel of vrijwilliger zich begeeft (vereniging, beweging, regionale dan wel landelijke vormingsinstelling), kunnen de gelegde en te leggen klemtonen daarbij verschillen. In de discussies en gesprekken die in dit verband gevoerd worden, loopt het praten, denken en handelen vanuit de drie hierna onderscheiden interventiestrategieën voortdurend door elkaar. De drie sociaal-culturele interventiestrategieën inzake ‘maatschappelijke’ activering zijn:

De **empowerment-strategie** richt zich op het versterken van het individu. Dit versterken dient ruimer opgevat te worden dan individuen enkel en alleen de nodige kennis, vaardigheden en attitudes aan te reiken om mee te kunnen of bij te blijven met de maatschappelijke ontwikkelingen. Een empowerment-benadering veronderstelt dat personen ook bewust (gemaakt) worden van de afhankelijkheidsstructuren waarin zij fungeren en die hun leven vorm geven. Bij een empowerment-strategie is het de bedoeling dat individuen door de opgedane inzichten meer vat krijgen op hun eigen bestaan en beter meekunnen met de samenleving. Ook al is de schaal van het effect op maatschappelijke verandering in eerste oogopslag minder groot en minder verregaand, het proces van persoonlijke bewustwording staat in rechtstreekse verbinding met veranderingen in de samenleving. Of zoals Alheit schrijft over het biografisch werk dat individuen dagelijks verrichten: “Door dit voortdurend proces – hetgeen we als een leerproces kunnen beschouwen (...) – worden nieuwe zaken ontwikkeld die vervolgens feedback-effecten hebben op de omgeving” (eigen vertaling, Alheit 1997:25).

De **engagement-strategie** heeft te maken met het weten te betrekken van personen bij wat als goed, waardevol, belangrijk en/of nastrevenswaardig geacht wordt. Ook hier gaat het over het bewustmaken van personen van afhankelijkheidsstructuren. In vergelijking met de voorgaande strategie staan bij deze strategie minder de veranderingen op het individuele niveau centraal, dan wel veranderingen in participatie en participatiepatronen. Personen en groepen

doen en laten participeren aan de samenleving, het samenlevingsgebeuren en het leven. Dat kan enerzijds gaan over het aansporen tot participatie aan de eigen organisatie en/of het opnemen van een vrijwilligers- of bestuursfunctie (ervan uitgaande dat de eigen organisatie behoort tot het noodzakelijk maatschappelijk bestel of middenveld), maar anderzijds ook over het betrekken van personen bij het publieke, bij publieksacties. Hoe krijgen we personen op onze actie of activiteit, hoe bereiken we het grote publiek, waar en hoe vrijwilligers rekruteren, hoe maken we mensen bewust van 'ons' verhaal, 'onze boodschap', enzovoort?

De derde in te zetten interventiestrategie om aan de maatschappelijke activeringsfunctie vorm te geven, **de sociale veranderingsstrategie** (of social change-strategie), heeft te maken met het nastreven van sociale verandering als primaire doelstelling. In relatie tot de twee voorgaande strategieën is deze derde strategie voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk te beschouwen als een 'kernstrategie' in relatie tot haar maatschappelijke activeringsfunctie. Maatschappelijke en structurele veranderingen zullen niet plaatsvinden als er daarvoor ook niet sociaal – dit wil zeggen: in het denken en doen in de relatie tussen personen onderling, met anderen en de omgeving – een basis is, een ruimte en een plaats. Concrete vertalingen van deze strategie kunnen gevonden worden in het publiek rapporteren over maatschappijkritisch uitgevoerde studies, het verschaffen van informatie aan de goegemeente, het bij elkaar brengen van belanghebbenden en belangengroepen, het strategisch communiceren met overheden en de publieke opinie, het voeren van campagnes en sociale acties, ... Het doel is bereikt als er individuele, collectieve gedrags- en politieke en maatschappelijke verandering bereikt wordt en dit tegen de achtergrond van een duurzame, vreedzame en solidaire samenleving met een menswaardig bestaan voor iedereen (cf. de sociaal-culturele methodiek).

4.3 Een denk- en handelingskader inzake maatschappelijke activering

Hiervoor stonden we uitgebreid en zeer analytisch stil bij het concept activering. We analyseerden het begrip 'activering' vanuit een historische en wetenschappelijke invalshoek en bespraken de deelcomponenten ervan.

Als behorend tot het bredere (beleids- en onderzoeks)domein van het sociaal werk is het sociaal-cultureel werk inherent verbonden met het concept van de verzorgingsstaat (De Bie & van Ewijk, 2008). Verschuivingen binnen die verzorgingsstaat worden ook binnen het sociaal-cultureel werk zichtbaar en leiden vaak tot tegengestelde uitingen, strategieën, denk- en handelingswijzen. Dergelijke uitingen hebben allen gemeen dat ze getuigen van een per definitie contextuele benadering van de sociale werkelijkheid die gericht is op een meer en beter menswaardig bestaan. Als mede-actor in die maatschappelijke context dient ook het sociaal-cultureel volwassenenwerk zich constant te verhouden tegenover de voortdurend wijzigende samenlevingscondities; dat is niet anders voor wat het activeringsdiscours zelf betreft.

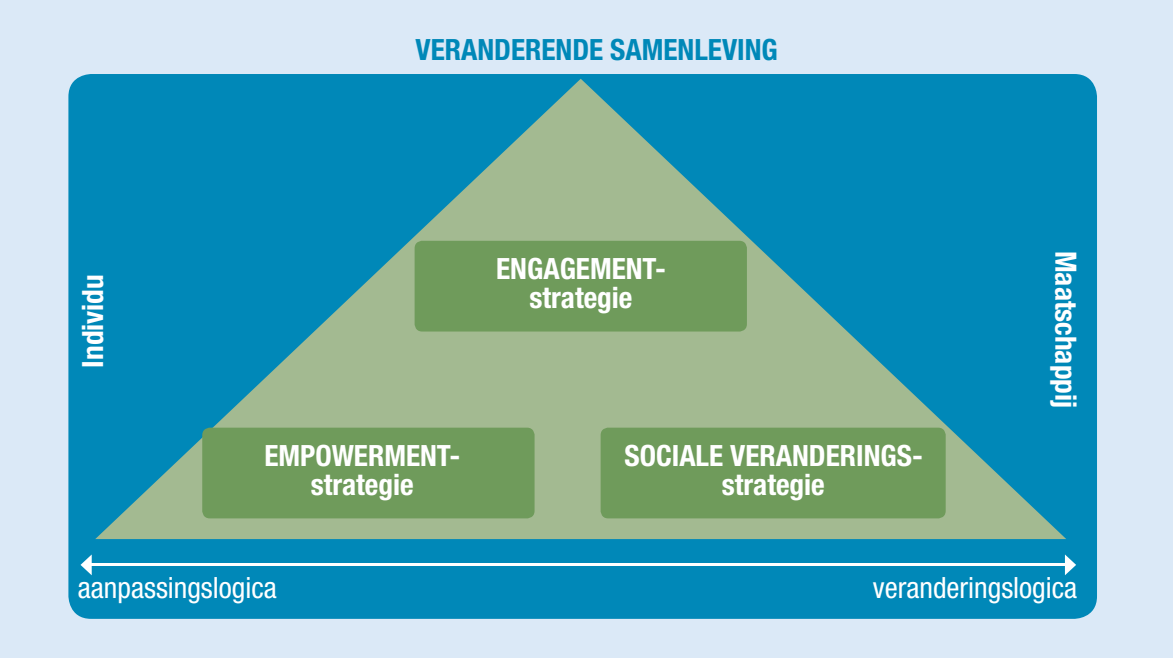
Wanneer we de beoogde doelstellingen van activering van dichterbij bekijken zoals omschreven door Spierts (1997), dan kunnen we er niet onderuit dat ze voornamelijk gericht zijn op het aan- en inpassen, het bijhalen en opnemen van het individu in de bestaande samenleving (cf.

sociale of maatschappelijke aanpassingslogica). Verder merken we op dat dit gebeurt in functie van een maatschappelijk evenwicht waarbij de grondslagen en vooronderstellingen waarop het samenleven gebouwd is en waartoe individuen 'dienen' geactiveerd te worden, niet ter discussie staan. Het streven naar verandering van de maatschappij (individuen én structuren) blijft in het gehele actuele activeringsdiscours sterk onderbelicht (cf. sociale of maatschappelijke veranderingslogica). Vanuit een sociaal-culturele visie op activering worden net deze laatste kwesties interessant bevonden. Dit betreft niet alleen de vragen over hoe en waartoe mensen dienen geactiveerd te worden, maar eveneens het bevragen en contesteren van bestaande uitsluitende en discriminerende afhankelijkheidsmechanismen en -structuren die ons samenleven vorm geven. Tegen de achtergrond van de verzamelde inzichten, betekent dit voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk dat het zich – vanuit haar activeringsfunctie – allerminst uitsluitend concentreert op individuen, individuele ontplooiing en empowerment. De klemtoon bij het invullen van haar activeringsfunctie dient evenzeer te liggen op het leveren van een verantwoorde bijdrage aan de samenleving. Bovendien zien we dat verschillende van de geraadpleegde auteurs vaak vertrekken vanuit de positie van achtergestelde groepen om het huidige activeringsdenken te kaderen. Dit wil geenszins zeggen dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk zich enkel en alleen richt op de integratie of inclusie van achtergestelde groepen. De sociaal-culturele sector staat immers open voor alle mensen en integreert in haar werking verschillende maatschappelijke thema's naast het thema van sociale uitsluiting.

We kunnen het activeringsdiscours bijgevolg opsplitsen in twee types van activering. Verwijzend naar de eerder aangereikte inzichten van Weil, Wildemeersch & Jansen (2005), zijn er enerzijds de meer restrictieve vormen van activering die zich louter concentreren op het versterken en betrekken van individuen bij de dominante samenlevingsstructuren of -mechanismen (cf. de arbeidsmarkt, de sociale zekerheid, de politiek, ... maar ook de eigen voorziening of organisatie). We noemen dit sociale activering. Anderzijds zijn er de meer reflexieve vormen van activering waarbij gestreefd wordt naar structurele en maatschappelijke veranderingen vanuit een permanent zoeken voor, door en met individuen of groepen in functie van een meer of beter menswaardig bestaan (voor iedereen). Dit laatste benoemen we als maatschappelijke activering. In feite ligt deze sociaal-culturele visie op activering besloten in haar decretaal omschreven functie zelf. In het decreet is sprake van 'maatschappelijke' activering. Met het adjectief 'maatschappelijk', wordt er al een zekere doeloriëntatie aangegeven.

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk situeert zich van oudsher op het snijvlak tussen individu en samenleving. In Figuur 9 positioneren we de drie sociaal-culturele interventiestrategieën in relatie tot de maatschappelijke activeringsfunctie op het snijvlak tussen individu en maatschappij in de context van een veranderende samenleving. Zoals eerder aangehaald kan het sociaal-cultureel volwassenenwerk daartoe verschillende deeldoelstellingen nastreven. Het kan trachten het individu te versterken om te kunnen deelnemen aan de samenleving. Het betrekken van individuen bij de eigen organisatie – gepercipieerd als middenveldspeler – betekent eveneens hen dichter bij de samenleving brengen, hun maatschappelijke participatie verhogen. Het nastreven van een gedragsverandering bij het individu in functie van een beter samenleven, dan wel de samenlevingswaarden, -normen en -structuren trachten te veranderen is een andere deeldoelstelling van maatschappelijke activering. Op individueel vlak heeft dit te maken met het bevorderen van processen van kennen, kunnen, willen en ook mogen in functie van concreet gedrag (doen) (zie hiervoor).

Figuur 9: Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t. de maatschappelijke activeringsfunctie



Volgens de besprekingen met de sector (tijdens de visiedag, in de collegagroep) moet het sociaal-cultureel volwassenenwerk zich vooral oriënteren op reflexieve vormen van activering. We kunnen deze visie als volgt omschrijven: Vertrekkende vanuit een mensvisie die stelt dat mensen steeds gesitueerd en contextgebonden zijn en in al hun bestaansdimensies dienen aangesproken te worden (cf. sociaal-culturele methodiek), stelt het sociaal-cultureel volwassenenwerk voortdurend kritische vragen bij het waarom en waartoe van het individuele en groepsgewijze handelen in de samenleving. Vanuit een holistische mensvisie creëert het sociaal-cultureel volwassenenwerk de ruimte(s) voor maximale persoonlijke en groepsontplooiing en dit steeds in functie van maatschappelijke dynamiek en verandering. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk doet dit met het oog op een duurzame, vreedzame en solidaire samenleving (cf. de sociaal-culturele methodiek). In deze ruimte(s) leren mensen zich situeren als groep of als individu in relatie tot de samenleving, krijgen ze de kans om verantwoording af te leggen over hun eigen handelen en om hun eigen levensweg uit te stippelen dan wel de daartoe door de samenleving ontnomen kansen en mogelijkheden (voor henzelf of anderen) te expliciteren en te contesteren.

4.4 De maatschappelijke activeringsfunctie samengevat

Een sociaal-cultureel werker die zich laat leiden door het dominante discours van restrictieve activering zal niet verder springen dan het bijdragen tot sociale activering. Ons baserend op de uitgesproken visie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk tijdens het visieontwikkelingstraject, dienen zich drie strategieën aan om maatschappelijke activering vorm te geven binnen een sociaal-culturele context. Deze drie strategieën, alsook de gedragen definitie omtrent de maatschappelijke activeringsfunctie van het sociaal-cultureel werk, geven we hier gebald weer. In de rechterkolom verwoorden we de bijbehorende leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen bij de deelnemers op basis van het betekenisverleningsonderzoek van SoCiuS (Cockx & Bastiaensen, 2010).

ONZE DEFINITIE:
De maatschappelijke activeringsfunctie beoogt individuele en collectieve veranderingen in het denken en handelen in relatie tot de samenleving
(…in functie van een solidaire, duurzame en rechtvaardige samenleving; cf. sociaal-culturele methodiek)

In te zetten interventiestrategie door de professional	Resultaat van de leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen bij de deelnemer
Empowerment-strategie: bewustmaken van maatschappelijke afhankelijkheidsstructuren én de versterking van de persoon, diens vaardigheden, kennis en attitudes.	Ik ben sterker geworden als persoon in mijn omgeving.
Engagement-strategie: bewustmaken van maatschappelijke afhankelijkheidsstructuren én betrekken bij een groep, de samenleving, het publieke.	Ik ben meer betrokken geraakt bij de/een groep, de samenleving, het publieke.
Sociale veranderingsstrategie: bewustmaken van maatschappelijke afhankelijkheidsstructuren én inzetten op de middelen en de ruimtes tot individuele en collectieve gedrags- en/of structurele veranderingen.	Ik draag bij tot veranderingen in de samenleving.

deel 5

De educatieve functie

5.1 Begripsverheldering

In het eerste hoofdstuk maakten we duidelijk dat de eerste functie die in het visieontwikkelingstraject behandeld werd, de educatieve functie was. Alleen al omwille van de fasering in de tijd gebeurde rond de educatieve functie de meeste nevenactiviteiten (zie hoofdstuk 1 of verderop: de toetsing van de visie aan het decreet in werksoortelijke focusgroepen en het zogenaamde 'vormingsboekje Cockx (2007)'). Naarmate de besprekingen over en de werkzaamheden rond de andere functies vorderden, dienden we hier en daar reeds opgedane inzichten bij te stellen of onze aandacht hier en daar te herschikken. Dat was zeker het geval voor wat betreft de educatieve functie. We willen hier met andere woorden, de lezer erop wijzen dat een aantal begrippen, concepten en soms ook de concrete termen die hierna te lezen staan lichtjes kunnen verschillen of soms anders zijn dan diegene die in de eerdere publicaties van het visieontwikkelingstraject verschenen zijn over de educatieve functie. Voor wat betreft de visie(s) en basisideeën over de educatieve functie zijn we wel consequent trouw gebleven aan de resultaten van het visieontwikkelingstraject.

In het decreet van 4 april 2003 lezen we bij de educatieve functie:

> *"die 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".* (Decreet betreffende sociaal-cultureel volwassenenwerk, 4 april 2003)

In artikel 2, 7° wordt het sociaal-cultureel volwassenenwerk ook expliciet een taak toegewezen in het domein van de volwasseneneducatie, meer bepaald op het terrein van de niet-formele educatie. Redenen genoeg om stil te staan in het visieontwikkelingstraject bij de vraag naar de rol en de betekenis van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in relatie tot het discours van levenslang en levensbreed leren.

Concreet bestonden de werkzaamheden uit een rondvraag in de sector, het samenstellen van een discussietekst die voorgelegd werd op een visiedag op 9 maart 2005. Na een stuurgroepbijeenkomst met vertegenwoordigers uit de sector werd deze visie in vier werksoortelijke focusgroepen getoetst aan het decreet van 4 april 2003. De bevindingen in dat verband vonden hun neerslag in de nota's: *Cockx, F. (2006a). Basisdossier. Toetsing van het decreet aan de visie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk op levenslang en levensbreed leren. Brussel: SoCiuS en Cockx, F. (2006b). Toetsing van het decreet aan de visie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk op levenslang en levensbreed leren. Brussel: SoCiuS*. Er werd ook geopteerd om werk te maken van een meer theoretische publicatie met daarin een verduidelijking van begrippen en concepten in verband met leren en educatie. Het resultaat van die werkzaamheden is het boekje *Cockx, F. (2007). Leren voor vormingswerk. Concepten voor het faciliteren van leren. Brussel: SoCiuS*. De vragen en problemen die de sector ondervond en ondervindt met de educatieve functie, zijn terug te vinden in al deze activiteiten afzonderlijk. We resumeren hier de voornaamste knelpunten met betrekking tot deze functie.

De bovenstaande definitie van de educatieve functie op zich roept al enkele vragen op. Is de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk enkel en alleen te beperken tot het organiseren en begeleiden van "educatieve programma's"? Verderop in het decreet wordt een programma bovendien gedefinieerd als *"een door de volkshogeschool of gespecialiseerde vormingsinstelling opgezette en vooraf bekendgemaakte reeks educatieve activiteiten rond een duidelijk vooropgesteld onderwerp, die gebracht wordt onder deskundige begelei-*

ding, met een continuïteit in methodische opbouw, deelnemersgroep en groepsbegeleiding'. Wat dan met het leren en de leerprocessen in sociaal-culturele settings en praktijken die niet als een programma – in de bovenstaande beschrijving – worden aangeboden? Aangezien de werksoorten verenigingen en bewegingen in mindere mate met een educatief aanbod werken in de vorm van de hierboven bedoelde programma's, hoe kunnen zij dan voldoen aan de aan hen toegewezen educatieve functie? En wat met het informele en niet-formele leren buiten het programma-aanbod in volkshogescholen of gespecialiseerde vormingsinstellingen? De wetgever heeft de ongelukkige definiëring van de educatieve functie – en bijgevolg positionering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het discours van het levensbreed en levenslang leren – trachten bij te stellen via het wijzigingsdecreet van 5 maart 2008. Dat gebeurde ondermeer door de notie informeel leren in het decreet in te schuiven (zie Art. 2, 7°bis in het bijgewerkte decreet). Aan de eigenlijke definitie van de educatieve functie werd in het decreet niet getornd, waardoor er voor velen nog tal van onduidelijkheden blijven bestaan.

5.1.1 Formeel, niet-formeel en informeel leren

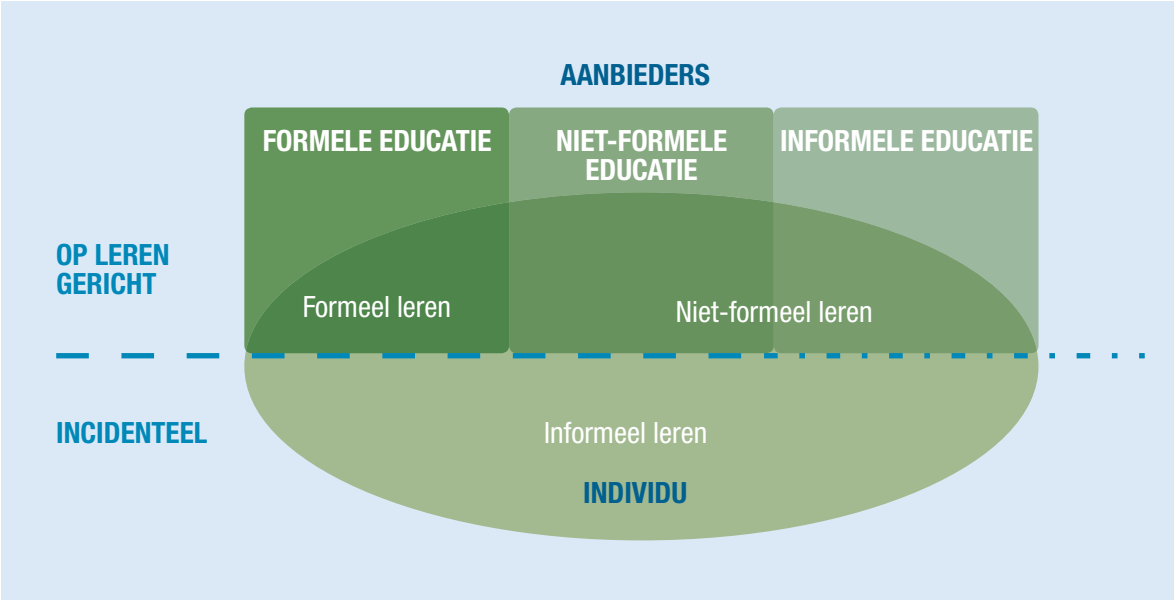
In het bijgewerkte decreet van 4 april 2003 na goedkeuring van het wijzigingsdecreet van maart 2008, schreef men uitdrukkelijk de notie 'informeel leren' in. Wanneer er in de literatuur over leren gepraat en geschreven wordt, maakt men niet alleen een onderscheid tussen formeel, niet-formeel of informeel leren, maar ook tussen formele, niet-formele en informele educatie (van der Krogt, 1995; Baert, De Witte, & Sterck, 2000; Bjørnåvold, 2000; e.a.). We stootten daarbij meer dan eens op moeilijkheden en onduidelijkheden in de geraadpleegde literatuur. Gaat het over de sturing van het leren door de professionele werker of over de sturing door de lerende? Gaat het over een doelgerichte intentie tot leren vanwege de professionele werker (to teach), dan wel van de lerende (to learn)? Gaat het over een op leren gerichte en bewust daartoe georganiseerde setting/omgeving of niet?

Deze onduidelijkheid heeft in hoofdzaak te maken met het feit dat de verschillende definities die we in de (wetenschappelijke) literatuur kunnen terugvinden a priori ingegeven zijn vanuit een (vrij rigide) focus op het professioneel educatief interveniëren. Colley, Hodkinson, & Malcolm (2004) stellen op basis van hun onderzoek dan ook dat de termen formeel, niet-formeel en informeel leren in de literatuur vaak op een tegenstrijdige wijze gebruikt worden. Niet-formeel en informeel leren worden bovendien vaak als synoniemen gebruikt, met de nodige verwarring tot gevolg.

Ons inziens heeft de onduidelijkheid in de terminologie omtrent formeel, niet-formeel en informeel te maken met een verwevenheid tussen twee invalshoeken om naar leren en het faciliteren van leren te kijken. Begrippen als formeel, niet-formeel of informeel leren hebben te maken met al dan niet aanwezige intentie(s) tot leren (to learn) vanwege het individu. De begrippen formele, niet-formele en informele educatie hebben te maken met de intentie(s) (to teach) en de blik vanwege professionelen. Het onderscheid tussen de begrippen formeel en niet-formeel heeft te maken met een doelbewuste keuze van zowel de aanbieder als van het individu voor een bepaald soort van leerprocessen, een bepaald soort leeromgeving. Informele educatie doelt op situaties waarin sprake is van een doelbewuste keuze omtrent de leervormen en leeromgeving, enkel vanwege de aanbieder.

Als we willen vormgeven aan het sociaal-cultureel vormingswerk is het echter van belang enige klaarheid aan te brengen in de veelheid van termen die gangbaar zijn inzake educatie en leren. Met de volgende figuur reiken we een kader aan dat de meest recente inzichten tracht samen te brengen.

Figuur 10: Formeel, niet formeel en informeel leren in relatie tot educatie



Educatie gaat over het professioneel (bewust, methodisch en verantwoord) handelen met betrekking tot het faciliteren van leren en leerprocessen. Met de term 'educatie' benaderen we het kijken naar leren dus steeds vanuit een aanbiedersperspectief (to teach). De door de professioneel aangeboden omgeving of setting kan zeer sterk of in hoofdzaak op leren gericht zijn. We hebben dan te maken met formele of niet-formele educatie. Wanneer er een omgeving ingericht wordt die niet uitsluitend op leren gericht is, maar waarbij de aanbieder wel bewust een aantal voorwaarden creëert die het leren aanmoedigen, ondersteunen of mogelijk leerprocessen op gang brengt, spreken we over informele educatie. Dit betekent echter niet dat vanuit een aanbiedersperspectief het faciliteren van het leren in niet-formele of informele educatieve settings minder bewust, methodisch of minder verantwoord gebeurt, noch dat het niet- of informeel leren een minderwaardige vorm van leren betreft of dat het minder effectief is. Niet-formele en informele educatieve settings zijn doorgaans wel anders gestructureerd dan formele educatieve settings. Zo wordt een niet-formele educatieve setting gekenmerkt door een open doeloriëntatie (cf. de sociaal-culturele methodiek) en krijgt zij voortdurend vorm in nauwe samenspraak met de deelnemers. Ook een informele educatieve setting kent een open doeloriëntatie, maar deze setting is eerder te beschouwen als het resultaat van een permanent zoeken naar afstemming vanwege de aanbieder op individuele en/of collectieve betekenisverleningsprocessen (uiteraard met het oog voor het leren).

Merk ook op dat vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief zowel bij formele als niet-formele educatie een duidelijke leerintentie aanwezig is. Het verschil tussen niet-formele educatie en informele educatie heeft te maken met het feit dat individuen in niet-formele educatieve settings een expliciete leerintentie hebben (wat we in de figuur niet-formeel leren noemen), terwijl in informele educatieve settings de leerintentie van het individu beduidend minder aanwezig is of (oorspronkelijk) soms zelfs helemaal niet (en dat noemen we – vanuit een individueel leerdersperspectief – respectievelijk niet-formeel en informeel leren. Vandaar ook de onderbroken stippellijn rechts in de figuur). Vanuit aanbiedersperspectief zijn de doelstellingen bij niet-formele educatie en informele educatie vaak gelijklopend, maar bij informele educatie ligt de klemtoon op leren duidelijk en hoofdzakelijk aan de kant van de aanbieder. De deelnemers leren in een informele educatieve setting door deelname aan activiteiten zon-

der een vooraf doelbewuste of prioritaire intentie te hebben in die richting (denk aan tal van sociaal-culturele activiteiten zoals o.a. tentoonstellingen, sociale acties, bestuursengagementen, …). Beschouwd vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief is er ook nog het (incidenteel) informeel leren. Bij dit leren is er geen sprake van een bewust, methodisch en verantwoord handelen door een professioneel en dus ook niet van educatie. Het gaat over leren en leerresultaten die ontsnappen aan de logica van professionelen, maar ook van op leren gerichte intenties vanwege het individu. Vanuit zowel een aanbieders- als deelnemersperspectief gebeurt het leren incidenteel, per toeval. Dergelijk leren is daarom echter niet zonder betekenis voor het individu (cf. biografisch leren; zie Cockx, 2004; Stroobants, 2001). Dit toevallig of informeel leren kan plaatsvinden in formele, niet-formele of informele educatieve settings (cf. onbedoelde of onvoorziene leereffecten). Informeel leren gebeurt daarnaast ook voortdurend in het dagelijkse leven van iedereen (thuis, op het werk, op straat, …). We kunnen dus overal leren. De belangrijkste conclusie van deze verkenning van de termen 'formeel, niet-formeel en informeel' in het kader van levenslang en levensbreed leren is dat iedereen zich bewust dient te zijn van waaruit naar leren gekeken wordt: vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief dan wel vanuit een aanbiedersperspectief.

5.1.2 Een actuele visie op leren

Over leren is reeds veel gezegd en geschreven. De manier waarop we nadenken en werken aan leren werd en wordt geïnspireerd door verschillende theoretische stromingen en leertheoriën (van behaviorisme tot systeemdenken) (Cockx, 2004; 2007, Gehre, 2005a; Van den Eeckhaut, 2009). Traditioneel verbindt men leren met het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes. Het verwerven van een aantal kennisinzichten, vaardigheden en attitudes is nodig om het vermogen op te bouwen om een aantal taken en rollen in het leven te kunnen vervullen. Meer recent wordt ook gesproken over competenties, maar ook dit concept is terug te voeren tot de zopas aangehaalde driedeling. "Competenties zijn groepen of basisstructuren van met elkaar samenhangende inzichten, vaardigheden en houdingen van een persoon die nodig zijn om nu en in de toekomst effectieve prestaties te kunnen leveren" (Baert, De Witte, & Sterck, 2000: 21). Een nog complexer niveau dan dat van kennis, vaardigheden en attitudes of competenties, om te kijken naar leren, is het niveau van de (aangeleerde) abstracte set van aannames over handelingswijzen in bepaalde situaties. Concrete voorbeelden hiervan zijn de zogenaamde handelingsstructuren van Van Parreren (1983), de actietheorieën van Argyris & Shön (1978) of de transformaties in de zingevingssystemen of de betekenisstructuren van het individu (Jarvis, 1987; Mezirov, 1995).

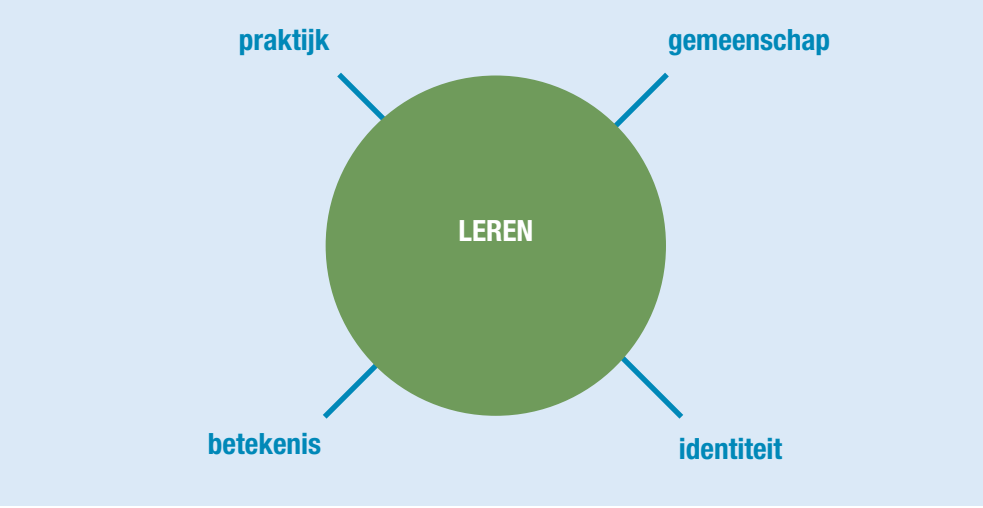
Waar tot voor kort het aanknopingspunt in de theorieontwikkeling omtrent leren bij het individu gelegd werd, is er recent een zekere shift in de theorie omtrent leren op te merken. Het leren zelf wordt er niet toegeschreven aan een individueel proces waarbij het gaat over de geboekte winsten in termen van individueel te bereiken competenties of abstracte mentale representaties en schemata (Hanks in Lave & Wenger, 1991). Het leren wordt er gesitueerd in het zich bewegen in allerhande activiteiten van participatie in relationele praktijken (Bouwen, 2001, 2002) of praktijkgemeenschappen (Wenger, 1998). Leren wordt daarbij niet zozeer benaderd als een activiteit die 'in functie staat van' het participeren maar als een sociale praktijk van betekenisconstructie. Leren omvat in deze actuele visie het voortdurende proces van het behoren tot – en de daaraan gerelateerde identiteitsconstructie(s) in – gemeenschappelijke praktijken (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Iemand leert wanneer hij of zij participeert en omgekeerd. Het participeren in deze of gene gemeenschap of praktijk, doen we allemaal wel ergens: "Leren is een wijze van in de (sociale) wereld te staan, geen wijze van er steeds meer over te weten" (eigen vertaling, Hanks in Lave & Wenger, 1991: 24).

Wildemeersch & Berkers (1997) bijvoorbeeld spreken over “leren is participeren” en “participeren is leren” in de plaats van “leren ‘om’ te participeren”. De auteurs hebben daarbij niet zozeer interesse in wat er zich allemaal ‘in’ het individu afspeelt, maar concentreren zich eerder op de sociale en maatschappelijke processen en tendensen waar het individu deel van uitmaakt en wat daarvan de relevantie is voor het leren. Er wordt naar leren gekeken als “een sociale praktijk waarin een voortdurende wisselwerking plaats heeft tussen de sociale realiteit en de (re-)constructie van subjectiviteit” (Stroobants & Wildemeersch, 2000: 28). Zo ook hebben Lave & Wenger (1991) het over “situated learning”. Later spreekt Wenger (1998) over “communities-of-practice” als het aanknopingspunt om te kijken naar leren. Hij trekt daarmee deze meer contextuele benadering van leren radicaal door.

Deze recente benadering van het leerconcept uit zich op theoretisch vlak vaak in modellen waarbij eerder getracht wordt de contextualiteit van ‘een/het leergebeuren’ in kaart te brengen dan wel het leerproces zelf. Als voorbode van deze meer contextuele benadering definieerde Wildemeersch (1992b:144) begin jaren negentig ‘vorming’ reeds als een proces ‘tussen’ personen in plaats van ‘in’ de persoon. Later bracht hij – samen met anderen – de ambiguïteiten en spanningsvelden in kaart waarop het leren zich beweegt in zijn model van “sociaal leren” (Vandenabeele, 1999; Wildemeersch, Jansen, Vandenabeele, & Jans, 1997). Hoewel Wenger (1998:226) spreekt over een sociale benadering van leren, verkiezen wij hier – en verder – dit type van kijken naar leren te benoemen met de eerder door Lave & Wenger (1991) gehanteerde term: “gesitueerd leren”. Niettemin is het onderzoek van Wenger (1998) inspirerend voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk omdat het een contextuele benadering van leren aanlevert aan de hand van vier belangrijke elementen waarrond het leren zich concentreert.

Volgens Wenger (1998) participeren we allemaal in verschillende omgevingen. In deze omgevingen ervaren we op basis van allerlei onderhandelingen ons leven en de wereld progressief – maar ook steeds weer anders – als betekenisvol (betekenis). In dergelijke omgevingen engageren we onszelf voortdurend door acties en handelingen te stellen (praktijk). Deze acties en handelingen worden als de moeite waard gedefinieerd en ons gedrag wordt als competent gedrag beschouwd vanuit de historische, sociale, culturele en institutionele configuraties waarbinnen het tot stand komt (gemeenschap). Op die wijze verandert ons ‘zelf’ voortdurend in termen van het lid-zijn van, en het behoren tot, een welbepaalde praktijkgemeenschap (identiteit).

Figuur 11: Leren bekeken vanuit een contextuele benadering naar Wenger (1998: 5)



Wat de kern van leren uitmaakt en wat leren onderscheidt van andere activiteiten omschrijft Wenger (1998:226) als volgt: “Het verschil tussen gewoon zaken doen en leren, of tussen zich amuseren en leren is geen verschil in de aard van activiteiten. Het gaat er niet over dat het ene minder belangrijk, dan wel meer verheven of hoogstaand is dan het andere of dat het andere gemakkelijker is, minder gebaseerd is op het verstand, plezanter is of minder stroef en weerbarstig. Het gaat erover dat leren – welke vorm het ook aanneemt – een impact heeft op onze mogelijkheden om te participeren, om te behoren tot en om mee over betekenissen te onderhandelen. Deze mogelijkheden zijn sociaal geconstrueerd met aandacht voor praktijken, gemeenschappen en economieën van betekenisverlening binnen dewelke onze identiteit(en) voortdurend vorm krijgen” (eigen vertaling van Wenger, 1998). Vanuit deze blik, zijn het uiteraard nog wel steeds individuen die leren. Het kijken naar leren wordt volgens deze inzichten niet opgevat als een gedetailleerd te beschrijven en te analyseren proces in de persoon, maar als een gebeuren dat gesitueerd, geanalyseerd en besproken dient te worden in relatie tot en vanuit de sociale context.

Wanneer we het resultaat van onze zoektocht naar begripsverheldering over ‘leren’ trachten te vatten, dan luidt de definitie:

> *Leren is die bepaalde sociale praktijk van betekenisconstructie waarbij sprake is van het proces van relatief duurzame vermeerdering en/of veranderingen in kennis, vaardigheden, attitudes, denk- en handelingsschema’s alsook de participatie in welbepaalde praktijkgemeenschappen.* (Cockx, 2004)

Deze omvattende en actuele definitie van leren bevat de criteria waarmee sociaal-cultureel werkers naar leren kunnen kijken om aan de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk vorm te geven.

5.1.3 Wat kan het sociaal-cultureel volwassenenwerk hiermee?

Tot hier toe lieten we ons in de bespreking van de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk vooral leiden door inzichten uit wetenschappelijk (theoretisch) onderzoek over leren. Maar wat kunnen we nu naar voor schuiven vanuit de besprekingen met de sector over die educatieve functie op basis van de visiedag op 9 maart 2005 en de andere werkzaamheden daaromtrent? We resumeren de visie van de sector hierna (zie ook Cockx, De Blende & Leenknegt, 2005 en Cockx, 2007).

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk dient voorzichtig om te springen met een al te eenzijdige benadering van het leerconcept. Een in onze opvatting eenzijdige benadering van leren gaat uit van tekorten bij het individu, een enge focus op de kwantitatieve toename van kennis en het zich (leren) aanpassen aan de maatschappelijke standaarden. Een dergelijke eenzijdige benadering van leren gaat vaak ook uit van een technische en instrumentele logica: kwesties van leren worden geïsoleerd van de context en een aan de hand van een strikt middel-doeldenken tracht men aan oplossingen te werken.

In tegenstelling hiermee, wordt het leren in het sociaal-cultureel volwassenenwerk beschouwd en benaderd als een sociaal-constructief proces. Kennis, vaardigheden en attitudes zijn cultuurproducten die niet losgekoppeld kunnen worden van de motivaties en engagementen van mensen en van de sociaal-culturele omgeving waarin ze betekenis krijgen en hebben.

Daarom kan het sociaal-cultureel werk nooit uitgaan van een technisch-instrumentele visie op leren in termen van kennisoverdracht, vaardigheidstrainingen of moraliserende attitudeveranderingen. Het 'uitrusten' van personen met (ontbrekende) kennis, vaardigheden en attitudes wordt geplaatst in het perspectief van de persoonlijke of groepsontplooiing en niet in functie van het zich aanpassen aan collectieve of maatschappelijke eisen, normen en standaarden of nog: een louter aanpassingsdiscours. De visie op leren in het sociaal-cultureel volwassenenwerk is ingebed in het emancipatorisch gedachtegoed. Dit kan zowel eng als zeer breed ingevuld worden. Vanuit een enge invulling van de emancipatorische traditie staat het leren in het sociaal-cultureel vormingswerk in functie van het kritisch en meer bewust greep krijgen op de eigen situatie en op maatschappelijke afhankelijkheidsstructuren. De brede invulling van dit emancipatorisch gedachtegoed in het sociaal-cultureel volwassenenwerk slaat op het uitrusten van personen met kennis, vaardigheden en attitudes om hen toe te laten op een eigen manier vorm te geven aan hun ontplooiing en die van de groep, gemeenschap of collectiviteit.

Sociaal-cultureel vormingswerk zal het leren dus steeds vanuit een bevrijdend perspectief trachten in te vullen. Maar ook de – recent genaamde – 'contextuele benadering' van leren is het sociaal-cultureel volwassenenwerk niet vreemd. Het sociaal-cultureel werk concentreert zich daarbij op het creëren van de nodige en veilige ruimtes waarbinnen in zeer specifieke situaties (met welbepaalde deelnemersgroepen) vanuit het betekenisverleningsperspectief van de deelnemers zelf voortdurend getracht wordt dat allerhande belevings- en zingevingsprocessen de nodige kansen krijgen in welbepaalde sociaal-culturele contexten. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk biedt mensen 'krachtige' leeromgevingen aan waar ze kunnen werken aan hun eigen verhaal; waar ze ook 'op verhaal' kunnen komen. Personen, groepen en/of gemeenschappen krijgen de kans en worden er uitgerust om zelf vorm te geven aan het eigen leven en/of leren er op basis van de verhalen van anderen die ze er te horen krijgen. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk levert zodoende een wezenlijke bijdrage tot de permanente en brede identiteitsontwikkeling van personen, groepen en/of gemeenschappen. Dit doet het niet door de identiteit van personen, groepen of gemeenschappen als een hoogst individuele, groepsgebonden of 'wij-tegen-zij'-aangelegenheid te beschouwen maar fundamenteel op te vatten als het resultaat van een sociaal onderhandelingsproces of nog: als een 'wij-met-zij'-aangelegenheid. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk biedt dienaangaande 'veilige' leeromgevingen aan waarin plaats is voor het individu, groepen en gemeenschappen om keuzes te maken en te experimenteren en daar zodoende samen met en van anderen van te leren. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk geeft met andere woorden mensen instrumenten in handen om zelf mee vorm te geven aan hun eigen leven en aan de samenleving waarin ze leven. Het reikt handvatten, bakens, te overdenken, te bekritiseren en mogelijk te veranderen opties aan, die aansluiten bij de betekenisverlening van de deelnemers.

5.2 Drie sociaal-culturele interventiestrategieën

Net als bij de andere functies, destilleerden we drie interventiestrategieën die kunnen ingezet worden om aan de educatieve functie vorm te geven. In tegenstelling tot de andere functies, baseerden we ons daarvoor niet zozeer op de besprekingen tijdens de visiedag van 9 maart 2005, maar eerder op de resultaten tijdens onze bijkomende werkzaamheden voor deze functie en op het doctoraatsonderzoek van Cockx (2004).

Om elk van de drie educatieve interventiestrategieën ten volle te kunnen begrijpen, moeten we wel een kleine omweg maken. Vanuit een beter begrip van het individueel leren werd in het vermelde onderzoek gezocht naar aanknopingspunten voor het professioneel educatief handelen. Voor wat het analytische (en louter beschrijvende) deel van dat onderzoek betreft, werden vier richtingen van leren gedetecteerd (lineair-horizontaal leren, circulair-horizontaal leren, circulair-verticaal leren en lineair-verticaal leren; zie verder). Verdere analyses en interpretaties met betrekking tot deze vier richtingen van leren leverden drie belangrijke combinaties of types van alledaags leren op (ingroeiend leren, bevrijdend leren en betekenend leren) (Cockx, 2004). Het bolletje in elk van de hierna volgende figuren staat voor de uitgangspositie van het individu. De pijltjes geven de leerrichting aan. De vier leerrichtingen worden hierna gedefinieerd in relatie tot de componenten uit Figuur 11: Leren bekeken vanuit een contextuele benadering naar Wenger (1998: 5) en zijn:



Lineair-verticaal leren
Het leren dat zich concentreert rond het zich inpassen in *praktijken* die door de/een *gemeenschap* als belangrijk beschouwd worden en dat (h)erkend wordt aan de hand van de competenties die we daartoe wel of niet bezitten.



Circulair-verticaal leren
Het leren dat zich concentreert rond het bekritiseren van bestaande sociale machtsrelaties en werkzame intrusieve krachten in de/een *gemeenschap* en dat (h)erkend wordt aan de mate waarin het *persoonlijke* gelinkt wordt aan het sociale.



Circulair-horizontaal leren
Het leren dat zich concentreert rond de *persoonswording* in de/een gemeenschap en dat (h)erkend wordt door de mate waarin we het iemand-zijn weten te *betekenen*.



Lineair-horizontaal leren
Het leren dat zich concentreert rond het *betekenen* van dagelijkse praktijken en dat (h)erkend wordt aan de mate waarin dit betekenen in de *praktijk* omgezet wordt.

De vaststelling is dat leren altijd met een of andere component van persoonswording te maken heeft (of met circulair-horizontaal leren). Persoonswording, het meer en /of beter persoon worden, neemt bij eender welk leren – vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief – steeds een centrale plaats in, zo blijkt. Bij elk van deze types van leren werd ook intensief gezocht naar contextkenmerken die het ene of andere type van leren faciliteerde, dan wel belemmerde. Dit leidde tot drie interventiestrategieën voor de sociaal-cultureel werker in relatie tot de educatieve functie.

De interventiestrategie **ingroeiend leren faciliteren** richt zich op de combinatie lineair-verticaal en circulair-horizontaal leren. De dynamiek van dit type leren speelt zich in hoofdzaak af tussen de bestaanskwestie van het zijn en het niet-zijn (voor zichzelf of de goegemeente). Men is op een welbepaald moment iemand of iets en daardoor iets of iemand anders niet. Er zijn een aantal competenties, kennis, vaardigheden en attitudes nodig 'om' te kunnen deelnemen aan welbepaalde praktijkgemeenschappen. Dit is nodig om mee te kunnen en om te (over)leven. Het komt erop aan dat men datgene wat men ontbreekt, bijleert. Hierdoor vermeerdert men het totale pakket aan kennis, vaardigheden en attitudes. Het leren staat in functie van het als volwaardig lid deelnemen aan gemeenschappelijke praktijken; in te groeien

‘in’ een gemeenschap. De nadruk komt hier te liggen op de kwantiteit. Des te meer men leert, des te meer men kan en kent en des te beter weet men zich te handhaven in de bedoelde gemeenschap of omgeving. Meer mens- of persoon-zijn gebeurt via het aanleren van de juiste vaardigheden, kennis en attitudes dienaangaande. Men vertrekt van wie iemand nog niet is of wat iemand nog niet kan in relatie tot een welbepaalde praktijkgemeenschap.

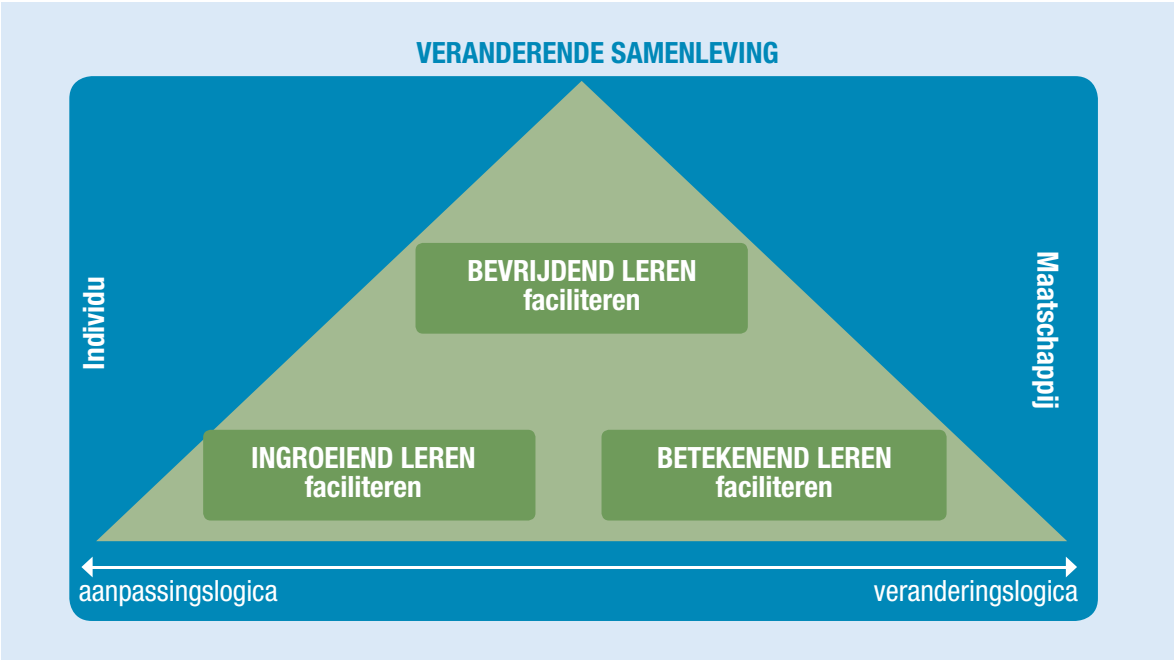
Bij het **bevrijdend leren faciliteren** is de professioneel vooral gericht op het circulair-verticaal en circulair-horizontaal leren. De dynamiek van dit type van leren speelt zich in hoofdzaak af tussen de existentiële dynamiek van het zijn en het worden. Men is op een welbepaald moment iemand of iets, maar er schort iets aan de tot dan toe gehanteerde interpretatiekaders. Een aantal nieuwe sensaties of opgedane ervaringen kan niet meteen geplaatst worden of betekenis krijgen in de bestaande orde. Men blikt terug op een aantal ervaringen of op het leven en leert dus ‘uit’ het leven. Op basis van ervaring en reflectie veranderen de tot dan toe gehanteerde interpretatiekaders van betekenis. Men verwerft een beter inzicht in zijn/haar eigen situatie en de praktijkgemeenschappen waarvan men deel uitmaakt. De bestaande praktijken waarin men tot dan toe participeerde worden voorzien van kritiek. Het leren staat in functie van de verbinding van de individuele betekenisverlening met de gemeenschappelijke en omgekeerd. Een meer en beter mens- en persoon-zijn gebeurt via de reflectie over ervaringen. Vertrekkend van wat of hoe iemand is, wordt voortdurend gekeken naar wat of hoe iemand dient te worden. Het komt erop aan van individuen (nog) meer zelfbewuste en kritische personen te maken in het perspectief van de bevrijding uit afhankelijkheidsstructuren. Leren en het faciliteren van het leren staan ten dienste van dit transformatieproces.

Vanuit de interventiestrategie **betekenend leren faciliteren** richt men de focus op de combinatie van het lineair-horizontaal en circulair-horizontaal leren. De dynamiek van dit type van alledaags leren speelt zich in hoofdzaak af tussen de bestaansdimensies van het niet-zijn en worden. Men is op een welbepaald moment iemand of iets, maar tegelijkertijd niet en men wil dat ook, dan wel niet, worden. Het leren dienaangaande situeert zich in het deelnemen aan allerhande praktijken. Een aantal nieuwe sensaties of ervaringen komen daardoor binnen het gezichtsveld of worden zelf gecreëerd. Kennis, vaardigheden, attitudes, maar ook de wereld en/of de concrete praktijken waarin men participeert, worden betekend en krijgen betekenis. Het leren staat in functie van het betekenen van die dagelijkse praktijken. Het faciliteren van betekenend leren heeft te maken met een zeer gerichte aandacht voor het leergebeuren in functie, maar ook als gevolg van voortdurende processen van betekenisverlening. Het meer en beter mens- en persoon-zijn gebeurt via het doorleefd kunnen betekenen van de wereld. Men vertrekt van wie, wat of hoe iemand is en wat hij of zij kan. Het komt erop aan de aanwezige kwaliteiten ontplooiingskansen te geven. Het leren en het faciliteren van het leren zijn zeer sterk situationeel ingebed en gevoelig.

5.3 Een denk- en handelings-kader m.b.t. de educatieve functie

In Figuur 12 situeren we de sociaal-culturele interventiestrategiën, net zoals we dat voor de voorgaande functies deden, op het snijvlak tussen individu en maatschappij enerzijds en het continuüm van een sociale en maatschappelijke aanpassingslogica versus veranderinglogica anderzijds.

Figuur 12: Sociaal-culturele interventiestrategieën m.b.t de educatieve functie



Immers, bij de interventiestrategie "*ingroeiend leren faciliteren*" komt het er op aan die kennis, vaardigheden en attitudes die men nodig heeft om volwaardig mee te tellen in de desbetreffende praktijkgemeenschap of – ruimer: de samenleving –, bij te brengen en aan te leren. In relatie tot het schema van Wenger (1998) kunnen we stellen dat dit 'meer' en 'beter' meekunnen, wordt gedicteerd vanuit maatschappelijke standaarden en normen (*de gemeenschap*) en wordt afgewogen aan de mate waarin de lerende dit in zijn of haar handelen kan en weet om te zetten (*praktijk*) (cf. een sociale of maatschappelijke aanpassingslogica) (zie ook 'socialisatie' bij Cockx, 2004).

In termen van de componenten waarop Wenger (1998) het leren uitzet, concentreert de interventiestrategie "*bevrijdend leren faciliteren*" zich op persoons- of collectieve kwesties in relatie tot de samenleving en omgekeerd. Vanuit dit perspectief is de intentie van de professioneel tweezijdig. (Gedeelde) individuele kwesties (*identiteit*) dienen verheven te worden tot gemeenschappelijke belangen met als einddoel onderdrukkende en discriminerende opvat-

tingen en structuren te veranderen (*de gemeenschap*) (cf. een sociale of maatschappelijke veranderingslogica). Gedeelde waarden en normen over wat als 'goed' beschouwd wordt (vanuit een welbepaalde *gemeenschap*) dienen ingebed te geraken in de persoon en diens bewustzijn *(identiteit)* (cf. een sociale of maatschappelijke aanpassingslogica) (zie ook 'emancipatie' bij Cockx, 2004).

De sociaal-culturele interventiestrategie "*betekenend leren faciliteren*" tenslotte richt de aandacht op kwesties van betekenisverlening vanwege de deelnemers en de mate waarin deze tot expressie kunnen komen. Door in te zetten op deze sociaal-culturele interventiestrategie, is het de intentie van de professioneel om de (nodige) ruimte(s) te voorzien, te organiseren of te vrijwaren *(praktijk*) opdat individuele betekenisverleningsprocessen optimale kansen zouden kunnen krijgen (*betekenis*) (cf. een sociale of maatschappelijke veranderingslogica) (zie ook 'ecocipatie' bij Cockx, 2004).

5.4 De educatieve functie samengevat

De omschrijving van de educatieve functie is misschien wel het meest gebrekkig geformuleerd van allemaal in de regelgeving. Het mag duidelijk zijn dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk er in het visieontwikkelingstraject voor opteert om een brede definitie van leren en educatie te hanteren. Deze brede definitie van haar educatieve functie, met bijbehorende interventiestrategieën, presenteren we in het overzicht hierna. In de rechterkolom verwoorden we de bijbehorende leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen bij de deelnemers op basis van het betekenisverleningsonderzoek van SoCiuS (Cockx & Bastiaensen, 2010).

ONZE DEFINITIE:
De educatieve functie beoogt het leren van individuen, groepen en/of collectiviteiten
(…in functie van een solidaire, duurzame en rechtvaardige samenleving; cf. sociaal-culturele methodiek)

In te zetten interventiestrategie door de professional	Resultaat van de leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen bij de deelnemer
ingroeiend leren faciliteren: inzetten op vermeerdering van kennis, vaardigheden, attitudes in de richting van maatschappelijk gewenste standaarden om iemand of iets te zijn.	Ik weet meer of ik kan zaken beter.
bevrijdend leren faciliteren: inzetten op perspectieftransformatie op basis van reflectie op ervaringen op het snijvlak individu-samenleving om iemand of iets te worden.	Ik ben me meer bewust van mezelf, de omgeving en de relatie tussen beiden.
betekenend leren faciliteren: inzetten op verkennend en experimenterend engagement in het voortdurende proces van betekenisverlening en belevingen om iemand of iets te worden of net 'niet' te zijn.	Ik geef betekenis aan wie of wat ik mogelijk al dan niet ben, ken en kan of wil zijn, wil kennen en kunnen.

deel 6

Sociaal-cultureel werk: een mix van functies en interventiestrategieën

6.1 Inleiding

Hiervoor bespraken we de vier decretale functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk afzonderlijk. We baseerden ons daarvoor op de vigerende regelgeving in Vlaanderen, de resultaten van intens overleg met de sector en bijkomende literatuurstudies. We presenteerden een aantal basisinzichten per functie en besloten elke bespreking met een eigen, meer actuele en accurate definitie voor elke functie. Doorheen en op basis van onze werkzaamheden, verfijnden we het werken aan elke functie in drie types van interventiestrategieën.

In dit laatste hoofdstuk buigen we ons over verschillende kwesties. We gaan op zoek naar relaties, verknopingen en parallellen tussen de vier functies en de daarbij telkens drie gedetecteerde interventiestrategieën. Eerst staan we stil bij de werkzaamheid van de verschillende functies. We baseren ons daarvoor op de resultaten van flankerend onderzoek dat SoCiuS, het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk in Vlaanderen, verrichtte.

In een tweede paragraaf gaan we in op het feit dat de drie interventiestrategieën die we bij elke functie uittekenden, elkaar overlappen. Ze doen dat op verschillende wijzen. Eerst staan we stil bij de interne samenhang tussen de interventiestrategieën per functie. We duiden hoe de verschillende interventiestrategieën per functie met elkaar samenhangen. We staan er ook een eerste keer stil bij de parallellen tussen de verschillende interventiestrategieën over de vier functies heen bekeken.

In de derde paragraaf gaan we dieper in op deze parallellen tussen de verschillende interventiestrategieën over de vier functies heen beschouwd. We brengen de tot dan toe vergaarde inzichten samen in een overzichtsschema.

6.2 De werkzaamheid van de vier functies

In hoofdstuk 1 gaven we aan dat we voor onze bespreking van de vier decretale functies uitgingen van de aard van een activiteit. We kozen ervoor om de functies te bespreken vanuit een binnenstaandersperspectief. We gingen met andere woorden op zoek naar concrete handvatten voor de vormgeving van het functiebegrip vanuit de concrete handelingspraktijk. Voor elk van de vier functies leidde dit tot een verfijning in een aantal interventiestrategieën die sociaal-cultureel werkers kunnen inzetten. In deze paragraaf gaan we dieper in op het feit dat het hier gaat over meer dan louter wat gepalaver tussen vertegenwoordigers van de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk of op literatuur gebaseerde theoretische constructies.

In de periode 2008-2010 zette het steunpunt in op onderzoek over sociaal-culturele praktijken. SoCiuS initieerde twee onderzoeken. Het eerste onderzoek dat afgerond werd, was een kwalitatief hermeneutisch-interpretatief onderzoek over de betekenis van sociaal-culturele praktijken voor deelnemers aan het sociaal-cultureel volwassenenwerk (Cockx & Bastiaensen, 2010). Het tweede onderzoek was een empirisch-analytische studie over het profiel van deelnemers en participanten aan het sociaal-cultureel volwassenenwerk (Vermeersch & Vandenbroucke, 2010). Het eerste onderzoek voerde SoCiuS uit in eigen beheer. Het tweede

onderzoek werd uitbesteed aan het HIVA en kreeg de steun van de Vlaamse Overheid, Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media.

Beide onderzoeken bevatten interessant materiaal in het licht van onze bespreking van de functies van het sociaal-cultureel werk. We resumeren hierna de meest relevante bevindingen dienaangaande.

6.2.1 Inzichten uit het kwalitatief belevingsonderzoek

In het onderzoek naar de betekenis van sociaal-culturele praktijken werd een zorgvuldig geselecteerd staal van deelnemers bevraagd aan de hand van biografische diepte-interviews. Een van de belangrijkste vaststellingen in dit onderzoek is dat het participeren in sociaal-culturele praktijken leidt tot resultaten. Deelnemers getuigen van de werkzaamheid van de sociaal-culturele methodiek en haar functies. De culturele, educatieve, gemeenschapsvormende en maatschappelijk activerende functie van het sociaal-cultureel werk zijn prominent aanwezig en herkenbaar in de opgetekende levensverhalen. De onderzoekers konden de werkzaamheid van de functies zelfs herkennen tot op het niveau van de in het visieontwikkelingstraject gedetecteerde interventiestrategieën.

Gegeven het onderzoeksopzet – een kwalitatief biografisch belevingsonderzoek – noopte het onderzoeksmateriaal de onderzoekers ertoe 'verder' te kijken dan enkel de decretaal vastgelegde functies voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Zich baserend op de betekenisverlening inzake sociaal-culturele praktijken vanuit het standpunt van het individu, kon er niet naast de elementen van "plezier hebben" en "anderen ontmoeten" gekeken worden. Naast evidentie voor de werkzaamheid van de vier decretaal bepaalde functies, tonen zich in al de opgetekende verhalen ook de elementen van ontspanning en ontmoeting. In elk van de individuele verhalen konden beide categorieën teruggevonden worden. Dit leidde de onderzoekers ertoe te stellen dat ontmoeting en ontspanning sociaal-culturele praktijken schragen vanuit een deelnemersperspectief. "Ze "schragen" sociaal-culturele praktijken in die zin dat als men ze wegneemt of verwaarloost, ook de andere functies van het sociaal-cultureel werken in het geding komen" (Cockx & Bastiaensen, 2010: 99). Anders gesteld: zonder aandacht voor ontmoeting en ontspanning, lijkt het er – op basis van deze onderzoeksbevindingen – op dat sociaal-culturele praktijken dreigen in elkaar te zakken als een pudding. Deze vaststelling leidt ertoe te stellen dat ontspanning en ontmoeting (in de regelgeving, in sociaal-culturele organisaties, in ander wetenschappelijk onderzoek, in het professioneel handelen, …) allebei onderschatte en ondergewaardeerde componenten zijn in relatie tot de betekenis van sociaal-culturele praktijken voor het individu.

6.2.2 Inzichten uit het kwantitatief participatieonderzoek

De resultaten van het grootschalig onderzoek naar het deelnemers- en participatieprofiel zijn gebaseerd op een representatieve steekproef van deelnemers in relatie tot de vier verschillende werksoorten van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Aangezien beide onderzoeken in tijd ongeveer parallel plaatsvonden, kon het ene onderzoek het andere bevruchten. Op basis van opgedane inzichten uit het belevingsonderzoek én het visieontwikkelingstraject, kon de bevraging in het HIVA-onderzoek op bepaalde aspecten meer gericht gebeuren. In

het licht van onze bespreking van de functies van het sociaal-cultureel werk, zijn de volgende resultaten uit het participatieonderzoek bijzonder interessant.

Tabel 3: Effecten van deelname aan de sociaal-culturele activiteit waarop de bevraging plaats vond (meerdere antwoorden mogelijk) (%) (Bron: Vermeersch & Vandenbroucke, 2010:127)

Door deze activiteit ...	Functie*	Verenigingen	Landelijke vormingsinstellingen	Vorming-plus centra	Bewegingen**
... weet ik meer of kan ik zaken beter *	E	22,4	56,0	39,9	21,1
... ben ik me meer bewust van mezelf of de omgeving *	E	9,5	26,8	27,2	22,8
... ken ik nu nieuwe mogelijkheden *	E	15,4	31,6	27,7	16,8
... heb ik kennis gemaakt met cultuur *	C	25,5	5,5	17,3	5,6
... heb ik zelf bijgedragen tot cultuur	C	4,1	2,9	4,2	5,6
... heb ik kritiek kunnen uiten op de samenleving, de cultuur	C	4,6	3,8	4,5	7,4
... ben ik sterker geworden als persoon en in mijn functioneren *	M	8,4	29,7	22,3	8,0
... ben ik meer betrokken geraakt bij een groep of de samenleving *	M	22,2	21,5	15,2	27,8
... heb ik bijgedragen tot veranderingen in de samenleving *	M	7,3	4,5	2,4	19,8
... weet of kan ik meer als burger *	G	4,6	3,6	8,7	9,9
... voel ik mij meer thuis horen bij de groep *	G	15,9	10,1	5,5	6,8
... heb ik bijgedragen tot meer samenhang in de samenleving *	G	11,1	6,0	3,9	19,1
... heb ik mij geamuseerd *	O	46,8	20,4	27,0	16,7
... heb ik mensen ontmoet *	O	50,3	33,5	43,2	20,4
Andere		4,1	5,0	2,9	5,6
Geen van bovenstaande, er is niets veranderd *		3,5	0,7	1,6	7,4
N		370,0	418,0	382,0	162,0

* De afkortingen in deze kolom staan voor de functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk: E = educatieve functie, C = culturele functie, M = maatschappelijke activeringsfunctie, G = gemeenschapsvormende functie, O = ontspannings- en ontmoetingsfunctie. Bij de antwoordmogelijkheden met een sterretje (*) in de eerste kolom zijn er significante verschillen ($p<0,05$) tussen twee of meerdere werksoorten.

** De resultaten van de schriftelijke survey voor bewegingsparticipanten zijn anders gelay-out dan de resultaten voor de andere werksoorten omdat zij op basis van 'slechts' 195 respondenten een lager betrouwbaarheidsniveau bezitten.

Op basis van de cijfergegevens in deze tabel kunnen verschillende conclusies getrokken worden. Dit lijkt ons echter een werk te zijn dat samen met de sector en in al dan niet werksoortelijke of thematische werkgroepen verder kan opgepakt worden. In het kader van de voorliggende publicatie telt voor ons dat de bovenstaande tabel aantoont dat participanten aan het sociaal-cultureel volwassenenwerk getuigen van de werkzaamheid van de vier decretale functies. Meer nog: voor elk van de vier gedetecteerde interventiestrategieën bij elk van de vier decretale functies in het visieontwikkelingstraject, rapporteren de deelnemers over effecten. We zien dat ook in dit grootschalig survey ontmoeting en ontspanning zeer vaak vermeld worden door de participanten. Dit is het geval voor elk van de werksoorten.

6.2.3 Sociaal-cultureel werk, ontmoeting en ontspanning

Beide onderzoeken geven aan dat er op deelnemersniveau indicaties zijn voor de werkzaamheid van de vier besproken functies van het sociaal-cultureel (volwassenen)werk. Het HIVA-onderzoek toont zelfs aan dat de uitgetekende interventiestrategieën in het visieontwikkelingstraject ook op grotere schaal op het deelnemersniveau her- en erkend kunnen worden. De in het visieontwikkelingstraject uitgezette interventiestrategieën voor sociaal-cultureel werkers zijn dus geen slag in het water. Zoveel is duidelijk. De grondige bespreking en het doorworstelen van de vier decretale functies in het visieontwikkelingstraject door, voor en met de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk reikt dan ook verder dan wat filibusteren of palaveren in een onderonsje. Dat het uitklaren en nadenken over de vier decretale functies in het visieontwikkelingstraject daarenboven meer is dan het op papier zetten van theoretische constructies, bewijzen de resultaten van beide onderzoeken. Het sociaal-cultureel werk werkt; de inzet van de verschillende sociaal-culturele interventies en interventiestrategieën leidt tot resultaten op deelnemersniveau.

Naast de werkzaamheid van de vier decretale functies, tonen beide onderzoeken ook aan dat er vanuit een deelnemersperspectief meer in het spel is dan enkel de vier decretaal vastgelegde functies. Deelnemers aan sociaal-culturele praktijken getuigen er niet alleen van om zaken te willen bijleren, mee vorm te geven aan het samenleven, maatschappelijke verandering te bewerkstelligen of deel te nemen en te hebben aan cultuur. Ze geven ook aan dit telkens te doen vanuit een ingesteldheid die terug te voeren is tot “het zich ontspannen” en “het ontmoeten van andere personen”. In ons nadenken over de functies van het sociaal-cultureel werk houden we daar best rekening mee.

De resultaten van beide SoCiuS-onderzoeken bevestigen dan ook wat eerder verscheen in een meer beschouwende publicatie over het sociaal-cultureel werk van Hortulanus & Machielse (2002). Met als titel “*Ontmoeting, ontspanning en ontplooiing*” vatten de auteurs de kern van het sociaal-cultureel werk samen in een notendop. In hun woord vooraf verwoorden zij het als volgt: “Dit boek gaat over ontmoeting, ontspanning en ontplooiing. Deze zaken kunnen beschouwd worden als de hoekstenen van het sociaal-cultureel werk. De laatste jaren is steeds meer nadruk komen te liggen op de spin-offdoelstellingen van het sociaal-cultureel werk, zoals het bevorderen van sociale integratie, van maatschappelijke participatie en het bestrijden van overlast. Hierdoor zijn de kerntaken rond ontmoeting, ontspanning en ontplooiing enigszins uit beeld verdwenen.” (Hortulanus & Machielse, 2002: 5-6).

Weliswaar vanuit een Nederlandse beleidscontext schrijft Hortulanus (2002:10) specifiek over de positionering van de sociaal-culturele sector in relatie tot de belendende sectoren dat het onderscheid vooral gelegen is in de verschillende interventiebenaderingen van de verschillende sectoren. Het sociaal-cultureel werk werkt in de sfeer van ontmoeting, ontspanning en ontplooiing. Het neemt de interesses van mensen als uitgangspunt. Het maatschappelijk werk reageert volgens de auteur op individuele problemen en legt daarbij indien noodzakelijk een verbinding tussen immateriële en materiële aspecten van het bestaan. Het opbouwwerk bemiddelt bij problemen in het samenleven van mensen en werkt aan zowel de interne als externe cohesie van bewoners van een bepaald gebied.

We nemen enkele van deze kwesties en inzichten hierna zeker mee. Maar laat ons dieper ingaan op de verschillende samenhangen tussen de functies en interventiestrategieën.

6.3 Samenhang en parallellen

In het visieontwikkelingstraject stonden we een voor een stil bij elk van de vier decretale functies. We behandelden ze telkens apart en gingen op zoek naar een zo zuiver mogelijke omschrijving per functie. Ons baserend op de besprekingen met de sector en bijkomende literatuurstudies, leidde dit tot telkens drie interventiestrategieën per functie. In deze paragraaf gaan we op zoek naar een integratie van de verworven inzichten. We maken daarbij abstractie van de functionele diversificatie en werksoortelijke opsplitsing die in de regelgeving gemaakt wordt. Conform het visieontwikkelingstraject richt onze aandacht zich op de functies van het sociaal-cultureel werken.

Eerst behandelen we de samenhang tussen elk van de uitgetekende interventiestrategieën per functie. We geven aan dat het inzetten op de ene interventiestrategie per functie niet zonder de andere kan. Vervolgens duiden we samenhang tussen de verschillende interventiestrategieën. Ongeacht welke functionele insteek de sociaal-cultureel werker hanteert, er zal steeds geraakt worden aan belevings-, leer- en ontwikkelingsprocessen bij de deelnemers die met de andere sociaal-culturele functies verbonden kunnen worden.

6.3.1 Intrafunctioneel: interne samenhang per functie

Per functie werd er op basis van de besprekingen en bijkomende literatuurstudie telkens drie interventiestrategieën uitgetekend. Hierna geven we per functie aan dat elk van de uitgetekende interventiestrategieën niet los van elkaar kan gezien worden. Bij elk van de interventiestrategieën gaat het erover waar de sociaal-cultureel werker zijn of haar aandacht primordiaal op vestigt. De rest is gewild of ongewild, leuk meegenomen. Bij deze bespreking houden we tevens rekening met het belevingsperspectief van de deelnemers (Cockx & Bastiaensen, 2010).

Met betrekking tot de culturele functie

De interventiestrategie ‘het organiseren van cultuurconsumptie’ beoogt als effect het smaken van cultuur door het individu; de interventiestrategie ‘het realiseren van cultuurproductie’ beoogt als effect het maken van cultuur door het individu (cf. Anciaux, 2008). De interventiestrategie ‘het faciliteren van cultuurkritiek’ neemt daarbij ogenschijnlijk een tussenpositie in. Vanuit het perspectief van de individuele beleving gaat het hierbij zowel over het smaken van cultuur (men moet eerst weten hoe de gangbare cultuur eruitziet om die vervolgens te kunnen contesteren, uit te dagen, te veranderen) als het maken van cultuur (de kritiek op zich, het innemen van een standpunt, een gerealiseerde verandering, enzovoort zijn per definitie cultuurproducten). Vanuit het perspectief van de sociaal-cultureel werk/st/er komt het erop aan een professioneel verschil te maken tussen het spanningsveld van smaken en maken.

Met betrekking tot de gemeenschapsvormende functie

We zijn er ons van bewust dat het werken aan gemeenschapsvorming vanuit de twee verschillende visies op gemeenschap (als entiteit, als pluraliteit) op gespannen voet staan met elkaar. Meer nog: het gaat over twee keerzijden van eenzelfde medaille. Dit is wat in de literatuur ‘bounding and bridging’ genoemd wordt, of nog: binden en bruggen slaan. Wie exclusief

werkt vanuit een visie op gemeenschap als entiteit zal zich bewust moeten zijn van de plurale samenleving waarin we vandaag de dag leven. Conform de principes in de sociaal-culturele methodiek en de decretale omschrijving van de gemeenschapsvormende functie, zal men zich rekenschap moeten geven van te werken in en naar een democratische, solidaire, open en diverse samenleving en het regelmatig vernieuwen van het sociaal weefsel (bridging). Wie exclusief werkt vanuit een visie op gemeenschap als pluraliteit zal zich bewust moeten zijn van het feit dat de draagkracht van individuen voortvloeit uit hun verbondenheid in reeds bestaande persoonlijke netwerken en/of voorgestructureerde groepsverbanden. Conform de principes in de sociaal-culturele methodiek en de decretale omschrijving van de gemeenschapsvormende functie, zal men zich rekenschap moeten geven van de noodzaak aan groepsvorming en het versterken van het sociaal weefsel (bounding).

Met betrekking tot de maatschappelijke activeringsfunctie

Wil men maatschappelijk een verandering teweeg brengen dan zal men daarvoor moeten kunnen rekenen op medestanders. Er zal structureel weinig veranderen als onvoldoende personen betrokken geraken (sociale veranderings- & engagement-strategie). Er zal ook op individueel vlak weinig veranderen als personen niet sterk genoeg zijn om de gevolgen daarvan individueel te dragen (sociale veranderings- & empowerment-strategie). Om te kunnen bijdragen tot maatschappelijke veranderingen dienen personen bovendien sterk in hun schoenen te staan en slechts hoogst uitzonderlijk slaagt een enkel individu erin om maatschappelijke veranderingen teweeg te brengen (empowerment- & engagement-strategie). Ook met betrekking tot de maatschappelijke activeringsfunctie zijn de drie onderscheiden interventiestrategieën dus niet los van elkaar te zien.

Met betrekking tot de educatieve functie

Vanuit de individuele betekenisverlening van de lerende zijn de verschillende interventiestrategieën om het leren te faciliteren zeer nauw met elkaar verbonden. Het leven kunnen betekenen (betekenend leren) of overdenken dan wel bekritiseren (bevrijdend leren) gaat niet zonder de nodige kennis, vaardigheden en attitudes (ingroeiend leren). Om zich bewust te worden van maatschappelijke en structurele afhankelijkheden (bevrijdend leren) dienen mensen te beschikken over de nodige competenties (ingroeiend leren) en leerruimtes om daar mee bezig te zijn (betekenend leren). Het bezetten, organiseren en installeren van ruimtes ter betekening (betekenend leren) kan de aanleiding zijn om kennis, vaardigheden en attitudes op te doen (ingroeiend leren) om de bestaande realiteit als niet vanzelfsprekend te beschouwen en te contesteren (bevrijdend leren).

6.3.2 Interfunctioneel: tussen de interventiestrategieën over de functies heen

Wie de verschillende sociaal-culturele interventiestrategieën bij elk van de vier functies er grondig op naleest, zal merken dat er in de opgetekende verfijning ook parallellen terug te vinden zijn over de verschillende functies heen.

We kunnen deze parallellen tussen de verschillende interventiestrategieën relateren aan een spanningsveld dat aan de ene kant bestaat uit “aanpassingsgericht werken” en anderzijds “veranderingsgericht werken”. Dit continuüm waarop werkers in de (sociaal-) agogische beroepen en vrijwilligers zich bewegen, is zeker niet nieuw. Begin jaren tachtig had Leirman

(1981) het al over een paradox waarin sociaal en sociaal-cultureel werkers gevangen zitten. Hij analyseerde voor sociaal- en sociaal-cultureel werkers het moeilijke evenwicht tussen aanpassen en vrijmaken. Dit komt omdat de professionele sociaal-cultureel werker steeds opereert in de zones tussen het individu en de maatschappij (Cockx 2004, 2007:36) of op de naad tussen leefwereld en systeem (Wildemeersch, 1993).

Het aangehaalde spanningsveld tussen aanpassen en veranderen is in de praktijk en de literatuur bekend onder verschillende vormen en modaliteiten. Zo spreken Jans & Wildemeersch (1999) bijvoorbeeld over een "klassieke" versus een "hedendaagse benadering" en heeft Druine (2002) het in het kader van discoursen van geletterdheid enerzijds over een "standaardbenadering" versus een "socio-culturele benadering". In hun bespreking van de sociaal-culturele methodiek verwoorden Baert & Ketelslegers (2002: 12) dit spanningsveld op het vlak van de doeloriëntatie van het werk als volgt: "Het sociaal-cultureel werk stimuleert mensen tot maatschappelijke integratie (een eigen plaats verwerven alsook het in stand houden van het sociale weefsel), tot een actieve vorm van burgerschap, tot het publiek debat en het experimenteren met culturele en maatschappelijke vernieuwing". Op het niveau van de functies in de sociaal-culturele methodiek (ib: 12) schrijven ze: "Het opnemen van deze functies gebeurt in een spanningsveld tussen culturele en maatschappelijke vernieuwing enerzijds en continuïteit anderzijds. Het sociaal-cultureel werk heeft hierbij de opdracht een toekomstgerichte laboratoriumrol te spelen, in de zin dat men experimenteert met antwoorden op de uitdagingen die de veranderende maatschappelijke omstandigheden met zich meebrengen. Dit experimenteren verloopt ingebed in continuerende praktijken en vernieuwende initiatieven. De mate waarin het sociaal-cultureel werk haar laboratoriumrol opneemt en waarmaakt in dit spanningsveld, kan niet voor eens en altijd vastgelegd worden en het waarmaken van deze rol vormt dan ook een permanente uitdaging."

We benoemden dit spanningsveld hiervoor al als de dichotomie tussen "aan- en inpassen" versus "veranderen". Bij elk van de voorgaande besprekingen per functie was dit spanningsveld aanwezig. Het is op dit spanningsveld dat sociaal-cultureel werkers voortdurend te balanceren hebben. Het was tot nu toe misschien niet altijd even duidelijk in figuratieve zin, maar door het conceptueel uitzetten van de verschillende interventiestrategieën op het spanningsveld van "aanpassen" versus "veranderen" wordt deze overlap en het samenspel tussen de verschillende interventiestrategieën per functie meer duidelijk.

Figuur 13: Samenhang tussen de interventiestrategieën naar functie



De interventiestrategieën van gemeenschapseducatie, cultuurconsumptie, het empoweren van personen en het inzetten op het faciliteren van ingroeiend leren, gaan allemaal uit van de idee dat er een of andere norm is waaraan de deelnemers moeten voldoen, zich moeten aan of inpassen. Deelnemers worden door het inzetten van deze set van interventiestrategieën (of elke interventiestrategie afzonderlijk) hoofdzakelijk – al zij het niet exclusief – ingeschakeld in de prerogatieven, normen, waarden en eisen van de zogenaamde dominante cultuur en vereisten van de samenleving – of nog: dominante cultuur. Wil men 'volwaardig' meetellen in de samenleving dan schakelt men zich best in de standaarden in die daaromtrent gangbaar zijn. Door het inzetten van de hiervoor bedoelde strategieën vervult het sociaal-cultureel werk **een integratie-rol** in het geheel van het maatschappelijk bestel.

De interventiestrategieën van gemeenschapsvormgeving, cultuurproductie, het nastreven van sociale verandering en het faciliteren van betekenend leren, hebben met elkaar gemeen dat ze gericht zijn op het doorbreken en veranderen van de dominante discoursen en het bieden of aanreiken van ruimtes waar met alternatieven geëxperimenteerd kan en mag worden. In de kern heeft elke afzonderlijke sociaal-culturele interventiestrategie in het rechterveld van de hierboven uitgetekende figuur een raakpunt met de veranderingslogica. Door het inzetten van die interventiestrategieën (in combinatie met andere, met elkaar of afzonderlijk) vervult het sociaal-cultureel werk **de rol van laboratorium** of vrije experimenteerruimte in de samenleving.

In het midden van de figuur liggen de zaken op het eerste zicht niet zo eenvoudig. Nochtans gaat het hier over een praktijklogica zelve. Denk maar aan tal van emancipatiebewegingen en doelgroepverenigingen die Vlaanderen rijk is. Het inzetten door het sociaal-cultureel volwassenenwerk van de interventiestrategieën "gemeenschapsvorming" en "de engagementstrategie", neigen naar een aanpassingslogica. Deelnemers, individuen dienen betrokken te worden en te geraken bij het eigen of een maatschappelijk groter verhaal. Het is pas nadat ze daarbij betrokken geraken, dat ze zich (al dan niet begeleid) weten vrij te maken van de andere dominante en vigerende verhalen (en zelfs van het desbetreffende geproclameerde verhaal zelf). Processen van het faciliteren van bevrijdend leren en het ondersteunen van het leveren van cultuurkritiek, zijn daarbij van onmisbaar belang en meer dan eens een onvoorwaardelijke voorwaarde. Door het inzetten van deze set van strategieën (al dan niet in combinatie met andere interventiestrategieën) vervult het sociaal-cultureel volwassenenwerk **een kritische rol** in de samenleving.

Ook andere auteurs spreken in dit verband over de integratieve, kritische en laboratoriumfunctie van het sociaal-cultureel werk (cf. hoofdstuk 1, Figuur 1). Wij spreken hier over drie rollen van het sociaal-cultureel werk omdat we – zoals we reeds in hoofdstuk 1 hebben aangegeven – de term 'functie' voorbehouden om te spreken over de aard van de activiteiten en de professionele bijdrage(n) daartoe. In hoofdstuk 1 zagen we dat in de literatuur – maar ook in de besprekingen met de sector tijdens het visieontwikkelingstraject – het multifunctioneel karakter van het sociaal-cultureel werk regelmatig als kenmerk, maar ook als troef naar voor geschoven wordt. Terwijl andere actoren in het sociaal werkveld eerder monofunctioneel werken (Wildemeersch, 1993; e.a.), zet men in de praktijk van het sociaal-cultureel (volwassenen) werk steeds minstens de combinatie van twee verschillende functies in.

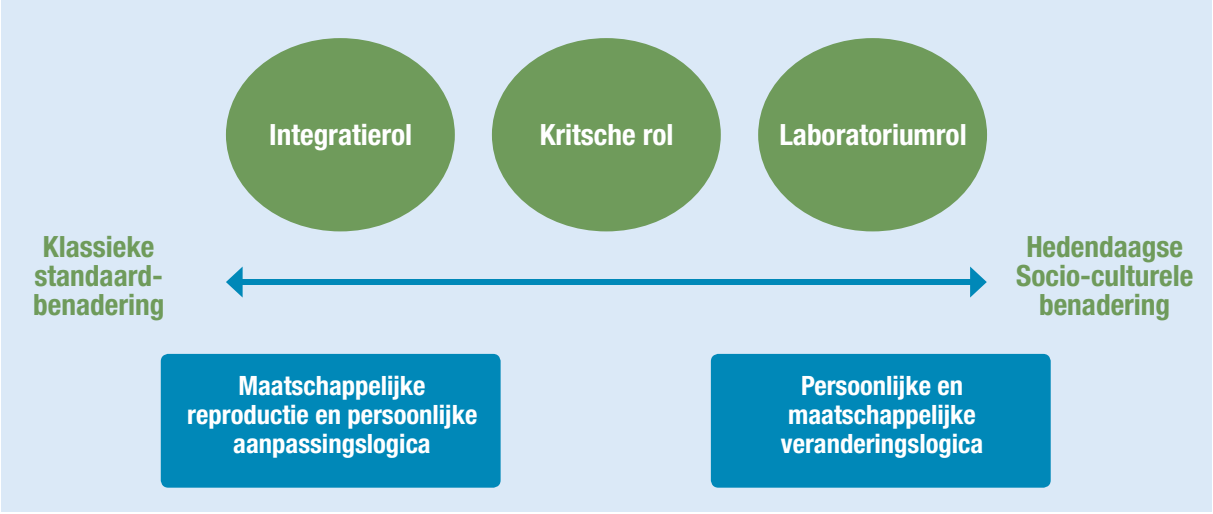
6.4 Metafunctioneel: samenhangen tussen het geheel

In Figuur 15: Samenhang tussen de sociaal-culturele interventiestrategieën in relatie tot de rollen van sociaal-cultureel werk" brengen we al de tot hiertoe opgebouwde inzichten samen. We bouwen de redenering van deze samenvattende figuur hier op.

In hoofdstuk 1 presenteerden we een conceptueel kader in de vorm van een 'verankerde' piramide. De piramide liet ons toe te duiden op welk aspect (of niveau in de piramide) het visieontwikkelingstraject zich juist situeerde. Het visieontwikkelingstraject concentreerde zich op het verder uitklaren van de vier types van interventies die door het decreet aan het sociaal-cultureel volwassenenwerk opgelegd worden (in dat decreet 'functies' genaamd). Het doordenken en doorpraten van elk van die vier decretale functies leidde telkens tot drie interventiestrategieën. In die zin plooiden we in het visieontwikkelingstraject vier soorten interventies verder uit (nl. de gemeenschapsvormende, culturele, maatschappelijk activerende en educatieve interventie). Consequent met de begrippen uit de sociaal-culturele methodiek plooiden we die interventies, of ont-'wikkelden' we ze in termen van interventiestrategieën voor professioneel handelen.

Een analyse van de samenhang tussen deze interventiestrategieën over de verschillende functies heen, leidde tot drie (maatschappelijke) rollen van het sociaal-cultureel volwassenenwerk: een integratie-, kritische en laboratoriumrol. Gegeven deze drie rollen, kunnen we opnieuw denken aan de eerder aangehaalde dichotomie die het professioneel interveniëren situeert tussen een "aan- en inpassingslogica" enerzijds en een "veranderingslogica" anderzijds (zoals terug te vinden bij de hiervoor uitgewerkte functies). De drie rollen die het sociaal-cultureel werk vervult, verhouden zich als volgt tot deze dichotomie:

Figuur 14: De drie rollen van sociaal-cultureel werk gepositioneerd



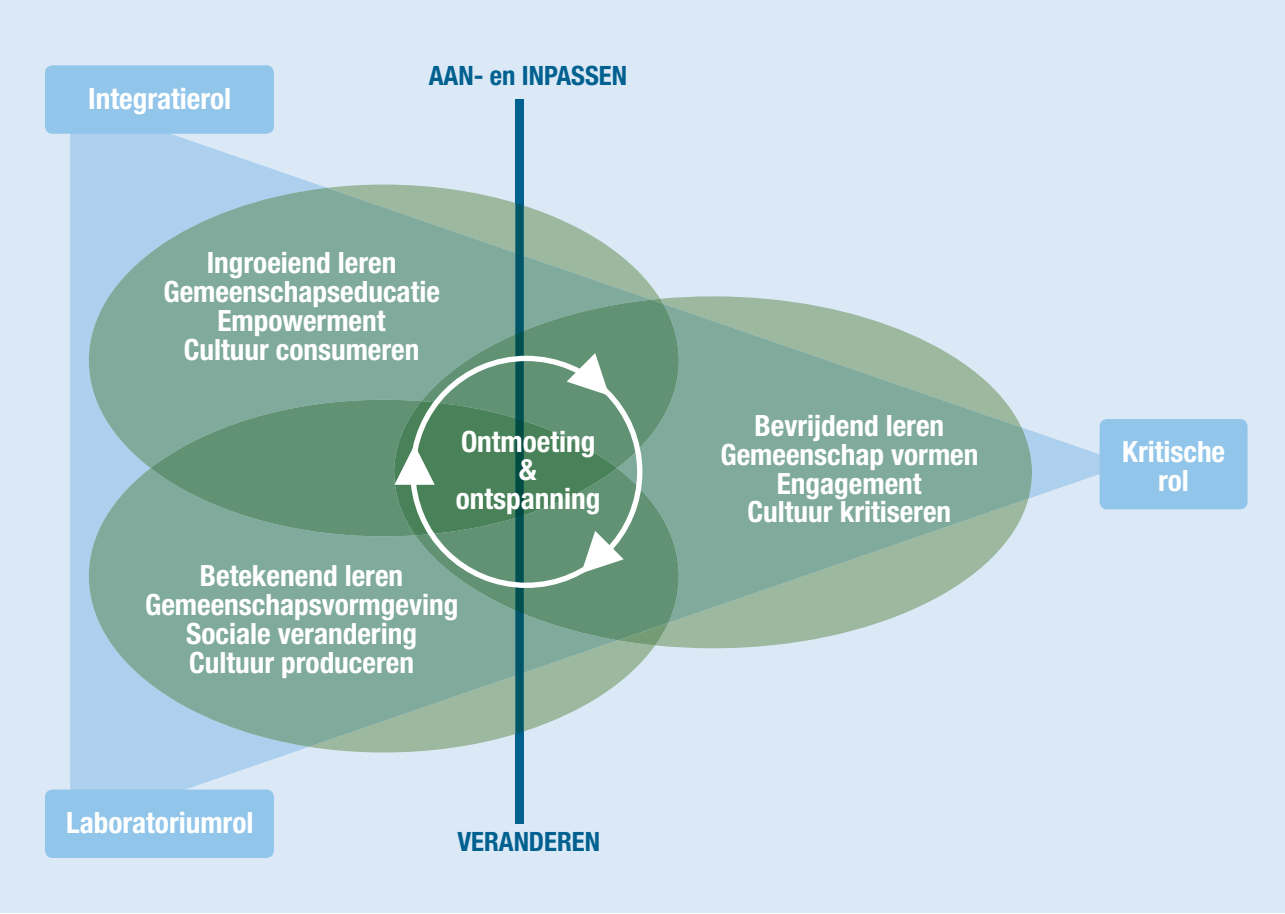
De integratierol van het sociaal-cultureel werk leunt het sterkst aan bij wat Jans & Wildemeersch (1999) en Druïne (2000) omschrijven als een klassieke standaardbenadering van sociaal-agogisch handelen. De integratierol van het sociaal-cultureel werk is voornamelijk gericht op maatschappelijke reproductie en aanpassing van het individu aan de maatschappelijke normen en standaarden. De kritische rol van het sociaal-cultureel werk heeft daar ook trekjes van. Bij het werken geïnspireerd vanuit de kritische rol die het werk vervult, is de weg waarlangs het proces loopt open en onvoorspelbaar, maar de norm omtrent wat goed is en wat niet, is veelal reeds bepaald (door een individu, de groep, dan wel door de professioneel). In die zin vertoont de kritische rol van het sociaal-cultureel werk kenmerken van reproductie en persoonlijke aanpassing aan wat als (ideologisch of normatief) belangrijk wordt beschouwd. De kritische rol van het sociaal-cultureel werk heeft tegelijkertijd te maken met het voortdurend bevragen van standaardiserende machts- en afhankelijkheidsstructuren en beoogt zo doende persoonlijke en collectieve veranderingen. De laboratoriumrol van het sociaal-cultureel werk is het meest gericht op persoonlijke en maatschappelijke verandering. In het aanbieden van vrije ruimtes om te leren, te ervaren, op verhaal te komen, te betekenen,…; door het uitproberen en te experimenteren worden persoonlijke en maatschappelijk veranderingen beoogd. Of, hoe en wat individuen leren, of ze veranderen; of en hoe de samenleving en de maatschappij ook daadwerkelijk en duurzaam wijzigen, is daarbij onvoorspelbaar en moeilijk vooraf vast te leggen.

De drie rollen van het sociaal-cultureel werk zijn dus uit te zetten op de as “aanpassen” versus “veranderen”. In het kader van onze metareflectie over de vier decretale functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, plaatsen we vervolgens “ontmoeting en ontspanning” in het centrum van Figuur 15. Het aspect “ontplooiing” dat we in de literatuur steevast konden terugvinden, is in het centrum van de figuur niet terug te vinden. We doen dit vanuit de overtuiging dat de ontplooiingscomponent van het sociaal-cultureel werk voldoende aan bod komt in het werken met de verschillende gedetecteerde interventiestrategieën. Ontplooiing als essentieel kenmerk van het sociaal-cultureel werk kan betrekking hebben op de ontplooiing van individuen, groepen of gemeenschappen.

Het gaat hier echter meer dan alleen maar over een overtuiging. In hoofdstuk 1 haalden we immers aan dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het decreet expliciet gepositioneerd wordt in het domein van de volwasseneneducatie. Bij de bespreking van de educatieve functie gingen we daar meer uitgebreid op in. Gedefinieerd als niet-formele volwasseneneducatie dient elke organisatie voor sociaal-cultureel volwassenenwerk dus aandacht te hebben voor zowel informele en niet-formele leerprocessen tijdens het werken aan of met elk van haar decretale functies. Met als gegeven het belang van ontmoeting en ontspanning werkt het sociaal-cultureel werk voortdurend aan de ontplooiing van individuen, groepen of gemeenschappen door het professioneel inzetten van allerhande combinaties van verschillende interventiestrategieën. In concreto werkt het sociaal-cultureel volwassenenwerk en realiseert deze sector zo doende de aan haar toegewezen decretale educatieve, culturele, gemeenschapsvormende en maatschappelijke activeringsfunctie.

Dat deze functies en de bijbehorende interventiestrategieën niet als een-op-een ingezet worden en kunnen worden, maken we duidelijk door de cirkel in het midden van de figuur met bijbehorende pijltjes. Het gaat in het professioneel sociaal-cultureel volwassenenwerk steeds om het zoeken, vinden en toepassen van de meest gepaste interventiestrategieën. Deze interventiestrategieën dienen situationeel en contextueel ingezet te worden. Verder bestaat Figuur 15 uit de centrale dichotomie van “aanpassen” versus “veranderen” die we hiervoor reeds bespraken. De verschillende gedetecteerde interventiestrategieën worden opnieuw en op dezelfde wijze op deze as gepositioneerd zoals eerder. Alleen ziet de visuele voorstelling in vergelijking met Figuur 14 er wat anders uit.

Figuur 15: Samenhang tussen de sociaal-culturele interventiestrategieën in relatie tot de rollen van sociaal-cultureel werk



Tot slot, willen we er toch nog eens uitdrukkelijk op wijzen dat geen enkel van de uitgetekende interventiestrategieën – of combinatie – meer waard of beter is dan de andere. Integendeel. Vanuit het multifunctioneel karakter van het sociaal-cultureel werk, dient steeds opnieuw gezocht te worden naar de best mogelijke set van in te zetten interventiestrategieën, over meer dan één functie heen bekeken en dat steeds in relatie tot de particuliere sociaal-historische context. De drie rollen die het werk maatschappelijk vervult, zijn alle drie van gelijkwaardig belang. De ene keer zal in een welbepaalde situatie deze combinatie van in te zetten interventiestrategieën daarvoor beter geschikt zijn, de andere keer een andere combinatie.

6.5 Voorbij een functionele logica?

In deze publicatie plooiden we vier interventies van het theoretisch concept “sociaal-culturele methodiek” verder uit. Dit leidde tot telkens drie interventiestrategieën die sociaal-cultureel werkers kunnen inzetten. Verschillende van deze interventiestrategieën zijn nauw met elkaar verbonden. Om bewust, methodisch en verantwoord vorm te geven aan sociaal-culturele praktijken kunnen de gedetecteerde interventiestrategieën per interventie (respectievelijk: sociaal-culturele functie) in hun samenhang maar ook zeer divers ingezet worden. We hadden het er ook over dat de combinatie van ingezette interventiestrategieën de aard van de activiteiten bepaalt en effecten ressorteert op de leer-, belevings- en ontwikkelingsprocessen bij de deelnemers.

Zo geformuleerd lijkt het er op dat als de professioneel maar weet de juiste functies te activeren en de juiste interventiestrategieën weet in te zetten er dan de juiste leer-, belevings- en ontwikkelingsprocessen zullen plaatsvinden bij de deelnemers. We weten allemaal dat de werkelijkheid zo niet in elkaar zit. Zeker niet wanneer het sociaal-culturele praktijken betreft. Het is net een typisch kenmerk van sociaal-cultureel werk dat het een humane en normatieve aangelegenheid betreft. ‘Humaan’ omdat we steeds met mensen – of nog beter: personen – te maken hebben, ‘normatief’ omdat we in die interpersoonlijke relaties steeds met interpretaties, waarden en normen te maken hebben die contextueel bepaald en voortdurend aan verantwoording onderworpen zijn.

Het louter nadenken in termen van functies van het sociaal-cultureel werk is in zekere zin dan ook te beschouwen als kind van zijn tijd: een tijd waarin beheersbaarheid, effectiviteit en efficiëntie de bovenhand voeren. De basisidee daarbij is dat wanneer we de zaken kunnen benoemen, ze ook meer beheersbaar en stuurbaar worden, er bijgevolg meer doelgericht kan gewerkt worden en men de mening toegedaan is dat de zaken gemakkelijker zullen zijn. De voorliggende publicatie heeft daar ook trekjes van. Al was het maar het feit dàt deze publicatie er is en er een visieontwikkelingstraject heeft plaatsgevonden over de functies van het sociaal-cultureel werk. Maar, men kan geen omelet maken zonder eerst eieren te breken.

We zetten in deze publicatie en met het visieontwikkelingstraject meer dan een stap verder. Met als vertrekpunt een “functioneel” nadenken over de aard van het werk, reikten we in deze publicatie tal van handelingsopties en denkkaders aan die een pragmatisch middel-doeldenken kunnen overstijgen. We zetten met andere woorden vanuit een functionele logica verschillende ankerpunten uit die – hopelijk – weten te inspireren, uit te dagen en te confronteren in het perspectief van de verdere professionalisering van het sociaal-cultureel werk én het samen werken aan een meer solidaire, duurzame en rechtvaardige samenleving voor iedereen (cf. het normatieve kader van de sociaal-culturele methodiek). Zo doende hopen we bij te dragen tot het overstijgen van een louter functionele, methodische – of zo je wil – doelgerichte instrumentele logica waarmee het sociaal-cultureel volwassenenwerk heden geconfronteerd wordt (Hortulanus & Machielse, 2002; Cockx, 2006; Wildemeersch, 2009).

Zoals in het woord vooraf reeds aangehaald: het steunpunt heeft met deze publicatie niet de bedoeling om aan sociaal-cultureel werkers, vrijwilligers of organisaties aan te geven hoe er sociaal-cultureel gehandeld ‘moet’ worden. Met deze publicatie beoogden we wel het nadenken over sociaal-cultureel werken (als professional of als vrijwilliger) te prikkelen. Hierbij

gaat aan de vraag: “doe ik het goed?”, een andere vraag vooraf, namelijk: “doe ik de goede dingen?” Het is pas vanuit een gedeeld en verantwoord antwoord op de laatste vraag dat er zich criteria aandienen om op de eerste vraag een antwoord te formuleren. De mogelijke handelingsopties, denkkaders en visies die we hiervoor ontwikkelden, hebben met beide vragen tegelijkertijd te maken. Ze moeten toelaten het dagelijks handelen in concrete sociaal-culturele praktijken vandaag en morgen mee vorm te geven, verder te ontwikkelen en te verantwoorden. Niet minder en – als het kan – liefst meer.

Bibliografie

Alheit, P. (1994). The "biographical question" as a challenge to adult education. *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de Pédagogie, 40 (3-5),* 283-298.

Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outlining, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, & P. Dominicé (Eds.), *The biographical approach in European adult education.* Wien: Verband Weiner Volksbildung.

Alheit, P. (1997). *Theoretically founded applied biographical research. The conceptual strategy of the Institute for Applied Biographical and Lifeworld Research.* Universität Bremen: Institut für angewandte biographie- und lebensweltforschung.

Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the 'learning society': a critical approach. *Studies in the Education of Adults, 31 (1)*, 66-81.

Anciaux, B. (2008). *Smaakmaker. Beleids- en actienota over cultuureducatie voor smakers en makers binnen het Vlaams cultuur- en jeugdbeleid.* Brussel: Digitale drukkerij Vlaamse overheid.

Annaert, N., & Cockx, F. (2007). *Wat is de rol van het sociaal-cultureel volwassenenwerk op het vlak van maatschappelijke activering? Discussietekst derde visiedag.* Brussel: SoCiuS.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective.* Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Arnold, R., Burke, B., James, C., Martin, D., & Thomas. B. (2000). *Educating for a change*. Toronto: Between the Lines & Doris Marshall Institute for Education and Action.

Baert, H. & Ketelslegers, (2002). *Sociaal-culturele methodiek. Concept en methodiekontwikkeling.* (Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap i.o.v. de Vlaamse Minister van Cultuur). Brussel/K.U. Leuven: ministerie van de Vlaamse Gemeenschap/Centrum voor Sociale- en Beroepspedagogiek.

Baert, H. (1987). Behoeften- en situatiebewustwording als groeifase in een vormingsproces. In W. Leirman, & L. Vandemeulebroecke. (Eds). *Vormingswerk en vormingswetenschap. Deel 2: Het vormingsproces.* (pp. 231-257). Leuven: Acco.

Baert, H. (1999). Doelbepaling en prioriteitstelling. In H. Baert, M. De Bie, A. Desmet, L. Hellinckx & L. Verbeke (Eds.), *Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen* (p. 486-498). Brugge: die Keure.

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 (Eds). *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen* (pp.157-180). Gent: Academia Press.

Baert, H., Allegaert, L., Claeys, V., Hermans, K., Huylebroeck, K., Lambrichts, I., Smeyers, J., & Verlaenen, I. (2000). *Competentieprofiel van sociaal-pedagogen. Resultatenbundel* (niet gepubliceerd document voor de Richtingsraad Studierichting Sociale Pedagogiek van de K.U. Leuven in het kader van projectonderwijs 1999-2000). Afdeling Sociale Pedagogiek en Gezinspedagogiek van de K.U. Leuven.

Baert, H., Beunens, L. & Dekeyser, L. (2002). *Projectonderwijs: Sturen en begeleiden van leren en werken. Deel I. Projectonderwijs als krachtige leeromgeving.* (p. 17-29). Leuven/Leusden: Acco.

Baert, H., De Witte, K., & Sterck, G. (2000). *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen.* Leuven/Apeldoorn: Garant.

Beck, U. (1986). *Risicogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe.* Thessaloniki: Cedefop.

Bourverne-De Bie, M., De Droogh, L. & Verschelden, G. (2006). Sociaal-cultureel werk: van burgerdeugd naar realisatie van burgerschap? In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06 (pp. 122-135).* Brussel: SoCiuS.

Bouverne-De Bie, M. (2001). *Sociale agogiek*. Gent : Academia Press.

Bouwen, R. (2001). Developing relational practices for knowledge intensive organizational contexts. *Career Development International,* 6/7, 361-369.

Bouwen, R. (2002). De (her)ontdekking van leren als 'relationele praktijk'. *Opleiding & Ontwikkeling,* 3, 29-34.

Bouwen, R., De Witte, K., & Verboven, J. (1996). *Organiseren en veranderen.* Leuven/Apeldoorn. Garant.

Caron, B. (2006). Gemeenschapsvorming in het cultuurbeleid. Een poging tot uitklaring en politologische duiding. In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06 (pp. 98-121).* Brussel: SoCiuS.

Chin, R. & Benne, K. (1969). General strategies for effecting changing in human systems. In Bennis, W., e. a. (eds.). *The planning of change* (pp. 32-59). New York: Holt, Rineholt & Winston.

Cockx, F., De Blende H., & Leenknegt, R. (2005). *Visieontwikkeling. Ons gedacht! Levenslang en levensbreed leren.* Brussel: SoCiuS (www.socius.be).

Cockx, F. & Bastiaensen, H. (2010). *De betekenis van sociaal-culturele praktijken. Resultaten van een belevingsonderzoek bij participanten in het sociaal-cultureel volwassenenwerk.* Brussel: SoCiuS.

Cockx, F. & De Vriendt, J. (Eds.). (2006). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06.* Brussel: SoCiuS.

Cockx, F. & Gehre, G. (2006). *Methoden van sociaal werk* (niet gepubliceerde cursustekst eerste bachelor sociaal werk). Katholieke Hogeschool Leuven: Departement Sociale Hogeschool Heverlee.

Cockx, F. & Leenknegt, R. (2010, in press). Werken volgens een sociaal-culturele methodiek. Methodologische bakens voor sociaal-cultureel handelen. In H. De Blende, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckaut en G. Verschelden (eds.).*Wissels. Handboek voor sociaal-cultureel werken met volwassenen.* Gent: Academia Press.

Cockx, F. (1998). Het ontwerpen van groepswerk in tijdsperspectief: een theoretisch model. In*Werken leren en leven met groepen.* December 1998, C2510, 1-28.

Cockx, F. (2000). Gegevensregistratie en verenigingswerk. In het zog van de zorg voor kwaliteit.*Vorming*, 15 (5), 315-342.

Cockx, F. (2004). *Biografisch leren van homoseksuelen in pedagogisch perspectief.* Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Cockx, F. (2005). Biografisch leren als uitdaging. Over de vloeiende grenzen tussen therapeutisch en educatief interveniëren. In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *WisselWERK Cahier '05. Biografisch leren en werken* (pp. 131-146.). Brussel: SoCiuS.

Cockx, F. (2006). Gemeenschapsvorming en het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Een situering vanuit enkele actuele praktijkkwesties. In F. Cockx & J. Devriendt (reds.). *"Ne zanger is een groep": Over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06.* (pp 88-97). Brussel: SoCiuS.

Cockx, F. (2006a). *Basisdossier. Toetsing van het decreet aan de visie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk op levenslang en levensbreed leren.* Brussel: SoCiuS. (www.socius.be).

Cockx, F. (2006b). *Toetsing van het decreet aan de visie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk op levenslang en levensbreed leren.* Brussel: SoCiuS. (www.socius.be).

Cockx, F. (2006c). *Verslag van de visiedag. Ons gedacht! De rol en de betekenis van het sociaal-cultureel volwassenenwerk inzake gemeenschapsvorming* (niet gepubliceerde nota documentnummer: VIS_V-08_05.10.2005_FC_IM). Brussel: SoCiuS.

Cockx, F. (2007). *Leren voor vormingswerk. Concepten voor het faciliteren van leren.* Brussel: SoCiuS.

Cockx, F. (2007a). *Ons gedacht! Sociaal-cultureel volwassenenwerk en gemeenschapsvorming.* Brussel: SoCiuS (www.socius.be) .

Cockx, F. (2008). *Ons gedacht! Maatschappelijke activering en sociaal-cultureel volwassenenwerk.* Brussel: SoCiuS (www.socius.be).

Cockx, F. (2009). *Ons gedacht! Sociaal-cultureel volwassenenwerk en de culturele functie.* Brussel: SoCiuS (www.socius.be).

Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2004). *Informality and formality in learning.* London: Learning and Skills Development Agency/University of Leeds.

Colpaert, M. (2007). *Tot waar de beide zeeën samenkomen. Verbeelding, een sleutel tot intercultureel opvoeden.* Heverlee: LannooCampus.

Commissie Onderwijs en Cultuur (2008). *Gedeeld verdeeld. Eindrapport van de commissie onderwijs cultuur.* Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie (www.canoncultuurcel.be).

Corijn, E., Lemmens, S., e.a. (2007). *Het sociale van cultuur. Lokaal cultuurbeleid en gemeenschapsvorming.* Een werkboek. Brussel: Cultuur Lokaal, VCOB en Kunst en Democratie vzw.

De Bie, M. & van Ewijk, H. (2008). Een inleiding aan de hand van een aantal kernbegrippen. In M. De Bie & H. van Ewijk (eds.). *Sociaal werk in Vlaanderen en Nederland. Een begrippenkader* (pp. 17-54). Mechelen: Wolters Kluwer Belgium.

De Bie, M. (2002). 'Levenslang leren' als sociaal grondrecht. In H. Baert, L. Dekeyser & G. Sterck (reds.).*Levenslang leren en de actieve welvaartsstaat.* (p. 55-63). Leuven/Leusden: Acco.

De Blende, H. & Dhont, F. (2005). Sociaal-culturele praktijken. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, G. Verschelden (Eds.). *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen* (pp. 3-27) Gent: Academia Press.

De Blende, H. (2004). Positief toekomstbeeld. *WisselWERK*, 1 (4), 3.

De Vos, R. (2006). Filosofische visies op gemeenschapsvorming. In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06 (pp. 14-28).* Brussel: SoCiuS.

De Vriendt, J. (2005). Sociale actie als vorm van sociale activering. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing en G. Verschelden (eds.). *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen.* Gent: Academia Press.

De Vriendt, J. (2006). Het topje van de ijsberg: gemeenschapsvorming in de praktijk van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06 (pp. 136-155).* Brussel: SoCiuS.

Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk (4 april 2003, bijgewerkt na goedkeuring van het wijzigingsdecreet van 5 maart 2008). Brussel: Vlaamse Gemeenschap/FOV.

Dekeyser, L. & Dhont, F. (1996). *Sociaal-cultureel werk in Vlaanderen.* Leuven: Garant.

Dekeyser, L. (1989). *Sociaal-cultureel vormingswerk. Basisbegrippen, basisinzichten en identiteit.* Leuven: Acco.

Dekeyser, L., & Baert, H. (1999). (Eds.). *Projectonderwijs: leren en werken in groep.* Leuven: Acco.

Desmet, A. (1999). Werken aan de samenleving: een sociaal-agogische invalshoek. In H. Baert, M. De Bie, A. Desmet, L. Hellinckx & L. Verbeke (Eds.), *Handboek samenlevingsopbouw in Vlaanderen* (pp. 151-196). Brugge: Die Keure.

Desmet, A. (2001). Beroeps- en opleidingsprofiel maatschappelijk assistent: gemeenschappelijke stam. In Vereniging van Vlaamse Sociale Hogescholen-Opleidingen Maatschappelijk Assistent (ed.). Leren en werken als maatschappelijk assistent (pp. 29-38) Leuven-Apeldoorn: Garant.

Druïne, N. (2000). *Geletterdheid: van kapitaal belang? Opvattingen over geletterdheid in de Vlaamse basiseducatie en het Waalse alfabetiseringswerk* (niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, promotoren: Prof. dr. W. Wielemans & Prof. dr. D. Wildemeersch). K.U. Leuven: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Centrum voor Comparatieve Pedagogiek.

Elias, W. & Vanwing, T. (red.). (2002). *Vizier op agogiek*. Leuven: Garant.

Elias, W. (2002). Kunst als koevoet, aspecten van de relatie tussen kunsteducatie en agogiek. In W. Elias & T. Vanwing (eds.). *Vizier op agogiek* (pp. 318-343). Leuven-Apeldoorn: Garant.

Elias, W. (2005). Cultuur en educatie. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing & G. Verschelden (eds.). Spoor zoeken. *Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen* (pp. 279-297). Gent: Academia Press.

Faassen, M; Hajer, R; Roels, R. & Roessingh, K (1970). *Functie en toekomst van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen in de Nederlandse samenleving.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Fiselier, A. & Weijnen, H. (1969). *Sociale aktie/sociale dienstverlening.* 's Hertogenbosch: Maatschappelijk Welzijn.

Foley, G. (1999). *Learning in social action. A contribution to understanding informal education.* Bonn/Leicester/London: IIZ-DVV/NIACE/Zed Books.

Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten* (vertaling: J. Van der Zande & P. De Vries). Baarn: Uitgeverij In den Toren.

Galbraith, J. (1992). *De cultuur van tevredenheid.* Baarn: Bosch & Keuning/SESAM.

Gehre, G. (2005). *De volwasseneneducatie in Vlaanderen: een globaal overzicht van begrippen en principes, van praktijk en beleid.* K.U. Leuven: Centrum voor Sociale en Beroepspedagogiek.

Gehre, G. (2005a). Denken over leren in het sociaal-cultureel werk. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing & G. Verschelden (eds.). *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen* (pp. 299-324). Gent: Academia Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age.* Cambridge: Polity Press.

Görgoz, R. (2006). Gemeenschapsvorming en diversiteit: de dr. Jackyll & Mr. Hyde of de Bert & Ernie van het hedendaags samenleven? In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06 (pp. 70-86).* Brussel: SoCiuS.

Goubin, J. & Boey, J. (1994). Legitimiteit, eigenheid en opdracht van het volksontwikkelingswerk in het NU-project. In J. Goubin (red). Werken aan uitdagingen. Overzicht van het VCVO-project Nieuwe Uitdagingen voor het Sociaal-Cultureel Werk (pp. 37-62). Brussel: VCVO.

Hellemans, M. (Ed.) (1988). *Over opvoeding gesproken. De rechtvaardigingsdiscussie: impasse en mogelijke uitwegen.* Leuven: Acco.

Hidalgo, H. & Baert, H. (1986). Methodiek en methodiekontwikkeling. *Welzijnsgids* (Organisatie II.E.3), 1-17.

Hinnekint, H. & Roels, R. (1994). Sociaal-cultureel werk in de Vlaamse Gemeenschap: functies en toekomst van het jeugdwerk, het openbaar bibliotheekwerk en het volksontwikkelingswerk. Leuven/Amersfoort: Acco.

Hinnekint, H. (1984). *Perspectieven voor de volwasseneneducatie.* Antwerpen: Van Loghum Slaterus.

Hinnnekint, H. (1992). *Functies, taken en taakvereisten van beroepskrachten in de sociaal-culturele sector, het jeugdwerk, het opbouwwerk en de basiseducatie voor volwassenen.* Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (huidig SoCiuS). Mechelen/Brussel: SoCiuS.

Hooghe, M. (2006). Gemeenschapsvorming en sociale cohesie: een sociologische analyse. In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06 (pp. 29-39).* Brussel: SoCiuS.

Hortulanus, R. & Machielse, J. (2002). *Ontmoeting, ontspanning en ontplooiing. Het Sociaal Debat. Deel 8.* 's-Gravenshage: Elsevier Overheid.

Hortulanus, R. (2002). De betekenis van ontmoeting, ontspanning en ontplooiing in het sociaal beleid. Scepsis over het sociaal-cultureel werk. In R. Hortulanus & J. Machielse (eds.). *Ontmoeting, ontspanning en ontplooiing. Het Sociaal Debat. Deel 8.* (pp. 7-23). 's-Gravenshage: Elsevier Overheid.

Hubeau, B. & Geldof, D. (2003). Activering en rechtsontwikkeling in de (over-)actieve welvaartsstaat. In H. Baert, M. De Bie, A. Desmet, e.a. (reds.). *Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen.* (p. 149-166). Brugge: die Keure.

Huyse, L. (1997). Een democratie voor morgen. Alert 23 (6), 18-38.

Jacobs, R., & van Doorslaer, J. (2000). *Het pomphuis van de 21ste eeuw. Educatie in de actieve welvaartsstaat.* Berchem: EPO.

Jans, M., & Wildemeersch, D. (1999). Natuur- en milieu-educatie: van overtuigen naar overleggen. *Vorming,* 14 (3), 161-180.

Janssen, T. (1994). *Gedeelde verschillen. Algemene volwassenenvorming in een veelvormige wereld.* 's Gravenshage: VUGA.

Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning form life. *Adult Education Quartely,* 37 (3), 164-172.

Kolb, D. (1984). *Experiental learning: experience as the source of learning and development.* Engelwood Cliffs: Prentice Hall.

Laclau, E. (1996). *Emancipation(s).* London/New York. Verso.

Larock, Y., Cockx, F., Gehre, G., Van den Eeckhaut, G., Vanwing, T. & Verschelden, G. (2005). *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen.* Gent: Academia Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Leirman, W. (1981). Volwassenenvorming in Vlaanderen tegen de achtergrond van de Vlaamse en Belgische ontwikkelingen. In W. Leirman, & L. Vandemeulebroecke (eds.). *Vormingswerk en vormingswetenschap. Een agologisch handboek.* Deel 2 (p. 155-171). Leuven: Helicon.

Leirman, W. (1981a). Emancipatie in sociaal-agogisch perspectief: de kringloop van aanpassing naar bevrijding. In W. Leirman, & L. Vandemeulebroecke (Eds.), *Vormingswerk en vormingswetenschap. Een agologisch handboek. Deel 1* (pp. 79-97). Leuven: Helicon.

Leirman, W. (1987). Vorming op weg naar solidaire zelfbepaling: een open procesmodel. In: W. Leirman & L. Vandmeulebroecke (Eds), *Vormingswerk en vormingswetenschap. Deel 2: het vormingsproces* (pp. 9-54). Leuven: Acco.

Leirman, W. (1989). Methoden en technieken: een referentiekader. In: W. Leirman (Ed.), *Inleiding tot de sociale pedagogiek* (pp. 136-145). Leuven: Acco.

Leirman, W. (1992). Maatschappelijke uitdagingen voor het sociaal-cultureel werk anno 1992: de netto-waarde voor mens en natuur. In D. Wildemeersch & J. Goubin (Eds.), *Het vormingswerk uitgedaagd* (pp. 15-59). Mechelen/Brussel: Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling.

Leirman, W. (1993). *Vier culturen van educatie.* Leuven: Garant.

Leirman, W., & Vandemeulebroecke, L. (1987). Algemene strategie-modellen in agogisch werk. In: W. Leirman & L. Vandemeulebroecke (Eds.), *Vormingswerk en vormingswetenschap. Deel 2: Het vormingsproces* (pp. 307-323). Leuven: Acco.

Lenaers, R. (1983). *Verba. Ars Legendi.* Wolters: Leuven.

Masschelein, J. (1989). Vorming en moderniteit: over kritiek, rationaliteit en humaniteit in de kritische theorie. *Vorming,* 5 (2), (p. 99-106).

Masschelein, J. (1991). Zijn er nog overlevingskansen voor het "Bildungsideal". Pleidooi voor vorming die niet "werkt" en niets "verbetert". *Vorming,* 7 (1), (p. 39-52).

Masschelein, J. (1993). Politieke vorming en het einde van de gemeenschap. *Vorming,* 9 (1), 17-27.

Masschelein, J. (Ed.). (1990). *Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek.* Leuven: Acco.

Mathijssen, C. (2004). *'Betekenissen van activering: Een casestudy in buurt- en nabijheidsdiensten'* [ongepubliceerd doctoraatsproject]. Leuven: K.U. Leuven, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Comparatieve, Interculturele en Ontwikkelingspedagogiek & Centrum voor Sociale- en Beroepspedagogiek.

Mayo, M. (2006). *Global Citizens. Social movements and the challenge of globalization. T*oronto: Canadian Scholars' Press Inc.

Merriam, S., & Clarck, C. (1993). Learning form life experience: what makes it significant? *International Journal of Lifelong Education,* 12 (2), 129-138.

Merriam, S., Mott, V., Lee, M. (1996). Learning that comes from the negative interpretation of a life expierence. *Studies in Continuing Education,* 18 (1), 1-23.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1995) Transformation theory of adult education. In M. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld: critical prespectives on adult learning* (pp. 39-70). New York: New York press Albany.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003). *Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

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 en G. Verschelden (eds.). *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen* (p. 29-55). Gent: Academia Press.

Overlaet, B. (1988). *Methodiek van het groepsoverleg.* Leuven: Acco.

Pauwels, J. (2006). Wandelen door het vruchtbare veld van de gemeenschapsvorming. In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06 (pp. 56-69).* Brussel: SoCiuS.

Sannen, K. (2007). *Gemeenschapsvorming in de regionale volkshogescholen in Vlaanderen. Over wat het is en wat het kan zijn* (niet gepubliceerde verhandeling; promotor: prof. Dr. Herman Baert). K.U. Leuven: Centrum voor sociaal-culturele en arbeidspedagogiek.

Schemmann, M., & Bron, M. (2001). Adult education and democratic citizenship IV. European Society for Research on the Education of Adults/Kraków: Impuls Publisher.

Shotter, J. (1993). *Cultural politics of everyday life. Social constructionism, rethoric and knowing of the third kind.* Buckingham: Open University Press.

Snick, A. (1996). Vorming en ethische bewogenheid. De mogelijkheid van vormingswerk voorbij relativisme en dogmatisme. *Vorming*, 11 (3), 169-179.

Soenen, R. (2006). Stitch & split. Een relationele versie van gemeenschap. In F. Cockx & J. De Vriendt (Eds.). *Ne zanger is een groep: over gemeenschapsvorming. WisselWERK Cahier '06 (pp. 40-55).* Brussel: SoCiuS.

Soenen, R. (2006a). *Het kleine ontmoeten. Over het sociale karakter van de stad.* Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

Spierts, M. (1997). Nieuwe uitdagingen voor activeren en leren in het sociaal-cultureel werk. *Vorming* 12 (3), (p. 225-236).

Stevense, H. (1978). *Sociaal-kultureel werk. Een verkenning naar de teorie en de metoden.* Bloemendaal: Uitgeverij H. Nelissen.

Stroobants, V. (2001). *Baanbrekend leren – een levenswerk. Een biografisch onderzoek naar het leren, leven en werken van vrouwen* (niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift). K.U. Leuven: Afdeling Sociale en Gezinspedagogiek.

Stroobants, V. (2001a). Baanbrekend leren: een biografisch perspectief op leren. *Vorming*, 17(2), 79-93.

Stroobants, V., & Wildemeersch, D. (2000). Een biografisch perspectief op werk, leren en leven … meer dan een verhaal. *Pedagogisch Tijdschrift,* 25 (1), 7-35.

Ten Have, T. (1974). Andragogie. *Een terreinverkenning.* Groningen: Tjeenk Willink.

Van den Broek, A., & de Haan, J. (2000). *Cultuur tussen competentie en competitie. Contouren van het cultuurbereik in 2030.* Amsterdam/Den Haag: Boekmanstudies/Sociaal en Cultureel Planbureau.

Van den Eekhaut, G. (2009). *Leren in beeld brengen. Een praktijkboek voor vormingsinstellingen.* Brussel: SoCiuS.

Van der Kamp, M. & Ottevanger, D. (2003). *Cultuur + educatie. Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Van der Krogt, F. (1995). Leren in netwerken. *Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie.* Utrecht: Lemma.

Van der Veen, R. (1986). Opbouwwerk, activering en groepswerk. Enkele aanbevelingen voor een methodiek van het uitvoerend werk. *Vorming 1 (5), (p. 47-60).*

Van der Veen, R. & Jannsen, T. (1999). Nieuwe perspectieven op sociale politiek. Over integratie, participatie, sociale uitsluiting en activering. In H. Baert, M. De Bie, A. Desmet, L. Hellinckx, & L. Verbeke (eds.) *Handboek samenlevingsopbouw in Vlaanderen* (pp. 105-117). Brugge: die Keure.

Van der Vlerk, D. (2005). *Inspireren tot leren. Het ontwerpen van een uitdagende leeromgeving.* Bossum: Uitgeverij Coutinho.

Van Gent, B. (1995). *Lessen in schoonheid. Opstellen over de samenhang van kunst en educatie.* Amsterdam: Boom.

Van Parreren, C. (1983). *Leren door handelen. Onderwijsvernieuwing in de klas* (2de druk). Apeldoorn: Van Walraven.

Van Riet, N., & Wouters, H. (1997). *Helpen = leren. Emanciperende hulpverlening als methode van het maatschappelijk werk (4e ed.).* Assen: Van Gorcum.

Vandenabeele, J. (1999). *Sociale verantwoording en het debat over landbouw, milieu en natuur. Een kritisch empirisch onderzoek naar het leren van volwassenen in het perspectief van duurzaamheid* (niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, promotor: prof. dr. D. Wildemeersch). K.U. Leuven: Afdeling Sociale Pedagogiek en Gezinspedagogiek.

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2010). *Het deelnemers – en participatieprofiel van participanten aan sociaal-cultureel volwassenenwerk.* SoCiuS-Onderzoek. Leuven/Brussel: HIVA/SoCiuS.

Vermeulen, D. (1982). Geschiedenis van het sociaal-cultureel werk met volwassenen. *In Gids Sociaal, Cultureel en Educatief werk* (Afl. 2. April 1992), (p. 1-31).

von der Dunk. (2000). *De verdwijnende hemel. Over de cultuur van Europa in de twintigste eeuw.* Amsterdam: Meulenhoff.

Wals, A. (2007). *Social learning towards a sustainable world.* Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

Weil, S.W., Wildemeersch, D. & Jansen, T. (2005). *Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe: Learning for Inclusion? Chapter 11. Restrictive and Reflexive Activation. Discourses Explored.* (p. 196-219). Aldershot: Ashgate.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: University Press.

Wildemeersch, D. & Jansen, T. (1992). *Adult education, experiental learning and social change. The postmodern challenge.* 's Gravenshage: Vuga.

Wildemeersch, D. & Jansen, T., Vandenabeele, J., & Jans, M. (1997). Paradoxen van sociaal leren. Een bijdrage tot de sociaal-agogische theorievorming. *Sociale Interventie, 4,* 198-208.

Wildemeersch, D. (1992). Besluit. De kern van het sociaal-cultureel vormingswerk. In D. Wildemeersch & J. Goubin (reds.). *Het vormingswerk uitgedaagd. Tussentijds verslag VCVO-project. Nieuwe uitdagingen voor het sociaal-cultureel werk.* (pp. 133-149). Mechelen: VCVO.

Wildemeersch, D. (1993). Sociaal-cultureel werk op de naad van leefwereld en systeem. In J. Boey (red.). *Gids Sociaal-Cultureel en Educatief werk (afl. 4, maart), 1-25.*

Wildemeersch, D. (1995). *Een verantwoorde uitweg leren. Over sociaal-agogisch handelen in de risico-maatschappij.* K.U. Nijmegen: ISPA.

Wildemeersch, D. (2009). Kwesties van burgerschap. Naar buiten treden en het verschil open houden. In M. Bultynck (red). *360° participatie (pp. 264-283).* Brussel: Demos.

Wildemeersch, D., & Berkers, F. (1997). Leren is participeren. *Vorming*, 12(3), 161-171.

Wildemeersch, D., Finger, M. & Jansen, T. (1998). *Adult education and social responsibility.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wildemeersch, D., Jansen, T., Vandenabeele, J. & Jans, M. (1997). Paradoxen van sociaal leren. Een bijdrage tot de sociaal-agogische theorievorming. *Sociale interventie,* 6 (4), 198-208.

Willis, P. (1990). *Common culture symbolic work at play in everyday cultures of the young.* Milton: Keynes: Open university press.

Zijderveld, A. (1988). *De culturele factor. Een cultuursociologische wegwijzer.* Cullemborg: Uitgeverij Lemma.