Met deze publicatie worden vormingswerkers ingeleid in het brede domein van het levenslang en levensbreed leren. Ze richt zich in eerste instantie tot de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen, maar ook tal van andere professionelen zoals animatoren, cultuurwerkers, jeugdwerkers, trainers, opleiders, enzoverder vinden er aanwijzingen in terug om hun professioneel handelen te verbeteren. Er wordt ingezoomd op het ontwerpen van vormingsactiviteiten, de meest gangbare concepten van leren in de wetenschappelijke literatuur en er wordt stilgestaan bij drie handelingsperspectieven om het leren en leerprocessen professioneel te ondersteunen. 'Leren voor vormingswerk' bevat een compacte maar ongekende bron aan informatie voor al wie zich inlaat met de hedendaagse principes van permanente vorming en levenslang en levensbreed leren.

Dr. Frank COCKX is stafmedewerker visie- en praktijkontwikkeling bij SoCiuS, Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk in Vlaanderen, deeltijds docent aan de Katholieke Hogeschool Leuven Departement Sociale School Heverlee en fellow researcher aan de Katholieke Universiteit Leuven.



LEREN VOOR VORMINGSWERK - FRANK COCKX

LEREN VOOR VORMINGSWERK

CONCEPTEN VOOR HET FACILITEREN VAN LEREN



FRANK COCKX

SOCIUS
Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw

Leren voor vormingswerk
Concepten voor het faciliteren van leren
is een uitgave van

SoCiuS
Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw
Gallaitstraat 86 bus 4
1030 Brussel
tel.: 02 215 27 08
e-mail: info@socius.be

Websites
www.socius.be
www.prettiggeleerd.be
www.bijleren.be

Auteur
dr. Frank Cockx

Ontwerp
Tabeoka
www.tabeoka.be

Brussel, tweede druk, april 2008

D/2007/4393/3

INHOUD
LIJST MET FIGUREN
LIJST MET TABELLEN

INHOUD

WOORD VOORAF 6
INLEIDING EN LEESWIJZER 7
OPZET 7
LEESWIJZER 7

1

1: HET SOCIAAL-CULTUREEL VOLWASSENENWERK EN LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN 9
INLEIDING 9
1.1 SOCIAAL-CULTUREEL WERK EN VOLWASSENENEDUCATIE 9
1.2 HET DECREET VAN 4 APRIL 2003 11
De vier functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk
De werksoorten
De sociaal-culturele methodiek
1.3 DE SOCIAAL-CULTURELE VISIE OP LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN 13
Een visietekst levenslang en levensbreed leren
De sociaal-culturele visie op het leren en de lerende
De wezenlijke bijdrage inzake het levenslang en levensbreed leren
Samenwerking binnen en buiten de sector
Leereffecten en de sector zichtbaar maken
Het decreet getoetst aan deze visie

2

2: HET ONTWERPEN VAN SOCIAAL-CULTUREEL VORMINGSWERK 16
INLEIDING 16
2.1 SOCIAAL-CULTURELE ACTIVITEITEN IN RELATIE TOT VORMINGSWERK 16
Focus op sociaal-cultureel vormingswerk
De vijf fasen van de ontwerpcirkel
2.2 FASE 1: DE ORIËNTATIEFASE (IDEE) 18
Algemeen
De deelfasen
2.3 FASE 2: DE DEFINITIEFASE (WAT?) 19
Algemeen
De deelfasen
Werken aan een gedegen diagnose van de beginsituatie
Een individu
Een groep
Een organisatie
Een gemeenschap, samenleving of collectiviteit

INHOUD

2.4 FASE 3: DE ONTWERPFASE (HOE?) 22
Algemeen
Concrete doelstellingen en fasering
Over werkvormen, methoden en interventies
2.5 FASE 4: DE UITVOERENDE FASE (DOEN) 25
2.6 FASE 5: DE NAZORGFASE (EN VERDER?) 26
Blik op wat voorbij is
Blik op de toekomst
2.7 BELANGRIJKE AANDACHTSPUNTEN 27
Ontwerpen is ... een iteratief proces
Ontwerpen is ... een communicatief proces
Ontwerpen is ... een realistisch proces
Ontwerpen is ... een creatief proces

3

3: KIJKEN NAAR INTERVENIËREN EN LEREN 30
INLEIDING 30
3.1 EDUCATIEF INTERVENIËREN 30
De sociaal-cultureel werker als volwasseneneducator
Twee benaderingen inzake educatie summier toegelicht
Van educatie naar leren
3.2 LEREN IN DE WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR 33
Waar wordt geleerd?
Wat is de inzet van leren?
Wat is de impact van het leren?
Hoe wordt geleerd?
Leren als contextueel en gesitueerd gebeuren
Een definitie van leren

4

4: HET FACILITEREN VAN LEREN 41
INLEIDING 41
4.1 DRIE PERSPECTIEVEN OP HET FACILITEREN VAN HET LEREN 41
Van leren naar interveniëren (de omgekeerde redenering)
Het socialisatieperspectief
Het emancipatieperspectief
Het ecocipatieperspectief

4.2 SOCIAAL-CULTUREEL VORMINGSWERK 48
Over leren....
educatief interveniëren...
... en sociaal-cultureel vormingswerk
Tot slot

LITERATUUR 53

LIJST MET FIGUREN

Figuur 1: Sociaal-cultureel vormingswerk (geïnspireerd door Cockx, F. & Leenknegt, R., 2005: 427) 17
Figuur 2: De vijf fasen van de ontwerpcirkel (Van der Vlerk, 2005) 18
Figuur 3: De verankerde vijftrappige piramide (herziene versie naar Cockx, 1998) 22
Figuur 4: Ontwerpen als iteratief proces 28
Figuur 5: Situering van de professionele volwasseneneducator naar Baert (1996) en Cockx (2004) 31
Figuur 6: Visuele voorstelling van 'van educatie naar leren' 32
Figuur 7: Formeel, niet formeel en informeel leren in relatie tot educatie 34
Figuur 8: Ervaringsleren volgens Kolb (1984) (bron: Dekeyser, Baert, e.a., 1999: 85) 37
Figuur 9: Leren bekeken vanuit een contextuele benadering naar Wenger (1998: 5) 39
Figuur 10: De drie handelingsperspectieven op educatie in relatie tot het individueel leren 48
Figuur 11: Het faciliteren van leren gepositioneerd 50

LIJST MET TABELLEN

Tabel 1: Enkele voorbeelden van modellen, praktijktheorieën, methodieken, interventies, methoden en werkvormen 24
Tabel 2: Twee benaderingen inzake educatie 32
Tabel 3: Schematisch overzicht van de drie handelingsperspectieven 47

WOORD VOORAF

Deze publicatie draagt de titel 'Leren voor vormingswerk'. De vlag dekt in dit geval perfect meerdere ladingen. In een eerste betekenis kan je de titel lezen als: een publicatie die zich richt tot al diegenen die meer te weten willen komen over vormingswerk; daar iets over willen bijleren. Professionelen, vrijwilligers, studenten of gewoon al wie interesse heeft, kan aan de hand van dit boek heel wat leren om daar iets mee te doen voor, of in functie van, vormingswerk. De tweede betekenis van de titel gaat niet over leren als werkwoord of activiteit, maar over leren als concept. Je kan de titel dan lezen als: wat betekent het concept leren voor het vormingswerk. In deze tweede betekenis slaat de titel op het belang en de relevantie van leren voor het vormingswerk en op het overzicht aan leerconcepten en leertheorieën dat verderop in deze publicatie aan bod komt. Er is nog een derde betekenis die aan de titel kan toegedicht worden: leren vóór vormingswerk. De titel is dan te lezen als: eerst grondig stil staan bij, en nadenken over, het leren van het individu en pas daarna – later dus – aan het professioneel handelen denken. Dit zal je zeker herkennen in deel 3 en deel 4 van dit boek. Deze derde betekenis verklapt ons veel over het fundament, de filosofie van waaruit deze publicatie geschreven is. Die filosofie luidt als volgt: eerst goed nadenken over welk leren je wil bewerkstelligen en pas dan – denkend en redenerend vanuit het individu voor wie je het allemaal doet – daar professioneel weten naar te handelen (in plaats van omgekeerd).

Waarom deze publicatie? Naar aanleiding van het decreet van 4 april 2003 en in voorbereiding van het beleidsplan van SoCiuS, het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk in Vlaanderen, werden de sociaal-culturele volwassenenorganisaties uitvoerig bevraagd over hun ondersteuningsbehoeften. De nood om een discussie op gang te brengen over de maatschappelijke opdracht van het sociaal-cultureel werk kwam sterk naar voor. Op vraag van de sector startte SoCiuS daarom een visieontwikkelingsproject met als doel een toekomstbeeld voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk te ontwikkelen. Het visieproject diende open en participatief te zijn, praktijkgericht en thematisch (De Blende, 2004). Als eerste thema in het project visieontwikkeling werd gekozen om de rol en de betekenis van het sociaal-cultureel volwassenenwerk inzake levenslang en levensbreed leren uit te klaren. Op basis van de besprekingen tijdens een visiedag met vertegenwoordigers uit de sector, werd besloten werk te maken van een publicatie waarin een aantal concepten en inzichten omtrent leren en sociaal-cultureel vormingswerk uitgeklaard worden. Het is deze publicatie die hier voorligt.

Deze publicatie zou er niet zijn zonder de steun van vele anderen. In dit woord vooraf wens ik naast de SoCiuS-collega's in het algemeen, vooral drie collega's expliciet te bedanken voor hun medewerking aan deze publicatie: Ronny Leenknegt, Fred Dhont en Max Frans. Dank ook aan de verschillende beroepskrachten – in de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk maar ook daarbuiten – met wie ik de hierna volgende inzichten kon delen en bediscussiëren. Mijn dank gaat ook uit naar verschillende mensen in mijn persoonlijke leefwereld. Zonder hun geduld, begrijpende reacties en de aangeboden ondersteuning was deze publicatie er nooit gekomen.

Frank Cockx

INLEIDING EN LEESWIJZER

OPZET

Deze publicatie wil sociaal-cultureel werkers inleiden in het brede domein van levenslang en levensbreed leren. De focus ligt daarbij op de rol en de betekenis van het sociaal-cultureel handelen. Aan deze publicatie gaan een aantal doelstellingen vooraf.

- (Nieuwe) sociaal-cultureel werkers onderdompelen, inleiden in een gezamenlijk begrippenkader op het vlak van het levenslang en levensbreed leren (cf. de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk)
- Een kies taalgebruik (met geëigende begrippen en denkkaders) stimuleren over de eigenheid van het sociaal-cultureel vormingswerk
- Een denkkader aanbieden dat behulpzaam is bij het opzetten en organiseren van sociaal-culturele vormingsactiviteiten

LEESWIJZER

Wie in deze publicatie hoopt kant-en-klare recepten te vinden om zijn of haar activiteiten vorm te geven moeten we op voorhand teleurstellen. Deze publicatie is vooral bedoeld om een terminologie en een begrippenkader aan te reiken. We bieden dus geen receptenboek voor sociaal-cultureel vormingswerk aan. De voorliggende publicatie bestaat uit vier delen. Elk deel kan afzonderlijk gelezen worden. Het is echter pas in de samenhang tussen de vier delen dat de rol en de betekenis van het sociaal-cultureel werk in relatie tot het levenslang en levensbreed leren duidelijk zal worden. De vier delen zijn:

- DEEL 1: Het sociaal-cultureel volwassenenwerk en levenslang en levensbreed leren
- DEEL 2: Het ontwerpen van sociaal-cultureel vormingswerk
- DEEL 3: Kijken naar interveniëren en leren
- DEEL 4: Het faciliteren van leren

De inhoud van deze publicatie concentreert zich rond de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. De lezer mag daarbij zeker niet vergeten dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk ook nog andere functies vervult (zie verder). Over die andere functies hebben we het verder in deze publicatie maar zijdelings en zeer summier.

In het eerste deel staan we stil bij het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Ons concentrerend op haar educatieve functie verduidelijken we haar positie in relatie tot andere aanbieders van volwassenen-educatie. In het tweede deel zoomen we in op de dagelijkse praktijk van het organiseren van sociaal-cultureel vormingswerk. We bieden daartoe twee schema's of denkkaders aan. We lichten er de verschillende componenten van het organiseren van sociaal-culturele praktijken stapsgewijze toe. In het derde – en meer theoretisch deel – staan we stil bij wetenschappelijke inzichten in verband met leren. Het vierde deel zoomt in op de mogelijkheden die zich aandienen om dat leren te faciliteren. In zekere zin is elk deel van deze publicatie als een afzonderlijk geheel te lezen. Elk deel laat een ander licht op het sociaal-cultureel volwassenenwerk schijnen. Doorheen deze publicatie neemt de abstractiegraad van de aangeboden informatie toe.

Ten slotte is er ook nog een vijfde licht dat op deze publicatie schijnt: dat van de lezer zelf. De kleur van

dat licht zal telkens verschillen naarmate de lezer meer of andere inhoudelijke voorkennis en praktische ervaring heeft of wanneer hij of zij er andere overtuigingen op nahoudt. Dat maakt dat deze publicatie meerdere keren door één en dezelfde persoon kan gelezen worden en er telkens weer iets nieuws of vernieuwend ontdekt kan worden in de aangeboden tekst. Bovendien zijn personen, situaties, inzichten vanuit de humane wetenschappen, directieven vanuit het beleid, enzoverder... aan voortdurende verandering onderhevig. De ambitie van deze publicatie bestaat er in een aantal inzichten en concepten aan te reiken op basis van dewelke elke sociaal-cultureel (volwassenen)werker zijn of haar praktijk in relatie tot het faciliteren van (eender welk) leren vorm kan geven.

Als allerlaatste willen we in deze leeswijzer meegeven dat wanneer we hier (en verder) termen als 'de sociaal-cultureel werker', 'de volwasseneneducator', 'de animator', enzoverder gebruiken, dit betrekking heeft op mannen én vrouwen.

1 HET SOCIAAL-CULTUREEL VOLWASSENENWERK EN LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN

INLEIDING

Dit eerste deel legt de focus op de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. In een eerste paragraaf verduidelijken we het verschil tussen de begrippen sociaal-cultureel werk en sociaal-cultureel volwassenenwerk. Vanuit de focus van deze publicatie, namelijk levenslang en levensbreed leren, leggen we een link met het domein van de volwasseneneducatie. In de tweede paragraaf staan we stil bij het decreet dat de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk reglementeert. We behandelen achtereenvolgens de functies, de werksoorten en het begrip sociaal-culturele methodiek. In de derde paragraaf gaan we kort in op de, ondertussen door de sector ontwikkelde, visie over haar rol en betekenis inzake levenslang en levensbreed leren.

1.1 Sociaal-cultureel werk en volwasseneneducatie

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 richtinggeving aan het samenleven en een democratische, solidaire en duurzame samenleving met respect voor het anderszijn.

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).

De organisaties die sociaal-cultureel werk organiseren, worden van overheidswege ingedeeld in een aantal sectoren. Die sectoren kennen meestal een afzonderlijke overheidsregulering. Zo kunnen we spreken over het sociaal-cultureel volwassenenwerk (en daarover gaat het in deze publicatie), 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.

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.

Wanneer we de aandacht toespitsen op de rol en de betekenis van het sociaal-cultureel volwassenenwerk inzake het levenslang en levensbreed leren, dan komen we met een zeer breed terrein van andere actoren en aanbieders van educatie in aanraking. De volwasseneneducatie is een belangrijk deel uit het nog grotere domein van de permanente vorming en wordt geplaatst naast het geheel van educatieve voorzieningen voor jongeren tot 18 jaar (jeugdeducatie) en de voorzieningen die in aansluiting daarmee leiden tot het verwerven van een diploma waarmee men zich op de arbeidsmarkt kan aandienen (het regulier onderwijssysteem: secundair onderwijs, hogescholen en universiteiten) (Gehre, 2005).

Wanneer we ons beperken tot de volwasseneneducatie dan zijn er vooreerst tal van privé-initiatieven en commerciële profitorganisaties die allerhande cursussen en opleidingen aanbieden. Vervolgens kunnen we in Vlaanderen spreken van vier grote – al zijn de grenzen soms wat artificieel – (semi)publiek georganiseerde en gereglementeerde spelers op het vlak van de volwasseneneducatie (meer en meer ook wel de institutionele aanbieders genoemd) (naar Gehre, 2005):

4 SPELERS

- **het volwassenenonderwijs (formele educatie);** met o.a. de centra voor basiseducatie, de CVO's of centra voor volwassenenonderwijs, het begeleid individueel studeren, het deeltijds kunstonderwijs,...
- **de beroepsopleidingen (formele educatie);** met als belangrijkste voorzieningen o.a. de leertijd of het leerlingenstelsel, de middenstandsopleidingen (Syntra), de VDAB-beroepsopleidingen, de landbouwvorming en tal van tewerkstellings- en opleidingsinitiatieven voor kansengroepen, opleidingen door de paritaire opleidingsfondsen,...
- **het sociaal-cultureel vormingswerk (niet-formele educatie);** met als voorbeelden o.a. de kadervorming van het jeugdwerk, het sociaal-cultureel volwassenenwerk in verenigingen, bewegingen, gespecialiseerde vormingsinstellingen en de volkshogescholen, de verenigingen voor amateurkunsten, initiatieven van kunsteducatie,...
- **de openbare diensten en voorzieningen (niet formele educatie);** met als voorbeelden o.a. de openbare media, bibliotheken, musea, cultuur- en gemeenschapscentra, BLOSO,...

Het domein van de permanente vorming of van het levenslang en levensbreed leren kent heel wat spelers op het terrein. De wijze van formalisering en overheidsregulering verschilt van sector tot sector en is ook regelmatig aan veranderingen onderhevig. Dit heeft uiteraard alles te maken met het feit dat de praktijken voortdurend evolueren en dat elke sector zijn eigen visie heeft op mens en maatschappij. Mens en maatschappij zijn zelf allesbehalve statische gegevens. Maar er is ook nog een andere reden te bedenken voor de voortdurende veranderingen waaraan de sector onderhevig is. Specifiek voor wat het domein van permanente vorming betreft, zijn de bevoegdheden, de regelgeving en financiering in Vlaanderen verspreid over

verschillende departementen op gemeenschapsniveau.
Grosso modo kunnen we stellen dat alles wat te maken heeft met de formele educatie of het volwassenenonderwijs op gemeenschapsniveau onder de bevoegdheid van de minister van Onderwijs valt. De professionele vorming of beroepsopleidingen behoren tot het takenpakket van de minister van Tewerkstelling. Het domein van de niet-formele educatie is de bevoegdheid van de minister van Cultuur. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het feit dat de niet-formele educatie in Vlaanderen een aparte regelgeving en financiering kent vrijwel een uniek fenomeen is in de Europese context. Deze situatie heeft het wel mogelijk gemaakt dat in Vlaanderen – in tegenstelling tot de meeste andere landen – de niet-formele educatie gaandeweg een eigen identiteit heeft kunnen ontwikkelen.

Welke zijn nu de sectoreigen contouren waarbinnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk een rol te spelen heeft op het vlak van het levenslang en levensbreed leren? Als deel van het antwoord op deze vraag belichten we in de hierna volgende paragraaf de meest belangrijke aanknopingspunten tussen het levenslang en levensbreed leren enerzijds, en het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk anderzijds. In de daarop volgende paragraaf vervolledigen we het beeld met de visie die de sector daar ondertussen zelf over ontwikkelde.

1.2 Het decreet van 4 april 2003

In het decreet van 4 april 2003 wordt het 'sociaal-cultureel volwassenenwerk' omschreven als:"een onderdeel van het beleidsveld sociaal-cultureel werk; het omvat de 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". In artikel 2, 7° wordt het sociaal-cultureel volwassenenwerk ook expliciet een plaats toegewezen in het domein van de volwasseneneducatie; meer bepaald op het terrein van de niet-formele educatie. Onder niet-formele educatie wordt in het decreet verstaan: "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".

De vier functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk heeft vier functies te vervullen: een educatieve functie, een culturele functie, een maatschappelijke activeringsfunctie en een gemeenschapsvormende functie. In het decreet van 4 april worden deze vier functies als volgt omschreven:

4 FUNCTIES

- **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.

In tegenstelling tot de andere aanbieders van volwasseneneducatie in de samenleving (zie hierboven) die eerder monofunctioneel en specialistisch werken, bewerkstelligt het sociaal-cultureel volwassenenwerk deze vier functies eerder op een geïntegreerde wijze. De invulling van het levenslang en levensbreed leren door het sociaal-cultureel volwassenenwerk gebeurt dan ook door middel van het voortdurend activeren van meerdere functies. Het leren in het sociaal-cultureel volwassenenwerk is dus ruimer op te vatten en te benaderen dan enkel vanuit haar educatieve functie. De omgekeerde redenering

is eveneens van toepassing. Bij elk van de andere functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk is de educatieve functie nooit ver te zoeken. Rekening houdend met het feit dat het uitsluitend gaat over processen van niet-formele educatie, is de positionering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk uniek. In deze multifunctionele aanpak schuilt ook de kracht van het sociaal-cultureel volwassenenwerk en dat maakt zijn bijdrage op het vlak van het levenslang en levensbreed leren wezenlijk verschillend aan die van de andere spelers op het terrein.

De werksoorten

In de praktijk beperkt het decreet van 4 april 2003 zich dus tot het sociaal-cultureel werk voor volwassenen (jongeren hebben eigen decretale regelingen). Het zegt ook niets over het sociaal-cultureel werk dat zich binnen bibliotheken of cultuur- en gemeenschapscentra afspeelt. Het decreet regelt hoe de sector georganiseerd is, welke soorten organisaties erkend en/of gesubsidieerd kunnen worden en aan welke voorwaarden ze moeten voldoen. De institutionele aanbieders van sociaal-cultureel volwassenenwerk worden bij decreet grosso modo ingedeeld in vier werksoorten. De volgende werksoorten worden onderscheiden:

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 volkshogeschool** (ook 'Vormingplus-centrum' genoemd): 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;
- **een gespecialiseerde vormingsinstelling:** 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.

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk kent (decretaal) dus vier werksoorten. Volgens het decreet heeft niet elke werksoort dezelfde functies. Wat de verschillende werksoorten gemeenschappelijk hebben is dat elke erkende organisatie voor sociaal-cultureel volwassenenwerk een sociaal-culturele methodiek dient te hanteren.

De sociaal-culturele methodiek

In het decreet staat bij elke werksoort te lezen dat ze een sociaal-culturele methodiek hanteert. De sociaal-culturele methodiek vormt het hart van het sociaal-cultureel werk. Zowel de organisaties als de beroepskrachten en de vrijwilligers in het sociaal-cultureel werk, zullen de gemeenschappelijke basis van benaderen en van werken die in het decreet wordt bedoeld (met andere woorden, werken volgens een sociaal-culturele methodiek), concrete invulling en gestalte moeten geven. In de vele sociaal-culturele praktijken zullen dus zowel gelijkenissen als verschillen naar voren treden. De grote lijnen zijn immers dezelfde, de concrete uitwerking daarvan zal verschillen van organisatie tot organisatie. Vandaar dat er in het decreet ook te lezen staat dat elke erkende organisatie "een" sociaal-culturele methodiek dient te hanteren en niet "de" sociaal-culturele methodiek. Verder in deze brochure zal duidelijk worden dat er naast een sociaal-culturele methodiek ook tal van andere methodieken bestaan. Op het vlak van de praktijken spreken we dus best over het hanteren van "een" sociaal-culturele methodiek. Op het vlak van de concepten over "de" sociaal-culturele methodiek.

Wat onder het begrip "sociaal-culturele methodiek" verstaan kan worden, is opgenomen in het decreet van 4 april 2003. Het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk bepaalt het begrip 'sociaal-culturele methodiek' als volgt:

> *een wijze van denken en handelen die gesteund is op reflectie, ervaringsdeskundigheid en wetenschappelijke inzichten; die methodiek wordt door diverse organisaties en hun vrijwillige en professionele medewerkers gebruikt om individuen en groepen aan te spreken en te activeren in één of meerdere bestaansdimensies en in hun diverse leefsituaties; deze bestaansdimensies kenmerken de mens als zin- en waardenzoeker, als kennisverwerker, als vaardige actor of creatieve explorator, als cultuurschepper en sociaal wezen; als doelstellingen staan het ontwikkelen van een eigen identiteit, het bevorderen van sociale integratie en maatschappelijke participatie en de opbouw van een democratische, duurzame en inclusieve samenleving voorop; daartoe worden op bewuste en doordachte wijze open kansen geschapen die uitnodigen tot ontmoeting en informeel leren; er worden processen van kritische bewustwording, reflexieve verantwoording en persoonlijke bekwaming gestimuleerd; er wordt aangezet tot de ontwikkeling van sociale, culturele en communicatieve competenties en de vorming van sociale netwerken en culturele symbolen; in het scheppen en benutten van deze kansen zijn de betrokken personen en groepen actieve 'deelnemers' met wie de medewerkers in dialoog treden over de concrete doelen en de aanpak. (Decreet, Art. 2)*

Deze in het decreet te lezen omschrijving is gebaseerd op een uitgebreid onderzoek en een literatuurstudie (Baert & Ketelslegers, 2002; zie ook Baert, 2005). Wij beperken ons hier – in functie van deze publicatie – enkel tot deze in één lange volzin opgenomen definitie in het decreet. Waar aangewezen zullen we verder in de tekst de link met het concept sociaal-culturele methodiek verduidelijken.

1.3 De sociaal-culturele visie op levenslang en levensbreed leren

Een visietekst levenslang en levensbreed leren

Als resultaat van een bevraging van de sector inzake levenslang en levensbreed leren, stelde SoCiuS een discussietekst op. Deze discussietekst vormde het uitgangspunt voor groepsgesprekken met verschillende vertegenwoordigers uit de sector tijdens een visiedag. Zich baserend op de verslagen van deze gespreksgroepen en bij wijze van verslag van de visiedag publiceerde SoCiuS een visietekst met als titel: Ons Gedacht! Levenslang en levensbreed leren (Cockx, De Blende & Leenknegt, 2005). In een kort maar intensief vervolgproject werd het decreet getoetst aan de uitgewerkte visie door de sector (Cockx, 2006).

De desbetreffende visietekst vertrekt van de vaststelling dat levenslang en levensbreed leren een belangrijk principe is in de huidige samenleving. Zowel in Vlaanderen, België; Europa,... zijn permanente vorming en levenslang en levensbreed leren het voorwerp van beleid. Er wordt door niemand getwijfeld aan het feit dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk een rol heeft te spelen bij het levenslang en levensbreed leren. De desbetreffende visietekst wordt verder opgebouwd rond vier items. We behandelen hierna de kern uit de visietekst bij elk van deze items. In een laatste subparagraaf staan we kort stil bij de meest relevante resultaten van de toetsing van deze visie aan het decreet. Wie interesse heeft in de meer uitgebreide versies van de visietekst of het verslag van de toetsing van het decreet verwijzen we naar de literatuurlijst of naar www.socius.be waar beide documenten integraal te downloaden zijn.

De sociaal-culturele visie op het leren en de lerende

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk gaat uit van het ervaringsgericht leren en het actiegericht of doe-leren. De sector wordt gesitueerd binnen de traditie van het emancipatorisch gedachtegoed. Naast uiteraard de aandacht voor het lerende individu, wordt expliciet ook aandacht besteed aan het belang van het leren 'als' en het leren 'in' groep. In het sociaal-cultureel volwassenenwerk komt de klemtoon sterk te liggen op het begeleiden, faciliteren en het mogelijk maken van leerprocessen, alsook het creëren van krachtige leercontexten daartoe. Deze leercontexten komen tot stand in informele en niet-formele settings die typisch zijn voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

De wezenlijke bijdrage inzake het levenslang en levensbreed leren

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk heeft een multifunctioneel karakter. Het bewerkstelligt de vier decretale functies op een geïntegreerde wijze door in de werking steeds twee of meerdere functies samen te activeren. Een centraal kenmerk van de sector is het levensbreed leren. Alle mogelijke levenssferen en bestaansdimensies van personen komen er aan bod zoals relaties, gezondheid, inkomen en arbeid, religie en zingeving... (cf. de sociaal-culturele methodiek). De sector werkt met een verscheidenheid aan doelgroepen en werkwijzen rond verschillende thema's. De sector levert ook een wezenlijke bijdrage tot het lerend leven. Dit gebeurt door het creëren van veilige leeromgevingen waarin plaats is voor het individu om keuzes te maken en te experimenteren en daar samen, met en van anderen, van te leren. In het sociaal-cultureel volwassenenwerk leren personen door hun deelname aan activiteiten of het opnemen van engagementen (als vrijwilliger, als bestuurslid,...) tal van sociale vaardigheden en sleutelcompetenties. Deelnemers leren in het sociaal-cultureel volwassenenwerk omgaan met verschillen en met diversiteit. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk levert ten slotte ook een wezenlijke bijdrage tot het leren samenleven. Dit gebeurt door het stimuleren van personen om een verantwoorde en tevens kritische bijdrage te leveren aan het samenleven en de samenleving.

Samenwerking binnen en buiten de sector

Samenwerking met andere actoren op het vlak van het levenslang en levensbreed leren is voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk geen doel op zich, maar het biedt wel kansen. Het is een middel om de wezenlijke bijdrage van het sociaal-cultureel volwassenenwerk inzake levenslang en levensbreed leren nog beter te verwezenlijken. Om de typische aard van het sociaal-cultureel volwassenenwerk beter uit de verf te laten komen wordt in de visietekst aangeraden om de – ietwat oudere – term 'sociaal-cultureel vormingswerk' opnieuw meer te introduceren als het over de educatieve functie van het werk gaat. Wat de sector aantrekkelijk maakt om mee samen te werken is bovendien haar laboratoriumfunctie. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk experimenteert met werkwijzen, inhouden en toenemende participatiemogelijkheden voor de deelnemers van waaruit voortdurend nieuwe sociaal-culturele praktijken ontstaan. Sociaal-culturele organisaties kunnen – omwille van hun grote autonomie – vaak meer soepel en flexibel inspelen op educatieve behoeften dan dat andere aanbieders op het domein van de volwasseneneducatie dat kunnen. In de visietekst wordt ten slotte enerzijds gesproken over sectorinterne samenwerking (tussen volkshogescholen, verenigingen, bewegingen en landelijke gespecialiseerde vormingsinstellingen onderling) en anderzijds over samenwerking met niet-sectorspecifieke partners zoals de overheid, andere (zogenaamde 'institutionele') aanbieders in het domein van de volwasseneneducatie en de belendende sectoren (zoals bv. de samenlevingsopbouw, sociaal-artistieke projecten, de cultuur- en gemeenschapscentra, ...).

Leereffecten en de sector zichtbaar maken

In de visietekst wordt er een onderscheid gemaakt tussen het zichtbaar maken van (leer)effecten op deelnemersniveau en de zichtbaarheid van de sector in de maatschappij. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk legt zich niet toe op het bereiken van eenzijdig en vooraf strikt vastgelegde eindtermen of leerresultaten. Sociaal-culturele activiteiten en de bijbehorende leerprocessen worden voortdurend afgestemd in nauwe samenspraak met de deelnemers en zijn ingebed in het individueel betekenisverleningsperspectief van elke deelnemer afzonderlijk. Dit maakt een gestandaardiseerde meting van de leereffecten complexer. Op het vlak van de maatschappelijke zichtbaarheid van de sector, wordt verkozen te praten in termen van 'de invloed' van het werk. De invloed van het sociaal-cultureel volwassenenwerk houdt rekening met het gecumuleerd effect van (soms jarenlange) participatie aan verschillende vormingsinitiatieven, het lidmaatschap of bestuursactiviteiten. Om de invloed van het werk meer zichtbaar te maken, wordt het werken a) met leer-, functie- of competentiebewijzen en b) met leerverhalen naar voor geschoven.

Het decreet getoetst aan deze visie

Met het decreet van 4 april 2003 wordt de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk erkend als volwaardig medespeler op domein van de volwasseneneducatie. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk krijgt in het decreet expliciet een taak toegewezen op het vlak van de niet-formele volwasseneneducatie. De positionering van de sector in het educatief bestel gebeurt echter onvolledig. Dat was een van de belangrijkste conclusies van de toetsing van het decreet aan de ontwikkelde visie (Cockx, 2006). In het wijzigingsdecreet van 5 maart 2008 heeft de wetgever rekening trachten te houden met een aantal van de toen opgetekende commentaren

en bedenkingen van de sector. De begrippen "niet-formele educatie" en "informeel leren" werden ingeschreven in het wijzigingsdecreet.

Helaas blijft de educatieve functie van de sector herleid tot het organiseren en begeleiden van educatieve programma's. Verenigingen en bewegingen hebben het moeilijk om zich te identificeren met deze omschrijving van de educatieve functie. Trouwens, ook voor de volkshogescholen en de gespecialiseerde vormingsinstellingen zijn niet alle georganiseerde sociaal-culturele praktijken onder de strikte definitie van educatieve programma's te vatten. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk organiseert niet alleen een educatief aanbod in termen van educatieve programma's, maar biedt haar deelnemers ook tal van andere contexten aan waarbij vanuit aanbiederskant leermogelijkheden steevast ingecalculeerd worden én waarin personen ook effectief leren. Bij het positioneren van de sector met betrekking tot het levenslang en levensbreed wordt dan ook best ten volle rekening gehouden met het niet- en informeel leren en de meerwaarde van het sociaal-cultureel volwassenenwerk dienaangaande.

In de volgende hoofdstukken gaan we hier dieper op in. We verlaten hierna wel de beleidslogica. We reiken een aantal termen en concepten aan die toelaten de 'aard' van het sociaal-cultureel werk in relatie tot levenslang en levensbreed leren beter op begrip te brengen.

2 HET ONTWERPEN VAN SOCIAAL-CULTUREEL VORMINGSWERK

INLEIDING

In deel 1 stonden we stil bij het sociaal-cultureel volwassenenwerk, bekeken vanuit de invalshoek van het levenslang en levensbreed leren. Zo doende bakenden we de sociale werkelijkheid om te praten over sociaal-cultureel vormingswerk gaandeweg meer af.
In dit tweede deel gaan we dieper in op één welbepaald kenmerk van het professioneel handelen in het sociaal-cultureel volwassenenwerk, namelijk de kwestie van het methodisch handelen.

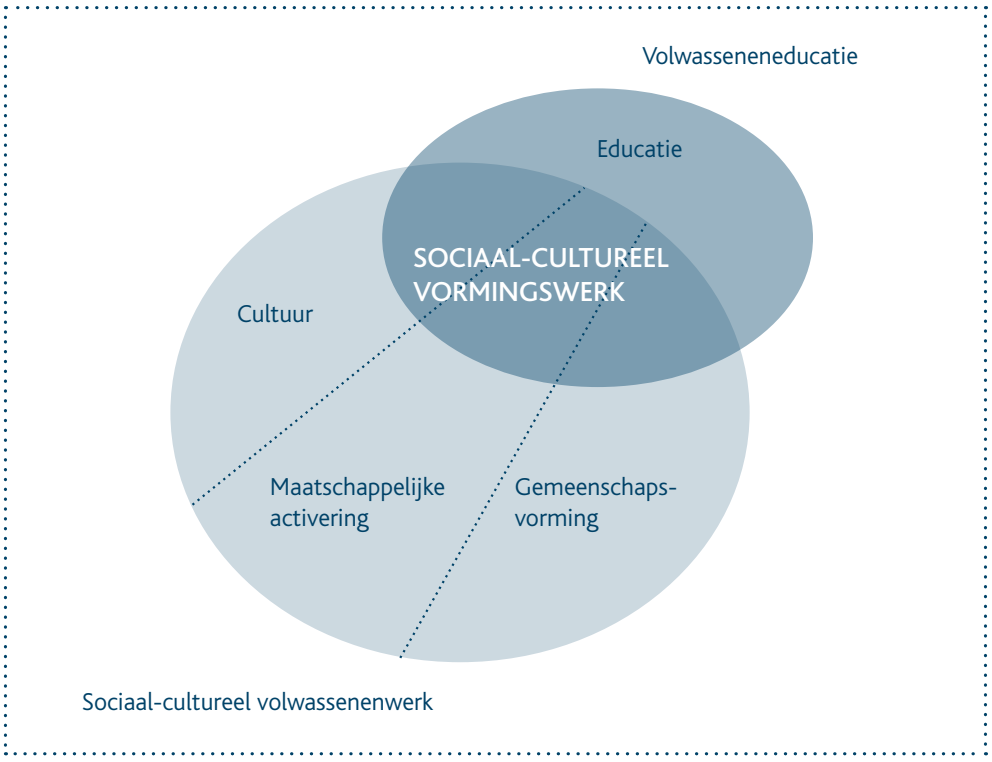
Eén van de verschillen tussen het dagelijks (tussen familieleden, vrienden, kennissen,..) handelen enerzijds en professioneel handelen anderzijds, is dat dit laatste gekenmerkt wordt door een bewuste, verantwoorde en methodische aanpak. Bewust handelen heeft te maken met het doordacht en kritisch te werk gaan. Verantwoord handelen heeft te maken met het feit dat het handelen acceptabel dient te zijn (voor op z'n minst de betrokken partijen), beargumenteerd kan worden en dat er rekening gehouden wordt met ethische principes. Het methodisch handelen van de vormingswerker slaat op het intentioneel, systematisch en procesmatig ondersteunen van leer- en veranderingsprocessen. In de literatuur worden omtrent het procesmatig ondersteunen van leer- en veranderingsprocessen een aantal fasen onderscheiden. De centrale vraag die we ons in dit deel stellen is: "Welke zijn fasen van het professioneel faciliteren van dergelijke leer- en veranderingsprocessen en welke aandachtspunten en beslissingsmomenten dienen zich bij elk van die fasen aan voor de professionele sociaal-cultureel werker?"

2.1 SOCIAAL-CULTURELE ACTIVITEITEN IN RELATIE TOT VORMINGSWERK

Focus op sociaal-cultureel vormingswerk

In het eerste deel hadden we het uitgebreid over de positionering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk binnen het domein van de volwasseneneducatie. We stonden stil bij de vier (decretale) functies van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. In de inleiding maakten we reeds duidelijk dat we ons met deze publicatie richten op de educatieve functie van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Als we nadenken over hoe sociaal-cultureel vormingswerk concreet vorm kan krijgen, kunnen we dat dus niet doen zonder stil te staan bij de verwevenheid van de educatieve met de andere functies. Vertrekkende van de positionering van het sociaal-cultureel volwassenenwerk in het domein van educatie en de vier door het decreet bepaalde functies (zie Deel 1), kunnen we het sociaal-cultureel vormingswerk schematisch als volgt voorstellen:

Figuur 1: Sociaal-cultureel vormingswerk
(geïnspireerd door Cockx, F. & Leenknegt, R., 2005: 427)

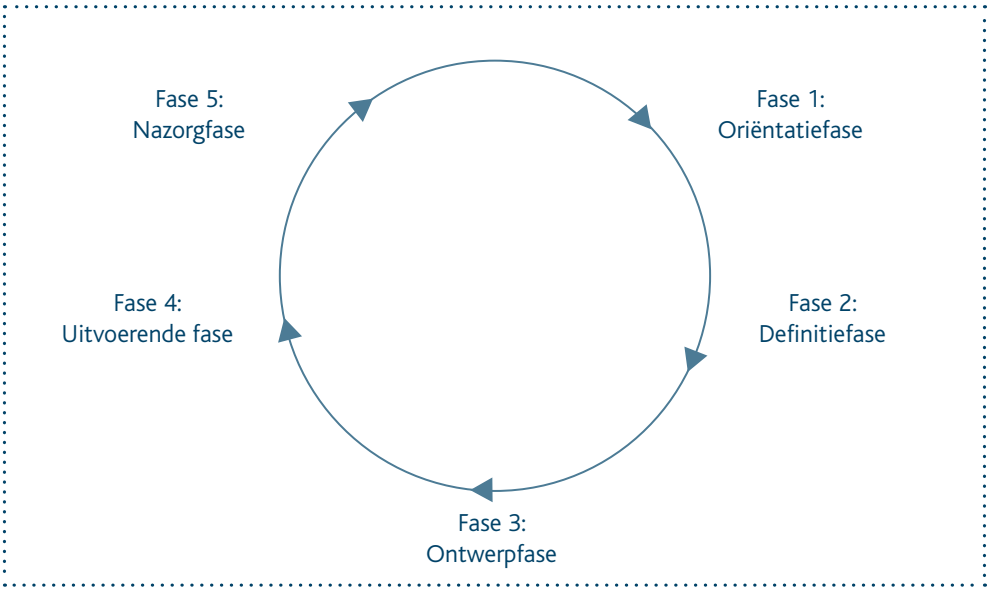


Figuur 1 maakt duidelijk dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk meer dan alleen maar een educatieve functie vervult. Sommige sociaal-culturele activiteiten zijn exclusief gericht op leren. Andere sociaal-culturele activiteiten vallen zelfs helemaal buiten de vier decretaal bepaalde functies. Ze doen dan dienst als toeleiding of als loutere ontspanning. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk – in tegenstelling tot andere actoren – wordt gekenmerkt door haar mulitifunctioneel karakter, met als kern – of constante – het procesmatig begeleiden en ondersteunen van niet-formele en informele leer- en veranderingsprocessen. Het ondersteunen en begeleiden van deze processen gebeurt echter niet zomaar in het wilde weg. Daar gaat een welbepaalde benaderingswijze van het professioneel handelen aan vooraf.

De vijf fasen van de ontwerpcirkel

Een sociaal-cultureel werker (of volwasseneneducator) neemt voortdurend beslissingen. Als professioneel werker ben je enerzijds bezig met beheerstaken en anderzijds met ondersteuningstaken; kortom met het organiseren, opzetten en begeleiden van leerprocessen. Het is belangrijk hierbij zorgvuldig te faseren, alsook telkens goed te weten in welke fase je je bevindt. Welke activiteiten doe je waar en wanneer?
In de literatuur wordt er door diverse auteurs telkens een verschillend aantal fasen onderscheiden. Soms benoemen ze de verschillende fasen net iets anders, een andere keer onderscheiden ze een fase meer of minder dan een andere auteur en nog een andere keer zal je merken dat de ene auteur de grenzen om van deze of gene afgelijnde fase te spreken, iets anders legt. Wij kiezen er hier voor, in navolging van Van der Vlerk (2005) om te spreken over 'vijf fasen van de ontwerpcirkel'. We beperken ons tot de meest eenvoudige versie van de ontwerpcirkel, ook al bestaan er hier verschillende varianten.

Figuur 2: De vijf fasen van de ontwerpcirkel (Van der Vlerk, 2005)



De term fase duidt hier zowel op een welbepaalde tijdsperiode als op een zich voortdurend ontwikkelende verschijningsvorm. Tegelijkertijd zou je ook kunnen spreken over vijf stadia. Wanneer de zich ontwikkelende verschijningsvorm een vaste vorm heeft aangenomen spreken we van een stadium. Redeneren in termen van stadia wijst eerder op een statische benadering, terwijl het redeneren en spreken over fasen (waarvoor wij hier opteren) een eerder dynamische benadering van de sociale werkelijkheid impliceert. In de concrete praktijk gaat het ook hier opnieuw niet over een of/of-denken. Elke fase wordt idealiter immers afgerond met een soort van synthesemoment en met een nieuwe taakstelling ter verdere structurering van het verdere proces. Wordt een bepaalde fase niet naar behoren afgerond, is de kans immers zeer groot dat men in de volgende fase met problemen te maken krijgt en proces of de sociale praktijk vastloopt, in de knoop geraakt en nodeloos vertraagt of zelfs helemaal mislukt.

We behandelen hierna fase per fase zoals uitgewerkt door Cockx & Gehre (2006). In deze publicatie spitsen we daarbij de aandacht toe op de verschillende beslissingsmomenten voor de sociaal(-cultureel) werker, respectievelijk de volwasseneneducator (die professionelen die leren en leerprocessen professioneel begeleiden). We willen tevens vermijden dat de indruk ontstaat dat het opzetten van leerpraktijken een sociaal-technologische aangelegenheid is. In een laatste paragraaf brengen we daarom de nodige nuanceringen aan. In elke fase is het van belang in het achterhoofd te houden dat het ontwerpen van leerpraktijken door de volwasseneneducator een iteratief, communicatief, realistisch en creatief proces is. We komen hier dus later op terug.

2.2 Fase 1: De oriëntatiefase (Idee)

Algemeen

In de eerste fase komt het er op aan dat de volwasseneneducator in het synthesemoment komt tot "een eerste idee" omtrent welke sociale veranderingen zich voordoen en hoe daarop gereageerd moet of kan worden. Het vormen van een eerste idee is geen eenzijdige aangelegenheid van de volwasseneneducator. Hij of zij treedt daarover in voortdurend overleg met het deelnemerssysteem en met anderen. Er wordt nagegaan of het professioneel interveniëren gegeven de situatie, het probleem of de vraag wenselijk en/of mogelijk is. De volwasseneneducator onderzoekt in deze oriëntatiefase of er behoefte is aan, en er kansen zijn voor, een succesvolle ondersteuning. Dit gebeurt aan de hand van een zeer algemene en brede oriëntatie op het thema, een probleemanalyse, een omgevingsanalyse en ten slotte, een eerste globale voorwaardenanalyse.

Het resultaat van deze verschillende analyses moet de volwasseneneducator en/of de organisatie waarvoor hij/zij werkt toelaten om (intern) te beslissen of er wordt doorgegaan of niet. Met andere woorden: of het de moeite waard is de volgende fase aan te vatten.

De deelfasen

Bij de eerste brede oriëntatie gaat het erover welke signalen je als professioneel opvangt. Wat zijn de wensen en noden die je bereiken of waar je wil op inspelen? Over welke veranderingen gaat het? Welke leerprocessen dienen hierbij ondersteund te worden en op welke wijze?
Tijdens de probleemanalyse sta je stil bij hoe de huidige situatie eruitziet en hoe de gewenste (eind)situatie er idealiter uitziet? In deze probleemanalyse spelen zowel subjectieve elementen en argumenten een rol (gevoelens, meningen, visies op het probleem, door het deelnemerssysteem/jezelf/jeorganisatie/het beleid,...) als objectieve elementen en gegevens een rol (feiten, cijfers, gegevens,... over het probleem).
In een omgevingsanalyse ga je na welke maatschappelijke trends zich voordoen. Je richt de aandacht op de dringendheid van het probleem en het belang ervan. Je gaat na welk de relevantie van het probleem of de (hulp)vraag is voor het deelnemerssysteem, de organisatie, jezelf, de samenleving,...
Een eerste algemene voorwaardenanalyse geeft je een eerste globaal zicht op hoe het zit met de praktische mogelijkheden en beperkingen (geld, organisatie, tijd, informatie, kwaliteit, arbeidsomstandigheden; zie verder GOTIKA-analyse) om al dan niet in te spelen op de opgevangen behoeften, noden, problemen en/of thematiek.

2.3 Fase 2: De definitiefase (Wat?)

Algemeen

In de definitiefase wordt de focus verengd. De centrale vraag hier is "Wat dient er te gebeuren?". Er worden met andere woorden algemene doelen vastgelegd in een "een globaal plan" dat toelaat om (extern) bekend te maken en te zeggen: "We gaan er voor!". Een dergelijk globaal plan komt tot stand op basis van een grondige diagnose van de beginsituatie, het in kaart brengen van de ontwerpeisen, de bepaling van de eindsituatie of gewenste verandering(en) en het vastleggen van (een) algemene doelstelling(en).
We behandelen hierna één voor één deze verschillende elementen meer exhaustief.

De deelfasen

Tijdens de diagnose van de beginsituatie komt het er allereerst op aan duidelijkheid te krijgen wat het doelwit van je handelen zal zijn. Richt je je tot het individu, de groep, de organisatie en/of een gemeenschap of samenleving? Bij elk van de door de sociale werker beoogde doelwitten bestaat het resultaat van deze diagnose uit een zicht op de startpositie van het deelnemerssysteem in relatie tot het geplande veranderingsproces. Dit zicht op de startpositie is het resultaat van nauw overleg met het deelnemerssysteem en heel wat reflectie vanwege de volwasseneneducator. Deze startpositie wordt bepaald door de problemen, noden en behoeften van het deelnemerssysteem, de oorzakelijke factoren die deze (mogelijk) bepalen en de agogische draagkracht van het deelnemerssysteem, met inbegrip van de bereidheid van het deelnemerssysteem, om (zelf, dan wel anderen) te veranderen. Aangezien het hier over verschillende deelnemerssystemen kan gaan, met elk hun eigen dimensies om de focus van het professioneel handelen aan te verankeren, behandelen we een aantal aandachtspunten per deelnemerssysteem meer exhaustief in de volgende paragraaf.
Bij het in kaart brengen van de ontwerpeisen is het belangrijk nauwgezet na te gaan waar de geplande activiteit(en) en jouw handelen moeten aan voldoen (volgens jezelf, jouw organisatie, jouw deelnemerssysteem, de maatschappelijke context waarin je handelt)? Gegeven het te behandelen probleem of de thematiek én de opgelegde ontwerpeisen, waar en hoe zie jij kansen en mogelijkheden om een verschil te maken door je professioneel handelen?
Het komt er ook op aan te werken aan de bepaling van de eindsituatie: De gewenste eindsituatie wordt omschreven. Er wordt vervolgens (opnieuw) stilgestaan bij de haalbaarheid (kansen, motivaties,...) om deze gewenste eindsituatie te bereiken en de noodzakelijke randvoorwaarden worden in kaart gebracht.
De definitiefase wordt afgerond met het formuleren van één of meerdere algemene doelstelling(en). Het globale einddoel van de professionele ondersteuning wordt vertaald in één of meerdere algemene

deeldoelstelling(en) (wie, wat, waartoe?) en er wordt ook een globaal tijdskader afgebakend of een globale timing vastgelegd (wanneer?) (of nog: de 4 W's).

Werken aan een gedegen diagnose van de beginsituatie

De termen 'diagnose' en 'het stellen van een diagnose' zijn afkomstig uit de geneeskunde. Traditioneel wordt het stellen van een diagnose geassocieerd met een objectief, afstandelijk onderzoeken van een welbepaalde situatie met behulp van allerlei instrumenten. De deskundige ondervraagt, observeert, test, analyseert en interpreteert de situatie en maakt vervolgens zijn/haar resultaten wereldkundig. Vanuit de hoek van de sociale wetenschappen en de praktijken van sociaal werk is een dergelijke (enge) benadering van diagnostische activiteiten steeds gecontesteerd. Ook in de geneeskunde zijn er ondertussen strekkingen die het objectkarakter van de relatie en de kloof tussen het individu en de expert (wensen te) doorbreken. In deze recente ontwikkelingen in de geneeskunde is een patiënt niet alleen diegene die met een klacht of kwaal langskomt en waarbij de behandelende arts enkel een efficiënte remedie voorschrijft. De patiënt wordt er benaderd als een persoon, iemand in zijn of haar context, met een levensgeschiedenis, een verhaal en met emoties. Een diagnose is immers niet enkel op te vatten als een (denk)activiteit van het dienstverlenend systeem, maar als het resultaat van een coöperatief ondersteunings-, explicitatie- en interpretatieproces.

We kunnen vier soorten van deelnemerssysteem onderscheiden. Welke zijn per deelnemerssysteem enkele dimensies of aandachtspunten om te komen tot een gedegen analyse van de beginsituatie? We behandelen hierna per deelnemerssysteem enkele voorname dimensies.

Een individu

Op het vlak van het individu spelen diverse persoonsgebonden elementen een rol. Het komt er op aan deze persoonsgebonden elementen op voorhand in te schatten, alsook na te gaan hoe het gesteld is met de huidige toestand van al deze elementen in relatie tot de gewenste en te bereiken situatie. We denken aan: de draagkracht (motivatie, capaciteiten, leer- en hulpverleningservaringen) van je deelnemers, hun actuele competenties (kennis, vaardigheden, attitudes om bekwaam te handelen in een welbepaalde situatie), hun persoonlijke opvattingen, hun emoties, hun reeds opgedane levenservaringen, de sociale en socio-economische situatie waarin ze zich bevinden, eventuele invloeden vanuit hun opvoedingsverleden, hun biografie,...

Een groep

Wanneer de focus van het professioneel interveniëren veranderingen op groepsniveau betreft zijn er verschillende elementen die in rekening gebracht kunnen worden. We denken hierbij opnieuw aan de draagkracht van de groep als groep en de competenties die op groepsniveau aanwezig zijn. De competenties op groepsniveau zijn (doorgaans) meer en anders dan de som van de competenties van elk individu in die groep. Het is ook belangrijk het stadium waarin de groepsvorming zich bevindt te analyseren en in rekening te brengen. In een beginnende groep zijn deelnemers nog zeer sterk bezig met het zich op elkaar afstemmen (zowel voor wat betreft de gezamenlijke doel- en taakstelling als voor wat betreft de onderlinge relaties in de groep). In een bestaande groep zijn er voor wat betreft de interactiewijzen, de verdeling van de macht en de communicatiepatronen veelal reeds duidelijk sporen getrokken. Een groep die ophoudt te bestaan als groep heeft te maken met de verwerking van het nemen van afscheid van elkaar en de vraag naar de transfert van de 'in' groep én 'als' groep opgedane ervaringen in andere en nieuwe situaties.
Op welke groepsdimensie richt de groep zich in hoofdzaak? Betreft het voornamelijk een taak- of een relatiegerichte groep? In een taakgerichte groep gaat de aandacht in hoofdzaak uit naar het gefaseerd, doel- en planmatig aanpakken van een probleem met het oog op het bereiken van resultaten. In een relatiegerichte groep staan de onderlinge relaties tussen de groepsleden centraal. Is er op het vlak van de groepscultuur sprake van een gesloten of open groep? Wordt de groep geleid door één of meerdere leiders, door interne of externe opgelegde eisen, door formele of informele leiders,... Deze en nog tal van andere vragen in verband met groepswerk maken het onderwerp uit van een gedegen analyse van de beginsituatie wanneer de focus van je ondersteuning zich ook richt tot het groepsniveau.

Een organisatie

Op zich kan een organisatie als één grote groep beschouwd worden die bestaat uit verschillende individuen. De hiervoor behandelde aandachtspunten zijn dus ook van toepassing wanneer de focus van je professioneel handelen zich richt op het organisatieniveau. Een organisatie bestaat daarenboven doorgaans uit verschillende deelgroepen of entiteiten.

Kenmerkend voor een organisatie is dat de componenten waaruit ze bestaat meestal dezelfde doelstellingen delen en dat ze daarvoor op een zo effectief en efficiënt mogelijke manier te werk gaan. De gezamenlijke doelstellingen kunnen te maken hebben met het maken van winst (profit organisaties), met door gemeenschapsgeld ondersteunde maatschappelijke dienstverlening (social profit organisaties) of het zich vrijwillig, onafhankelijk en onbezoldigd engageren (vrijwilligersorganisaties). Wie als focus van het professioneel sociaal handelen de organisatie heeft, dient bijzondere aandacht te besteden aan zowel organisatie-interne als organisatie-externe elementen.
Op het vlak van de organisatie-interne elementen denken we in de eerste plaats aan het gevoerde organisatiebeleid. Hoe luidt de missie van de organisatie en wat staat er in het beleidsplan? Hoe verhouden de strategische en operationele doelstellingen van de organisatie zich tot deze missie en het beleidsplan? Is dergelijke informatie beschikbaar, bestaat ze enkel in de hoofden van mensen of bestaat ze helemaal niet? Hoe zit het bovendien met de communicatie- en beslissingslijnen in de organisatie? Als je die in kaart brengt, hoe lopen die dan? Gaat het over top-down, bottum-up of een mix tussen beiden? Zijn er inspraakmogelijkheden voor de werknemers en zijn die bekend? Wordt er ook gebruik van gemaakt? Hoe is het gesteld met de financiële toestand van de organisatie? Hoe ziet de kwaliteit van het management er uit? Enzoverder.
Wat organisatie-externe elementen betreft inzake een diagnose van de beginsituatie denken we hier in de eerste plaats aan de (markt)positie van de organisatie. In welke mate is er sprake van uniciteit en/of complementariteit in relatie tot reeds bestaande initiatieven en organisaties? Waar treedt de organisatie in concurrentie met andere organisaties en welke zijn daarbij mogelijke en wenselijke uitwegen? Staat en opereert de organisatie bovendien volledig op zichzelf of gaat zij voor het verwezenlijken van haar doelstellingen verbanden aan met andere organisaties? In welke mate dienen deze samenwerkingsverbanden de doelstellingen van de desbetreffende organisatie? Waar is daar verbetering in mogelijk/wenselijk en waar niet? Ten slotte is het ook niet onbelangrijk, wanneer een organisatie de focus of het doelwit van je professioneel handelen uitmaakt, dat je je als professioneel werker informeert over het arbeidsreglement in de desbetreffende organisatie, de bestaande CAO's en de van toepassing zijnde overheidsreglementering.
Verschillende van de hierboven vermelde aandachtspunten staan tevens in nauwe relatie tot het type van organisatie waarmee je als professioneel te maken krijgt; met de organisatiecultuur en -structuur.

Een gemeenschap, samenleving of collectiviteit

Als sociaal(-cultureel) werker, respectievelijk volwasseneneducator, kan ook de of een gemeenschap, samenleving of collectiviteit de focus of het doelwit van je professioneel handelen uitmaken: een wijk, een buurt, een bevolkingsgroep,... Indien je professioneel handelen zich tot dit deelnemerssysteem richt, dien je rekening te houden met alle reeds aangehaalde elementen bij elk type van deelnemerssysteem tot hier toe. Of je als volwasseneneducator nu werkzaam bent in Vlaanderen of elders, als je veranderingen wil aanbrengen of ondersteunen op gemeenschaps- of samenlevingsniveau, is het in de diagnosefase belangrijk een zicht te krijgen op de in de desbetreffende gemeenschap/collectiviteit gangbare en beschikbare:

- **waarden en normen:** opvattingen over hoe het reilen en zeilen van het samenleven er idealiter dient uit te zien, zijn niet in elke gemeenschap, samenleving of collectiviteit overal en altijd dezelfde.
- **culturele tekens en symbolen:** termen, begrippen, tekens,... die wij in het Westen gebruiken of die elk van ons als opgeleide professioneel hanteert, zijn het deelnemerssysteem vaak totaal vreemd.
- **materiële en technologische middelen:** de beschikbaarheid van geld en rijkdom, degelijke woningen en comfort, de evidentie van het kunnen en weten gebruik te maken van allerhande communicatiemiddelen,...
- **politieke beleidsconstellatie en het gevoerde overheidsbeleid:** niet altijd en overal is er sprake van democratie en vrijheid van meningsuiting. Het is dus tevens belangrijk bij de diagnose van de beginsituatie een zicht te krijgen op de beschikbare en (politiek) gelegitimeerde beïnvloedingskanalen.

2.4 Fase 3: De ontwerpfase (Hoe?)

Algemeen

In de ontwerpfase gaat alle aandacht uit naar hoe je de zaken concreet gaat aanpakken. Het komt er in deze fase eerst op aan stil te staan bij hoe je elk van de algemene doelstellingen zal bereiken. Dat levert je een eerste globaal ontwerp op. Dit globaal ontwerp dient vervolgens verder geconcretiseerd te worden. Het resultaat daarvan is "een fijn uitgewerkt of specifiek handelingsplan". Een dergelijk uitgewerkt handelingsplan bevat informatie over de concrete timing, de concrete werkdoelen per deelactiviteit, de keuze voor welbepaalde werkvormen en technieken, de locatie, het nodigde materiaal,...

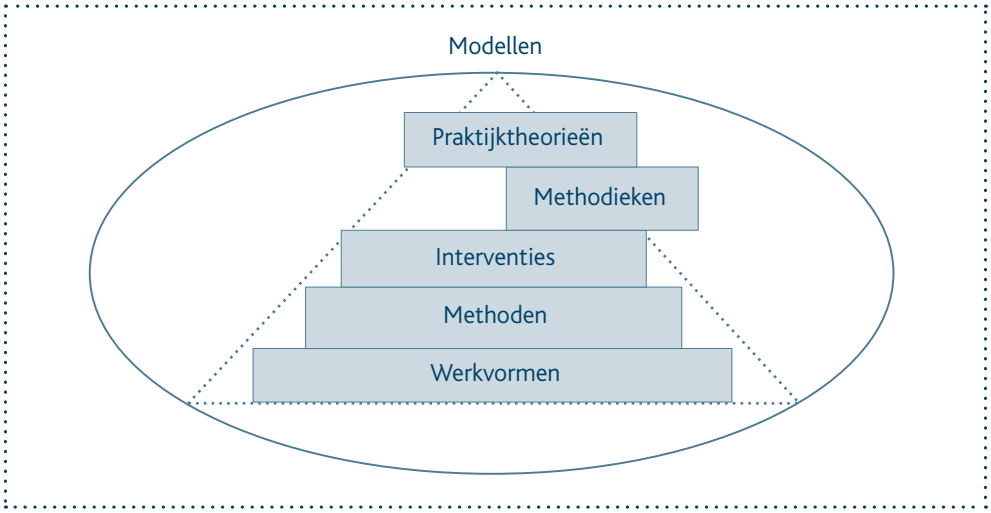
Concrete doelstellingen en fasering

In de definitiefase werd een globaal einddoel vastgelegd. Dit einddoel werd vertaald in één of meerdere "algemene" doelstellingen (wie, wat, waartoe?) en een globale timing (wanneer?). Per algemene doelstelling komt het er nu op aan een reeks concrete werkdoelen te formuleren.
Bij het formuleren van concrete doelstellingen is het belangrijk te werken volgens het **SMART**-principe. Dit betekent dat elk werkdoel **s**pecifiek genoeg moet zijn, dat ze **m**eetbaar is, **a**ttractief, **r**ealistisch en **t**ijdsgebonden. Het tijdsgebonden karakter van elke concrete deeldoelstelling laat de volwasseneneducator tevens toe het project of de activiteit concreet te faseren.
Tijdens de fasering wordt de eerder vastgelegde globale timing omgezet naar een concrete planning van activiteiten en handelingen. Bij elke activiteit of handeling worden datum, plaats, tijd, aanvangs- en slotuur en de nodige voorbereidingen vastgelegd.

Over werkvormen, methoden en interventies

Tijdens de ontwerpfase neem je als volwasseneneducator allerlei beslissingen die betrekking hebben op het concrete handelingsniveau. Om dit enigszins te verduidelijken presenteren we hierna de verankerde vijftrappige piramide. We bespreken eerst de figuur in haar globaliteit en staan vervolgens stil bij de relevantie van de deelcomponenten in relatie tot de ontwerpfase.

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



We spreken van een "vijftrap" gaande van praktijktheorie (of in de literatuur ook wel strategie genoemd) over methodiek naar interventies, methoden en werkvormen. 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. We opteren er voor om deze vijftrappige piramide te beschouwen als ingebed in modellen van sociaal werk. Zo komen we dan tot een "verankerde" vijftrappige piramide.

In de concrete handelingspraktijk lopen de verschillende niveaus van deze piramide voortdurend door elkaar. Professioneel werken dient dan ook het resultaat te zijn van verschillende overwegingen die je zelf maakt vanuit je eigen deskundigheid én de concrete situatie waar je je in bevindt en waar je mee te maken krijgt. Het alert en bewust zijn waarom je voor een bepaalde benaderingswijze kiest, lijkt ons daarbij van meer belang te zijn dan het volgen van de directieven vanuit een welbepaald "model".
Zoals in de figuur aangegeven, lijken modellen van sociaal werk een allesomvattend gegeven te zijn waarbij beslissingen op dat abstracter – of zo je wil: hoger – niveau de meer concrete of andere niveaus van de piramide bepalen. Dat klopt niet helemaal. Het gaat zelden over één-één relaties of een lineaire logica (van boven naar onder of omgekeerd). Eén welbepaald model, één welbepaalde strategie is niet te vertalen in een welbepaalde methode of steeds dezelfde werkvormen. Het omgekeerde is ook het geval. Meerdere werkvormen kunnen aangewend worden bij één methode, meerdere methoden bij een welbepaalde interventie, enzoverder. Op zich gaat het over een voortdurend '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.
Op elk niveau van deze verankerde vijftrappige piramide spelen er steeds een aantal factoren een rol bij keuzen en beslissingen vanwege volwasseneneducator. De meest belangrijke opmerking hierbij is misschien wel dat op elk niveau er altijd een aantal mogelijke opties niet gekozen worden en, meer nog, niet meer kunnen gekozen worden. Dit laatste veronderstelt dat er een verband bestaat tussen de verschillende niveaus van het basiskader. De verschillende deelcomponenten van de figuur definiëren we als volgt:

- **model:** 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
- **praktijktheorie (ook wel strategie genoemd):** een globale benadering van het aanknopingspunt voor het professioneel handelen in een sociale situatie binnen een welbepaalde maatschappelijke context die resulteert in een overtuiging volgens dewelke men te werk zal gaan.
- **methodiek:** 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 professioneel 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 instutionele vertalingen (al valt een methodiek niet altijd noodzakelijk samen met de sectorale en institutionele scheidingslijnen die er beleidsmatig of in de praktijk vaak getrokken worden).
- **interventie:** één welbepaalde of de combinatie van meerdere handelingsopties met betrekking tot het professioneel bijdragen tot leer- en veranderingsprocessen in een concrete situatie.
- **methode:** de voornaamste weg waarlangs het professioneel interveniëren bij deze of gene handelingsoptie verloopt, de concrete leer- en veranderingsituatie vorm krijgt en waarbinnen men verschillende en diverse werkvormen kan hanteren.
- **werkvorm (synoniem = techniek):** het op een welbepaald moment in het proces van de interventie – naar ruimte, tijd en doelstellingen beperkte – gehanteerde instrumentarium.

In de bijgevoegde tabel voorzien we bij elk van deze begrippen concrete voorbeelden. Uit deze tabel – die gebaseerd is op uitgebreid literatuuronderzoek – blijkt dat we op conceptueel vlak kunnen spreken van "de" sociaal-culturele methodiek. Naast de sociaal-culturele methodiek zijn er immers nog tal van andere methodieken die enerzijds een welbepaalde richting en kleur geven aan de wijze waarop professionelen de realiteit benaderen en anderzijds de veelheid aan praktijken van overheidswege gereguleerd worden.

Tabel 1: Enkele voorbeelden van modellen, praktijktheorieën, methodieken, interventies, methoden en werkvormen

MODELLEN	PRAKTIJKTHEORIEËN	METHODIEKEN	INTERVENTIES	METHODE	WERKVORMEN
Chin & Benne, 1969 • Empirisch-rationele • Macht- en dwang • Normatief-reëducatieve Leirman, 1993: • Expert • Ingenieur • Profeet • Communicator Cockx, 2004 • Socialisatie-perspectief • Emancipatie-perspectief • Ecocipatie-perspectief Van der Veen & Jansen, 1999 • Individualistisch model • Collectivistisch model Neo-republikeins Civil society Communitarisch Leirman & Vandemeule-broecke, 1987 en Cockx, 1998 • Sociaal-technologisch • Politiserend model • Persoonlijke groei model • Verantwoordingsmodel Cockx & Gehre, 2006 • Marktmodel • Empowermentmodel • Presentiemodel (Baart, 2001) Enz.	Naar (wetenschapsfilosofische) benadering: • Psychotherapeutische - • Systeem - • Contextuele - • Ideologiekritische of kritische theorie - • Postmoderne - Naar leerschool • Freiriaans • Steiner • Marx • Freudiaans • ... Enz.	• Sociaal-cultureel werk • Maatschappelijk werk • Personeelswerk • Adviseringswerk • Alfabetiseringswerk • Voorlichtingswerk • Opbouwwerk Enz.	• Sociaal-juridische dienst-verlening • Sociale hulp- en dienst-verlening • Bemiddeling tussen personeel en organisatie • Educatie • Culturele bemiddeling • Activering en sociale actie • Gemeenschapsvorming • Trajectbegeleiding Enz.	• Groepswerk • Individueel werk • Cursorisch werk • Overdracht • Zelfstudie • Projectwerk • Casus-gebaseerd werk Enz.	• Panelgesprek • Rollenspel • Simulatieoefening • Toneel • Betoging • Collage • Vergadering • Zoemsessie • Levensboom • Getuigenis • Video • Film • Tentoonstelling • Flappendiscussie • Mindmapping • Museumbezoek Enz.

In relatie tot de figuur van de verankerde vijftrappige piramide die we presenteerden gaat het in de ontwerpfase over beslissingen met betrekking tot in te zetten interventies, methoden en werkvormen.

Op het vlak van de ***interventies*** komt het er op aan bij elke concrete doelstelling na te gaan welke de meest aangewezen handelingsopties zijn met betrekking tot het professioneel bijdragen tot leer- en veranderingsprocessen in een concrete situatie. Opteer je voor sociaal-juridische dienstverlening, sociale hulp- en dienstverlening, het bemiddelen tussen personeel en organisatie, voor educatief werk, voor cultureel werk, voor activering en sociale actie of voor trajectbegeleiding. Het mag duidelijk zijn dat in een welbepaalde activiteit het ook mogelijk is te werken met een combinatie van deze interventies.

In de ontwerpfase neem je ook beslissingen over welke ***methoden*** en werkvormen je zal hanteren. Ter verduidelijking: de termen methode en methodiek zijn geen synoniemen (Bouverne-De Bie, 2001). De term methode staat wel 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 een zelfde referentiekader zijn meerdere vormen van aanpak mogelijk" (id.: 4).

Een ***werkvorm*** is de instrumentele verbijzondering van een methode, waarbij het praktisch organisatorische aspect centraal staat. Het verschil tussen methoden en werkvormen bestaat er in dat een methode 'gevolgd' wordt en een werkvorm 'toegepast' wordt. Bij veel personen is de verleiding echter groot om steeds te opteren voor ofwel de nieuwste, meest hippe methoden en werkvormen ofwel steeds opnieuw te kiezen voor die methoden en werkvormen waarmee zijzelf het meest vertrouwd zijn. De keuze voor de meeste geschikte werkvorm, hangt samen met overwegingen die je als professioneel dient te maken met betrekking tot elk van de zes volgende vragen:

6 VRAGEN

- » Wat is de effectiviteit in functie van de te bereiken doelstellingen?
- » Welke zijn de beperkingen die aan deze werkvorm verbonden zijn in tijd, kosten, groepsgrootte,...?
- » In welke mate sluit deze werkvorm goed aan bij de beginsituatie van het deelnemerssysteem
- » Ben je zelf voldoende competent om deze werkvorm toe te passen?
- » Past de werkvorm op deze plek/in deze context?
- » Wat is de meerwaarde van deze werkvorm in het geheel?

Het flexibel toepassen en het variëren in het gebruik van werkvormen, steeds afgestemd op de vereisten van de situatie en de veranderingsprocessen die men wil bewerkstelligen, is dus een belangrijk aandachtspunt.

2.5 Fase 4: De uitvoerende fase (Doen)

In de vierde fase van de ontwerpcirkel staat het concreet in de praktijk handelend en begeleidend optreden centraal. In deze fase gaat het over de uitvoering van het handelingsplan. Je concreet handelingsplan doet hierbij dienst als houvast. Het handelingsplan is het logische en concretere uitvloeisel van beslissingen die eerder genomen werden in de ontwerpfase. Wanneer je de voorgaande fasen degelijk hebt afgerond en over de nodige richtlijnen kan beschikken (per fase), dan komt het er op aan datgene wat voorgenomen werd, uit te voeren. Deze "uitvoering van het handelingsplan" dient meteen ook gerelativeerd te worden. Met of zonder ervaring, je zal merken dat de realiteit meer dan eens weerbarstig is.

Tal van onvoorziene omstandigheden kunnen je planning in de war sturen. Er komt niemand opdagen, deelnemers komen systematisch te laat toe, iemand is niet uitgeslapen en/of doet lastig, een gesprek wordt voortdurend onderbroken door de telefoon of collega's die binnenvallen, een deelnemer heeft persoonlijke

problemen, iemand haakt af, jijzelf bent net die dag niet 100 % fysiek in orde, er was het bericht dat je organisatie welbepaalde subsidies niet zal krijgen, je kreeg net een opdonder te verwerken – maar evenzeer – je bent de liefde van je leven tegengekomen, je weet van gisteren dat je vader/moeder zal worden, je hebt na lang zoeken een eigen stek kunnen vinden,... en zo kunnen we nog lang verder gaan.
Elk van deze 'grote' en 'kleine' gebeurtenissen van elke dag, kunnen een invloed hebben en zullen van invloed zijn op de concrete uitvoering van de activiteit die je voordien zo mooi in schema bracht en plande. Als professioneel handelend volwasseneneducator gaat het in essentie dan ook niet over deze of gene 'onvoorziene' en 'onverwachte' gebeurtenis onder controle te houden of trachten te krijgen tijdens de uitvoeringsfase. Hoe personen in een concrete situatie dienen om te gaan met onvoorziene en onverwachte gebeurtenissen is afhankelijk van situatie tot situatie. Wanneer je daaromtrent echter aangesproken wordt, of als er een beroep op je gedaan wordt als professioneel, is het belangrijk daaromtrent op een coherente, gefundeerde en systematische manier; kortom professioneel, te reageren.

De weerbarstigheid van de concrete praktijk ontslaat je dus niet om 'verantwoordelijk' te handelen en over je handelen 'verantwoording af te leggen'. Tijdens de uitvoeringsfase is een professioneel sociaal(-cultureel) werker daarom voortdurend alert op de signalen van de deelnemers, zichzelf, de organisatie, de vooropgestelde doelstellingen en de contextkenmerken en vereisten. Hij of zij weet en kan deze signalen interpreteren, weet er rekening mee te houden en desgevallend ter sprake te brengen binnen de organisatie.

Al handelend en reflecterend dient de volwasseneneducator tijdens de uitvoeringsfase dan ook telkens kleine bijstellingen te doen gedurende het gehele begeleidingsproces. Als volwasseneneducator komt het er dan ook op aan een permanent zicht te houden op de tussentijdse en eindresultaten zowel naar product (bereikte effecten/resultaten) als naar proces (argumentatie en appreciatie over de weg waarlangs). Uit het feit dat we hier geen deelfasen onderscheiden, mag niet afgeleid worden dat deze fase in de ontwerpcirkel minder belangrijk is. Integendeel.

2.6 Fase 5: De nazorgfase (En verder?)

De nazorgfase concentreert zich op de vraag hoe het verder moet of kan? Deze fase bestaat uit twee elementen: een brede evaluatie van wat voorbij is en een gedegen bekommernis over de toekomst.

Blik op wat voorbij is

Het eerste element heeft betrekking op een brede evaluatie waarbij de professionele werker zich kan baseren op verschillende werkdocumenten die hij of zij gedurende het gehele proces heeft aangemaakt. Dit gaat over het verwerken van de (reeds systematisch verzamelde) informatie die betrekking heeft op de organisatie van het gehele proces en het – mogelijk - vervolg. Deze verwerkte informatie heeft te maken met:

» **het deelnemerssysteem**
- Hoeveel deelnemers? Wie, waar, wat en wanneer?
- Hoe beoordelen de deelnemers de activiteit/het initiatief (naar product, naar proces)?
- Wat hebben ze geleerd? Wat is er veranderd?
- ...

» **het handelingsplan**
- Hoe verliep de concrete uitvoering van het handelingsplan?
- Wat was verkeerd/juist ingeschat en welke zijn toekomstige aandachtspunten?
- Welke zijn nog niet bereikte doelstellingen en welke zijn al dan niet nieuw te formuleren doelstellingen?
- ...

» **het eigen professioneel handelen**
- Welke zijn de resultaten in relatie tot het organisatie- en overheidsbeleid (cf. indicatoren en/of gerealiseerde maatschappelijke bijdrage)?
- Vanuit welk model of welke basisopvatting kregen de tot nu nagestreefde doelstellingen vorm?

- Heb ik als professioneel/hebben wij als organisatie de juiste doelen vooropgesteld?
- Hoe kan je de opgedane inzichten vertalen naar, laten doordringen in, de organisatie, het beleid, de gemeenschap?
- ...

Tijdens de nazorgfase komt het er dus op aan grondig te evalueren. Een evaluatie laat toe lessen te trekken uit het verleden en het heden, in functie van de toekomst. Een degelijke evaluatie bestaat uit drie componenten a) beschrijven b) beoordelen en c) bijsturen (= BBB).

3 COMPONENTEN

» beschrijven
- Hoe ziet het resultaat er uit (PPP= product, proces, procedure)?
- Is het einddoel bereikt?

» beoordelen
- Waarom zijn de specifieke deeldoelstellingen, de algemene doelstellingen en/of het einddoel bereikt of niet? (productevaluatie)
- Gegeven het einddoel, de algemene doelstellingen, de specifieke deeldoelstellingen en het verloop van de activiteiten, wat verliep niet/wel goed en waarom? (proces- en procedure-evaluatie)

» bijsturen
- Welke zijn voorstellen ter bijsturing (tussentijds of in de toekomst) voor zowel realisaties of producten, processen en procedures?

Blik op de toekomst

Naast een grondige evaluatie bestaat de nazorgfase ook nog uit een tweede element. Je kan gerust al je bevindingen neerschrijven in documenten, je kan je bezinnen over wat voorbij is, maar wat gebeurt er met het deelnemerssysteem eens je inbreng ophoudt? Het tweede element van de nazorgfase heeft dan ook betrekking op de processen die je in gang gezet hebt door je professioneel handelen. Het gaat hierbij enerzijds over een zorgvuldige en professioneel voorbereide beëindiging van de relatie met het deelnemerssysteem en anderzijds over het regelmatig contact houden en zoeken met datzelfde deelnemersysteem. Het permanent nagaan waar er zich nieuwe of afgeleide problemen voordoen. Al dan niet de beslissing nemen nieuwe ondersteuningsinitiatieven op te starten, enzoverder. Ook het element van de transfert of overdracht van het geleerde in de professioneel opgezette praktijk of setting (na het hulpverleningsproces, na het consultatiemoment, na de trainingssessie, na de vormingscursus,...) door het deelnemerssysteem in het dagelijkse handelen, de thuissituatie, op de werkplek,... is een belangrijk aandachtspunt bij de nazorg.

2.7 Belangrijke aandachtspunten

De aandachtige lezer zou de indruk kunnen krijgen dat het professioneel sociaal(-cultureel) handelen enkel een kwestie van ontwerpen en uitvoeren is. De wijze waarop we in dit hoofdstuk de sociale realiteit van het professioneel werken behandelden doet zeer sterk denken aan een benadering van de sociale werkelijkheid vanuit een technologisch model of vanuit een zeer enge en strikt technisch-instrumentele, doelrationele opvatting. Dit staat natuurlijk haaks op de realiteit en is in tegenspraak met de opvattingen die we er elders in deze publicatie op nahouden. Daarom formuleren we hierna enkele fundamentele opmerkingen. We beperken ons daarbij voorlopig tot opmerkingen die direct gerelateerd kunnen worden aan de ontwerpcirkel zelf.

Ontwerpen is ... een iteratief proces

Het ontwerpen van een activiteit heeft zonder meer steeds te maken met het rationeel en planmatig organiseren van een aantal handelingen. Toch zijn hier een aantal nuances van toepassing. Het ontwerpen, het planmatig denken, deze achterliggende rationaliteit op zich, kan drie verschillende modaliteiten aannemen.

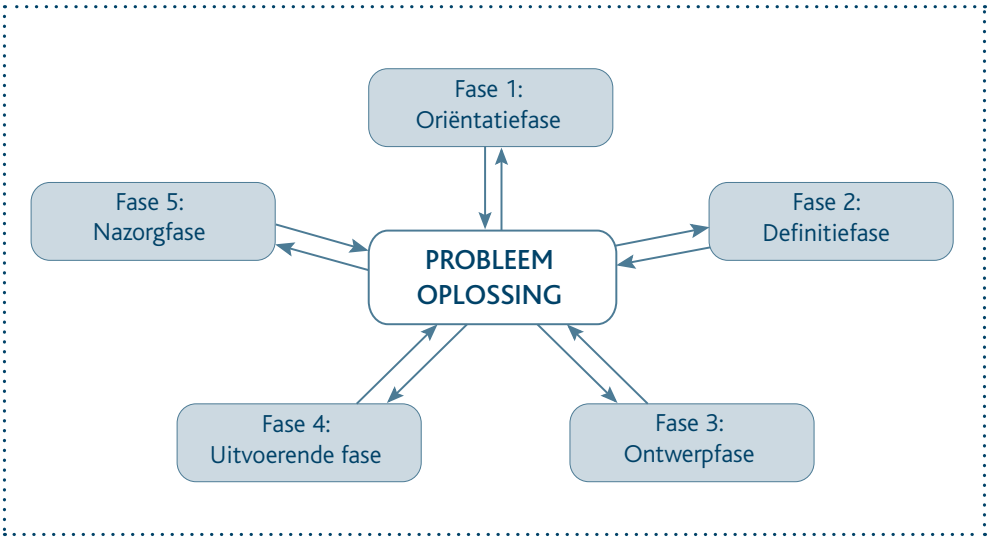
3 MODALITEITEN

» Je kan het ontwerpen van je activiteit(en) opvatten als een ***lineair proces***. De ene fase wordt na de andere afgehandeld. Deze opvatting getuigt van een zeer technisch-instrumentele benadering van de realiteit en laat weinig ruimte voor de flexibele overgang van het ene stadium naar het andere.

- Je kan het ontwerpen ook beschouwen als ***circulair proces*** (zoals opgevat in de ontwerpcirkel in het begin van dit hoofdstuk). Het ontwerpen krijgt daardoor een meer dynamisch karakter. Deze zienswijze laat al iets meer toe rekening te houden met het feit dat niet elke fase zonder meer onderscheiden kan worden van de volgende fase. Een circulaire opvatting opent tevens de gedachte dat eender welke professionele tussenkomst nooit helemaal af is. De cirkel begint steeds opnieuw.
- In de derde opvatting wordt het ontwerpen beschouwd als een ***iteratief proces***. Ontwerpen wordt van uit deze opvatting beschouwd als een zeer dynamisch en steeds opnieuw startend gebeuren. Het komt er volgens deze opvatting op aan voortdurend vooruit en achteruit te denken en te handelen in relatie tot de verschillende componenten van de ontwerpcirkel. Hier gaat het over een spiraalredenering. De volwasseneneducator verdiept zich steeds opnieuw en gaandeweg steeds meer in elk van de fasen die we in dit hoofdstuk presenteerden. Een volwasseneneducator heeft immers overal en altijd te maken met een beslissingskluwen (cf. Baert – in Cockx, 2004).

Als volwasseneneducator zal je met betrekking tot de verschillende fasen in de ontwerpcirkel soms één of meerdere stappen terug moeten zetten. Een andere keer zullen beslissingen wat meer door elkaar lopen. In gang gezette processen lopen soms anders dan je verwachtte. In de volgende figuur trachten we dit te visualiseren.

Figuur 4: ontwerpen als iteratief proces



Ontwerpen is ... een communicatief proces

Zoals het ontwerpen tot hier toe werd voorgesteld, lijkt het er op dat het gaat over een eenzijdige activiteit. De professioneel steekt zijn/haar voelsprieten uit, denkt na, plant, organiseert en de cliënt of deelnemer speelt in op het voorziene aanbod. Dit is natuurlijk maar één mogelijke wijze waarop een aanbod tot stand kan komen. Aan het andere uiterste van het continuüm bevindt zich de potentiële deelnemer met zijn of haar vragen, noden, behoeften of eisen en de professioneel die daar zonder al te veel nadenken op inspeelt. Het "u-vraagt-wij-draaien-principe". Beide uitersten zijn natuurlijk een overtrokken voorstelling van zaken. Ontwerpen is in essentie een communicatief proces. De professioneel, de deelnemers, maar ook de organisatie, het overheidsbeleid,... zijn betrokken partij bij het ontwerpgebeuren. Het strategisch handelen komt dus vanuit verschillende hoeken.

Het komt er als volwasseneneducator dan ook op aan voortdurend alert te zijn op mogelijke hindernissen en barrières en vooral de betrokkenen in elke fase van het ontwerpproces te laten meedenken en te laten participeren. Dit laatste slaat op het feit dat de volwasseneneducator de potentiële doelgroep niet alleen betrekt bij te nemen beslissingen, maar de betrokkenen daarin ook weet te begeleiden en te activeren. Als professioneel zal het er meer dan eens op aankomen de betrokkenen ook te ondersteunen bij de articulatie van de leer- of hulpvragen die met het veranderingsproces gepaard gaan. De beste resultaten van een veran-

deringsproces worden immers bereikt wanneer al de betrokkenen mede-eigenaar zijn van zowel het proces als de bereikte resultaten.

Ontwerpen is ... een realistisch proces

Het ontwerpen van een activiteit of een veranderingsproces heeft met meer te maken dan het najagen van dromen of het bewerkstelligen van idealen. Zoals we eerder zagen, dient er bij het ontwerpen rekening gehouden te worden met verschillende partijen, met elk hun eigen mogelijkheden, maar ook hun beperkingen. De ontwerpact is steeds onderworpen aan een aantal praktische grenzen en randvoorwaarden. Een realistisch ontwerp houdt dan ook rekening met het GOTIKA-principe.

GOTIKA-PRINCIPE

- **G** = geldbeheersing: kan het ontwerp uitgevoerd worden met de nodige of binnen de beschikbare budgetten?
- **O** = organisatiebeheersing: is er duidelijkheid omtrent de taakverdeling, de verdeling van de verantwoordelijkheden, samenwerkingsverbanden alsook de overdracht van de resultaten?
- **T** = tijdbeheersing: is er duidelijkheid omtrent de arbeidstijdinvestering en kan het ontwerp gerealiseerd worden binnen de vooropgestelde termijn?
- **I** = informatiebeheersing: wie heeft nood aan welke informatie om zijn/haar verantwoordelijkheid op te nemen en hoe zal dit georganiseerd worden?
- **K** = kwaliteitsbeheersing: zijn er criteria geformuleerd waaraan het resultaat moet voldoen en op welke wijze wordt het bereiken van die criteria bewaakt?
- **A** = arbeidsomstandigheden: op welke wijze kan er gezond, veilig en humaan gewerkt worden?

Ontwerpen is ... een creatief proces

Net zoals de keuze voor bepaalde werkvormen niet het resultaat mag zijn van het blijvend bewandelen van gekende paden, zo dient het ontwerpen ook telkens opnieuw opgevat te worden als een unieke gebeurtenis. Enkele aandachtspunten inzake patroondoorbreking en het leggen van nieuwe verbindingen in het denken zijn:

6 AANDACHTSPUNTEN

- Loskomen van je eigen vooringenomenheid: Stel jezelf voortdurend de vraag: "Hoe kan ik dit anders zien?"
- Beslissingen soms wat uitstellen. Gerust de tijd nemen om na te denken, de voor- en nadelen van deze of gene beslissing op papier te zetten
- Flexibel associëren en brainstormen
- Divergent denken (dóór-denken en breed-denken)
- Gebruikmaken van verbeelding. Niet enkel denken in termen van geschreven tekst en nota's maar ook tijd maken om te denken in beelden (geuren, kleuren, geluiden, smaken en gevoelens)
- Ervoor zorgen dat je meerdere pistes goed in de vingers hebt. Hou goed bij wat je deed, wat lukte en/of mislukte en waarom?

Als mogelijke piste, stelt Van der Vlerk (2005) de zigzagroute voor. Het gaat daarbij over het heen en weer zigzaggen tussen informatieve activiteiten (info meedelen), deelnemersactiviteiten (info uitwisselen) en praktijkgerichte activiteiten (deelnemers laten oefenen en laten experimenteren). Het zigzaggen kan per activiteit of over de gehele duur van het project gebeuren.

3 KIJKEN NAAR INTERVENIËREN EN LEREN

INLEIDING

In dit derde deel nemen we enige afstand van de concrete praktijk(en) van de sociaal-cultureel vormingswerker. We maken een status questionis op over gangbare leerconcepten in de literatuur. Een dergelijk overzicht van leerconcepten en hoe naar leren gekeken wordt overschrijdt het sociaal-cultureel vormingswerk. In dit, en ook in het volgende, deel vertrekken we dus vanuit meer algemene wetenschappelijke inzichten inzake leren en de rol van de volwasseneneducatie. We staan eerst stil bij de verschillende rollen en taken van volwasseneneducatoren. Vervolgens gaan we dieper in op hoe leren in de wetenschappelijke literatuur gedefinieerd wordt. Deze analyse biedt ons aanknopingspunten om in het vierde en laatste deel meer nauwgezet stil te staan bij de mogelijkheden voor educatoren in het algemeen en sociaal-cultureel vormingswerkers in het bijzonder.

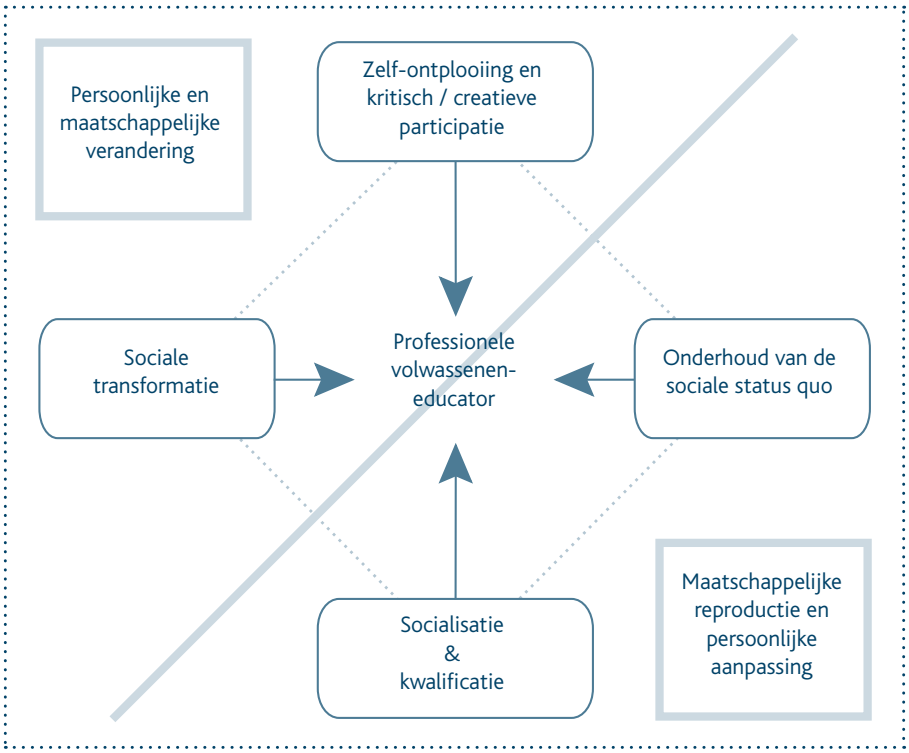
3.1 Educatief interveniëren

De sociaal-cultureel werker als volwasseneneducator

Wanneer we het willen hebben over het professioneel interveniëren inzake leren, dienen er zich vanuit de literatuur vele mogelijkheden aan. We kunnen het professioneel interveniëren bespreken vanuit maatschappelijke tendensen en hoe de volwasseneneducatie daar dan dient op in te spelen (b.v. Leirman, 1992; Leirman, 1995; Wildemeersch, Finger, & Jansen, 1998). We zouden het evenzeer kunnen hebben over verschillende educatieve culturen om van daar uit de taken en de rol van pedagoog duidelijker te omschrijven (Leirman, 1993). Nog een andere benadering zou er kunnen in bestaan om te vertrekken van, of op zoek te gaan naar, bestaande functieprofielen of competenties om van daaruit na te denken over de domeinspecifieke, methodisch-didactische of -organisationele taken van (ped)agogen en volwasseneneducatoren (b.v. Baert, Allegaert, Claes e.a., 2000; Van Riet & Wouters, 1997; Hinnekint, 1992). Of waarom het niet hebben over de reflectie omtrent de normatieve grondslagen die aan het eigenlijk (ped)agogisch handelen voorafgaan (b.v. Hellemans, 1988; Masschelein 1990; Snick, 1996). En zo zijn nog tal van andere mogelijkheden denkbaar.

Bij onze zoektocht naar aanknopingspunten voor het educatief interveniëren, laten wij ons inspireren door een positionering van de volwasseneneducator vanuit enkele belangrijke componenten die ons iets meer zeggen over de functie(s) die de volwasseneneducator vervult. In dit verband reikt Cockx (2004), zich baserend op Baert (1996), een interessant denkkader aan.

Figuur 5:
Situering van de professionele volwasseneneducator naar Baert (1996) en Cockx (2004)



Noot: = de vette lijnen zijn een eigen ingreep in de figuur

Een volwasseneneducator opereert in de zone tussen het individu en de maatschappij. Dit is een steeds weerkerende tweedeling in zowel de meer beschrijvende of descriptieve literatuur, als in de voorschrijvende of prescriptieve literatuur met betrekking tot het professioneel interveniëren inzake leren. Wat Figuur 5 daaraan toevoegt, is dat de functie die de volwasseneneducatie, respectievelijk de sociaal-cultureel werker, vervult op het snijpunt van de persoonlijke as en de sociale as moet gepositioneerd worden. Dat betekent bijvoorbeeld dat wil de sociaal-cultureel werker bijdragen tot sociale of maatschappelijke verandering hij of zij toch een zekere dosis van socialisatie en kwalificatie zal moeten mengen in zijn gerichtheid op het bevorderen van kritisch-creatieve participatie. Zo zal bijvoorbeeld in het (leren) voeren van sociale actie, onvermijdelijk ook een dosis leren van regels en afspraken onder de actievoerders moeten plaatsvinden.

De tekstkaders in vette lijn en de vette diagonale lijn die Figuur 5 doormidden snijdt, heeft de bedoeling één van de spanningsvelden waar de volwasseneneducator, respectievelijk de sociaal-cultureel werker, mee te maken krijgt, voor het voetlicht te plaatsen (Cockx, 2004). We dienen de professionele volwasseneneducator te situeren in de dynamiek van persoonlijke en maatschappelijke verandering versus – respectievelijk – aanpassing, dan wel reproductie. We hebben hier – eenvoudiger gesteld – te maken met het spanningsveld van 'aanpassen versus veranderen'. Dit is één van de spanningsvelden waarop de professionele volwasseneneducator respectievelijk de sociaal-cultureel werker voortdurend een evenwicht dient te zoeken.

Twee benaderingen inzake educatie summier toegelicht

Het zopas aangehaalde spanningsveld van 'aanpassen versus veranderen' is in de literatuur bekend onder verschillende vormen en modaliteiten. Met betrekking tot de volwasseneneducatie vinden we bij zowel Jans & Wildemeersch (1999) als bij Druïne (2000) enige inspiratie. Druïne (2000) spreekt – zich baserend op een grondige discoursanalyse inzake geletterdheid – over enerzijds een "standaardbenadering" versus een "socioculturele benadering". Ook in de praktijk wordt dit spanningsveld herkend (zie bijvoorbeeld ook Jacobs & Van Doorslaer, 2000). We baseren ons op de schematische voorstelling van beide benaderingen zoals aange-

reikt door Jans & Wildemeersch (1999: 178). Met Druïnes analyse in het achterhoofd veralgemenen we dit schema tot twee benaderingen inzake educatie.

Tabel 2: Twee benaderingen inzake educatie

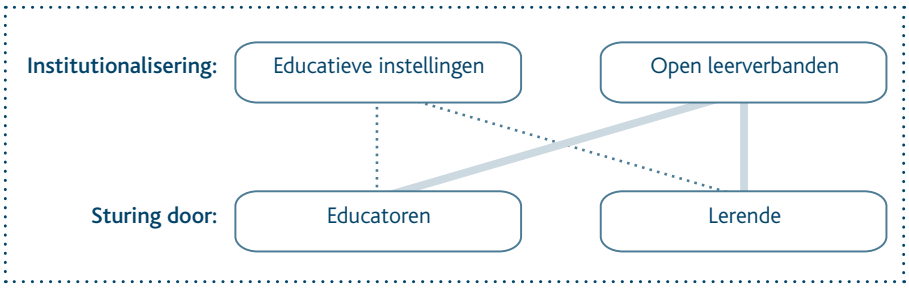
	KLASSIEKE STANDAARDBENADERING	HEDENDAAGSE SOCIOCULTURELE BENADERING
	Verspreiden van modellen van verantwoordelijkheid	Verspreiden van modellen van verantwoording
VISIE OP EDUCATIE	Instrument: educatie is een middel om vooraf bepaalde doelen te bereiken, om een boodschap over te brengen	Dialoog: educatie is gericht op het bevorderen van participatie aan het maatschappelijk debat
LEERPROCES	Gesloten, de uitkomst is op voorhand gekend	Open, de uitkomst is niet op voorhand gekend
EDUCATIEVE STRATEGIE	Overtuigingsstrategie: overdragen van de heersende kennis en inzichten	Overlegstrategie: afwegen en verantwoorden van standpunten en posities
DOELGROEP	Deficiënt: aan de doelgroep worden tekorten toegeschreven	Competent: relevante kennis, inzichten en vaardigheden bij de doelgroep worden erkend
LEERCONTEXT	Educatieve instituten	Het dagelijks leven
ORGANISATIEVORM	Top-down/hiërarchisch zoals in klassieke instituten	Horizontaal zoals in netwerken

Het probleem met dit schema is echter dat er uitgegaan wordt van een zeer sterk dichotoom en bovendien 'zwart-wit'-denken. Ook al spreekt Druïne (2000) in de slotbeschouwing bij haar onderzoek liever over een "spanning" tussen de twee door haar gedetecteerde invalshoeken, aan de socioculturele benadering wordt door de auteurs telkens een positiever waardeoordeel toegekend (Jans & Wildemeersch, 1999; Druïne, 2000). Bij dit schema dringt zich dan ook de vraag op of de één-één relaties die gelegd worden tussen elk van de deelcomponenten binnen de ene dan wel de andere benadering, allemaal wel even gelegitimeerd zijn en of elke benadering intern – maar ook in contrast met elkaar – getuigt van voldoende consistentie. We kijken daarom best eerst naar wat leren betekent; vanuit de literatuur én voor de betrokkenen zelf.

Van educatie naar leren

Tal van (grote en kleinere) beleidsmakers, wetenschappers, maar ook praktijkwerkers zijn voortdurend op zoek naar hoe zij hun handelen kunnen verantwoorden. Vaak wordt daarbij teruggegrepen naar wetenschappelijke inzichten en publicaties die hun inzichten dienen te stofferen. In tal van publicaties die over het faciliteren en begeleiden van leerprocessen handelen, komt het er echter vaak op neer dat er uitgegaan wordt van het standpunt van de professionele werker, de organisatie of de prerogatieven van overheidswege. De invalshoek daarbij is dan die van educatie; of nog: de systematische en intentionele begeleiding van het leren door educatoren in (ped)agogisch voorgestructureerde settings of instellingen. In een relatief klein deel van de literatuur die te maken heeft met leren en leerprocessen is er echter steeds meer sprake van een tendens "van educatie naar leren" (Edwards & Usher, 1998; van der Krogt, 1995; e.a.). We kunnen deze tendens als volgt voorstellen:

Figuur 6: Visuele voorstelling van 'van educatie naar leren'



Met de klemtoonverschuiving van 'educatie' naar 'leren' wordt bedoeld dat binnen bepaalde stromingen van de volwasseneneducatie en het onderzoek en de theorievorming hieromtrent, de aandacht niet zozeer meer uitgaat naar systematische en intentionele vormen van het begeleide leren door educatoren in (ped)agogisch voorgestructureerde settings of instellingen (stippellijnen in de figuur). Dit gebeurt ten voordele van meer aandacht voor het alledaagse leren van volwassenen in diverse leer- en levenscontexten en open leerverbanden (volle lijnen in de figuur). Op basis van die inzichten worden vervolgens lessen getrokken over hoe de volwasseneneducator dit alledaags leren kan ondersteunen.
Het vertrekpunt om hier en verder na te denken over het faciliteren van het leren zijn bijgevolg niet de bestaande georganiseerde educatieve sectoren (zoals b.v. vormingsinstellingen, onderwijsinstellingen, organisaties voor beroepsopleidingen, e.d.), maar is wel het individidueel betekenisverleningsperspectief van de lerende zelf. We staan daartoe eerst stil bij hoe leren wordt opgevat in de wetenschappelijke literatuur.

3.2 Leren in de wetenschappelijke literatuur

Waar wordt geleerd?

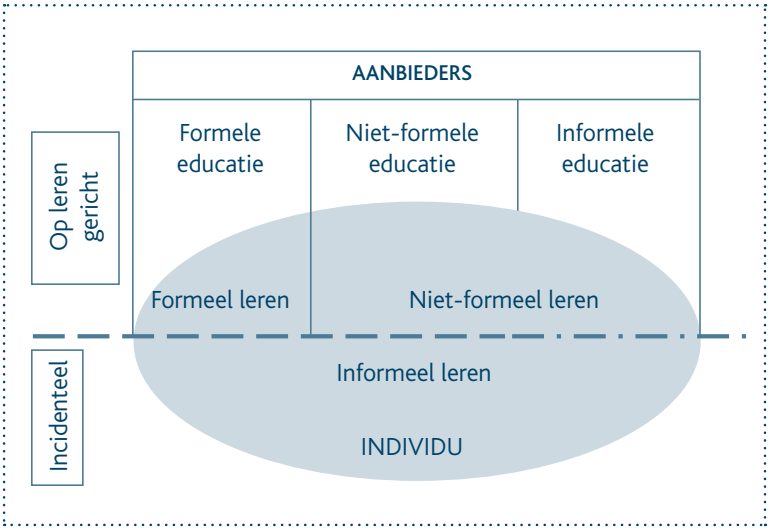
Wanneer er over leren gepraat en geschreven wordt, maakt men niet alleen een onderscheid tussen formeel, niet-formeel of informeel leren, maar ook tussen formele, niet-formele en informele educatie (van der Krogt, 1995; Baert, De Witte, & Sterck, 2000; Bjørnåvold, 2000; e.a.). We stootten daarbij meer 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 bewuste 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 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 7: 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 mogelijks 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. 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 oog voor het leren).

Merk ook op dat vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief zowel bij formele als niet-formele e ducatie een duidelijke leerintentie aanwezig is. Aangezien het individu (de lerende) zowel bij formele als niet-formele educatie een uitdrukkelijke leerintentie heeft zal hij/zij in vele gevallen ook opteren voor een bepaalde manier van leren: receptief (formeel leren) of meer participatief en dialogaal (niet-formeel leren). Het onderscheid tussen formele en niet-formele educatie (aan de kant van de aanbieder) of formeel en niet-formeel leren (aan de kant van het indivdu) heeft dus voornamelijk te maken met keuzes van de manier waarop men het leren organiseert of men als individu wil leren; hetzij: ex cathedra, in een hiërarchische relatie, via kennisoverdracht, dialogaal, participatief, in en door de groep, enz.

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 dan niet-formeel dan wel 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 activitei-

ten zonder 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,...).

Het antwoord op de vraag waar er geleerd wordt, klinkt dan ook wat triviaal. Het antwoord is: overal. De belangrijkste conclusies van deze literatuurverkenning is dat iedereen zich bewust dient te zijn van waaruit naar leren gekeken wordt: vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief dan wel vanuit een aanbiedersperspectief.

Wat is de inzet van leren?

Op de vraag wat nu juist de inzet van leren is (maar ook het faciliteren van welk type van leren) zijn verschillende antwoorden te geven. 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. Dit aanleren van kennis, vaardigheden en attitudes 'om' beter in staat te zijn mee te kunnen, bij te blijven, een taak of een activiteit uit te voeren enzovoort, wordt doorgaans doelrationeel leren of instrumenteel leren genoemd. In de literatuur wordt de laatste tijd 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 wat de inzet is omtrent wat mensen 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) en de actietheorieën van Argyris & Shön (1978). Wanneer het daarbij over de inzet van het leren gaat, maken de laatsten ook een onderscheid tussen 'single loop' en 'double loop' leren. Kernachtig weergegeven komt het er bij single-loop-leren op neer dat het leren zich oriënteert op de te bereiken doelen. Een enkelvoudige leerlus komt neer op een eenvoudige vergelijking van het bereikte leerresultaat met de vooropgestelde doelen. Double-loop-leren betreft een leren omtrent de normatieve uitgangspunten die aan de objectieven voorafgaan. Deze dubbele leerlus veronderstelt dat naast de eenvoudige vergelijking van resultaten en doelen, ook de doelen op zich in vraag gesteld worden (Argyris & Shön, 1978; Wildemeersch, 1995). Indien de inzet van het leren – bewust of onbewust – het doormaken van een dubbele leerlus is, dan leidt dit tot een hernieuwde, andere, rijkere inzichten. Andere auteurs spreken hieromtrent over veranderingen of transformaties in de zingevingssystemen of de betekenisstructuren van het individu (Jarvis, 1987; Mezirov, 1995). Hier spreekt men doorgaans over 'transformatief leren'.

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). Lave & Wenger (1991) spreken in dit verband over "gesitueerd leren". Leren wordt daarbij niet zozeer benaderd als een activiteit die 'in functie staat van' het participeren (dus niet het "leren om te participeren" cf. Wildemeersch &

Berkers, 1997), maar als een sociale praktijk van betekenisconstructie. Leren omvat het voortdurende proces van het behoren tot – en de daaraan gerelateerde identiteitsconstructie(s) in – gemeenschappelijke praktijken (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wildemeersch & Berkers, 1997). 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).

Wat is de impact van het leren?

Uit de pedagogische literatuur kunnen we drie verschillenden soorten van criteria onderscheiden om van leren te kunnen spreken: een kwantitatief criterium, een kwalitatief criterium en een ethisch criterium. Wat het kwantitatief criterium betreft, keek men in de leerpsychologie aanvankelijk naar leren in termen van een summatieve opeenstapeling of toename in prestaties. Al snel bleek deze benadering echter op beperkingen te stoten. Lang niet alle leerprocessen kunnen immers via prestatiemeting zichtbaar gemaakt worden (Van Parreren, 1983). De aandacht mocht dan wel meer komen te liggen op wat aan deze prestaties voorafgaat (nl. kennis, vaardigheden, attitudes), de idee van een kwantitatieve 'toename, vermeerdering of uitbreiding' blijft ook vandaag de dag nog steeds doorwerken. Iemand heeft iets geleerd wanneer hij meer – dan voorheen – weet, meer – dan voorheen – kan en zich meer aangepast – dan voorheen – weet te verhouden tot de 'omwereld'.

Als reactie tegen deze benadering verschoof de aandacht in het leeronderzoek naar het 'veranderen'. Een belangrijke vertegenwoordiger van deze tweede benadering omtrent leren is Mezirov met zijn theorie over perspectieftransformatie. Het leren in termen van perspectiefverandering komt ook sterk naar voor in de sociaal-culturele methodiek. Volgens Mezirov kan leren omschreven worden als "het proces waarbij eerdere interpretaties aangewend worden om nieuwe of herziene betekenissen te construeren met de bedoeling toekomstige acties richting te geven" (eigen vertaling, Mezirov, 1995: 49). De uiteindelijke finaliteit van het leren ligt hier in een 'andere' – een nieuwe of herziene – kijk op de dingen. Bij deze zienswijze komt het kwalitatieve aspect van het leren meer centraal te staan: niet het 'meer', maar het 'anders' wordt het criterium om van leren te kunnen spreken. De connotatie blijft echter wel dat een dergelijk 'ander' weten vaak als een 'meer' en/of een 'beter' weten beschouwd wordt.

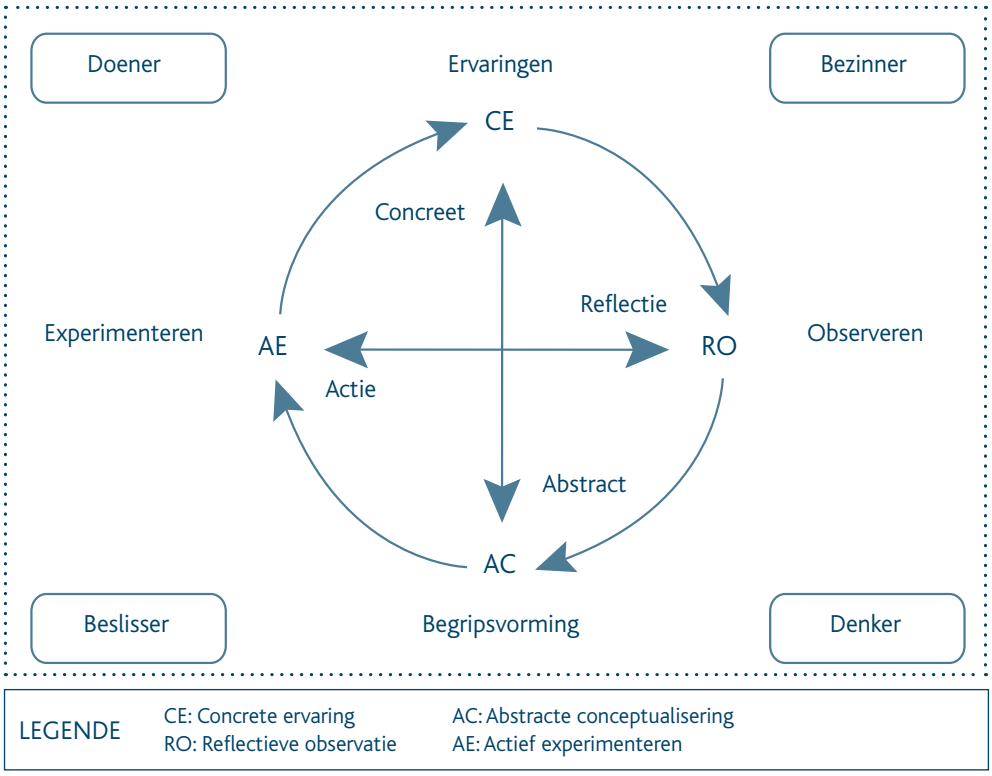
Een ander criterium dat we kunnen onderscheiden in de literatuur om van leren te kunnen spreken is dat van menswording. Dit criterium wordt vaak samen gehanteerd met de twee voorgaande. Mensen hebben geleerd wanneer ze meer, een ander, of anders persoon zijn; meer mens-zijn (cf. Freire, 1972). In navolging van Loughlin stelt ook Mezirov (1995) bijvoorbeeld: "transformatief leren heeft te maken met een beweging van vervreemding in verband met het eigen actorschap, een beweging van een gebrek aan authenticiteit naar meer waarheid voor het zelf en naar authenticiteit (eigen vertaling)". Volgens dit criterium heeft iemand geleerd wanneer hij/zij getuigt van een 'persoonlijke ontwikkeling'. Meer en meer geraakt men er van overtuigd dat dit persoonlijk ontwikkelen niet opgevat dient – noch kan – worden als een ontplooiing van de hoogst individualistische betrachtingen. Het mens-worden en de persoonlijke ontwikkeling dienen begrepen te worden zowel in termen van een ontwikkeling in autonomie als in termen van de daarmee gelijkoorspronkelijke interdependentie (Merriam & Clarc, 1993: 134). Samenvattend kunnen we stellen dat wanneer men het over leren heeft, er steeds uitgegaan wordt van de idee van vermeerderen en/of veranderen in functie van een positief groeien en ontwikkelen als persoon.

Hoe wordt geleerd?

Specifiek vanuit onze interesse met betrekking tot het professioneel interveniëren omtrent leerprocessen, onderkennen we in de pedagogische literatuur grosso modo twee wijzen van leren. Men kan leren op basis van kennisgerichte instructie, of men kan leren op basis van ervaringen. Bij de eerste benaderingswijze staat leren gelijk met het actieve proces van "cognitieve informatieverwerking" (Leirman, 1993: 28, 127). De tweede benaderingswijze staat beter bekend als "ervaringsgericht leren" en maakte reeds meermaals het onderwerp van onderzoek uit. De theoretische strekking omtrent "ervaringsgericht leren" gaat er van uit dat alle leren steeds begint met een ervaring (Jarvis, 1987). Leren wordt daarbij opgevat als "het proces waarbij kennis wordt gecreëerd door de transformatie van de ervaring" (Kolb, 1984: 38). Niet elke ervaring resulteert echter

in leren. Indien een ervaring als te gewoon of te bedreigend overkomt en veronachtzaamd respectievelijk verworpen wordt, dan zal er geen leren plaatsvinden. Het leren gebeurt als het resultaat van betekenisgeving aan ervaringen en de transformatie van die ervaring. Het is de aard en de kwaliteit van het engagement dat men aangaat omtrent een ervaring die maakt of de ervaring resulteert in leren. Dit engagement is zowel intellectueel als emotioneel van aard. Het is daarenboven niet voldoende dat de ervaring met de persoonlijke geschiedenis kan gelinkt worden, maar ze dient een aantal aspecten van het zelf uit te dagen (Merriam e.a., 1996: 12). Het element van de reflectie die op gang komt door die ervaring wordt als cruciaal beschouwd bij het leerproces. "Reflectie is een essentiële fase in het leerproces waarbij personen hun ervaringen op een bewuste wijze verkennen met de bedoeling dat dit leidt tot een nieuw verstaan, en misschien, nieuw gedrag" (eigen vertaling, Jarvis, 1987: 168). Bestaande betekenisstructuren kunnen hierdoor wijzigen en aangevuld worden. Dit leidt voor het individu tot een aantal hypothesen met betrekking tot het toekomstige handelen, waarop nieuwe ervaringen volgen en de cyclus zich al dan niet herhaalt (Kolb, 1984). Schematisch stellen Dekeyser, Baert, e.a. (1999) de gangbare dynamieken als volgt voor:

Figuur 8: Ervaringsleren volgens Kolb (1984) (bron: Dekeyser, Baert, e.a., 1999: 85)



Ervaringsleren gaat over het proces van het (her)interpreteren van ervaringen en leidt tot een transformatie van de (oorspronkelijke) betekeniskaders. In dit verband is de leercyclus van Kolb (1984) vanuit de wetenschappelijke literatuur – en ook in de praktijk – een ruim ingeburgerde en wijd verspreide zienswijze om naar het ervaringsleren te kijken (Baert & Dekeyser, 1999; Hovelynck, 2000; e.a.). Dikwijls wordt het leerproces daarbij in één richting opgevat, namelijk: een sequentiële opvolging van eerst concreet ervaren, dan reflectief observeren, vervolgens abstract conceptualiseren en ten slotte het uittesten of actief experimenteren (zie de richting van de gebogen pijlen in Figuur 8). Dit is echter in tegenstelling tot hoe Kolb (1984: 40 e.v.) de voortdurende spanning tussen concrete ervaring en abstracte concepten enerzijds, en actief experimenteren en reflecteren anderzijds, tegelijkertijd ook als een dialectisch veld voorstelt (cf. horizontale en verticale pijlen in het midden van Figuur 8). Wij benaderen het ervaringsleren vanuit deze laatste holistische benadering (Hovelynck, 2000: 22, 23; Kolb, 1984: 40).

Kolb (1984) onderscheidt in het ervaringsgericht leren vier basisoriëntaties (Kolb, 1984: 69-70).

4 BASISORIËNTATIES

- De eerste oriëntatie is die van het ***actief experimenteren***. Deze is gefocust op actieve beïnvloeding en het veranderen van mensen en situaties. De klemtoon ligt hierbij op praktische toepassingen als contrasterend met het reflectief begrijpen. Personen met deze leeroriëntatie waarderen het 'zaken voor elkaar te brengen' (Kolb, 1984: 69).
- Het ***concreet ervaren***, legt de klemtoon op het persoonlijk geëngageerd zijn in concrete situaties en het weten omgaan met zich onmiddellijk aandienende situaties. Het 'voelen' contrasteert hier met het 'denken'. Personen met deze oriëntatie waarderen intermenselijke relaties en het participeren aan 'echte' situaties. (Kolb, 194: 68)
- De oriëntatie van de ***reflectieve observatie*** gaat over het begrijpen van betekenissen van ideeën en situaties aan de hand van een voorzichtige en nauwgezette observatie en beschrijving ervan. Het 'begrijpen' staat in contrast met de praktische toepassing. Personen met deze leeroriëntatie hechten belang aan geduld en weloverwogen en doordachte oordelen (Kolb, 1984: 68-69).
- De ***abstracte conceptualisering*** beklemtoont het gebruik van het logisch denken, ideeën en concepten. Het denken contrasteert hier met voelen. Personen met deze basisleeroriëntatie vinden precisie, rigoureuze en gedisciplineerde analyse van ideeën en de esthetische kwaliteit van 'keurige' conceptuele systemen belangrijk (Kolb, 1984: 69).

Op basis van deze vier basiswijzen of -manieren waarop het leren zich presenteert, onderscheidt Kolb (1984) vervolgens vier leerstijlen. We benoemen deze leerstijlen hierna met de termen zoals gebruikt door Dekeyser, Baert, e.a. (1999). Zij spreken over:

4 LEERSTIJLEN

- **de doener** = hij of zij die in hoofdzaak het actief experimenteren combineert met het concreet ervaren.
- **de bezinner** = hij of zij die voornamelijk het concreet ervaren combineert met het reflectief observeren.
- **de denker** = hij of zij die voornamelijk reflectieve observatie combineert met abstracte conceptualisering.
- **de beslisser** = hij of zij bij wie voornamelijk abstracte begripsvorming en actief experimenteren hand in hand gaan.

Leren als contextueel en gesitueerd gebeuren

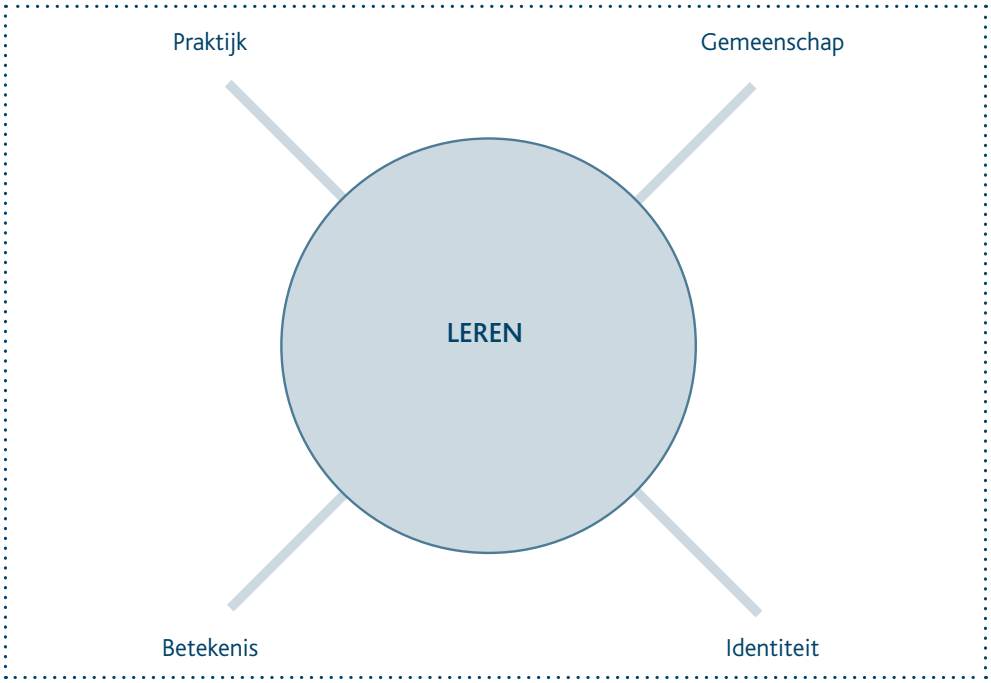
Tot hier toe stonden we stil bij wat we onder leren kunnen verstaan op basis van de wetenschappelijke literatuur. We deden dit aan de hand van vier deelvragen.

Vanuit welbepaalde recente theoretische inzichten wordt leren momenteel echter niet zozeer meer 'individueel' bekeken maar veel meer 'contextueel'. Echt nieuw is deze 'contextuele' benadering nu ook weer niet. Bouwen (2002) spreekt in dit verband over "de (her)ontdekking van leren als een relationele praktijk" (ib.: 29). 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 9: 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.

Een definitie van leren

Wanneer we leren willen definiëren op basis van al de voorgaande inzichten, luidt de definitie als volgt:

> *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 brede definitie van leren bevat de criteria waarmee sociaal-cultureel werkers en volwasseneneducatoren naar leren kunnen kijken.

HET FACILITEREN VAN LEREN

4

INLEIDING

In dit vierde deel ligt de focus op het ondersteunen van leerprocessen. Gegeven de invalshoek van deze publicatie doen we dit in functie van het nadenken over de rol en de betekenis van het sociaal-cultureel (volwassenen)werk in relatie tot het levenslang en levensbreed leren. De hierna aangeboden inzichten en concepten zijn op zich niet enkel van tel voor het professioneel ondersteunen van leer- of vormingsprocessen door sociaal-cultureel werkers, vormingswerkers, animatoren, enzoverder... Ze hebben een algemener karakter en een hoge abstractiegraad. We hadden het daar al over in de inleiding. Desalniettemin leveren we hierna tal van aanknopingspunten aan voor het sociaal-cultureel vormingswerk in relatie tot het domein van permanente vorming. We bieden daartoe (opnieuw) geen pasklare antwoorden, maar wel enige terminologie, denk- en handelingskaders aan.

4.1 Drie perspectieven op het faciliteren van het leren

Van leren naar interveniëren (de omgekeerde redenering)

In deze paragraaf behandelen we drie handelingsperspectieven in relatie tot de inzichten die gegenereerd werden op basis van uitgebreid en intensief biografisch en leefwereldonderzoek naar leren (Cockx, 2004). Wanneer we kijken naar leren vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief in relatie tot de biografie en/of de leefwereld van personen, is leren op te vatten als een individueel interpretatief en narratief gebeuren. Leren vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief heeft te maken met het zich als individu zinvol verbinden tegen de achtergrond van het persoonlijke verleden, het heden en de toekomst. Eén van de vaststellingen is dat mensen voortdurend leren en dit met of zonder de tussenkomst of als gevolg van professionele interventies (Zie ook: Leren in de wetenschappelijke literatuur, p. 33). Op zich misschien een evidentie, maar dat is het niet altijd voor professionelen of beleidsmakers. Deze laatsten dienen zich immers regelmatig te verantwoorden en meer dan eens sterk te maken om anderen te overtuigen dat wat ze doen, goed doen en de moeite waard is.

Zo geformuleerd, heeft de volwasseneneducator of de sociaal-cultureel werker eigenlijk weinig te maken met het leren van personen. Eender welke professionele interventie betreft immers een 'hier-en-nu'-moment in het leven van de betrokkene(n). Inspanningen of activiteiten krijgen maar betekenis als zijnde 'leren' vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief. Anders uitgedrukt: het 'hier-en-nu'-karakter van een professionele interventie in functie van meer of anders leren staat steeds in scherp contrast met het 'vroeger-nu-en-later'-karakter van het individueel betekenisverleningsperspectief dat inherent is aan het leergebeuren zelf. Hoe een professionele interventie door de individuele leerder wordt verwerkt is – vanuit dit individuele betekenisperspectief bekeken – trouwens onvoorspelbaar. Alheit (1997: 25) zegt in dit verband dat het bij leren dan ook gaat over "intakes rather than inputs".

Maar in het desbetreffende onderzoek wordt deze stellingname meteen ook genuanceerd. Deze vaststelling betekende niet dat een zoektocht naar perspectieven voor het professioneel sociaal-cultureel werken of voor de volwasseneneducatie gestaakt werd. Integendeel. Eender welke professioneel in het faciliteren en ondersteunen van leren dient zich ook in dit verband – zoals we in Deel 2 zagen – bewust, verantwoord en methodisch op te stellen. Vanuit een beter begrip van het individueel leren, werd in het onderzoek gezocht naar aanknopingspunten voor het professioneel educatief handelen. Voor wat het analytische (en louter be-

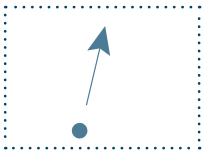
schrijvende) deel van het vermelde onderzoek betreft, werden vier richtingen van leren onderscheiden (lineair-horizontaal leren, circulair-horizontaal leren, circulair-vertikaal leren en lineair-vertikaal leren; zie verder). Verdere analyses en interpretaties met betrekking tot deze vier richtingen van leren leverden drie belangrijke combinaties of types van leren op (ingroeiend leren, bevrijdend leren en betekenend leren) (Cockx, 2004).

De vaststelling is dat leren altijd met één 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 steeds een centrale plaats in, zo blijkt. Hierna behandelen we zeer compact deze drie types van leren. 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. Op basis van de empirische gegevens, en steeds in nauwe relatie met de bestaande (ped)agogische literatuur, konden drie bijbehorende handelingsperpectieven gereleveerd worden. Deze drie handelingsperspectieven zijn: (1) het socialisatieperspectief, (2) het emancipatieperspectief en ten slotte, (3) het ecocipatieperspectief. We behandelen kort elk van deze drie perspectieven afzonderlijk. We staan bij elk handelingsperspectief eerst kort even stil bij het kijken naar leren vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief om het vervolgens te hebben over welke handelingsmogelijkheden zich daarbij telkens aandienen voor de professioneel.

Het socialisatieperspectief

• Ingroeiend leren...

Handelen als volwasseneneducator vanuit een socialisatieperspectief is gericht op het ingroeiend leren. De dynamiek van dit type leren speelt zich in hoofdzaak af tussen de bestaanskwestie van het zijn en het niet-zijn. 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 er op 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. 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 omgeving. Het komt er daarbij op aan de sporen die anderen reeds getrokken hebben zo goed mogelijk zelf en op een zelfde manier te bewandelen. Dit kan door de bestaande grenzen te respecteren waarbinnen men een eigen leven kan uitstippelen. Spanningen die doorheen het uitbouwen van een eigen leven optreden, dienen zo snel mogelijk geminimaliseerd te worden door daartoe de juiste inzichten, vaardigheden en attitudes op te doen. In termen van de vier richtingen van leren gaat dit over de volgende combinatie:



• 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-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***.

• ...ondersteunen als professioneel

Vanuit een socialisatieperspectief is men dus vooral gericht op het ingroeiend leren (lineair-verticaal en circulair-horizontaal). Meer mens- of persoon-zijn gebeurt via het aanleren van de juiste vaardigheden, kennis en attitudes. Men vertrekt van wie iemand nog niet is of wat iemand nog niet kan. Het komt 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. Leren en het faciliteren van het leren worden instrumenteel benaderd en ook ingezet. De daartoe te nemen stappen zijn vooraf duidelijk bepaald en wat als een geslaagd leerproces beschouwd wordt, is vooraf gegeven. Leren wordt daarmee een gesloten en voorspelbaar proces.

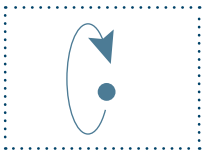
Het aanknopingspunt voor het leren vertrekt vanuit een tekort. De doelgroep wordt benaderd vanuit deze deficiënties. Het bestaand arsenaal aan kennis, vaardigheden en attitudes dient uitgebreid te worden. Mensen dienen nu eenmaal te beschikken over een aantal basiscompetenties om deel te nemen aan de samenleving en om hun eigen leven in handen te kunnen nemen.

Het faciliteren van het leren wordt verankerd aan het individu. Het is het individu dat dient 'bijgehaald' te worden of voorzien moet worden van de nodige competenties. De sociaal-pedagogische interventie concentreert zich rond het feitelijk gedrag van het individu. Het is de bedoeling dit feitelijke gedrag bij te sturen of aan te passen zodat het individu zich kan inpassen in het samenleven, in één of meerdere praktijkgemeenschappen. Spanningen en conflicten die optreden uit het niet-aangepaste gedrag dienen zo klein mogelijk gemaakt te worden. Dit gebeurt door het toe- en aanleveren van de nodige kennis, vaardigheden en attitudes in functie van meer aangepast gedrag. Wat daartoe nodig is aan kennis, vaardigheden en attitudes wordt ingegeven vanuit wat men daarrond in de samenleving of in die welbepaalde praktijkgemeenschappen verwacht of nodig acht. Het leren en het faciliteren van dit leren zijn maatschappijgestuurd. De legitimatie voor het handelen vanuit dit perspectief wordt zowel voor de lerende als voor de facilitator van dit leren ingegeven vanuit een normaliteitsgedachte. Voor de vormingswerker komt het er op aan bestaande grenzen te doen respecteren en de lerende sociaal-cultureel getrokken sporen en tradities te leren bewandelen. De vormingswerker is diegene die deze maatschappelijke standaarden dichter benadert en/of alleszins beter weet over te brengen en vervult een voorbeeldfunctie. De positie ten aanzien van de lerende is er een van boven- en onderschikking.

Het emancipatieperspectief

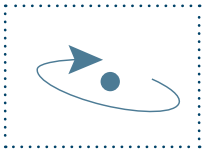
• Bevrijdend leren...

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 kunnen 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. De nadruk komt hier te liggen op zowel kwantiteit als kwaliteit. Des te meer ervaring men heeft, des te meer men kan en kent en des te beter is het oordeel dat men uitspreekt. Het komt er daarbij op aan de sporen die anderen reeds getrokken hebben, of die men zelf reeds trok, in het leven zo goed mogelijk te overdenken of erop te reflecteren. Dit kan door de bestaande grenzen waarbinnen men een eigen leven kan uitstippelen te bevragen. Spanningen die doorheen het uitbouwen van een eigen leven optreden worden scherp in zwart-wit termen geformuleerd omdat dit toelaat meer en beter mens te worden. De combinatie van de op het spoor gekomen leerrichtingen in dit geval betreft:



• 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.***

• ...ondersteunen als professioneel

Vanuit een emancipatieperspectief is men vooral gericht op het bevrijdende leren (circulair-verticaal en circulair-horizontaal). 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 er op 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. Het einddoel is daarmee duidelijk bepaald, de concrete wegen waarlangs dit kan bereikt worden, zijn dit niet. Leren wordt daarmee een gesloten, maar tevens onvoorspelbaar proces.

Het aanknopingspunt voor het leren vertrekt vanuit de ervaring dat bestaande interpretatiekaders niet geheel toereikend zijn. De doelgroep wordt benaderd vanuit deze cognitieve conflicten of incongruentie(s) in het denken en handelen. Het komt er op aan de bestaande interpretatiekaders te veranderen en te verbeteren. Mensen dienen nu eenmaal te beschikken over het nodige kritische bewustzijn dat hen in staat stelt om deel te worden van de samenleving en om bevrijd hun eigen leven in handen te kunnen nemen.
Het faciliteren van het leren wordt verankerd aan de samenleving, het samenleven. Het zijn de maatschappelijke structuren, machts- en afhankelijkheidsrelaties die onderwerp en inzet van het leerproces worden. De sociaal-pedagogische interventie concentreert zich rond het denken, rond het verstand van het individu. Het is de bedoeling het denken en handelen zo te verbeteren dat het individu zich (relatief) autonoom en kritisch weet te verhouden tot het samenleven, tot één of meerdere praktijkgemeenschappen. Dit veronderstelt dat mogelijke spanningen en conflicten tussen individu en systeem uitvergroot worden. Dit gebeurt door het toe- en aanleveren van alternatieve zienswijzen en denkschema's in functie van een beter bewustzijn. Welke zienswijzen en denkschema's het meest aangewezen zijn, wordt ingegeven vanuit wat de medelotgenoten en/of de vormingswerker op basis van hun kritische analyse als belangrijk achten. Het leren en het faciliteren van dit leren zijn dus visiegestuurd.
De legitimatie voor het handelen vanuit dit perspectief wordt zowel voor de lerende als de facilitator van dit leren ingegeven vanuit een welbepaalde idee of ideologie. Voor de vormingswerker komt het er op aan dat de lerende bestaande grenzen grondig bevraagt en sociaal-cultureel getrokken sporen en tradities leert bekritiseren. De vormingswerker is diegene die samen met de lerenden aan analyse en kritiek doet en tevens inspirerend en releverend optreedt. Toch is de positie ten aanzien van de lerende er meer één van nevenschikking, dan van onder- of bovenschikking.

Het ecocipatieperspectief

In tegenstelling tot de termen socialisatie en emancipatie, is de term ecocipatie weinig bekend en enigszins als recent te beschouwen. Nochtans zijn er in de literatuur en in vele educatieve praktijken – zij het verspreid en disparaat – verschillende aanwijzingen voor deze benadering aanwezig. Vooraleer we ingaan op de aard van het leren en welke professionele ondersteuning vanuit dit handelingsperspectief behulpzaam kan zijn, staan we eerst even stil bij de term 'ecocipatie' (Cockx, 2004).

De term 'ecocipatie' is samengesteld uit twee delen: 'oikos' en het achtervoegsel '-cipere'. Het eerste woord 'oikos' komt uit het Grieks en betekent huis, leefomgeving. Het achtervoegsel '-cipere' is afkomstig uit het Latijn en vindt zijn wortels in het werkwoord 'capere' dat zoveel betekent als: nemen, vatten, vangen. 'Ecocipatie' betekent bijgevolg letterlijk 'het nemen en vatten van de omgeving'. Nu kunnen zowel de begrippen 'nemen en vatten' als het begrip 'omgeving' in deze omschrijving zeer letterlijk genomen worden, maar ook figuurlijk. In letterlijke zin betekent 'nemen en vatten' dat de agoog, respectievelijk volwasseneneducator, zijn of haar handelen richt op de omgeving(en) waarin het individu zich beweegt. Het gaat niet alleen over het grijpen van de omgeving, maar ook over het ingrijpen op die omgeving. In figuurlijke zin betekent 'nemen en vatten' dat het niet enkel gaat over het grijpen of ingrijpen, maar wel over het begrijpen van die omgeving(en). Wanneer we de term 'omgeving' letterlijk nemen, gaat het over het grijpen, begrijpen en ingrijpen op de contextkenmerken van die omgeving(en) waarin het individu leeft. In figuurlijke zin heeft 'omgeving' meer te maken met een begrip als ruimte. In Van Dale wordt 'ruimte' onder meer omschreven als: "1. plaats om zich uit te breiden, uit te strekken of te bewegen; 2. mogelijkheid om af te wijken van een regel, een afspraak; en 3. door drie dimensies bepaalde plaats". Het ecocipatieperspectief heeft met dit alles te maken. Met een term als 'ecocipatie' wordt aansluiting gezocht bij de vraag naar meer aandacht voor een contextuele benadering van het leren in zowel de pedagogische praktijk als de theorievorming daaromtrent (zie pagina 38: Leren als contextueel en gesitueerd gebeuren, zie ook Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991; Stroobants & Wildemeersch, 2000; Jacobs & van Dorslaer, 2000; e.a.). De rol of de taak van de sociaal-cultureel werker, respectievelijk de volwasseneneducator, is dan te omschrijven als – om het met termen van Alheit (1994, 1995) te zeggen –

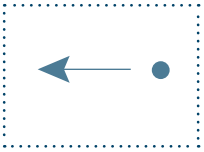
"exerting a particular influence on the 'social ecology' of learning – i.e., in practical terms, the framework of social conditions – in order that individuals' hidden possibilities are brought to the surface and developed, and that 'unlived' lives can be lived instead" (Alheit, 1995: 68).

Nu is deze gerichtheid op de leer-'context' niet echt nieuw te noemen. Op theoretisch-conceptueel vlak is een ecologische benadering in de sociale wetenschappen reeds langer bekend. De ecologische benadering wordt er omschreven als een systeemgerichte benadering waarbij het systeem verbreed wordt tot de gehele en ruime sociale context waarbinnen de deelnemer of hulpvrager zich bevindt. Toch blijft naar onze mening – louter conceptueel – de verankering en de richting van de intentionaliteit bij de beschreven mogelijkheden tot professioneel handelen in die literatuur vaak nog té sterk geconcentreerd rond het individu zelf. Vaak is er impliciet sprake van een aanpassingslogica van het individu aan de omgeving of de omgeving aan het individu in functie van het overleven (cf. het socialisatieperspectief of het leren 'om' te (over)leven). Zo schrijven Van Riet & Wouters (1997) over de ecologische benadering in de sociale wetenschappen: "Het begrip 'aanpassen' is in de ecologische benadering dus van groot belang (...) Aanpassen betekent dat het organisme probeert zich zo aan een leefomgeving aan te passen dat het kan overleven. Omgekeerd: levende wezens proberen hun omgeving eveneens aan te passen aan hun behoefte om te overleven" (Van Riet & Wouters, 1997: 17).

Vanuit een zuiver ecocipatieperspectief zoals wij dit hier naar voren te schuiven, wordt de verankering van het professioneel handelen aan het concrete individu radicaal verlaten. De verankering van het intentionele handelen focust zich bij ecocipatie op de ruimte(s) rond het individu. Deze ruimte rond het individu behelst zowel de feitelijke omgeving alsook de ruimte die ieder van ons ter beschikking staat in ons denken, spreken en handelen. Het ecocipatieperspectief kan dus zeer compact voorgesteld worden als 'het perspectief van de ruimte'. Ecocipatie gaat over de ruimte(s) om te kunnen en te mogen betekenen.

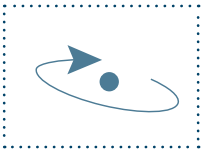
• Betekenend leren...

Het ecocipatieperspectief heeft te maken met een zeer gerichte aandacht voor het leergebeuren in functie, maar ook als gevolg van voortdurende processen van betekenisverlening; ook wel betekenend leren genoemd (Cockx, 2004). 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 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. De nadruk komt te liggen op de kwaliteit van het bestaan. Het doorleefd participeren versterkt de reeds aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes. Dit kan door de grenzen die anderen reeds getrokken hebben of die men voor zichzelf trekt, te overschrijden. Op die wijze leert men kennen wie of wat men niet is en wat men ook wel of niet wil worden. Er wordt voortdurend gebalanceerd op spanningen die doorheen het uitbouwen van een eigen leven optreden. Het betekenend leren wordt gekenmerkt door de volgende combinatie van leerrichtingen:



• 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.



• 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***.

• ...ondersteunen als professioneel

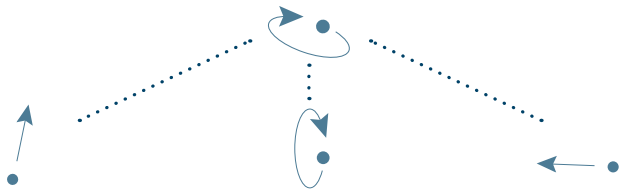
Vanuit een ecocipatieperspectief richt men de focus dus op de combinatie van het lineair-horizontaal en circulair-horizontaal leren. Het meer en beter mens- en persoon-zijn gebeurt via het doorleefd kunnen bete-

kenen van de wereld. Men vertrekt van wie, wat of hoe iemand is en wat hij of zij kan. Het komt er op aan de aanwezige kwaliteiten ontplooiingskansen te geven. Het leren en het faciliteren van het leren zijn zeer sterk situationeel ingebed en gevoelig. Of en welke resultaten er bereikt zullen worden is niet vooraf te bepalen. Leren is een open en onvoorspelbaar proces.

Het aanknopingspunt voor het leren vertrekt vanuit de kwaliteiten, kennis, vaardigheden, attitudes,... die aanwezig zijn. De doelgroep wordt benaderd vanuit haar competentie(s) om de wereld te betekenen. Het komt er op aan dit betekenen van de wereld kwalitatief te verbeteren door de lerende de mogelijkheden te bieden om de reeds aanwezige kennis, vaardigheden en attituden te verstevigen, dan wel bij te sturen of te verwerpen. Mensen dienen nu eenmaal hun wereld te betekenen; dat maakt hen tot deel van de samenleving en stelt hen in staat een leven te (be)leven.

Het faciliteren van het leren wordt verankerd aan de onmiddellijke omgeving waarin het individu zich bevindt. Terwijl het leerproces bij de lerende zich – vanuit wat men is – afspeelt rond wat men niet-is en al dan niet wil en kan worden, is het net die omgeving die het onderwerp en de inzet van de volwasseneneducator wordt. De professionele interventie concentreert zich rond het gevoel van de lerende zich al dan niet te kunnen engageren in de wereld, in 'zijn' of 'haar' wereld en de mogelijkheid deze (mee) te betekenen. Het komt er op aan te balanceren op nooit volledig op te lossen spanningen die zich voordoen tussen individu en omgeving en met betrekking tot de mogelijkheden die zich aandienen ter betekening.
Dit gebeurt door het toe- en aanleveren van betekenissen en betekenaars waarmee en van ruimtes waarin men kan betekenen. Welke ruimtes, betekenissen en betekenaars het meest aangewezen zijn wordt ingegeven vanuit de dagelijkse communicatieve praktijken en de daarbij horende betekenisverlening door de lerenden zelf. Het leren en het faciliteren van het leren zijn leefwereld gestuurd.
De legitimatie voor het handelen vanuit dit perspectief wordt zowel voor de lerende als de facilitator van dit leren ingegeven vanuit het zinvolle; dat wat zin heeft of kan krijgen. Voor de vormingswerker komt het er op aan de lerende bestaande grenzen te laten verkennen aan beide zijden en zodoende tegelijk sociaal-cultureel getrokken sporen en tradities te laten beleven. De vormingswerker is diegene die de ruimte(s) om zinvol te betekenen aanreikt of ondersteunt. Of de lerende zich inschrijft in de aangeboden ruimte(s), hoe hij of zij dit doet en welke daarvan het leerresultaat is, is afhankelijk van de lerende. De positie van de vormingswerker is ondergeschikt aan het zingevingsperspectief van de lerende.

Tabel 3: Schematisch overzicht van de drie handelingsperspectieven

HOOFDRICHTING VAN HET LEREN			
BEKEKEN VANUIT DE INDIVIDUELE BELEVING			
TYPE	INGROEIEND LEREN	BEVRIJDEND LEREN	BETEKENEND LEREN
DYNAMIEK	Zijn – niet zijn	Zijn – worden	Niet zijn – worden
VERTREKPUNT	Ik heb iets niet	Ik heb iets, maar het past niet	Ik heb iets en tegelijk niet
SITUERING VAN HET LEREN	Leren om te participeren Leren om te leven	Leren uit het participeren Leren uit het leven	Leren door te participeren Leren in het leven
KENNEN EN KUNNEN	Vermeerderen Kwantiteit	Veranderen Kwantiteit/kwaliteit	Verstevigen Kwaliteit
RESULTAAT	Verbeteren	Veranderen	Betekenen
IN FUNCTIE VAN	Praktijk/gemeenschap	Gemeenschap/identiteit	Betekenis/praktijk
ACTIVITEIT	Bewandelen	Bereflecteren	Beleven
GRENZEN	Respecteren	Bekritiseren	Overschrijden
SPANNINGEN	Minimaliseren	Maximaliseren	Balanceren
BEKEKEN VANUIT HET FACILITEREN VAN HET LEREN			
PERSPECTIEF	SOCIALISATIE	EMANCIPATIE	ECOCIPATIE
LEERPERSPECTIEF	Instrumenteel	Transformatief	Gesitueerd
LEERPROCES	Gesloten/voorspelbaar	Gesloten/onvoorspelbaar	Open/onvoorspelbaar
INTERESSE VOOR	Kennis, vaardigheden en attituden	Reflectie op ervaringen	Betekenen
KENNEN EN KUNNEN	Vermeerderen	Verbeteren	Verstevigen
VERTREKPUNT	Wat of hoe iemand niet is	Wat of hoe iemand dient te worden	Wat of hoe iemand is
DOELGROEPLOGICA	Deficiëntie	Incongruentie	Competentie
FINALITEIT	Aan/inpassen	Bevrijden	Engageren
VERANKERING FEITELIJKHEID	Individu Gedrag	Samenleving Verstand	Omgeving Gevoel
GEMEENSCHAP	Deel-nemen (to take part in society)	Deel-worden (become a part of society)	Deel-zijn (being a part of society)
NORM	Normaliteit (het juiste)	Ideologie (het goede)	Zin (het ware)
STURING	Maatschappij	Visie	Leefwereld
HET LEVEN LEREN	Bewandelen	Bereflecteren	Beleven
GRENZEN LATEN	Respecteren	Bevragen	Verkennen
SPANNINGEN	Minimaliseren	Maximaliseren	Balanceren
POSITIE VW-ER	Bovengeschikt	Nevengeschikt	Ondergeschikt

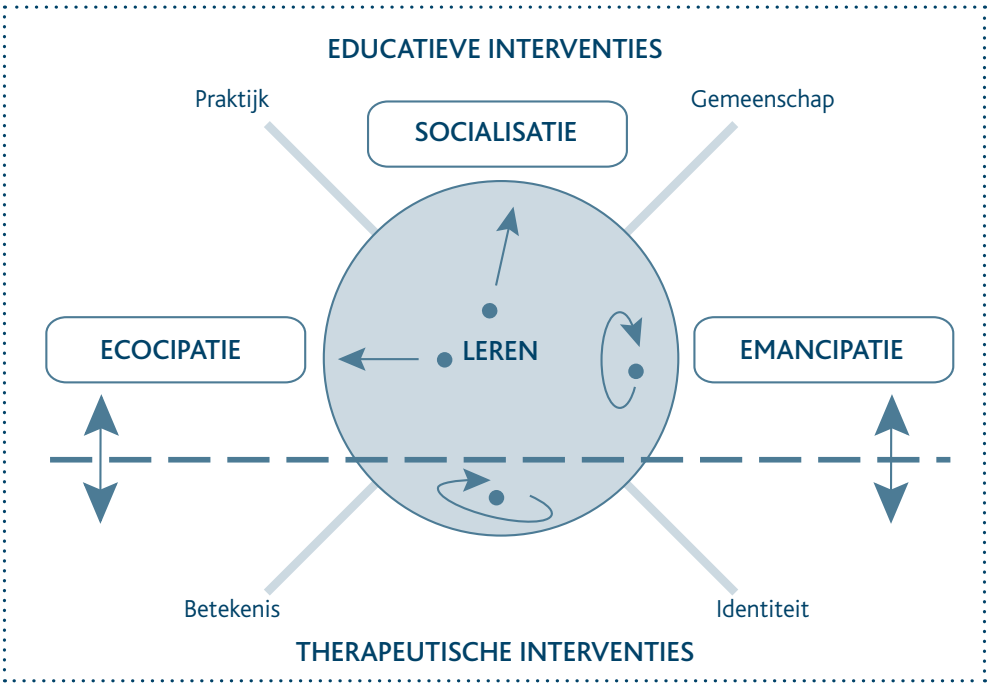
4.2 Sociaal-cultureel vormingswerk

Tot hier toe dachten we na over de mogelijkheden voor de professioneel om het individuele leren te ondersteunen en te faciliteren. In deze slotparagraaf brengen we de verschillende inzichten samen. In een eerste subparagraaf verduidelijken we hoe de drie uitgetekende handelingsperspectieven zich verhouden tot leren. In een tweede subparagraaf gaan we in op de relatie tussen de drie op het spoor gekomen handelingsperspectieven en het eerder aangehaalde spanningsveld "aanpassen versus veranderen". In een laatste subparagraaf richten we de aandacht opnieuw op het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Ons baserend op de reeds door de sector uitgetekende visie op levenslang en levensbreed leren, staan we stil bij de relevantie van de drie handelingsperspectieven voor het sociaal-cultureel vormingswerk.

Over leren...

We opteerden er in deze publicatie gaandeweg voor om leren te bekijken vanuit een individueel betekenisverleningsperspectief. Vanuit deze invalshoek presenteert leren zich als een hoogst individuele aangelegenheid. Doorheen deze zoektocht verloren we de rol van de professionele volwasseneneducator niet uit het oog. Niet alleen de individuele betekenisverlening, maar ook de context waarin of van waaruit geleerd wordt, is van belang inzake leren, leermogelijkheden en leerprocessen. Professionelen hebben op dit vlak een belangrijke rol en taak te vervullen. Met Wenger (1998) keken we naar leren vanuit een contextuele benadering. Op basis van al de bovenstaande inzichten kunnen we zowel het leren als het faciliteren van dat leren als volgt schematisch voorstellen:

Figuur 10: De drie handelingsperspectieven op educatie in relatie tot het individueel leren



Voor de interpretatie van elk van de diverse leerrichtingen in relatie tot het denkkader van Wenger (1998) verwijzen we naar de eerder aangehaalde leerrichtingen bij elk handelingsperspectief afzonderlijk (zie 4.1). De wijze waarop de drie handelingsperspectieven zich verhouden tot de vier assen die Wenger onderscheidt in relatie tot leren, komen in de volgende paragraaf aan bod.

Enigszins vooruitlopend op dit vervolg, kunnen we bij Figuur 10 al wel aangeven dat we een interventie als therapeutisch beschouwen wanneer ze zich vooral en bijna exclusief toespitst op de beleving van het individu omtrent het verlies van de greep op het 'zelf' (identiteit), het bestaan dat als zinloos ervaren wordt (betekenis)

en/of wanneer individuen of anderen het dagelijks functioneren (praktijk) in de samenleving (gemeenschap) ervaren als inferieur, uit evenwicht of als gezondheids-, dan wel als levensbedreigend. Het kernkenmerk van een therapeutische interventie is dat ze zich concentreert rond de individuele ervaring van een gebrek aan identiteit en betekenisverlening en zich eenzijdig toelegt op de (leer)processen van persoonwording. Educatieve interventies hebben te maken met het veld boven de stippellijn in de figuur. Merk daarbij wel op dat de dubbele pijltjes aangeven dat de grens tussen beide types interventies een vloeiend en op-en-neer bewegend karakter heeft (zie pijltjes bij de stippellijn). (zie ook Cockx, 2004 en Cockx, 2005).

educatief interveniëren...

Eerder haalden we aan dat het professioneel handelen onderworpen is aan een drievoudige toets. Professioneel handelen wordt gekenmerkt door bewust, verantwoord en methodisch interveniëren. Dat is niet anders wanneer we het over leren hebben. In Deel 2 behandelden we het methodische karakter van het professioneel interveniëren. De drie hiervoor aangehaalde handelingsperspectieven laten toe stil te staan bij het bewuste en verantwoord handelen als professioneel. We verduidelijken hierna kort de drie educatieve handelingsperspectieven in relatie tot het leren van het individu op basis van de figuur hierboven.

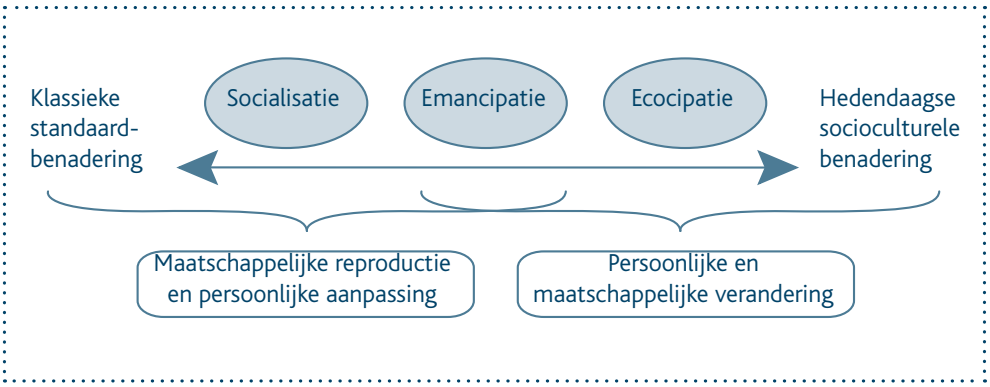
- **Een socialisatieperspectief** op leren verankert zich aan de praktijk en aan de vereisten vanuit de/een samenleving. Vanuit dit perspectief is het de intentie vanwege de professioneel dat individuen ondersteund worden in het meer en beter weten om mee te kunnen in de samenleving. Dit 'meer' en 'beter' 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*).

- **Een emancipatieperspectief** op leren concentreert zich op persoonskwesties in relatie tot de samenleving en omgekeerd. Vanuit dit perspectief is de intentie van de professioneel tweezijdig. Individuele kwesties (*identiteit*) dienen verheven te worden tot gemeenschappelijke belangen met als einddoel onderdrukkende en discriminerende opvattingen en structuren te veranderen (*de gemeenschap*). 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*).

- **Een ecocipatieperspectief** op leren richt de aandacht op kwesties van betekenisverlening vanwege de deelnemers en de mate waarin deze tot expressie kunnen komen. Vanuit dit perspectief is het de intentie van de professioneel om de (nodige) ruimte(s) te voorzien, te organiseren, maar ook te vrijwaren. Desgevallend dient de professioneel samen met de deelnemers een eigen taal en betekenissen te creëren (*praktijk*) en dit alles opdat individuele betekenisverleningsprocessen optimale kansen zouden kunnen krijgen (*betekenis*).

Geen enkel van de drie perspectieven zal in de praktijk echter in haar zuiverste vorm voorkomen. Het gaat hier over een conceptuele – en daardoor sterk uitgezuiverde – presentatie over mogelijke handelingsperspectieven voor de professioneel in relatie tot het leren vanuit een individueel betekenisverleningsperspecief. In de concrete praktijk zal het dus veelal over mengvormen gaan. We kunnen daarbij ook opnieuw denken aan de eerder aangehaalde dichotomie die het professioneel interveniëren situeert tussen een klassieke standaardbenadering en een hedendaagse socioculturele benadering (zie pagina 31: Twee benaderingen inzake educatie summier toegelicht). De drie uitgetekende handelingsperspectieven verhouden zich als volgt tot deze dichotomie:

Figuur 11: Het faciliteren van leren gepositioneerd



Het socialisatieperspectief leunt het sterkst aan bij wat Jans & Wildemeersch (1999) en Druïne (2000) omschrijven als de klassieke standaardbenadering. Dit perspectief is voornamelijk gericht op maatschappelijke reproductie en aanpassing van het individu aan de maatschappelijke normen en waarden. Het emancipatieperspectief heeft daar ook trekjes van. We zagen eerder dat het leren bij het emancipatorisch handelingsperspectief open en onvoorspelbaar is, maar dat de norm omtrent wat goed is en wat niet, reeds bepaald is (door de groep, dan wel door de professioneel). In die zin vertoont ook het emancipatieperspectief kenmerken van reproductie en persoonlijke aanpassing aan wat als belangrijk wordt beschouwd. Het handelen vanuit een emancipatieperspectief heeft echter steeds ook de intentie om iets te veranderen aan de samenleving en daardoor opportuniteiten te creëren voor persoonlijke verandering. Handelen vanuit een ecocipatieperspectief is wat dat betreft minder ambitieus. Persoonlijke en maatschappelijke verandering zijn bij een ecocipatieperspectief wel op de achtergrond aanwezig, maar dat is niet de hoofdbedoeling van het professioneel handelen. Ze zijn hoogstens een niet te voorspellen en niet te beheersen gevolg. Leven en laten leven is het principe; daartoe kansen creëren, (vrij)ruimtes oprichten en installeren en de nodige taal introduceren is de te overwegen optie. Of, hoe en wat individuen daaruit leren is onvoorspelbaar en moeilijk op voorhand vast te leggen.
In die zin tracht het ecocipatieperspectief een hedendaags antwoord te bieden op de uitdagingen die het postmodernisme eind vorige eeuw stelde aan het vormingswerk en de vormingswetenschappen. Als aanvulling op de modernistische concepten van socialisatie en emancipatie, waarin mens en maatschappij als maakbaar beschouwd worden, dwingt het ecocipatieperspectief ons tot enige terughoudendheid. Dit alles weliswaar zonder daarbij in een vorm van relativisme terecht te komen (zie voor verdere details: Cockx, 2004).

...en sociaal-cultureel vormingswerk

Wat is of kan nu het belang zijn van al deze inzichten voor het sociaal-cultureel vormingswerk? In de reeds eerder vermelde visietekst die de sector ontwikkelde omtrent haar rol en betekenis inzake levenslang en levensbreed leren vinden we daartoe verschillende aanwijzingen. In die visietekst staat – zij het niet zo expliciet – te lezen dat het sociaal-cultureel volwassenenwerk voorzichtig dient om te springen met een al te sterke en eenzijdige benadering van het leren vanuit een socialisatieperspectief.

• Uit de visietekst (Cockx, De Blende & Leenknegt, 2005: 8)

> *Het leren in het sociaal-cultureel volwassenenwerk wordt beschouwd en benaderd als een sociaal-constructief proces. Kennis, vaardigheden en attitudes zijn cultuurproducten die niet losgekoppeld kunnen wordenvan de motivaties en engagementen van mensen en van de sociaal-culturele omgeving waarin ze betekenis krijgen en hebben. Daarom kan het sociaal-cultureel vormingswerk nooit uitgaan van een technisch-instrumentele visie op leren in termen van kennisoverdracht, vaardigheidstrainingen of moraliserende attitudeveranderingen.*

Als er dan al sprake is van een zeker socialisatieperspectief in het sociaal-cultureel volwassenenwerk, wordt dit ingebed in een emancipatieperspectief. Het 'uitrusten' van personen met (ontbrekende) kennis, vaardig-

heden en attitudes wordt geplaatst in het perspectief van de persoonlijke ontplooiing en niet in functie van het zich aanpassen aan maatschappelijke eisen, normen en standaarden of een louter aanpassingsdiscours. In de visietekst wordt dit emancipatie in brede zin genoemd.

• Uit de visietekst (Cockx, De Blende & Leenknegt, 2005: 8)

> *De visie op leren in het sociaal-cultureel volwassenenwerk is ingebed in het emancipatorisch gedachtengoed. 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 gedachtengoed 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.*

Sociaal-cultureel vormingswerk zal het leren dus steeds vanuit een emancipatorische invalshoek trachten in te vullen. Maar ook het recente – als dusdanig benoemde – ecocipatieperspectief is het sociaal-cultureel volwassenenwerk zeker niet vreemd. Sociaal-cultureel vormingswerk 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. Wat de deelnemers hierdoor leren is vooraf niet te bepalen, moeilijk te controleren en onvoorspelbaar. De sociaal-cultureel vormingswerker richt zich dan ook vooral op het vrijwaren, ondersteunen en organiseren van dergelijke degelijke leeromgevingen.

• Uit de visietekst (Cockx, De Blende & Leenknegt, 2005: 12)

> *Het sociaal-cultureel volwassenenwerk biedt mensen 'krachtige' leeromgevingen aan waar ze kunnen werken aan hun eigen verhaal. Personen 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. Dit doet het niet door de identiteit van personen als een hoogst individuele aangelegenheid te beschouwen maar fundamenteel op te vatten als het resultaat van een sociaal onderhandelingsproces. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk biedt dienaangaande 'veilige' leeromgevingen aan waarin plaats is voor het individu 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 en te bekritiseren opties aan, die aansluiten bij de betekenisverlening van de deelnemers.*

Tot slot

Bij wijze van afsluiting, willen we er nogmaals op wijzen dat geen enkel van de drie uitgetekende perspectieven in haar zuiverste vorm zal voorkomen. Het ene perspectief is bovendien ook niet meer waard of beter dan het andere. Elk hiervoor uitgetekend handelingsperspectief heeft haar verdiensten. Bekeken vanuit de individuele betekenisverlening van de lerende zijn de verschillende leerrichtingen immers zeer nauw met elkaar verbonden. Het leven kunnen betekenen (ecocipatie) of overdenken dan wel bekritiseren (emancipatie) gaat niet zonder de nodige kennis, vaardigheden en attitudes (socialisatie). Om zich bewust te worden van maatschappelijke en structurele afhankelijkheden (emancipatie) dienen mensen te beschikken over de nodige competenties (socialisatie) en leerruimtes om daar mee bezig te zijn (ecocipatie). Het bezetten, organiseren en installeren van ruimtes ter betekening (ecocipatie) kan de aanleiding zijn om kennis, vaardigheden en attitudes op te doen (socialisatie) om de bestaande realiteit als niet vanzelfsprekend te beschouwen en te contesteren (emancipatie).

De drie perspectieven op educatie die we hiervoor uitwerkten, zijn dus niet te beschouwen als strikt afzonderlijk te overwegen handelingsmogelijkheden voor de professionele werker. Het ene handelingsperspectief is inherent verbonden met het andere. De cruciale vraag voor de professionele sociaal-cultureel werker zal

daarom steeds zijn: "Vanuit welk handelingsperspectief krijgt deze of gene leerpraktijk in hoofdzaak vorm en waarom is onze/mijn professionele bijdrage daarbij als typisch sociaal-cultureel te beschouwen?". In deze publicatie hebben we alvast tal van concepten aangereikt om op deze vraag een antwoord te formuleren. Het is aan de creativiteit en inventiviteit van de sociaal-cultureel werker – en elke lezer – om verder gebruik te maken van de met deze publicatie aangeboden ruimte om te werken aan het faciliteren en ondersteunen van leer- en veranderingsprocessen.

LITERATUUR

Alheit, P. (1994). The "biograpical 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. (1999). On a contradictory way to the 'learning society': a critical approach. Studies in the Education of Adults, 31 (1), 66-81.

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.

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

Baart, A. (2001). Een theorie van de presentatie. Utrecht: Lemma

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. (1996). International Expert Conference. The Professional adult educator: profile, position, legitimation. Key questions of the conference (International Expert Conference, 18-20 september te Leuven). K.U.Leuven: Afdeling Sociale & Gezinspedagogiek.

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

Baert, H. & Ketelslegers, B. (2002) Sociaal-culturele methodiek: concept en methodiekontwikkeling. K.U.Leuven/Brussel: Centrum voor Sociale en Beroepspedagogiek/Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

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

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.

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

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

Cockx, F. & Leenknegt, R. (2005). Op zoek naar behoeften. Behoeftegericht en vraaggestuurd werken: wel degelijk een verschil! In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhout, T. Vanwing, G. Verschelden (Eds.). Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen (pp. 417-440) Gent: Academia Press.

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

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

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

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

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

Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk (4 april 2003). Brussel: Vlaamse Gemeenschap.

Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Bijgewerkt na goedkeuring van het wijzigingsdecreet op 5 maart 2008 (2008). Brussel: Vlaamse Gemeenschap.

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.

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.

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

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

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

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.

Hovelynck, J. (2000). Praktijktheorieën van een experiëntiële begeleiding in Outward Bound: een onder-zoeksrapport (doctoraatsproefschrift, promotor: Prof. dr. R. Bouwen). K.U.Leuven: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Organisatie- en Personeels-psychologie.

Jacobs, R., & van Dorslaer, 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.

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.

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

Leirman, W. (1981). 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). Basistekst. 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. (1995). Eurodelphi 95. L' education des adultes en Europe: visées et stratégies. Future goals and policies of adult education in Europe. Questions de Formation/Issues in Adult Education. Numéro special/Special issue.

Leirman, W., & Vandemeulebroecke, L. (1987). Algemene strategiemodellen in agogische 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. (Ed.). (1990). Opvoeding in de stad Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek. Leuven: Acco.

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.

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

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

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

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

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 enhet 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.

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

Wildemeersch, D. (1992b). De kern van het sociaal-cultureel vormingswerk. In D. Wildemeersch & J. Goubin (Eds.), Het vormingswerk uitgedaagd (pp. 133-149). Mechelen/Brussel. Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling.

Wildemeersch, D. (1993). Sociaal-cultureel werk op de naad van leefwereld en systeem. Gids Sociaal-Cultureel en Educatief Werk (Afl.4, maart 1993, Theoretische achtergronden), 1-25.

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

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, 4 , 198-208.