

Evoluties en kenmerken van niet-formele educatie

Delphi-onderzoek bij de regionale volkshogescholen

Tom Vanwing
Lode Vermeersch
Griet Verschelden
Rudy Machiels
Anneloes Vandenbroucke



Evoluties en kenmerken van niet-formele educatie

Delphi-onderzoek bij de regionale volkshogescholen

Tom Vanwing
Lode Vermeersch
Griet Verschelden
Rudy Machiels
Anneloes Vandenbroucke

Een onderzoek in opdracht van het Vlaams ministerie van Cultuur,
Jeugd, Sport en Media

10 november 2008



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
LEUVEN



www.hiva.be



DEPARTEMENT SOCIAAL-AGOGISCH WERK

HOGESCHOOL  GENT
LID VAN DE ASSOCIATIE UNIVERSITEIT GENT

CIP Koninklijke Bibliotheek Albert I

Vanwing, Tom

Evoluties en kenmerken van niet-formele educatie. Delphi-onderzoek bij de regionale volkshogescholen / Tom Vanwing, Lode Vermeersch, Griet Verschelden, Rudy Machiels & Anneloes Vandenbroucke. - Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. Hoger instituut voor de arbeid, 2008, 149 p.

ISBN 9789088360008.

D/2008/4718/16.

verbonden aan VUB

Tom Vanwing

Rudy Machiels

verbonden aan HIVA - K.U.Leuven

Lode Vermeersch

Anneloes Vandenbroucke

verbonden aan Hogeschool Gent

Griet Verschelden

Copyright (2008) Vrije Universiteit Brussel
Pleinlaan 2, B-1050 Brussel
<http://www.vub.ac.be>

Hoger instituut voor de arbeid (K.U.Leuven)
Parkstraat 47, B-3000 Leuven
hiva@kuleuven.be
<http://www.hiva.be>

Hogeschool Gent
Voskenslaan 362, B-9000 Gent
<http://www.hogent.be>

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

VOORWOORD

Als het op informeel leren en niet-formele educatie aankomt, laten onderzoekers zich graag verleiden tot metaforen.

De Canadese wetenschapper, futurist en auteur Allen Tough (2002) ziet het informeel leren en de niet-formele educatie als een ijsberg die enkel met de spits boven het wateroppervlak uitkomt. Met deze metafoor tracht hij de grootte en impact, en dus ook het belang, van dit type van educatie aan te geven. Tegelijk wijst hij er met de vergelijking op dat veel informeel leren en niet-formeel educatief werk niet direct waarneembaar is, maar verborgen blijft onder het spiegelende oppervlak.

Joe Cullen en zijn collega's (2002) beschrijven in hun inventaris van bestaand onderzoek en praktijken van naschoolse educatie en levenslang leren deze als een stapel bonte was: een eclectisch en veelkleurig geheel.

In dit onderzoek gaan we in op evoluties en kenmerken van niet-formele educatie. We proberen geen ijsbergen bloot te leggen of bonte was te sorteren. We bekijken wel hoe de niet-formele educatie geëvolueerd is en welk gezicht ze vandaag heeft in het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Het onderzoek gaat dus na hoe het begrip 'niet-formele educatie' wordt ingevuld en welke vorm ze krijgt op het terrein. Dit laatste doen we vooral vanuit het oogpunt van de praktijkwerkers zelf. Hun beleving en visie op de huidige en toekomstige praktijk staat centraal. De praktijkwerkers zijn de belangrijkste 'getuigen' in dit onderzoek en we hopen via hun blik ook een zicht te hebben gekregen op de niet-formele educatie 'onder het wateroppervlak'. Hun continue en actieve betrokkenheid in het onderzoeksproces maakt deze studie alleszins tot een coöperatief onderzoek waarvan het proces en de resultaten hopelijk aanzet geeft tot verdere reflectie en debat.

Dit onderzoek concentreert zich op de niet-formele educatieve praktijken die zich afspelen binnen de dertien Vlaamse volkshogescholen (roepnaam: Vormingplus-centra). Deze sociaal-culturele organisaties nemen sinds 2003 een belangrijk deel van de geïnstitutionaliseerde niet-formele educatie in Vlaanderen en Brussel voor hun rekening. Geen gemakkelijke opdracht, maar wel een boeiende opdracht waar de respondenten met veel gedrevenheid en passie over spraken. We hopen dat dit

onderzoek de praktijk binnen de volkshogescholen kan inspireren en ook aan de overheid inzichten biedt voor een gepast beleid terzake.

We danken graag alle betrokkenen bij dit onderzoek. In de eerste plaats de 26 praktijkwerkers die kritisch maar steeds enthousiast voor veel inhoudelijke input zorgden. Uiteraard vermelden we ook graag de andere medewerkers binnen de volkshogescholen die – van op de tweede rij – ons en onze respondenten de nodige informatie, tijd en inspiratie gaven in het onderzoeksproces.

We danken ook de stuurgroep van dit onderzoek onder voorzitterschap van mevr. N. Declercq. De stuurgroepleden gaven ons in de loop van dit project (januari 2008–oktober 2008) met regelmaat zeer waardevolle feedback.

Tot slot zijn we ook de Vlaamse Gemeenschap - Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media, en Vlaams minister van Cultuur, Jeugd en Sport Bert Anciaux erkentelijk voor het mogelijk maken van dit onderzoek.

Prof. Dr. Tom Vanwing (VUB)
Lode Vermeersch (HIVA-K.U.Leuven)
Dr. Griet Verschelden (Hogent)
Rudy Machiels (VUB)
Dr. Anneloes Vandenbroucke (HIVA-K.U.Leuven)

INHOUD

Hoofdstuk 1 / Onderzoeksopzet	1
1. Situering, doelstelling en onderzoeksvragen	1
2. Onderzoeksbenadering	3
3. Onderzoeksopzet en onderscheiden fasen	4
3.1 Literatuurstudie	5
3.2 Kwalitatieve inhoudsanalyse	5
3.3 Delphi-onderzoek	10
Hoofdstuk 2 / Literatuurstudie: genealogie en situering van niet-formele educatie	15
1. Een genealogie van het begrip 'niet-formele educatie'	15
1.1 Niet-formele educatie als extra-formele educatie	16
1.2 Niet-formele educatie als anti-formele educatie	18
1.3 Niet-formele educatie als para-formele educatie	19
1.4 Niet-formele educatie als intra-formele educatie	20
2. Dimensies in de benadering van formele, niet-formele en informele educatie	21
2.1 De theoretische dimensie	21
2.2 De politieke of beleidsmatige dimensie	22
3. Situering in het kader van (het beleid voor) levenslang en levensbreed leren	22
Hoofdstuk 3 / Kwalitatieve inhoudsanalyse	29
1. Aanbod, functies, doelstellingen en beoordelingselementen	29
1.1 Wat 'is' een volkshogeschool: formele voorwaarden en richtinggevende concepten	29

1.2 Invulling en vertaling 'niet-formele educatie': het benoemen van het eigen handelen	35
1.3 Wie stuurt de werking? Aspecten van vraag en aanbod	38
2. Organisatie, werksoort, sector, maatschappij	41
2.1 De plaats tussen andere actoren: van netwerker tot coördinator	41
2.2 De grenzen van de volkshogeschool: het 'regionale' karakter	45
2.3 Zichtbaarheid van de volkshogescholen: profilering en externe communicatie	47
Hoofdstuk 4 / Delphi-onderzoek: praktijkwerkers over de niet-formele educatieve praktijken	49
1. Inleiding	49
2. De corebusiness van de volkshogescholen	50
2.1 Vorming en leren als kernactiviteit	50
2.2 De roldiversiteit van de volkshogescholen	56
3. Eigenschappen van NFE in de volkshogescholen	63
3.1 De vormingsbril, trajecten, leersetting en -context	63
3.2 Open aanbod, doelgroepen en mix van publieken	65
3.3 Outcomes	69
4. Perspectieven m.b.t. de gemeenschappelijkheid en eigenheid van de volkshogescholen	72
4.1 Kennismanagement	72
4.2 Publieksbereik	75
4.3 Aanbod van de regio	75
4.4 Behoeftedetectie	76
4.5 Inhoudelijke groeiscenario's	77
5. Profilering van de volkshogescholen	78
5.1 Imago	78
5.2 Huidige situatie - individuele profilering	79
5.3 Huidige situatie - collectieve profilering	80
5.4 Gemeenschappelijke identiteit - lijn - sokkel	82
5.5 Aandachtspunten en inhoud gemeenschappelijke sokkel	83
5.6 Communicatie voor het grote publiek	86
5.7 Ontsluiten van goede praktijken	87

Hoofdstuk 5 / Conclusies en aanbevelingen	89
1. Situering	89
2. Aanbevelingen en aandachtspunten	90
3. De core business van de volkshogescholen	91
3.1 Uitgangspunten	91
3.2 Doelen	94
3.3 Rollen	94
4. Interactie tussen praktijkwerkers en volkshogescholen	95
5. Detectie en doelgroepen	97
5.1 Detectie	97
5.2 Doelgroepen	99
6. Tentakels in de regio	102
7. Registratie en analyse van de vormingspraktijken	103
8. Zichtbaarheid: imago en profiel	108
8.1 Imago en profiel	108
8.2 Promotie	110
Bijlagen	113
Bijlage 1: Lijst documenten inhoudsanalyse	115
Bijlage 2: Codeboom inhoudsanalyse	119
Bijlage 3: Overzicht profiel van de respondenten delphi-onderzoek	121
Bijlage 4: Vragenlijsten en topics delphi-onderzoek	123
Bijlage 5: Good practices aangehaald door respondenten	129
Bijlage 6: Leden stuurgroep (dd. 21 maart 2008)	135
Bibliografie	137

HOOFDSTUK 1

ONDERZOEKSOPZET

1. Situering, doelstelling en onderzoeksvragen

Dit onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van het Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media. De bedoeling was inzicht te krijgen in evoluties en kenmerken van niet-formele educatie in de volkshogescholen in Vlaanderen. Het onderzoek ging in op de legitimiteitsvragen waarop volkshogescholen in de context van levenslang en levensbreed leren een antwoord moeten trachten te vinden. Met andere woorden: wat is de positie van de volkshogescholen in het educatieve landschap en wat zijn het belang en de relevantie van de volkshogescholen als niet-formele educatieve setting?

Het onderzoek had volgende *doelstellingen*:

- het omschrijven en identificeren van vormingspraktijken en mogelijke elementen van/voor *gemeenschappelijkheid* tussen de volkshogescholen;
- het omschrijven en identificeren van elementen van/voor de *zichtbaarheid* van de volkshogescholen;
- ondersteuning van *het leerproces bij de betrokkenen in de volkshogescholen*. Er werd een aanzet gegeven om praktijkwerkers, coördinatoren en bestuursleden van volkshogescholen te laten reflecteren over hun opdracht inzake niet-formele educatie, en hun positie en zichtbaarheid terzake;
- ondersteuning van *interprofessionalisering*. Kenmerkend voor dit type van onderzoek is dat de interactie tussen de betrokken deelnemers leidt tot een stijging in overleg en het uitwisselen van inzichten. Dit kan leiden tot een verhoogde vorm van interprofessioneel overleg;
- *koppeling met beleidsprioriteiten*: op basis van deze inzichten kan de Vlaamse overheid geargumenteerde keuzes maken over de richting en de prioriteiten die ze in haar beleid inzake sociaal-cultureel volkshogescholenwerk wil leggen.

Volgende *onderzoeksvragen* staan centraal in deze studie:

1. Welke *invullingen* kent het begrip 'niet-formele educatie' en welke *positie* neemt de niet-formele educatieve praktijk in in het Vlaamse educatieve landschap?
2. Wat zijn de huidige *eigenschappen* en *positie(s)* van de volkshogescholen in Vlaanderen, afzonderlijk en als werksoort?
3. Wat zijn de *voorwaarden* voor een sterkere positionering en legitimering van de volkshogescholen in Vlaanderen?
4. Wat zijn geschikte *instrumenten* om die voorwaarden voor een betere positionering en legitimering van de volkshogescholen in Vlaanderen te verwezenlijken?

Deze vier onderzoeksvragen zijn onderling samenhangend. Het antwoord op elke onderzoeksvraag afzonderlijk is afhankelijk van de antwoorden op de vorige vragen.

De *eerste onderzoeksvraag* diept het centrale begrip uit deze studie (niet-formele educatie) verder uit. Het begrip wordt beleidsmatig gekaderd en gesitueerd in de internationale literatuur over leren en sociaal-cultureel vormingswerk voor volwassenen. Deze theoretische benadering moet duidelijk maken welke inhoud dit begrip omvat en welke positie het begrip niet-formele educatie inneemt in het discours van levenslang en levensbreed leren en in het sociaal-cultureel volwassenenwerk in Vlaanderen in het bijzonder.

De *tweede onderzoeksvraag* resulteert in een actuele beschrijving van de volkshogescholen (als organisatievorm) en het volkshogeschoolwerk (als sociaal-culturele praktijk) in Vlaanderen en in Brussel. Het antwoord op deze onderzoeksvraag raakt twee verschillende perspectieven op het sociaal-cultureel volwassenenwerk: het beleidsmatige perspectief en het perspectief van de sociaal-culturele praxis.

De *derde onderzoeksvraag* gaat de convergentiemogelijkheid na van de positie en legitimering van de volkshogescholen. Vertrekkende vanuit de huidige werking van de volkshogescholen werd nagegaan hoe de volkshogescholen als organisaties en werksoort, het volkshogescholenwerk en de niet-formele educatie in het algemeen zien evolueren. Bij de sociaal-culturele werkers werd nagegaan welke aanknopingspunten de niet-formele educatieve praktijk biedt voor een sterkere positionering en legitimering (o.a. zichtbaarheid is daarbij een centraal aspect) van de volkshogescholen als werksoort.

De *vierde onderzoeksvraag* bouwt voort op de voorwaarden uit de derde onderzoeksvraag en ging na welke middelen kunnen ontwikkeld of ingezet worden om

de volkshogescholen vanuit hun kernfunctie van niet-formeel educatief werk sterk te positioneren en legitimeren in Vlaanderen.

2. Onderzoeksbenadering

De voorgaande onderzoeksvragen peilen voornamelijk naar de huidige en toekomstige dynamieken en posities van de niet-formele educatie in de volkshogescholen. Een analyse van deze aard vereist kwalitatieve onderzoekstechnieken die een complexe en genuanceerde *interpretatieve benadering* toelaten.

Hierbij werden volgende, meer *overkoepelende richtlijnen* (Cullen et al., 2002) voor onderzoek in het veld van de niet-formele educatie meegenomen in de verdere operationalisering:

- er is een té enge focus op het microniveau waarop niet-formele educatie werkzaam is. Er wordt gepleit voor meer aandacht voor *meso*-(regio, stad, gemeenschap, ...) en *macro*processen want het is op dat meso- en macroniveau dat, tot op zekere hoogte, de opportuniteiten voor niet-formele educatie worden gevormd;
- belangrijk is aandacht voor *innovatieve* manieren om niet-formele educatie te faciliteren en om *beroepuitoefenaars* (begeleiders) *te ondersteunen*. Zij zijn immers degenen die op lokaal vlak de leerkanen voor mensen ontwikkelen en beheren;
- door de complexiteit en diversiteit van niet-formele educatie is onderzoek ernaar best *multi-dimensioneel* van opzet, er is telkens een sterke *contextualisering* van het beschrevene vereist. Met andere woorden: er moet meer sociaal-structurend en cultureel worden gekeken naar deze educatieve praktijken;
- ook het *normatieve* karakter van deze activiteiten moet worden onderkend.

Daarenboven werd in dit onderzoek een *coöperatief gehalte* ingebracht, waarin de praktijkwerkers werden benaderd als een volwaardige en gelijkwaardige informatiebron. Kennisontwikkeling in onderzoek wordt vaak gekenmerkt door een 'zaakwaarnemers-standpunt', dit betekent dat onderzoek wordt opgezet vanuit het perspectief en de probleemdefinities van onder meer beleidsactoren. Ook dit onderzoek werd ingegeven door een maatschappelijk betrokken doch beleidsgerichte vraag: de vraag naar een gemeenschappelijke positionering van de volkshogescholen en het ontwikkelen van voorwaarden en instrumenten ter versterking van deze positionering. Hoe legitiem en relevant deze vraag ook is, deze benadering leert ons niet noodzakelijk iets over de deelnemer of sociaal-cultureel werker en zijn (handelings)perspectieven, maar voornamelijk over hoe deelnemers en sociaal-cultureel werkers zich verhouden ten opzichte van een door het beleid vooropgestelde belangstelling. Concreet bestond het coöperatieve gehalte in dit onderzoek uit het opmaken van de onderzoeksinstrumenten in nauwe samenwerking met de betrokkenen zelf. De vraag naar het zichtbaar maken en onder-

kennen van het belang van niet-formele educatie en het identificeren van de positie en opdrachten van volkshogescholen daarbij werd onderzocht in relatie tot de concrete educatieve en sociaal-culturele processen in de volkshogescholen. Volkshogescholen werken immers binnen de grenzen van een uitgetekend beleid, doch tekenen dit beleid ook mee uit door keuzes te maken hoe ze hun taakstelling zien en uitvoeren.

Tot slot werden onderzoek en *praktijk en beleidsreflectie* duidelijk onderscheiden, maar tegelijkertijd niet gescheiden. De praktijk- en beleidsrelevantie werd in de loop van het onderzoeksproject nadrukkelijk gestimuleerd en bewaakt. Om dit proces vorm te geven en de vertaling naar de praktijk en beleid zo goed mogelijk te laten aansluiten bij het werkveld, werd het onderzoek gedurende de hele periode begeleid door een stuurgroep, met vertegenwoordigers uit de overheid en betrokkenen en experts uit de brede sociaal-culturele sector. Deze stuurgroep werd gezien als een belangrijk instrument in de validering van de onderzoeksgegevens. Reflectie op het onderzoek vanuit praktijk en beleid is immers onderzoekmatig belangrijk: op deze manier kan de interpretatie van de onderzoeksresultaten in nauwe aansluiting met de praktijk en beleidsrealiteit gebeuren, elk vanuit hun logica.

Deze coöperatieve component sluit aan bij de binnen het sociaal-cultureel werk gehanteerde onderzoeksbenaderingen met een handelingsoriënterend karakter, waarin de samenwerking tussen onderzoek en praktijk centraal staat (Bouverne-De Bie & Verhellen, 1995; Roose & Bouverne-De Bie, 2003) en waarbij de synchrone relatie tussen onderzoek en praktijk een belangrijk uitgangspunt vormt (Depaepe, 2005).

3. Onderzoeksopzet en onderscheiden fasen

Dit onderzoek bestaat uit drie fasen: een *literatuurstudie*, een *kwalitatieve inhoudsanalyse* en een *delphi-studie*.

Zowel de inhoudsanalyse als de delphi-methode kan gezien worden als een inductieve wetenschappelijke onderzoekstechniek. Deze techniek betekent in essentie dat op grond van geobserveerde gegevens wordt gezocht naar verschillen, samenhangen en regelmatigheden (of probabilistische wetmatigheden) in de onderzoeksdata. De observatie van gegevens gebeurt zowel door de onderzoekers (in de inhoudsanalyse) als door de betrokkenen zelf (medewerkers uit de volkshogescholen in het delphi-onderzoek). Een inductieve onderzoekscyclus moet er uiteindelijk toe leiden basis van de bevindingen algemene uitspraken worden geformuleerd (Billiet & Waage, 2001). Deze uitspraken kunnen een reflexief karakter hebben voor de volkshogescholen en een beleidsvoorbereidend

karakter voor de beleidsmakers. Ze kunnen grond geven aan eventuele toekomstige veranderingen of bijstellingen in beleid en praktijk.

3.1 Literatuurstudie

In deze eerste fase van het onderzoek wordt aan de hand van een literatuurstudie de educatieve achtergrond, de opvattingen en invullingen van de notie 'niet-formele educatie' onderzocht.

Met gebruik van handvatten uit nationale en internationale literatuur wordt een korte discursieve analyse en samenvattende beschrijving gegeven van de betekenissen van het centrale begrip. Op deze manier resulteert de literatuurscreening in een stand van zaken over het voorwerp van studie (Billiet & Waage, 2001).

De literatuurstudie biedt een antwoord op (het eerste deel van) de eerste onderzoeksvraag van deze studie: welke invullingen kent het begrip 'niet-formele educatie'? Welke plaats de niet-formele educatieve praktijk inneemt in het Vlaamse educatieve landschap, wordt in de volgende hoofdstukken beantwoord.

De literatuurstudie diept met andere woorden het centrale begrip uit deze studie (niet-formele educatie) verder uit. Het begrip wordt beleidsmatig gekaderd en gesitueerd in de internationale literatuur over leren, educatie en vorming. Deze theoretische benadering moet duidelijk maken welke inhouden dit begrip omvat en welke positie het begrip niet-formele educatie inneemt in het discours van levenslang en levensbreed leren krijgt.

Deze literatuurscreening moet complementair gelezen worden aan het 'Adviesrapport: Eigenschappen en positie van niet formele educatie in het sociaal-cultureel werk' (Vanwing et al., 2008).

3.2 Kwalitatieve inhoudsanalyse

De tweede fase van het onderzoek omvat een kwalitatieve inhoudsanalyse van documenten. Deze analyse bouwt voort op de voorafgaande literatuurstudie, en maakt tegelijk de verbinding met de praktijk. De gegevens en conclusies uit zowel de literatuurstudie als uit de inhoudsanalyse gaven input voor de verschillende rondes uit het delphi-onderzoek.

3.2.1 Doelstelling inhoudsanalyse

In de inhoudsanalyse maken we een analyse van het beleid voor en de praktijk van het volkshogescholenwerk in Vlaanderen. Zo leggen we de link tussen enerzijds de theoretische lading en situering van het concept 'niet-formele educatie' en

anderzijds de vertaling die zij krijgt in de praktijk en in het beleid. Met de praktijk bedoelen we de rechtstreekse en onrechtstreekse publieksactiviteiten evenals de beleidsactiviteiten en visies van de volkshogescholen zelf. Onder beleid verstaan we het wetgevend (of: politiek) en uitvoerend (of administratief) werk van overheden ten behoeve van de volkshogescholen.

De analyse die we toepassen gebeurt dus op twee dimensies of actorperspectieven: die van de organisaties zelf en die van het overheidsbeleid.

Op de *dimensie van de organisaties* zelf is het helemaal niet de bedoeling de organisaties zelf te vergelijken om af te wegen welke praktijken er kwantitatief overheersen. We willen dus niet komen tot een taxonomie of hiërarchische categorisering van de volkshogescholen op basis van het (type) werk dat ze doen. Evenmin willen toetsen in hoeverre de praktijken van de organisaties overeenstemmen met de elementen uit bijvoorbeeld de regelgeving (de dimensie van het overheidsbeleid). Er gebeurt dus geen vergelijking van of tussen de volkshogescholen met een evaluatieve bedoeling.

Wel wordt de praktijk van de organisaties gelinkt en vergeleken met de invullingen van de begrippen die het werk als zodanig kenmerken. De analyse op het niveau van de organisaties zorgt dus voor de *match* tussen het werk en de theoretische concepten waarop bij de vormgeving van dat werk wordt teruggevallen.

Omdat theoretische concepten doorgaans niet zomaar 'herkenbaar zijn' binnen organisaties, doen we als 'tussenstap' een beroep op de teksten die door de organisaties publiek worden gemaakt. De notie 'tekst' moet hier breed worden opgevat (Patton, 1990). Het gaat om verschillende soorten documenten of tekstmateriaal dat door de organisaties werd aangemaakt. Op de selectie van teksten die in deze analyse worden opgenomen, gaan we later in.

Door deze analyse leggen we het *discours* van en over het volkshogescholenwerk aan de kant van de organisaties zelf bloot. De betekenisvolle elementen van de organisaties proberen we - op het niveau van de werksoort - aan elkaar te linken om zo een zicht te krijgen op de omschrijvingen van de huidige situatie (visies, rollen, functies, netwerken, ...) en eventueel de verwachtingen naar de toekomst van de volkshogescholen.

Op de *dimensie van het overheidsbeleid* maken we een gelijkaardige analyse. Daar doen we beroep op relevant tekstmateriaal van de wetgevend en uitvoerende overheid. Aan de hand van dat materiaal proberen we het gebruik van en het *discours* over bepaalde begrippen te vatten. Ook op dat niveau kunnen bepaalde visies, rollen, functies, ... naar voor komen.

Het spreekt voor zich dat het onderscheid tussen deze twee dimensies (praktijk en overheidsbeleid) enigszins artificieel is. De twee hebben alles met elkaar te maken en beïnvloeden elkaar. Zo kan een definiëring of afbakening van een begrip in een overheidsregelgeving de volkshogescholen ertoe aanzetten hun praktijk bij te sturen, maar net zozeer kunnen nieuwe praktijken of werkvormen het overheidsbeleid doen aanpassen.

3.2.2 Methode inhoudsanalyse

Het bestuderen van discursieve data (alle geschreven, gedrukte of gesproken teksten of documenten) kan in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek aan de hand van verschillende methodes. Deze methodes hebben met elkaar gemeen dat ze op een systematische manier de data analyseren op basis van een beredeneerde lezing van het onderzoeksmateriaal (Wester, 1995).

De analyse die wij uitvoeren is een *inhoudsanalyse*. Een inhoudsanalyse is een methode om menselijk gedrag op een indirecte manier te bestuderen, in het bijzonder door de analyse van communicatie (Wester, 1987; Fraenkel & Wallen, 2003). Het is een techniek die meestal wordt toegepast op communicatie in de vorm van geschreven of gedrukte tekst. Dat is ook in deze studie het geval.

Inhoudsanalyse is een breed begrip en de techniek van inhoudsanalyse kent veel varianten en toepassingsmogelijkheden (Neuendorf, 2002). Haast telkens komt het er op neer dat tekstmatig door middel van codering aan categorieën wordt toegewezen. Deze categorieën vormen dan de basis voor de inhoudelijke analyse.

Er zijn natuurlijk tal van manieren om tekst te coderen en om deze verder te gaan analyseren. Grosso modo zijn deze manieren in te delen in twee domeinen: de systematisch-kwantificerende methode en de kwalitatief-interpreterende methode (Wester, 1995).

De *systematisch-kwantificerende methode* leidt tot een systematische, objectieve, kwantitatieve beschrijving van de manifeste inhoud van een tekst (Neuendorf, 2002). Manifest betekent dat het gaat om een duidelijk aanwezige inhoud die direct waarneembaar of toegankelijk is. Er wordt dus geen rekening wordt gehouden met de gelaagdheid, onderliggende betekenis of mogelijke interpretaties van de tekst. Het gaat eerder om het registreren of 'tellen' van begrippen op zich zonder rekening te houden met context of betekenis.

Bij een *kwalitatief-interpreterende inhoudsanalyse* wordt wel rekening gehouden met de onderliggende betekenis of latente inhoud van de tekst. De betekenissen die betrokken hanteren vormen zelfs het centrale aspect van dit type van inhoudsanalyse (Wester, 1995). Dat aspect wordt ook wel eens samenvattend omschreven als een *discours* (Krippendorf, 2004). Een belangrijk deel van de analyse bestaat er

in een - doorgaans grote hoeveelheid - tekst op te delen, te classificeren en te categoriseren naar gelijkaardige betekenissen (Weber, 1990).

Verder is het eigen aan de kwalitatief-interpreterende inhoudsanalyse dat de data worden gelinkt aan bepaalde concepten (bv. het begrip 'niet-formele educatie'), zonder dat de structuur van de onderzoeksdata op voorhand volledig vastligt. De onderzoeksprocedure is dus open en werkt voornamelijk 'data up'. Er kunnen dan ook nieuwe concepten worden geïntroduceerd tijdens de analyse.

Dat neemt echter niet weg dat de analyse wel gebruik kan maken van zogenaamde 'sensitizing concepts' (richtinggevende of attenderende concepten) die de analyse moeten stroomlijnen met de oorspronkelijke onderzoeksvragen. Deze concepten zijn begrippen die de onderzoeker attenderen op onderzoeksverschijnselen die van belang kunnen zijn. Wanneer ze a priori worden vastgelegd bieden deze concepten ook een houvast voor het eerste exploratieve deel van de analyse en vormen ze het uitgangspunt voor de codering van de documenten.

Een ander methodologisch kenmerk eigen aan een kwalitatief-interpreterende inhoudsanalyse is volgens Wester (1995) het nauwe contact met de onderzochte werkelijkheid. Dit contact moet toelaten om de relevant geachte definities van situaties (of andere vormen van betekenisgeving) te reconstrueren. Het is die reconstructie maakt dat een kwalitatieve inhoudsanalyse ook interpretatief werk vergt (Wester, 1987).

Binnen dit deel van het onderzoek kiezen we voor kwalitatief-interpreterende inhoudsanalyse (verder afgekort: kwalitatieve inhoudsanalyse). De onderzoeksopzet van dit deel - het beschrijven van eigenschappen en positie(s) van de volkshogescholen vanuit het actorperspectief van het overheidsbeleid en de volkshogescholen zelf - maken een 'open' onderzoeksmethode immers noodzakelijk. Ook de nauwe band met de onderzochte werkelijkheid wordt in dit deel van het onderzoek essentieel geacht. Om na te gaan hoe termen als 'niet-formele educatie' betekenis krijgen in het beleid voor en de praktijk van de volkshogescholen, is het belangrijk beleid en praktijk zo nauw als mogelijk in de analyse te verwerken. De communicatie door beleid en praktijk - in de zin van tekstuele output - vormen hiervoor aangewezen onderzoeksmateriaal.

3.2.3 Keuze documenten

De keuze van de teksten om de kwalitatieve inhoudsanalyse op uit te voeren is zeer belangrijk, zo niet essentieel in dit luik van het onderzoek:

"Given the myriad ways in which an organization is constructed, the challenge is not to find texts but deciding which texts to choose (and to justify that choice to reviewers). The difficulty for discourse analysts, then, is how to identify a manageable, relatively limited corpus

of texts that is helpful in exploring the construction of the object of analysis.” (Phillips et al., 2002, p. 72, cursivering omgekeerd aan origineel)

Zowel bij het actorperspectief van het overheidsbeleid als dat van de organisaties zelf, moeten we vaststellen dat het aantal publieke documenten dat voor handen is, bijzonder groot is. Een vorm van reductie en selectie dringt zich dus op.

Er zijn verschillende technieken en mogelijkheden om een aantal teksten of documenten te selecteren voor analyse. We kozen hierbij voor een doelgerichte steekproeftechniek (Krippendorf, 2004). Deze komt er op neer dat de teksten werden geselecteerd op basis van hun relevantie voor de onderzoeksvraag. Dit betekent dat er een voorafgaande inschatting moet gebeuren van de teksten die in de analyse kunnen betrokken worden.

De uiteindelijk gekozen teksten moeten niet getalsmatig representatief zijn voor alle teksten die in aanmerking komen voor de analyse. Veeleer moet uit de analyse blijken dat de criteria die gebruikt werden voor de selectie geleid hebben tot relevante data (en vervolgens relevante conclusies) (Krippendorf, 2004).

De criteria die we gebruiken voor de keuze van tekstmateriaal is afhankelijk van het actorperspectief.

De volkshogescholen:

- *auteur*: de volkshogescholen zijn zelf auteur van de documenten;
- *datum*: recente documenten die refereren aan de periode september-december 2007 (maar niet noodzakelijk in deze periode gemaakt of gepubliceerd zijn);
- *inhoud*: documenten met als hoofddoel het verstreken van informatie over het beleid, bestuur of programma van de organisatie.

Het overheidsbeleid:

- *auteur*: documenten afkomstig van leden of betrokkenen van de wetgevende of uitvoerende cultuuroverheid;
- *datum*: documenten die refereren aan het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (dd. 4 april 2003);
- *inhoud*: documenten met informatie over het beleid ten behoeve van de volkshogescholen.

Een overzicht van de geselecteerde documenten is te vinden in bijlage 1.

Wat de documenten van de volkshogescholen betreft kozen we enkel het extern en gedrukt promotiemateriaal te analyseren. Andere bronnen (zoals websites, e-zines, audiovisueel promotiemateriaal, ...) werden niet in de analyse opgenomen. Deze keuze werd ingegeven door haalbaarheid, en kan mogelijk een vertekening van de onderzoeksresultaten opleveren.

De stuurgroep wees er meermaals op dat de praktijken in de volkshogescholen de laatste jaren sterk geëvolueerd zijn. Een analyse van de gekozen documenten betekent slechts een momentopname. De bevindingen van de inhoudsanalyse moeten daarom niet als resultaten op zich worden gezien, maar in verband worden gebracht met de andere delen van dit onderzoek.

3.2.4 Categorieën en codes

Een kwalitatieve inhoudsanalyse steunt voor een belangrijk deel op de codes die worden gebruikt in het analyseproces. Het proces van coderen bij een inhoudsanalyse, organiseert een grote hoeveelheid tekst in een aantal categorieën (Weber, 1990). Deze categorieën zijn thema's of patronen. Zoals al aangehaald kunnen deze categorieën steunen op bevindingen uit de literatuur (bv. een theorie). Dit zijn de a priori categorieën die alvast liggen bij het begin van de analyse. Ook kunnen categorieën tijdens de analyse uit de data zelf naar voren komen. Hetzelfde geldt dan voor de codes die in het codes die gebruikt worden om – tijdens het proces van de analyse – de data toe te wijzen aan categorieën.

In de inhoudsanalyse die volgt, focussen op een aantal a priori categorieën die afgestemd zijn op enerzijds de bevindingen uit de literatuurstudie in dit onderzoek en anderzijds op de onderzoeksvraag die centraal staat in dit deel van het onderzoek. Het gaat dus om een zogenaamde 'gestuurde' inhoudsanalyse:

“Content analysis using a directed approach is guided by a more structured process than in a conventional approach (Hickey & Kipping, 1996). Using existing theory or prior research, researchers begin by identifying key concepts or variables as initial coding categories (Potter & Levine-Donnerstein, 1999). Next, operational definitions for each category are determined using the theory.” (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1281)

Het codeschema (of codeboom) van waaruit de inhoudsanalyse vertrekt wordt opgenomen als bijlage (bijlage 2).

3.2.5 Dataverwerking

Voor coderen en het analyseren van de teksten wordt gebruik gemaakt van de gespecialiseerde software Nvivo 7.0. Deze software ondersteunt kwalitatieve data analyse.

3.3 Delphi-onderzoek

Een derde fase in dit onderzoek bestond uit de uitvoering van een delphi-onderzoek. Een delphi(-onderzoek) is een methode om collectieve discussies te structureren via de herhaalde terugkoppeling van informatie. De delphi-methode

biedt op deze manier een ondersteuning van het structureren van een proces van collectieve meningsvorming (van Houten, 1989).

Typisch voor de delphi-methode is haar iteratieve en interactieve karakter.

Iteratief betekent dat het onderzoek een kringloopstructuur met ingebouwde filterwerking heeft en uit meerdere, zich voortdurend toespitsende onderzoeksronden bestaat. Zo leidt deze methode tot een zorgvuldig gestructureerd afstemmingsproces in de vorm van een wederkerig vraag-antwoordspel (van Houten, 1989).

Het *interactieve* karakter van deze methode zit voornamelijk vervat in het terugkoppelmechanisme. De verkregen informatie wordt vastgelegd en teruggekoppeld naar de betrokkenen. De methode kan daarom gezien worden als een participatieve methode zonder dat het gaat om actieonderzoek in de strikte zin van het woord (het laten samenvallen van onderzoek met het sociaal ingrijpen op de onderzoekssituatie). Het heeft immers geen zin onderzoek te doen zonder dat er een mate van *'ownership'* ontstaat bij degenen over en voor wie men het onderzoek doet. Deze bepaalt uiteindelijk de gebruikswaarde van een onderzoek.

Uit een bevraging bij de volkshogescholen die in het kader van eerder onderzoek (Vanwing, 2006) plaats vond, blijkt dat sociaal-culturele vormingswerkers een hoge mate van onduidelijkheid ervaren over wat er van hun verwacht wordt. Dit zowel vanuit het beleid en de decretale regelgeving, als vanuit het organisatiebeleid zelf. De grootorde (aantal organisaties en beroepskrachten) van de werksort volkshogescholen laat ons toe om een sterk participatieve onderzoeksstrategie te hanteren. Het voordeel van een dergelijke werkwijze is dat het onderzoek van meet af aan collectieve kennisbevorderende en oplossingsgerichte processen insluit, die op zich kunnen leiden tot een hogere mate van gemeenschappelijkheid in de positionering, afstemming en (inter)professionalisering.

Er wordt geopteerd om dit proces zoveel mogelijk ingang te doen vinden op het terrein zelf, bij de *beroepsuitoefenaars*: zij zijn immers degenen die op lokaal vlak de leerkansen voor mensen ontwikkelen en beheren.

De delphi-methode kent verschillende variaties (van Houten, 1988; van Houten, 1989). Binnen deze onderzoeksopzet kiezen we voor een *'ontwerpend delphi-onderzoek'*. Volgens van Houten (1989, p. 4) doet:

"(...) deze methode dienst als beleidsondersteunend hulpmiddel, als instrument om de beeldvorming te structureren en gemeenschappelijke toekomstbeelden op te stellen, besluitvormingsprocessen doorzichtig te maken en eventuele opties programmatisch op elkaar af te stemmen. De gevolgde werkwijze kan de collectieve betrokkenheid verhogen, innovatiebereidheid en flexibiliteit vergroten of zich richten op mobilisering van de sociale fantasie. Niet het voorspellende of anticiperende, maar vooral het compositorische en ontwerpende gebruik van

de methode staat daarbij voorop. Het herhalingseffect heeft een construerende functie. De uiteindelijke beleidsscenario's worden opgesteld op grond van programmatische samenhang (functionele convergentie).” (cursivering omgekeerd aan origineel)

De functionele convergentie waar van Houten naar verwijst, is zowel een procesmerk als een eindproduct van de delphi-methode. Typisch aan het ontwerpend delphi-onderzoek is verder dat vooral de praktijkdeskundigheid centraal staat (directe probleembetrokkenheid).

De toegepaste delphi-methode in deze studie bestaat uit drie rondes. De drie rondes of ontwerpfasen van de delphi gebeurden telkens met eenzelfde panel van ongeveer 26 sociaal-culturele werkers. Dit panel werd, omwille van het praktische verloop, opgedeeld in drie subpanels van 8 tot 10 personen. In concreto gaat het dus om 2 medewerkers per volkshogeschool, onderverdeeld met het oog op een maximale variatie of heterogeniteit in de subpanels. Een overzicht van het profiel van de respondenten is terug te vinden als bijlage 3 van dit rapport.

Deze respondenten fungeren als sleutelpersoon voor hun organisatie. Het engagement dat van de respondenten wordt gevraagd is relatief groot. Er werd aan de respondenten gevraagd om vanuit hun eigen werksituatie en ervaringen als praktijkwerker deel te nemen aan de delphi-gesprekken. In hun verhalen werd ook meermaals verwezen naar beleidsmatige keuzes, binnen de volkshogeschool en het Vlaamse beleid. Hun eigen ervaringen als vormingswerker staan immers niet los van de beleidsmatige context.

De drie rondes of ontwerpfasen van de delphi werden in ons onderzoek als volgt opgevat:

1. De eerste ronde van deze onderzoeksacyclus is een *diagnostische fase*. Deze fase verkent praktijken binnen de volkshogescholen. De werkkaders uit de literatuurscreening en de inhoudsanalyse worden plenair ingebracht. De respondenten worden gevraagd om enerzijds hun opinies te formuleren (wat lijken vruchtbare pistes, mate van akkoord en niet akkoord, aanvullingen en bemerkingen, ...) en anderzijds om een inbreng te geven van materiaal uit aanwijsbare praktijken op de werkvloer.
2. Op basis van een beargumenteerde synthese van de eerste ronde worden *werkkaders* uit de literatuurstudie, inhoudsanalyse en de eerste ronde verder overdacht. De aspecten die centraal staan en het belang dat ze krijgen, hangt af van de inbreng in de eerste ronde. De synthese is onderbouwd met de elementen uit het vooronderzoek en de regelgevende kaders, maar is dus getoetst aan de meervoudige inbreng van de respondenten. Alleszins komen aspecten als zichtbaarheid, positionering en profilering, communicatie, doelgroepen,

beroepsontwikkeling (professionalisering, functieprofielen, ...), experiment en vernieuwing, ... aan bod.

3. De afsluitende derde ronde richt zich op het formuleren van *beleidsgerichte aspectscenario's en wenselijke ontwikkelingslijnen*. Deze worden geformuleerd in termen van kritische succesvoorwaarden (binnen en buiten de volkshogescholen) en handzame instrumenten om deze voorwaarden te vervullen. Doel is het bespreken van de consensusgebieden en nagaan welke instrumenten kunnen worden ontwikkeld inzake gemeenschappelijke positionering, afstemming, beleidsvoering, ... Deze instrumenten kunnen niet los gezien worden van andere elementen zoals de praktijkontwikkeling en professionalisering.

De gebruikte instrumenten voor de panels zijn terug te vinden in bijlage 4. Bij de tweede en derde ronde werd aan de respondenten gevraagd om de gesprekken voor te bereiden, alsook om deze 'huiswerkjes' door te sturen of mee te geven aan de onderzoekers. Zij werden mee verwerkt in de analyse (hoofdstuk 4) van alle data van het delphi-onderzoek.

De ontwerpende delphi heeft vooral op het punt van het creëren van wenselijke ontwikkelingslijnen verdiensten. Dit betekent helemaal niet dat deze methode steeds leidt tot een volledige werkbare consensus. Er wordt binnen het delphi-proces ook niet 'onderhandeld' over specifieke meningen, maar naar convergentie en centrale tendentie gewerkt.

HOOFDSTUK 2

LITERATUURSTUDIE: GENEALOGIE EN SITUERING VAN NIET-FORMELE EDUCATIE

1. Een genealogie van het begrip ‘niet-formele educatie’

We maken in dit deel een genealogie van het begrip ‘niet-formele educatie’ (gelinkt aan niet-formeel leren en aanpalende begrippen). Met genealogie bedoelen we:

“(...) a history of the term that traces not only its origins, but also the defining moments at which its meanings have changed in significant ways; the covert and sometimes disciplinary effects of these discourses; and the association of particular meanings with particular groups of interest.” (Colley et al., 2003, p. 10)

Wanneer we het begrip ‘niet-formele educatie’ onder de loep nemen, dan moeten we al snel vaststellen dat het een vlag is die verschillende ladingen kan dekken. In de literatuur over onderwijs, vorming en levenslang en levensbreed leren circuleren verschillende definities en omschrijvingen die soms erg verschillende accenten leggen.

Rogers (2004) herleidde, op basis van een discoursanalyse, alle visies op deze term tot vier grote stromingen. Deze vier stromingen clusteren de belangrijkste standpunten die worden ingenomen rond de notie ‘niet-formele educatie’. Ze kunnen dan ook omschreven worden als de belangrijkste componenten in wat hij noemt ‘the great debate’ over niet-formele educatie. Samengevat zijn de visies deze:

1. Niet-formele educatie is alle educatie buiten het formele educatieve systeem (*extra-formeel*).
2. Niet-formele educatie is inherent tegenovergesteld aan formele educatie (*anti-formeel*).
3. Niet-formele educatie loopt in het werkveld gelijk met formele educatie (*para-formeel*).

4. Ook binnen formele educatie zijn veel niet-formele aspecten aanwezig (*intra-formeel*).

We bekijken deze vier visies wat meer in detail. We wijzen erop dat, hoewel ze alle vier tot op vandaag voor- en tegenstanders hebben, de visies grotendeels kunnen toegewezen worden aan een tijdspanne sinds het ontstaan en gebruik van de term. Samen met een tijdspanne hangen de argumenten in de verschillende visies ook vast aan een tijdgeest met bijhorende socio-economische en politieke visies (zie hiervoor: Colley et al., 2003). Met het overlopen van de verschillende visies maken we dus tegelijk een stamboom van de term.

1.1 Niet-formele educatie als extra-formele educatie

Voor het eerste gebruik van het begrip 'niet-formele educatie' (in het Engels: *non(-)formal education*) moeten we terug naar de jaren 1950. In die tijd werd het begrip voor het eerst gebruikt in publicaties over educatie. Over de betekenis van het nieuwe begrip was echter allerm minst een consensus. Zo was het niet duidelijk of het prefix 'niet-formeel' sloeg op educatie als systeem of op educatieve processen. Het was met andere woorden niet zeker of het adjectief 'niet-formeel' een grens moest trekken tussen educatieve systemen of eerder tussen verschillende soorten educatie die werden geleverd.

In de jaren 1960 kwam het gebruik van het begrip 'niet-formele educatie' echt op snelheid. Tegelijk verhevigde het debat over de mogelijke en precieze invulling(en) ervan. Voornamelijk in teksten over educatie in ontwikkelingslanden dook het begrip vaak op. Een van de meest invloedrijke boeken in het debat was *World Educational Crisis* van Philip Coombs (1968). Dat boek bevat een hoofdstuk met de titel 'Nonformal education: to catch up, keep up and go ahead'. De term niet-formele educatie werd in dat boek en ook in andere publicaties vooral gebruikt om de behoefte aan nieuwe vormen van educatie buiten de schoolmuren aan te geven (La Belle, 1982).

Dat het begrip in die periode – na de jaren '50 – een sterke opgang kende, is geen toeval (Colley et al., 2003), want de school begon in die tijd een meer centrale plaats in de maatschappij in te nemen:

"This historical perspective sheds important light on the categorisation of learning. 'Non-formal' as a category can only emerge in opposition to 'formal' once mass formal education becomes meaningful. (...) This helps to explain the emergence of 'non-formal' as a category in the educational literature in the mid-20th century" (Colley et al., 2003, p. 10)

Nog voor de term 'niet-formele educatie' werd gebruikt, waren vele - zonet de meeste - vormen van leren al te situeren in een niet-formele context. Maar de aandacht voor het begrip 'niet-formele educatie' groeide, paradoxaal genoeg, net

vanuit de groeiende impact van de formele educatie (lees: schoolse educatie) in de maatschappij.

Tegelijk wist het gebruik van één uniform begrip voor die activiteiten die buiten de schoolmuren plaats vonden de aandacht voor die activiteiten mee te legitimeren (La Belle, 1982). De niet-formele educatie was dan wel niet nieuw, de term, de groeiende aandacht en legitimering van de niet-formele educatieve activiteiten was dat wel.

De term 'niet-formele educatie' kan dus worden gezien als een vorm van *labeling* van bestaande educatieve praktijken. Het begrip zelf was echter geen bottom-up creatie (Rogers, 2004). Ze ontstond immers niet zozeer in de educatieve praktijk maar eerder uit de reflectie en sturing van die praktijk door het beleid van educatieve organisaties (voornamelijk ontwikkelingsorganisaties).

Wat was de drijvende kracht achter het gebruik van de nieuwe term?

In de ontwikkelingslanden speelde voornamelijk de mogelijkheden van de niet-formele educatie om educatieve diensten te verlenen aan mensen die niet of onvoldoende scholing konden genieten. Niet enkel educatieve doelen speelden daarbij het rol. In het denken over die landen werd 'niet-formele educatie' het toverwoord om economische en industriële achterstand - in de woorden van Coombs - 'in te halen'.

Ook in de geïndustrialiseerde landen hadden educatieve of agogische overwegingen niet de bovenhand in de opkomst van dat nieuwe begrip. De term won voornamelijk terrein vanuit de vaststelling dat het reguliere onderwijs op haar financiële grenzen stootte en niet kon tegemoet komen aan de uiteenlopende verwachtingen op het vlak van verschillende maatschappelijke problemen. Dit leidde tot de behoefte aan een sterkere integratie en coördinatie tussen geïnstitutionaliseerde en niet-geïnstitutionaliseerde vormen van educatie (La Belle, 1982).

Helemaal neutraal was de nieuwe term echter niet. De nieuwe notie van 'niet-formele educatie' reflecteerde een specifieke visie op educatie en leren. Een visie die niet enkel op de nood aan educatieve praxis buiten de scholen drukte, maar ook de klachten en misnoegdheid over de bestaande educatieve systemen incorporeerde (Colley et al., 2003). De formele vormen van educatie, die doorgaans de vorm van scholing aannamen, werden ervan beschuldigd niet de nodige sociale veranderingen te stimuleren of zelfs aan te zetten tot ongewenste sociale veranderingen of verhoudingen. Voor sommigen was de niet-formele educatie in die optiek een strategie om het formele educatieve systeem te hervormen. Voor anderen, zoals Illich en Freire, was het eerder een kwestie van het bestaande systeem te vervangen.

De 'niet-formele educatie' raakte dus in de eerste plaats in zwang als een alternatieve gedachte voor het bestaande formele educatieve bestel. Niet-formele educatie werd gezien als een hervorming, verandering of afwijzing van scholing. In de niet-formele educatie als nieuwe vorm van educatie werd de oplossing gezien voor grote educatieve uitdagingen (ongelijke toegang tot educatie, ...) maar ook voor uitdagingen eigen aan sociale en economische evoluties (Rogers, 2004).

1.2 Niet-formele educatie als anti-formele educatie

Ook in de jaren '70 zette de aandacht voor 'niet-formele educatie' zich voort in debatten over educatie. Het is duidelijk dat 'niet-formele educatie' in die jaren nog steeds voornamelijk werd gezien als die vormen van educatie die buiten het formele systeem stonden. Het denken over educatieve hervorming werd radicaler. Niet-formele educatie werd niet enkel gezien als 'anders' dan formele educatie, de twee werden ook steeds vaker als tegengestelden gezien.

Sommige auteurs (zoals Brembeck & Thompson, 1973) plaatsten - in tijden van economische recessie - nadrukkelijk vraagtekens bij de teleurstellende effecten van de formele educatie. Ze omschreven deze educatie, waarbij ze nog steeds in hoofdzaak naar scholing verwezen, in erg negatieve bewoordingen en niet-formele educatieve activiteiten in erg positieve. De niet-formele educatie stond dan ook hiërarchisch hoger dan de formele educatie omdat deze laatste voorbij gaat aan de ervaringen en cultuur van de lerende (leerling) zelf. Meer dan voorheen kwam immers - naast educatie (als systeem) - het leren (als proces) centraal te staan.

Een erg scherpe of duidelijk definiëring van wat onder 'niet-formele educatie' of 'niet-formeel leren' moest worden begrepen, leverde deze visie niet meteen op. Coombs & Ahmed zorgden voor destijds toonaangevende definities van de termen formele educatie, niet-formele educatie en informele educatie. Hun definitie van niet-formele educatie was de volgende:

"Nonformal education... is any organized, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children." (1974, p. 8)

Deze definitie werd sindsdien ontelbare keren geciteerd. Ook de variaties op deze definitie zijn ontelbaar. Vaak werd de omschrijving lichtjes aangepast om bruikbaar te zijn in andere situaties (Rogers, 2004). Opvallend aan de meeste van die definities is dat ze nalaten te concretiseren wat 'the framework of the formal system' precies inhoudt, wat de kenmerken zijn. Dit maakt het erg moeilijk om aan te geven op welke van die kenmerken de niet-formele educatie contrasteert met de formele. Het gevolg is een reeks zeer brede en ook vage definities van niet-formele educatie in het verlengde van die van Coombs & Ahmed (1974).

Het belangrijkste nadeel van dergelijke containerdefinities is dat ze eigenlijk nauwelijks een houvast bieden om een type of soort van educatieve activiteiten te bestuderen of zichtbaar te maken. Sommige auteurs beseften dat:

“Getting hold of nonformal education is a little like trying to get hold of apple sauce. Put your hand in the bowl and you don’t come up with much.” (Brembeck & Thompson, 1973, p. xvi).

Net omdat de omschrijving van niet-formele educatie tot dan toe steunde op een ‘negatieve’ definitie (wat het niet is, het tegengestelde van, ...), ging een aantal auteurs in de jaren '70 op zoek naar de precieze kenmerken van formele educatie. Hoewel verschillend auteurs hiertoe ideeën aanreikten (de hiërarchische structuur van het onderwijs, de certificering, de verplichte inschrijvingen, ...) werd een afgebakende lijst van kenmerken nooit gemeengoed. Het niet-schoolse of buitenschoolse karakter van niet-formele educatie bleef ook in het leeuwendeel van nieuwe definities benadrukt, maar veel verder dan dat kwam men niet. De definities van ‘formele educatie’ en -bijgevolg- die van ‘niet-formele educatie’ bleven vooral ingaan op de kenmerken die ze *niet* hadden, in plaats van op de kenmerken die ze *wel* hadden.

Het labelen van de uiteenlopende verzameling van educatieve activiteiten die buiten de scholen plaatsvinden als ‘niet-formele educatie’ was in de ogen van de auteurs in deze stroming echter niet overbodig. Het etiket ‘niet-formele educatie’ aggregeerde immers een uiteenlopend en dispaaraat geheel van educatieve activiteiten en leek deze te legitimeren.

1.3 Niet-formele educatie als para-formele educatie

De dichotome anti-formele benadering, waarbij formele en niet-formele educatie lijnrecht tegenover elkaar werden geplaatst, maakt school tot eind de jaren '70.

Tegelijk echter gingen stemmen op om in plaats van de verschillen tussen de twee soorten educatie te benadrukken, de interactie en gelijkenissen op te zoeken. Ook in het begin van de jaren '80 - tijden die gekenmerkt werden door privatisering, vermarkting en werkloosheid - werd een stap terug gezet van het optimisme dat niet-formele educatie datgene kon doen wat het formele systeem niet kon. Het besef groeide dat niet-formele educatie - net als alle vormen van scholing - zich niet in een maatschappelijk vacuüm afspeelde. De universele en enigszins idealistische benadering van de term ‘niet-formele educatie’ maakte plaats voor een meer lokale en realistische benadering (Rogers, 2004). In plaats van op basis van theoretische assumpties tot een definitie te komen, werd vooral naar de aard van niet-formele educatieve activiteiten gekeken. De studie en het gebruik van het concept ‘niet-formele educatie’ werd stilaan meer ‘bottom up’ dan ‘top down’.

Een van de belangrijkste vaststellingen die daaruit volgde was dat de niet-formele educatieve activiteiten niet zo veel verschilden van de formele als aanvankelijk werd aangenomen. Het besef groeide dat veel van de mechanismen die eigen waren aan het formele systeem (bv. ongelijke toegang tot educatie) ook aan het werk zijn bij niet-formele educatie. De twee los zien van elkaar, als autonome systemen, leek dus geen optie meer. En steeds meer stemmen gingen op om niet-formele educatie en formele educatie verder te integreren. Nieuwe bewegingen om niet-formele educatie te 'formaliseren' (zoals het uitreiken van certificaten voor educatieve activiteiten buiten de setting van een school) vonden ingang.

Toch bleef een zeker dualisme tussen de concepten van formele en niet-formele educatie bestaan. Het bleven in zekere zin gaan om concurrerende classificaties.

1.4 Niet-formele educatie als intra-formele educatie

Een vierde visie op 'niet-formele educatie' verlaat de tegenstelling met formele educatie zo goed als volledig. Niet zozeer meer de mate van 'formalisering' van de educatie (als geheel) staat daarbij centraal, maar eerder de formele en niet-formele elementen van elk type van educatie:

"Formal and NFE came to be seen not so much as opposites or separate categories, but more as ends of a continuum with many positions in between. An educational programme was not either formal or non-formal; rather, it consisted of a combination of elements of both."
(Rogers, 2004, p. 123)

Belangrijk hierbij is dat de educatie waarvan sprake, gedurende de jaren '80, voornamelijk werd benaderd vanuit een procesbenadering. Het was in die educatieve processen dat zowel formele als niet-formele en informele kenmerken bleken terug te komen. Die kenmerken situeerden zich dus op het niveau van de educatieve aanpak of methodiek eerder dan op beleidsmatig niveau. Omwille van de vervlechting tussen niet-formele en informele elementen leek een splitsing tussen beide types maar weinig zinvol of betekenisvol meer.

Educatie als een proces wordt, tot op vandaag, voornamelijk onder die hybride vorm gezien. Een institutionalisering van niet-formele en formele educatie in aparte 'kampen' wordt niet langer nagestreefd. Integendeel, het formaliseren van (bepaalde elementen van) niet-formele educatie wordt verder gezet, evenals het 'niet-formaliseren' of meer informeel maken van formele educatie.

2. Dimensies in de benadering van formele, niet-formele en informele educatie

Niet enkel het begrip 'niet-formele educatie', maar ook de verhoudingen tussen de stilaan klassieke drieslag van formele, niet-formele en informele educatie en leren worden door verschillende auteurs anders benaderd, zo konden Colley, Hodgkinson en Malcolm (2003) vaststellen in hun rapport *Informality and formality in learning*.

In hun analyse van het socio-historische pad dat het denken over niet-formele educatie en niet-formeel leren aflegde, herkennen zij twee lijnen of dimensies: de theoretische dimensie en de politieke of beleidsmatige (Colley et al., 2003; De Rick et al., 2006). Deze twee dimensies zien zij als de rode draden doorheen de genealogie van de 'niet-formele educatie':

- de *theoretische dimensie* focust op de aard van het informeel leren en de effectiviteit van minder formele vormen van leren dan het schoolse formele leren;
- de *politieke of beleidsmatige dimensie* reflecteert de voortdurende spanningen tussen het aanvuren van individuele of collectieve emancipatie van leerders enerzijds en meer instrumentele doelen, zoals het vervullen van economische behoeften, anderzijds.

Wat deze twee dimensies verbindt, is dat ze telkens ingaan op (en vooral tégen) de dominante betekenisverlening van leren, namelijk het situeren van leren in een strikt educatieve setting. In beide dimensies is er ook een tendens tot het benadrukken van het onderscheid tussen informeel en niet-formeel leren enerzijds en formeel leren anderzijds.

2.1 De theoretische dimensie

In het theoretische paradigma worden twee kenmerken expliciet naar voor geschoven om het formele te (onder)scheiden van het niet-formele en informele leren: het *leerproces* en de *leerinhoud*. Het proces en de inhoud hangen volgens Colley en collega's (Colley et al., 2003) nauw samen met elkaar en zijn vaak ook te linken met typerende locaties waarin het leren plaats vindt. Formeel leren wordt in deze dimensie gelijk gesteld met het verwerven van vooraf bepaalde kennis die een hoge status geniet in een leerproces dat gekenmerkt wordt door een vorm van instructie. Vaak vindt formeel leren ook plaats in settings binnen gespecialiseerde educatieve organisaties, zoals scholen, hogescholen en universiteiten.

Het niet-formele en informele leren wordt in dit paradigma gelinkt met processen van sociale praktijken, leerinhouden die te zien zijn als 'dagelijkse', praktische en context-specifieke kennis, opgedaan op locaties buiten de gespecialiseerde educatieve organisaties.

Belangrijk binnen het theoretische paradigma is dat er een sterk en aanhoudend debat is over welk type van leren (en bijhorende educatie) als superieur of best kan worden gezien. Zoals we al eerder aangaven, is een rode draad in de historische analyse van de 'niet-formele educatie' dat formeel, niet-formeel (en informeel) leren worden gezien als (tegen)polen. Het debat er rond is dan ook dichotoom en polariserend.

Colley, Hodgkinson en Malcolm achtten deze discussie weinig zinvol of vruchtbaar. Het herleiden van een theoretisch perspectief naar één bepaald type van leren (hetzij formeel, niet-formeel of informeel) zien zij als een slecht uitgangspunt. De assumptie dat formeel, niet-formeel en informeel leren en educatie verschillend zijn van elkaar, verschillende paradigma's karakteriseren, een eigen inherente logica, theoretische onderbouw en specifieke plaatsen van toepassing (gereflecteerd in afzonderlijke domeinen van professionele expertise) hebben, zien zij door weinig of geen onderzoek bevestigd. Al is de discussie - zeker op het punt of er afgebakende leerinhouden of soorten van kennis bestaan dan wel of alle leerinhouden 'hybride' zijn - zeker nog levendig.

2.2 De politieke of beleidsmatige dimensie

De tweede en overlappende dimensie focust meer direct op de beleidsmatige doelstellingen van educatie. Het is vooral deze dimensie die al sterk aan de oppervlakte kwam drijven in de hierboven geschetste genealogie van 'niet-formele educatie'. Theoretische concepten als leerinhoud en leerproces worden in deze dimensie voornamelijk ingevuld in functie van *doelstellingen* en *systemen* (de Rick et al., 2006). De doelstellingen en systemen overschaduwden in de definities ook voor een belangrijk deel elementen als leerinhoud en leerproces.

De belangrijkste leidmotieven in geschetste genealogie bekeken vanuit de beleidsmatige dimensie zijn de grondig veranderde condities voor leren en de de-institutionalisering van het leren (Johnson, 1988). Deze zijn er immers niet gekomen vanuit theoretische overwegingen, maar vanuit het streven naar een aantal politieke, economische en maatschappelijke doelstellingen, zoals empowerment, economische competitie en sociale cohesie (De Rick et al., 2006). Niet-formele educatie wordt net daar gepromoot waar de beoogde doelstellingen beter realiseerbaar zijn buiten het formele onderwijssysteem.

3. Situering in het kader van (het beleid voor) levenslang en levensbreed leren

De term 'niet-formele educatie' kent een relatief korte geschiedenis van nauwelijks een halve eeuw. Toch spreken sommige auteurs (zoals Colley et al., 2003; Rogers, 2004) al over een 'prehistorie' van de term. Het parcours aan betekenissen die de

term in die tijd kreeg is dan ook lang en kronkelig geweest. Verschillende visies of paradigma's werden verdedigd.

Het is opvallend dat het gebruik van de term 'niet-formele educatie' ook steeds duidelijker een ingang vindt in het discours over levenslang leren. Dit is vooral het geval sinds begin de jaren '90, niet toevallig de jaren dat het beleidsdebat en het wetenschappelijk denk over levenslang en (later) levensbreed leren in het algemeen in omvang toenam.

De aandacht voor de notie 'niet-formele educatie' lijkt op dat domein te groeien vanuit een behoefte om het brede concept van levenslang leren op te delen in meer handelbare en concrete delen. Opdelingen die eigen zijn aan formele educatieve systemen (van lager onderwijs naar hoger onderwijs) zijn daarbij niet zinvol (Rogers, 2004b). Het discours van het levenslang leren wil immers haar doelstellingen niet enkel waarmaken binnen scholen of universiteiten. Zowat elke visie op levenslang leren begint met de vaststelling dat leren een levenslang proces is dat plaats vindt in veel en verschillende locaties en momenten. Om de totaliteit van alle vormen en plaatsen en inhouden van levenslang en ook levensbreed leren te vatten, wordt in beleidsteksten en wetenschappelijke literatuur vaak gebruik gemaakt van de drieslag: formele educatie, niet-formele educatie en informele educatie.

Sinds beleidsvoerders levenslang en levensbreed leren als een middel zien om economische groei te stimuleren en actief burgerschap te promoten, is de aandacht voor niet-formele educatie ook vaak gelinkt aan deze twee doelstellingen (Rogers, 2004b).

Het intussen klassieke debat over de precieze definitie van 'niet-formele educatie' blijft ook in de context van levenslang en levensbreed leren vandaag erg groot. Rogers (2004) haalt hiervoor twee redenen aan.

De eerste reden is dat het domein van de formele educatie zich stelselmatig heeft uitgebreid, nieuwe vormen van educatie hebben hun intrede gedaan (via o.a. de nieuwe media). Simultaan breidden ook de theorieën over participatie aan leren zich stelselmatig uit (Colley et al., 2003).

De tweede reden is dat de vlag van 'niet-formele educatie' zo een brede boog aan activiteiten dekt, dat het niet langer logisch lijkt om de activiteiten die aan de uiteinden van die boog liggen eenzelfde noemer te geven. De ontevredenheid met de verschillende categorieën, van formeel naar informeel, bleef daarom dus de voorbije jaren ook groot.

De definitiestrijd kan niet enkel vanuit een theoretische dimensie benaderd worden, maar ook vanuit een beleidsmatige: de groeiende dominantie van de

meetcultuur, het halen van objectieven of normen, ... en het daaraan linken van subsidies doet de aandacht voor niet-formele educatie toenemen omdat het een aantal objectieven mogelijk maakt die binnen het formele schoolsysteem niet mogelijk bleken:

"(...) non-formal education can only be defined with respect to its function in a specific context. We must remember that non-formal education was designed to compensate for shortcomings and contradictions in the traditional school system and to satisfy the often urgent needs overlooked by formal education. This explains the interest taken by local communities in this form of education, which meets their needs more effectively." (Hamadache, 1991, p. 113)

Het Europese beleidsniveau was sinds midden jaren '90 een belangrijke drijvende kracht in het debat over niet-formeel leren en niet-formele educatie in de context van levenslang en levensbreed leren (Colley et al., 2003). Bij verschillende instellingen of organen van de Europese Unie (Cedefop, Raad van Europa, Europese commissie, ...) was niet-formele educatie een sleutelbegrip in beleidsmaatregelen en publicaties. De benadering van deze Europese organen kunnen ook als invloedrijk worden beschouwd voor landelijke invullingen (De Rick et al., 2006).

De definities/classificaties in Europese beleidsdocumenten tonen aan dat de mate waarin het leren wordt gestructureerd en geïnstitutionaliseerd (een aspect met een belangrijke beleidsimpact) sterk op het voorplan komt. Vooral de locatie en de mate van planning en de al dan niet intentionele structurering komen aan bod. Ook de aard en mate van assessment en accreditatie wordt vermeld.

Deze criteria komen ook terug in de definities en beschrijvingen die in de internationale onderzoeksliteratuur te vinden zijn. Colley en collega's (Colley et al., 2003) maakt een analyse van 10 verschillende definities en classificaties die in die literatuur terug te vinden zijn. Ze concludeerden dat er in het totaal 20 criteria terug te vinden zijn die de mate van formaliteit van leren bepalen. Deze lijst is een ruwe categorisering want verschillende auteurs verwoorden criteria soms op een andere manier.

Tabel 2.1 Onderscheidende criteria die de mate van formaliteit en informaliteit in leren bepalen

Onderscheidende criteria die de mate van formaliteit en informaliteit in leren bepalen	
1.	Is er sprake van educatie of niet
2.	De locatie (geografisch en institutioneel bv. een strikt educatieve setting zoals een school)
3.	Intentionaliteit (vrijwilligheid) van leerling/leraar (deelnemer/begeleider)
4.	Mate van planning en intentionele structurering
5.	Aard en mate van assessment of accreditatie
6.	Het tijdsbestek van leren
7.	De mate waarin leren impliciet dan wel expliciet is
8.	De mate waarin leren context-specifiek of generaliseerbaar/transfereerbaar is; externe determinatie van het leren of niet
9.	Het leren wordt gezien als een ingebed proces of een strikt cognitieve activiteit
10.	Deel van een cursus- of lesactiviteit of niet
11.	Het al dan niet meten van leeruitkomsten
12.	Leren als een collectief/collaboratief proces of als individueel proces
13.	De status van de overgedragen kennis, vaardigheden, attitudes
14.	De aard van de overgedragen kennis, vaardigheden, attitudes
15.	De leraar-leerling-relatie (begeleider-deelnemer relatie)
16.	De (ped)agogische aanpak/visie
17.	De bemiddeling van het leerproces - door wie en hoe
18.	De bedoelingen (doelstellingen) en belangen
19.	Locatie binnen brede machtsrelaties
20.	De mate van controle op het leerproces

Bron: Colley et al., 2003, p. 28 - eigen vertaling en bewerking

Een dergelijke lijst blijft een theoretische oefening, zo beseffen ook de auteurs. Welke classificatie ook in de literatuur terug te vinden is, ze is nooit vrij van context of bedoeling. Bovendien leidt een doordruk van deze criteria naar de praktijk tot de vaststelling dat geen enkel type van leerproces louter formeel of louter niet-formeel of louter informeel kan zijn. Het gaat dan ook niet zozeer over een continuüm dat loopt van informeel naar formeel leren (of vice versa) maar eerder om een 'crossover' tussen de verschillende categorisering, met telkens andere verhoudingen op de verschillende criteria.

Het onderzoek (Colley et al., 2003) trekt daaruit de conclusie dat - voor zover het gaat over de theoretische dimensie van niet-formele educatie - het verlaten van een strikte categorisering enkel voordelen heeft. De auteurs besluiten:

"(...) that learning is complex and that differences between learning settings cannot be boiled down into two or even three major types [formeel, niet-formeel en informeel leren]. We first reached the then tentative conclusion that all learning includes diverse attributes of formality and informality part of the way through the research process. (...) Seeing informality and formality as ever present and as attributes of any learning situation allows us to sidestep predominantly paradigmatic approaches to this issue. That is to say, within the theoretical dimension, we need no longer see participatory, socio-cultural theories of learning as predominantly located outside 'formal' education, addressing only everyday learning."

Het niet-formele educatieve aanbod in de ontwikkeling van de Westerse verzorgingsstaat: het recht op educatie.

De geschetste verschuivingen en invullingen van niet-formele educatie kunnen niet gezien worden als verschuivingen op zich, maar moeten gesitueerd worden in een veranderende benadering van sociale problemen in de ontwikkeling van de Westerse verzorgingsstaat. Deze ontwikkelingen kunnen ruwweg geschetst worden als de evolutie van een rudimentaire verzorgingsstaat, over een residuele verzorgingsstaat naar een structurele benadering van sociale problemen (zie ook Bouverne-De Bie, 2002). Ze hebben een directe invloed op de invulling van het concept 'niet-formele educatie' en de inrichting van sociaal-cultureel werk, alsook op de omschrijving van de opdracht van de volkshogescholen.

In een *rudimentaire verzorgingsstaat* wordt een sociale probleemsituatie geanalyseerd in termen van persoonlijke tekorten van individuen en groepen. Deze individuen en groepen werden op 'onaangepast' gedrag aangesproken, bijvoorbeeld het niet voldoen aan de 'beschavingsnormen' wat leren en educatie betreft. Zo was de University Extension Movement in de 19^{de} eeuw overwegend gericht op de verheffing en ontwikkeling van de bevolking tot het waarden- en normenstelsel van de dominerende groepen en het aanpraten van de gevestigde orde (De Droogh et al., 2008). Leren is een private verantwoordelijkheid en geen publieke verantwoordelijkheid.

Ook in een *residuele benadering* blijft de nadruk liggen op de private verantwoordelijkheid om te leren. De taak van de overheid blijft beperkt tot het sanctioneren van afwijkend gedrag.

In een *structurele benadering* wordt educatie en leren gezien als een publieke en collectieve verantwoordelijkheid, met als bedoeling mensen te beschermen tegen verregaande vormen van marktafhankelijkheid. De overheid neemt initiatieven om het recht op leren in hoofde van eenieder te realiseren, en investeert collectief in het creëren van basisvoorwaarden opdat mensen kunnen leren. De democratisering van allerlei vormen van opleiding, vorming en educatie wordt een prioriteit. In deze context krijgt ook het beginsel van 'permanente vorming' vorm: op de UNESCO-wereldconferentie in Montreal wordt dit beginsel als sociaal grondrecht aanvaard (Fouré, 1972).

Het beginsel van permanente vorming ondergaat in de daaropvolgende jaren belangrijke verschuivingen (zie ook Jarvis et al., 1998), met name:

- *van volwassenenvorming over voortdurende vorming* naar levenslang leren: van vorming na de schoolse leeftijd naar een continuïteit in het educatieve aanbod;
- *van aanbodsgestuurd naar leerlinggericht*: een participatieve ontwikkeling waarbij leren in toenemende mate begrepen worden in termen van sociaal leren

(Wildemeersch, 1995), ingebed in dagdagelijkse situaties en relaties (Lave & Wenger, 1991);

- *van kennis naar reflectieve kennis*: de geldigheid van wetenschappelijke kennis komt onder druk te staan mede door de vaststelling dat technologische kennisontwikkeling niet noodzakelijk leidt tot een betere samenleving;
- *van curriculum naar programma*: de idee van een curriculum waarbij kennis progressief wordt opgebouwd wordt verlaten ten voordele van meer modulair opgebouwde leertrajecten waarin lerenden een persoonlijke keuze kunnen maken;
- *van reproductief naar probleemgestuurd*: er wordt gezocht naar leeromgevingen die afstappen van het reproductief leren ten voordele van meer 'probleemgestuurde' en op ervaringen gerichte benaderingen;
- *van college-onderwijs naar afstandsonderwijs*: het educatieve aanbod krijgt onder invloed van ICT-ontwikkelingen op een andere manier vorm, waarbij het traditionele vorming geven in een spanning komt te staan met meer geïndividualiseerde benaderingen die mensen toelaten op elk moment en op elke plaats te leren;
- *van sectoraal naar geïntegreerd*: een aantal traditionele grenzen, bijvoorbeeld tussen onderwijs, vorming en training, maar ook tussen formele, niet-formele en informele leercontexten, vervagen;
- *van publieke dienstverlening naar marktgestuurd aanbod*: de opvatting dat niet-formele educatie en vorming deel uitmaken van een aanbod van maatschappelijke dienstverlening verschuift naar een benadering van niet-formele educatie en vorming als een consumentgerichte activiteit waarbij het aanbod instrumenteel ingeschakeld wordt in individueel te realiseren leertrajecten.

Een structurele kijk op niet-formele educatie houdt een engagement in om lerenden niet als passieve objecten te benaderen, maar als actoren die betekenis geven aan vormingsprocessen.

Taylor (2006) onderzocht - via interviews en observaties - hoe vormingswerkers betekenis gaven aan hun educatieve praktijken en wat er precies gebeurde in niet-formele leerprocessen. Hij vond dat leerprocessen in de ogen van vormingswerkers contextuele en betekenisconstruerende praktijken zijn. Wat de context betreft, staan het publieke karakter van het aanbod, de vrijwilligheid en tijdsgebonden beperkingen (de beperkte tijd om processen op te zetten) centraal. Wat betekenisverlening betreft worden de verwachting dat deelnemers participeren, de leerlinggerichte benadering, de 'hands-on approach' (in termen van het blijven motiveren van de lerenden), de rol van vormingswerkers als kennisleveranciers en -verspreiders, de aard van de kennis (geschreven en mondelinge kennisbronnen) en het leerplezier als belangrijke aspecten van niet-formele educatieve leerprocessen benoemd (Taylor, 2006, p. 297 e.v.).

De ontwikkelingen naar een structurele kijk op niet-formele educatie houden ook een maatschappij-kritische benadering in. In Schotland wordt deze benadering 'popular education' genoemd, o.m. geïnspireerd door het gedachtegoed van de bevrijdingspedagogiek Paulo Freire (cf. Crowther et al., 1999). *Popular education* wordt verbonden met interesses en de strijd van het 'gewone' volk, het is politiserend en kritisch en begaan met sociale verandering. Als specifieke karakteristieken van popular education worden volgende kenmerken naar voren geschoven (Flowers, 2005):

- het gaat verder dan het beantwoorden aan individuele behoeften: *popular education* helpt mensen om tot hun recht te komen;
- het doet meer dan het promoten van actieve participatie: *popular education* initieert debat en discussie;
- het gaat verder dan het ondersteunen van mensen om zelfstandig hun leven in handen te nemen: *popular education* ondersteunt mensen in het realiseren van sociale verandering;
- het gaat verder dan het ondersteunen van empowerende processen bij mensen: *popular education* streeft naar meer macht en meer gelijkwaardige machtsverhoudingen.

HOOFDSTUK 3

KWALITATIEVE INHOUDSANALYSE

1. Aanbod, functies, doelstellingen en beoordelingselementen

1.1 Wat 'is' een volkshogeschool: formele voorwaarden en richtinggevende concepten

Samengevat kan men stellen dat de Vlaamse overheid het organisatietype van de volkshogeschool in het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk en bijhorende uitvoeringsbesluit op twee manieren vorm geeft.

Ten eerste zijn er de *formele voorwaarden* waaraan de volkshogescholen geacht worden te voldoen. Deze voorwaarden houden in hoofdzaak verband met de (juridische) vorm van de volkshogeschool als organisatietype, haar interne samenstelling en democratische principes, en de subsidieaanvraag.

Tabel 3.1 Formele voorwaarden met samenvattende omschrijving opgelegd aan de erkende volkshogescholen volgens het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (dd. 4/4/2003)

Formele voorwaarden	Samenvattende omschrijving
Organisatietype	- Pluralistische organisatie - Vzw
Interne samenstelling en principes	- Opgericht door natuurlijke personen - De leden van de vereniging - Onderschrijven van de regels van de democratie
Subsidieaanvraag	- Indienen van een beleidsplan - Beschikken over professioneel team - Nuttige en noodzakelijke gegevens m.b.t. werking ter beschikking stellen aan de administratie - In overleg treden met de volkshogescholen uit andere regio's - Jaarlijks een voortgangsrapport, een begroting en financieel verslag bezorgen

Ten tweede heeft de Vlaamse overheid in de regelgeving voor de volkshogescholen ook een aantal *inhoudelijke of richtinggevende concepten* meegegeven. Deze concepten lijnen de werking van de organisaties af en maken duidelijk wat de wetgevende overheid voor ogen had en heeft met de erkenning en subsidiëring van de volkshogescholen.

Onderstaand schema geeft een samenvatting van deze concepten.

Tabel 3.2 Richtinggevende concepten voor de volkshogescholen en hun plaats en betekenis in de regelgeving voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk, dd. 4/4/2003)

Richtinggevend concept	Aantal	Samenvattende omschrijving	Plaats in de regelgeving	Gerelateerd aan
Het beleidsveld	1	Sociaal-cultureel volwassenenwerk	Decreet (Art.2,1°)	Algemene bepaling
De wijze of methodiek van de werking	1	Sociaal-culturele methodiek	Decreet (Art. 2,2°)	Algemene bepaling
De vorm van de werking	1	Niet-formele educatie Informeel leren	Decreet (Art. 2,7°) (Art. 21)	Erkenning
De functies van het type organisatie of werksoort	3	Educatieve functie Culturele functie Gemeenschapsvormende functie	Decreet (Art. 2, 6°) (Art. 2,4°) (Art. 2,3°)	Algemene bepaling
De doelstellingen of opdrachten van elke volkshogeschool	4	Eigen aanbod Spreading van het aanbod Coördinatie en afstemming Bekendmaking aanbod	Decreet (Art. 20, 2°)	Erkenning

Tabel 3.2 Richtinggevende concepten voor de volkshogescholen en hun plaats en betekenis in de regelgeving voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk, dd. 4/4/2003. Vervolg).

De beoordelingselementen van de werking van elke volkshogeschool	16	Decreet (Art. 21)	Beoordeling
Publieksbereik			
Kansengroepen bereiken			
Spreiding aanbod			
Wijze van bekendmaking			
Diversiteit van aanbod			
Maatschappelijke verantwoording aanbod			
Beschikbare infrastructuur			
Professionele uitbouw			
Netwerkvorming			
Samenwerking met gespecialiseerde vormingsinstellingen			
Eigen bijdrage aan overleg met andere volkshogescholen			
Wijze van invulling van de culturele functie			
Wijze van invulling van de gemeenschapsvormende functie			
Het aantal uren programma's			
Aandacht voor interculturaliteit			
Principes van integrale kwaliteitszorg			

De opdeling tussen formele voorwaarden en inhoudelijke of richtinggevende voorwaarden is uiteraard enigszins artificieel. De voorwaarden die we hier 'formeel' noemen, hebben immers duidelijk een invloed op de manier waarop de inhoudelijke concepten binnen een volkshogeschool (kunnen) worden ingevuld (zoals het bv. het onderschrijven van de regels van de democratie).

De mate en het soort van dialoog en debat dat rond de twee wordt gevoerd, is echter ingrijpend anders. Sinds de eerste aanzet tot het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (c.q. de conceptnota 'Bouwstenen voor het decreet en besluit voor de sociaal-culturele verenigingen, vormingsinstellingen en bewegingen', kortweg: de Bouwstenennota) zijn vooral de inhoudelijke of richtinggevende concepten het middelpunt van discussie geweest.

Deze discussie situeert zich volgens de parlementaire documenten bij de totstandkoming van het decreet rond twee punten: (1) de concrete inhoud of vertaling van de concepten naar de praktische werking van de volkshogescholen en (2) de volgorde en het afgewogen belang van alle concepten.

Enkel op het eerst punt bieden de geanalyseerde beleidsteksten van wetgevende en uitvoerende overheid expliciet verduidelijking. Het beleidsveld, de sociaal-culturele methodiek en de vorm van het aanbod (niet-formele educatie, informeel leren) worden gedefinieerd bij de algemene bepalingen van het decreet (Art. 2). De opdrachten of doelstellingen van de volkshogescholen en de elementen waarop elke volkshogeschool zal worden beoordeeld, krijgen een (weliswaar summiere) tekst en uitleg in de Memorie van Toelichting bij het decreet. Er wordt in de Memorie van Toelichting bij de artikelen ook duidelijk gemaakt dat deze opdrachten en elementen als de inzet kunnen worden gezien van de dagelijkse werking van de volkshogescholen. De overheid responsabiliseert de organisaties zelf voor wat betreft invulling ervan. De tekst van de Memorie van Toelichting (dd. 18/12/2002) over de 16 beoordelingselementen is wat dat betreft illustratief. Bij geen enkel van deze punten wordt vanuit de overheid een norm of benchmark opgelegd. Wel wordt gevraagd aan de organisaties hun eigen keuzes op elk van de punten te funderen en expliciteren (de decreettekst spreekt over 'verduidelijking', 'verantwoording', 'duiding', 'explicitering', ...). Er wordt daarmee ruimte gegeven aan de organisaties voor een 'eigen' vertaling van de richtinggevende concepten uit het beleid naar de eigen werking. Deze ruimte kan in de toekomst meer in samenspraak tussen de uitvoerende overheid en de volkshogescholen worden bepaald. De Memorie van Toelichting bij de laatste wijzigingen van het decreet (dd. 20/12/2007) stelt: *"Het is de vrijheid van iedere organisatie te expliciteren waarom zij energie inzet op de diverse beoordelingselementen, of in die keuze een bepaalde hiërarchie wordt aangebracht, waarom veel aandacht gaat naar het ene beoordelings-element en minder naar het andere. Omwille van de specifieke en unieke positie van de volkshogescholen, kunnen hierover evenwel afspraken worden gemaakt tussen de dertien*

volkshogescholen en de overheid met als doel - daar waar het relevant is - een gemeenschappelijke benadering of strategie na te streven."

Duidelijke afspraken omtrent een duidelijke *hiërarchie* of prioritering in de algemene lijst van richtinggevende concepten is er niet. Ook niet in de 'grijze' literatuur rond deze beleidsdocumenten (parlementaire stukken over de totstandkoming van het decreet, ...).

Daarbij komt dat de richtinggevende concepten in de regelgeving een zekere mate van verwevenheid of verstrengeling kennen. Zo herhalen bepaalde algemene bepalingen uit het decreet zich in erkennings- of subsidiecriteria en krijgen veel erkennings- of subsidiecriteria een echo in de beoordelingselementen. Zo zijn de drie functies die eigen zijn aan het organisatietype volkshogeschool ook terug te vinden in de beoordelingselementen van elke volkshogeschool afzonderlijk.

Ondanks overlap en interferentie in de lijst aan richtinggevende concepten kan toch worden vastgesteld dat de werkvorm volkshogeschool van overheidswege heel wat functies, doelstellingen of opdrachten en elementen van beoordeling heeft meegekregen. Het pad dat de volkshogescholen kunnen of moeten bewandelen is dan ook *breed*, ook in vergelijking met andere werkvormen binnen hetzelfde decreet. De Memorie van Toelichting spreekt dan ook over "*de 'breedsporende' volkshogescholen*". Vooral die cumulatie van taken en opdrachten lijkt volgens de overheidsdocumenten ook de eigenheid van de volkshogescholen het best te vatten: "*De volkshogeschool staat tevens in voor de coördinatie, de afstemming en de promotie van het niet-formele educatieve aanbod van alle andere culturele actoren in de streek. Ze is als dusdanig enig in de streek.*" (Memorie van Toelichting, dd. 18/12/2002)

De ruimte die de overheid geeft om de richtinggevende concepten uit de regelgeving verder in te vullen en te concretiseren, wordt door de volkshogescholen zelf duidelijk gebruikt. Als gevolg daarvan leggen de volkshogescholen soms zeer verschillende accenten en prioriteiten in de profilering van hun identiteit.

Zonder uitzondering refereren de volkshogescholen in hun beleids- en voortgangsrapportering aan de verschillende decretale functies, doelstellingen en beoordelingselementen. Ze leggen daar echter al andere klemtonen. Waar de aandacht bij de ene volkshogeschool ligt op de ruime spreiding en bekendmaking van het bestaande aanbod, kiest een andere uitgesproken voor de nog niet bereikte groepen en het inkleuren van witte vlekken wat betreft participatie aan niet-formele educatie. De precieze invulling van functies en opdrachten en daarmee van de identiteit van de volkshogeschool blijkt daaruit vooral een punt van *zelfdefiniëring*.

Verder is zowel uit de beleidsplannen als het promotiemateriaal van de volkshogescholen af te leiden dat de decretale functies en opdrachten een zekere *verwevenheid* kennen. Er wordt door de volkshogescholen aan de functies en opdrachten gerefereerd, maar deze worden niet gebruikt om de beschreven werking van de volkshogeschool in te delen. Heel wat sociaal-culturele activiteiten lijken ook te appelleren aan meerdere functies. Wanneer het promotiemateriaal van de volkshogescholen wordt gelezen met een decretale bril, kan men niet anders dan gauw overtuigd worden van het multifunctionele karakter van veel aangekondigde activiteiten (Cockx, 2007a).

1.2 Invulling en vertaling 'niet-formele educatie': het benoemen van het eigen handelen

De notie 'niet-formele educatie' heeft als vormbepalend concept een speciale plaats gekregen in de beleidsvoering voor de volkshogescholen. Het decreet voor het sociaal-cultureel omschrijft de 'niet-formele educatie' als:

"(...) 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 bovenstaande definitie wordt, wat de te subsidiëren activiteiten betreft, verder in dit decreet per werkoorm ingevuld; in relatie tot specifieke sociaal-culturele activiteiten kan de niet-formele educatie leiden tot het afleveren van leer-, competentie- en functiebewijzen." (Art. 2,7°)

Dit is een vrij 'open' definitie, die uiteraard verder reikt dan de sociaal-culturele praktijk binnen de erkend of gesubsidieerde sociaal-culturele organisaties voor volwassenen. De omschrijving zou zelfs tot op zeker hoogte ook toepasbaar kunnen zijn op formele volwasseneneducatie.

Het 'niet-formele' aspect van deze term zit, volgens deze definitie, in een viertal aantal verschillende criteria (Colley et al., 2003):

- de *locatie*: een geïnstitutionaliseerde vorm van volwasseneneducatie;
- de *doelstellingen en belangen*: persoonsontplooiing en het actief participeren in een democratische samenleving;
- de *methodiek en mate van externe determinatie van het geleerde*: sociaal-culturele methodiek met zowel open als gesloten doeloriëntaties;
- de *aard en mate van assessment en accreditatie*: kan leiden tot het afleveren van leer-, competentie- en functiebewijzen.

Bij de totstandkoming van het decreet bleek er over de aspecten in deze definitie weinig tegenspraak of debat te bestaan.

Het prefix 'niet-formeel' wordt echter - zoals de definitie aangeeft - verder in het decreet verfijnd en aan criteria verbonden: aan het niet-formele educatieve aanbod van de volkshogescholen moeten ieder persoon (definitie 'open aanbod', Art. 2, 15°) vrijwillig kunnen deelnemen (Art. 2,1°), los van enig schoolverband en los van elke vorm van beroepsopleiding (Art. 2,1°), binnen zijn of haar autonome levenssfeer (Art. 21). Dit laatste aspect wordt in het decreet niet gedefinieerd, wat een heldere en eenduidige interpretatie in de weg kan staan (Cockx, 2007b, p. 61).

Algemeen kunnen we zeggen dat deze aspecten een verdere verfijning betekenen van drie onderscheidende aspecten van 'niet-formele educatie' en andere vormen van educatie:

- de intentionaliteit van de leerder/leraar: vrijwillig kunnen deelnemen;
- de *locatie*: los van enig schoolverband en los van elke vorm van beroepsopleiding;
- het *tijdsbestek van leren*: binnen zijn of haar autonome levenssfeer.

Deze verfijning van de notie 'niet-formele educatie' lag in de aanloop sterk onder vuur vanuit de sector. Vooral omdat ze voelbare effecten heeft op de werking van deze organisaties: ze trekt een scherpe lijn tussen wat mogelijk is voor een volkshogeschool (subsidiabel) en wat niet mogelijk (niet-subsidiabel). De overheid beschrijft met de bovenstaande criteria vooral de condities waarin de niet-formele educatie kan plaats vinden en minder aspecten van het educatieve proces zelf (doeloriëntaties, thema's en levenssferen, leeruitkomsten, ...). Eigenlijk worden de voorwaarden waarin niet-formele educatie plaats vindt als equivalent beschouwd van de educatie zelf. Daarmee krijgt de definitie van 'niet-formele educatie' in de legislatieve en beleidsteksten een zeer beleidsmatige en politieke klank (Colley et al., 2003), te meer door het uitspelen van formeel en niet-formeel leren als tegenstellingen.

Hoe verwoorden de volkshogescholen zelf hun niet-formele educatieve praktijk? Welke keuzes en doelstellingen maken ze daaromtrent in hun eigen beleid? Welke kernelementen van hun praktijk komen naar voor in hun externe communicatie en promotie?

De manier waarop het benoemen van de sociaal-culturele praktijken in volkshogescholen door de wetgevende en uitvoerende overheid gebeurt, verschilt in niet geringe mate van de manier waarop volkshogescholen dat zelf doen in confrontatie met hun publiek. Noties als '(niet-formele) educatie' zijn in de eigen planning en rapportering van de volkshogescholen zeker aanwezig. Ook aanverwante en 'brede' begrippen passeren de revue: leren, vorming, ... Ook de functieomschrijvingen uit het decreet (de educatieve, gemeenschapsvormende en culturele functie) worden gebruikt bij het kaderen van de eigen beleidskeuzes.

De invulling van het begrip 'niet-formele educatie' wordt in de rapporteringen van de volkshogescholen gelinkt aan meer en andere criteria dan die in het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Het gaat om aspecten die meer betrekking hebben op de agogische aanpak en minder om de condities waarin het educatieve werk plaats vindt:

- *locus of control*: het educatief proces wordt door de deelnemers zelf democratisch bepaald. Het is een proces mét de deelnemers, niet voor de deelnemers;
- het *contextspecifieke/generaliseerbaarheid* van niet-formele educatie: het educatief proces wordt gelinkt aan specifieke situaties, de opgedane kennis, vaardigheden en attitudes is niet abstract, maar wordt herkenbaar, praktisch en contextspecifiek gemaakt;
- de *inbedding* van het leren in een groter geheel: het educatief proces wordt gelinkt aan dagelijkse praktijken, de keuzes worden gelinkt aan de maatschappelijke relevantie. De educatieve inhoud wordt niet geabstraheerd en de keuzes zijn niet neutraal;
- de *collectiviteit en samenwerking in het leerproces*: het belang van het sociale wordt benadrukt. Het gaat niet om individuele processen in een één-op-één-relatie;
- ...

Deze aspecten die een specifieke agogische aanpak reflecteren, spelen vooral in confrontatie met het brede/potentiële publiek en met mogelijke partners. Net daar wordt de term 'niet-formele educatie' en aanverwante termen veel minder gebruikt.

Uit eerder onderzoek (Vanwing & Buffel, 2006) bleek al dat de beroepskrachten uit de volkshogescholen zelf de voorkeur geven aan de term 'vorming' als koepelbegrip om hun eigen activiteiten te vatten. Het begrip 'educatie' (met al haar connotaties) leek op niet veel bijval te kunnen rekenen. In de manier waarop de volkshogeschool extern communiceert, blijkt dit zeker zo waar. Vrij abstracte termen als 'niet-formele educatie' en 'educatie' (en bij uitbreiding ook 'gemeenschapsvorming', 'sociaal-cultureel volwassenenwerk', ...) worden er niet of nauwelijks gebruikt. De volkshogescholen kiezen voor een heel ander begrippenarsenaal dat ver afstaat van de overkoepelende beleidstermen. Een van de redenen hiervoor is wellicht, zoals een volkshogeschool zelf aanhaalt: "*Soms is men weinig vertrouwd met niet-formele educatie. Bovendien profileert Vormingplus zich vaag. Het blijft voor de partners in de gemeenten onduidelijk wat zij kunnen verwachten. Begrippen als gemeenschapsvorming, bekendmaking, niet-formele educatie, regiospreiding, ... klinken als vakjargon. Het is belangrijk aan te geven wat wij concreet voor hen kunnen doen.*" (cursivering omgekeerd aan origineel)

Vanuit de optiek van laagdrempelige communicatie is dit te verwachten en wellicht aangewezen. Met taai en abstract beleidsjargon maak je geen potentiële deelnemers of partners warm. Anderzijds lijkt er bij de volkshogescholen ook geen

volledige consensus over goede alternatieve noemers die hun werking vatten. Een voorbeeld hiervan zijn de slogans of *baselines* van de volkshogescholen. Een meerderheid van de organisaties zet het aspect 'vorming' (en dus de educatieve functie) centraal. Voorbeelden zijn: 'Vorming dicht bij de mensen brengen', 'Een actuele kijk op vorming', 'Verfrissend vormingswerk', 'Een boeiend en divers vormingsaanbod', 'Vorming voor volwassenen', ... In andere gevallen is er geen gedeelde noemer: 'Divers en dichtbij', 'Een surplus in je vrije tijd?', 'Altijd geslaagd', ... 'Vorming' als term om het aanbod van de volkshogescholen als geheel te vatten, is dan wel een leidmotief in de verschillende brochures, de term wordt als bindend element niet consequent uitgespeeld: Vormingplus profileert zich in haar promotiemateriaal niet als synoniem voor vorming.

Kijken we dan verder naar de concrete beschrijving van de sociaal-culturele activiteiten en praktijken, dan past valt de grote diversiteit op. Het concretiseren ervan gebeurt vooral met nadruk op de werkvorm of type van activiteit of praktijk (in de beperkte steekproef van geanalyseerde documenten telden we er meer dan 40 verschillende: van lezing, cursus, les, infoavond, ... tot winkelwandeltentoonstelling, boekenstand, praatcafé, modeshow, kortfilm). Het is vooral aan de hand van die insteek dat de volkshogescholen een taal vinden voor het verwoorden van de concrete praktijk.

De gebruikte werkvormen vertonen vooral op het punt van *didactisch-methodische* sturing een grote boog: van zeer formeel (lessen, lezingen, ... zijn gestuurd en kennisgericht) tot zeer informeel (praatgroepen, ontmoetingsmomenten, ... weinig gestuurd, democratisch en ervaringsgericht).

Hetzelfde geldt voor de (*leer*)doelen die worden aangegeven. Sommige volkshogescholen kiezen ervoor in hun promotiemateriaal het doel van een activiteit voor de deelnemer zo concreet als mogelijk te maken (in de trant van: 'Dit ga je kunnen of kennen na deelname aan de activiteit'), andere doen dat niet.

Voor andere aspecten, zoals de *aard en mate van assessment en accreditatie*, ligt het promotiemateriaal van de volkshogescholen meer in elkaars verlengde. Een meerderheid van de brochures geven uitdrukkelijk aan dat de activiteiten niet worden afgerond met een formeel assessment, examen, ...

1.3 Wie stuurt de werking? Aspecten van vraag en aanbod

Een richtinggevende grondstelling voor de volkshogescholen in het decreet is de behoefte- of vraagsturing. Deze is van bij het ontstaan van de regelgeving voor de volkshogescholen duidelijk aanwezig geweest. De Bouwstenennota maakte zelfs de inplanting van de regionale volkshogescholen afhankelijk van behoeften. De koppeling tussen vraag en aanbod wordt er expliciet aan de orde gesteld, vanuit

de redenering dat het verband tussen beide in de niet-formele sector onduidelijk is, terwijl die in de formele sector aansluitend is.

De Memorie van Toelichting (dd. 18/12/2002) bij het decreet neemt van de Bouwstenennota over als een fundamentele optie voor de vormingsinstellingen: "(...) de aanwezige impliciete vormingsvraag omzetten in een expliciete vraag via een beleid van informatie, sensibilisatie en promotie." In de Bouwstenennota werden daaraan de termen 'vraagstimulering', 'leerklimaat scheppen' en 'behoefte detectie' toegevoegd.

De Memorie van Toelichting bij de artikelen van het decreet (dd. 18/12/2002) maakt duidelijk dat zelfs de algemene bepaling van 'niet-formele educatie' in het licht van behoeftendeckking moet worden gezien: "De "geïstitutionaliseerde" vorm verwijst naar de specifieke kenmerken van het begrip "educatie" als een bewust en doelgericht scheppen van voorwaarden en organiseren van activiteiten en leerprocessen, terwijl de rest van deze definitie verwijst naar de specifieke invalshoek voor de educatieve veranderingsprocessen waarmee vanuit het sociaal-cultureel werkveld op een bepaalde behoefte wordt ingespeeld." Het gaat om de behoeften van elke inwoner van de regio: "(...) het bereik van dit aanbod is absoluut: iedere inwoner in de regio moet de mogelijkheid hebben om aan zijn behoeften inzake niet-formele educatie te voldoen." (Memorie van Toelichting bij de artikelen, dd. 18/12/2002). Over de match tussen vraag en aanbod stelt de Memorie van Toelichting (dd. 18/12/2002) verder nog, met betrekking tot het eigen niet-formele educatieve aanbod van de volkshogescholen: "Programmaontwikkeling slaat dan vooral op het zelf creëren van een aanbod: essentiële elementen hiervan zijn de vraagverkenning en de vraagontwikkeling in de zin dat enerzijds ingespeeld wordt op behoeften van individuen en organisaties, en dat anderzijds de vormingsvraag op een actieve manier gestimuleerd wordt door een aanbod te ontwikkelen dat inspeelt op actuele maatschappelijke thema's en uitdagingen."

Hoe de idee van vraagsturing (en aanverwante) moet worden geconcretiseerd, laat de regelgeving verder in het midden. De enige voorzet die er verder over gegeven wordt, is een passage in de Beleidsbrief Cultuur 2006-2007 die vermeldt dat wordt nagegaan hoe "(...) de resultaten van Edubell, een wetenschappelijk onderzoeksinstrument voor educatieve behoefte detectie, kunnen worden aangewend."

Er kan dus worden gesteld dat het idee van de 'vraagsturing' en verwante concepten als 'behoefte deckking', 'vormingsbehoeften', 'vormingsvragen', 'leerklimaat', ... belangrijke beleidsopties waren bij de totstandkoming van het decreet, maar geen rechtstreekse definiëring kregen in de bepalingen in decreet en besluit. Aspecten over de fasen en opbouw van behoefte detectie (Cockx & Leenknecht, 2005) blijven een zaak van de volkshogescholen zelf. Hetzelfde geldt - grotendeels - voor het instrumentarium dat ervoor wordt gebruikt.

Hoe gaan de volkshogescholen zelf om met aspecten van 'vraagsturing' en 'behoefte-detectie'?

De beleidsplannen 2006-2009 van de volkshogescholen gaan niet steeds en vaak slechts fragmentarisch in op de definiëring (wat bedoelen ze ermee?), de fasering (welke stappen zetten ze?), het theoretische kader (hoe linken zij hun begrippen aangaande vragen en behoeften?), de praktische methodische aanpak (hoe verzamelen ze concrete gegevens?), de keuzes (de prioritering van vragen en behoeften), ... m.b.t. tot vraag- of behoefte-detectie. Het Edubell-instrument wordt volgens beleidsplannen bij ongeveer de helft van de volkshogescholen gebruikt om aan vraag- en behoefte-detectie te doen. De beleidsplannen en voortgangsrapporten vertonen verder ook zeker een (voorzichtige) ambitie om (verder) aan vraagsturing en behoefte-detectie te werken op te nemen, al dan niet in samenwerking met andere instanties (bv. onderzoekscentra).

Het besef niet aan alle vragen en behoeften te kunnen voldoen is wel algemeen. Een volkshogeschool schrijft in haar beleidsplan 2006-2009: *"We kunnen onmogelijk beantwoorden aan alle lacunes, vragen en behoeften op het terrein van het niet-formele aanbod."*

Het promotiemateriaal van de volkshogescholen zijn het einde van een programmatorisch beslissingsproces. Het valt moeilijk na te gaan in welke mate hierin aspecten van vraag- of behoefte-detectie aan de grondslag lagen. Het meeste promotiemateriaal vertrekt - wellicht logischerwijze - van een *aanbodprincipe*. Daarbij wordt van de deelnemer gevraagd zich 'in te schrijven' voor een activiteit in de toekomst. Deze activiteiten zijn bijna zonder uitzondering concreet gemaakt naar datum, uren, plaats en inschrijfprijs. Specifieke leerbehoeften of leervragen worden niet actief of rechtstreeks uitgelokt, maar mogelijk is dit een element van meer gerichte communicatie en peiling of een aspect dat vooral tijdens de activiteiten speelt. Net zozeer kan het uitlokken van leerbehoeften en leervragen een onderdeel zijn dat net in relatie tot het bestaande aanbod wordt bepaald (een aanbod wordt 'uitgetest', er wordt nagegaan of het succes heeft of het aan een behoefte of vraag voldoet en wordt vervolgens eventueel bijgestuurd).

De volkshogescholen treden alleszins niet met een 'u vraagt, wij draaien'-beleid naar buiten. Wel wordt door meerdere aangegeven dat ze trachten bij de noden, behoeften, vragen of eigenheid van de volwassenen in de eigen regio te blijven. Dit wordt vaak verwoord als een algemeen beleidsuitgangspunt (bv. in de missie van de organisatie), maar blijft in het promotiemateriaal meer op de achtergrond. Het effect is dat de ene organisatie actief een dienstverlenende en faciliterende werking naar voren schuift (met een slogan als bv. 'Organiseer zelf!'), terwijl anderen zich in hun eigen communicatie bijna louter profileren op het aanbodprincipe.

Naast het nagaan, detecteren en omgaan met vragen en behoeften van buitenaf (van individuen, organisaties, groepen, ...), kan er sprake zijn van het induceren van behoeften door de volkshogescholen (Cockx & Leenknecht, 2005). Deze zijn het gevolg van het lezen van maatschappelijke tendensen en het daaraan koppelen van normatieve keuzes. De volkshogescholen laten zeker niet na dit actief te doen. In hun missies omschrijven zij zichzelf niet als neutrale of waarde vrije voorzettingen, maar als organisaties die - in de lijn van de sociaal-culturele traditie in Vlaanderen - duidelijk keuzes maken. Dit schijnt ook door in het promotiemateriaal wanneer thema's als diversiteit, interculturaliteit, ecologie, duurzaamheid, gelijkheid, ... op het voorplan komen.

2. Organisatie, werksoort, sector, maatschappij

2.1 De plaats tussen andere actoren: van netwerker tot coördinator

De werkvorm van de regionale volkshogescholen bevindt zich niet in een maatschappelijk of sectoraal vacuüm. Ze is te plaatsen binnen grotere structuren en verbanden. De positie van de volkshogescholen kan op minstens drie verschillende niveaus worden benaderd: de plaats in de samenleving, de positie in het brede (sociaal-)culturele en educatieve veld (vooral dan tussen andere formele en minder formele aanbieders) en de plaats in de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

De regelgeving voor de regionale volkshogescholen en aanverwante documenten van de bevoegde wetgevende en uitvoerende cultuuroverheid nemen het zonder uitzondering als uitgangspunt: de volkshogescholen staan niet alleen in het (sociaal-)culturele en educatieve veld in de dertien regio's. Uitgaande van de brede invulling die het decreet geeft aan de algemene bepalingen 'sociaal-cultureel volwassenenwerk' (Art. 2,1°), 'niet-formele educatie' (Art. 2,7°) en 'sociaal-culturele methodiek' (Art. 2,2°), lijkt het niet helemaal verwonderlijk dat de volkshogescholen niet de enige speler zijn op hun terrein. Daarom geeft de wetgevende cultuuroverheid op verschillende punten in de regelgeving aan hoe een volkshogeschool verwacht wordt zich tussen de andere actoren 'te gedragen'. Ook het betrekken van andere actoren bij de werking van de volkshogescholen sjipt op verschillende plaatsen en manieren door in de regelgeving.

Een eerste aspect heeft te maken met de *interne samenstelling* van de organisatie. Daarbij geeft de decreetgever aan dat verwacht wordt dat een volkshogeschool, als vereniging zonder winstoogmerk, leden heeft die ofwel personen zijn "*met een ruime ervaring op het vlak van niet-formele educatie, ofwel personen die als sleutelfiguren uit de representatieve maatschappelijke sectoren beschouwd kunnen worden.*" (Art. 20, §1, 2°)

Deze inbedding heeft voor de wetgevende overheid als bedoeling de werkvorm een maatschappelijk draagvlak te geven. De Memorie van Toelichting bij de artikelen van het decreet (dd. 18/12/2002) verwoordt het zo: *“Belangrijk is dat deze nieuwe rechtspersoon een zo groot mogelijk maatschappelijk draagvlak heeft. Dit betekent eveneens dat in de beleidsorganen enerzijds personen betrokken zijn met ervaring op het vlak van educatie en anderzijds een aantal sleutelfiguren uit de economische, sociale en culturele wereld in de regio.”*

Andere richtingaanwijzers die de overheid meegeeft over de *maatschappelijke en sectorale inbedding* van de volkshogescholen, hebben niet te maken met de interne organisatie maar wel met de werking, meer bepaald met het aanbod. Zo wordt in de richtlijnen over de beleidsplanning het maatschappelijke aspect van de werking van de volkshogescholen in de verf gezet. Met name in de verplichting een omgevingsanalyse uit te voeren (Art. 2,12°) in het kader van het beleidsplan en datzelfde beleidsplan te laten vetrekken vanuit een situatieschets (Uitvoeringsbesluit, Art. 56,§1).

De meest directe bepaling aangaande de maatschappelijke en sectorale inbedding is te vinden in het decreet (Art. 20,2°) dat stelt dat het een doelstelling is van elke volkshogeschool dat ze: *“het aanbod van andere culturele aanbieders van niet-formele educatie in de regio coördineert en afstemt, op voorwaarde dat het gaat om territoriaal duidelijk aanwijsbare initiatieven die op een gestructureerde, bestendige en systematische wijze een educatief aanbod met regionale of subregionale uitstraling organiseren.”*

Dit decreetsartikel gaat een stap verder dan maatschappelijke of sectorale positionering. De overheid geeft de volkshogescholen een duidelijke opdracht, die van coördinator en afstemmer. Deze rol moet een volkshogeschool niet spelen binnen een breed maatschappelijk kader, maar refereert aan een bepaald segment van het al aanwezige niet-formele educatieve aanbod in de regio, namelijk het aanbodssegment dat georganiseerd wordt door wat de overheid ‘culturele aanbieders’ noemt en daarnaast ook gestructureerd, bestendig en systematisch is. Een derde voorwaarde is dat het om aanbod gaat dat het strikt lokale niveau overstijgt. De Memorie van Toelichting bij de artikelen van het decreet (dd. 18/12/2002) licht dit laatste toe met een voorbeeld: *“De coördinatie- en afstemmingsopdracht geldt in deze slechts in de mate waarin het een aanbod betreft dat een regionale of subregionale uitstraling heeft; de zuiver lokale initiatieven uitgaande van een plaatselijke verenigingsafdeling maken niet het voorwerp uit van voormelde opdracht.”*

Opnieuw op basis van een contextanalyse verwacht de overheid dat de volkshogescholen in hun beleidsplan duidelijk weten te (her)kennen wie die andere aanbieders in de regio zijn en welk aanbod van hen deel kan uitmaken van de coördinatie- en afstemmingsopdracht.

Het toewijzen van de rol van coördinator en afstemmer door de overheid beperkt zich grotendeels tot deze passages in de beleidsteksten. Het instrumentarium, de verantwoording en het creëren van de legitimiteit tot het zelfs het gezag om aanbod van andere aanbieders te coördineren en af te stemmen, wordt daardoor aan de volkshogescholen zelf overgelaten.

Ook op het sectorale niveau heeft de wetgevende overheid oog voor de plaats van de volkshogescholen. Niet coördinatie en afstemming, maar samenwerking en netwerkvorming is daar het uitgangspunt. De Memorie van Toelichting (dd. 18/12/2002) beschrijft dat het decreet de samenwerking tussen alle sociaal-culturele werksoorten (verenigingen, bewegingen, gespecialiseerde vormingsinstellingen en volkshogescholen, vormingsdiensten) wil bevorderen: *“Omwille van de grote onderlinge verwantschappen tussen de werksoorten, en omdat we streven naar een sociaal-cultureel beleid dat wordt gekenmerkt door een maximale integratie, wordt één decreet gemaakt voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk, waarbij samenwerking en netwerkvorming, ook over de grenzen van de eigen werksoort heen, gestimuleerd worden.”*

Voor de volkshogescholen schenkt het decreet zelf echter enkel expliciet aandacht aan de band tussen de volkshogescholen en de erkende gespecialiseerde vormingsinstellingen. Zoals het een decreetaal beoordelingselement is voor een volkshogeschool om te verduidelijken hoe ze vanuit haar specifieke beleidsopties samenwerkt met gespecialiseerde vormingsinstellingen (Art. 21, tweede lid, 9°), is het een gelijkaardig punt van overheidsbeoordeling voor een gespecialiseerde vormingsinstelling hoe zij samenwerkt met de diverse volkshogescholen (Art. 26,§1,3°). In een apart artikel (Art. 30) beschrijft de decreetgever de relatie tussen beide types van organisaties als een relatie van ‘complementariteit’ en van bevoorrecht partnerschap.

Hoe die relatie in de feiten vorm moet krijgen, was in de aanloop van het decreet een punt van scherpe discussie. De idee van een verplichte gekwantificeerde samenwerking tussen volkshogescholen en gespecialiseerde vormingsinstellingen werd intussen in de laatste versie van het decreet geschrapt. De Memorie van Toelichting (dd. 20/12/2007) kijkt vooruit: *“De nadruk wordt in de volgende jaren dan ook gelegd op de vrijwillige samenwerking tussen beide educatieve actoren (...)”*.

Uit de contextanalyses in de beleidsplannen van de volkshogescholen blijkt dat zij effectief heel wat *issues* delen met andere actoren in het brede (sociaal-)culturele en educatieve domein en daar ook bewust mee omgaan. Op tal van punten is sprake of aanduiding van een gezamenlijk belang of overlappende doelen.

Als gevolg daarvan wordt aangegeven dat samenwerking - ook met aanbieders die niet als ‘culturele aanbieders’ kunnen worden beschouwd - vanzelfsprekend

is. De volkshogescholen zien het dan zowel als samenwerkingen of dwarsverbanden geïnitieerd vanuit hen zelf als contacten op vraag van andere organisaties.

In de geanalyseerde programmabrochures en andere gedrukte communicatiekanalen van de volkshogescholen is het opmerkelijk dat zij hun toegewezen rol van coördinator en afstemmer niet publiekelijk opnemen. Geen van de volkshogescholen afficheert zich expliciet als coördinator, afstemmer of als dé spil van het niet-formele aanbod in de regio. Slechts zelden wordt deze opdracht rechtstreeks duidelijk in de externe communicatie. Er is allerm minst een profilering van 'alleenheerschappij'. Hieruit kan mogelijk worden afgeleid dat de volkshogescholen het punt van coördinatie en afstemming zeker niet op het voorplan in de communicatie willen brengen, maar eerder dit achter de schermen houden ('achter het aanbod'). Mogelijk kan het ook een aanduiding zijn van de geleidelijkheid waarmee het punt wordt opgepakt.

De beleidsplannen en voortgangsrapporten van de volkshogescholen bevestigen dat patroon. Eén volkshogeschool omschrijft het in haar beleidsplan zo: "*De coördinatie en afstemming van het globale aanbod in de regio wordt aangepast aan het tempo en de verwachtingen van de partners.*" De beleidsplannen van de volkshogescholen wijzen er verder ook op dat ze op dat punt nog 'zoekend' zijn. Voorop staat: voet aan de grond krijgen, een gekende en gewaardeerde partner worden, de legitimiteit verwerven om mee te praten over het volledige aanbod in de regio, ...

Aanduidingen van afstemming van het aanbod zijn in de analyse van het gedrukte promotiemateriaal van de volkshogescholen vooral te vinden in de manier waarop het aanbod van alle actoren samen bekend wordt gemaakt (bv. via een regionale website, een verzamelmap van activiteiten per gemeente of cluster van gemeenten, ...).

De beleidsplannen en voortgangsrapporten van de volkshogescholen besteden veel directer en actiever aandacht aan vormen van samenwerking en netwerking dan aan coördinatie en afstemming in de betekenis van op één lijn brengen van alle partners of ingrijpen in het aanbod van andere actoren.

Gehre (2005) omschrijft naar Suijs (1999) de verschillende structuren waarin van samenwerking tussen verschillende actoren sprake kan zijn. Uit de onderzochte beleidsdocumenten en het promotiemateriaal van de volkshogescholen is op te maken dat het overgrote deel van de samenwerkingen een zogenaamde *marktstructuur* heeft of althans zo geprofileerd wordt. Dit soort structuur wijst op een samenwerking met een zeer beperkte impact van de gemeenschappelijk genomen besluiten voor de betrokken organisaties. Meestal gaat het dan om samenwerkingen op het niveau van één of enkele activiteiten die in de programmabrochure of flyer worden aangekondigd met onderschrift 'in samenwerking met x'. Dit soort programma's of activiteiten vormen een belangrijk aandeel in het globale

aanbod van de volkshogescholen. Bij sommige volkshogescholen zijn - blijkens hun promotiemateriaal - bijna alle activiteiten georganiseerd 'in samenwerking met'. Wellicht gaat het daarbij ook vaak om aanbod dat 'ingekocht' werd door de volkshogeschool. Het is zo althans dat de Memorie van Toelichting bij de artikelen van het decreet (dd. 18/12/2002) de notie 'programmeren' omschrijft: "*Programmeren houdt in dat "producten" worden ingekocht (bijvoorbeeld via een gespecialiseerde vormingsinstelling).*"

Naast de samenwerkingen met een markstructuur zijn er ook duidelijk samenwerkingen die verder reiken. Gehre spreekt in dat geval van een *coalitiestructuur*. Kenmerkend hiervoor zijn de overlappende belangen die tot gemeenschappelijke acties kunnen leiden. Meer dan bij een markstructuur komen hierbij afstemmings- en coördinatiedoelstellingen naar voor. Voorbeelden hiervan zijn grotere projecten die door volkshogescholen worden georganiseerd samen met meerdere andere partners (bv. het organiseren van een kunstenfestival met aanwezige actoren uit de regio).

Door de vele samenwerkingen die plaats vinden, met tal van partners, vervaagt in de externe communicatie en promotie van de volkshogescholen vaak de grens tussen eigen aanbod en ander aanbod. Een aantal volkshogescholen tracht in de communicatie die de grens te verduidelijken, bijvoorbeeld door in de eigen programmabrochure aanbod te brengen waarvan de volkshogeschool hoofdorganisator of eindverantwoordelijke is. Een minderheid van volkshogescholen laat de focus op de eigen organisatie haast helemaal los en richt zich op de communicatie van het aanbod zonder veel nadruk te leggen op de (hoofd)organisator. In dat geval kan men al spreken van een echte *netwerkstructuur*.

Binnen de gehele sector van het erkende sociaal-cultureel volwassenenwerk is er ook in sterke mate sprake van samenwerking en netwerking. De verwantschap tussen volkshogescholen en gespecialiseerde vormingsinstellingen waar het decreet scherp op inzoomt, overheerst niet in de externe communicatie van de volkshogescholen. Uit het geanalyseerde promotiemateriaal van de volkshogescholen blijkt dat zij in de meeste gevallen net zo gemakkelijk (of moeilijk) de weg vinden naar sociaal-culturele verenigingen als naar gespecialiseerde vorminstellingen. De gespecialiseerde vormingsinstellingen lijken dus zeker geen bevoorrechte partner in termen van de kwantiteit van het aanbod in samenwerking, al lijkt het de moeite de samenwerkingstentakels van de volkshogescholen verder te ontrafelen en te kwantificeren.

2.2 De grenzen van de volkshogeschool: het 'regionale' karakter

Het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk neemt het regionale karakter van de volkshogescholen als één van de premissen voor het beleid voor die

volkshogescholen. Alle functies van een volkshogeschool beperken zich krachtens de decretale definitie (Art. 2,10°) tot de 'afgebakende regio'.

Het regio-aspect wordt in de regelgeving in een dubbele betekenis gebruikt. Ten eerste wordt er voortgegaan op de inwoners van de regio. Zo hangt de subsidie van de volkshogescholen grotendeels daar aan vast (decreet, Art. 22) en is de communicatieopdracht te zien vanuit dat inwonersperspectief: *"de communicatie van het afgestemde en gecoördineerde aanbod naar het brede publiek in de regio; het bereik van dit aanbod is absoluut: iedere inwoner in de regio moet de mogelijkheid hebben om aan zijn behoeften inzake niet-formele educatie te voldoen."* (Memorie van Toelichting bij de artikelen, dd. 18/12/2002).

Ten tweede wordt er ook naar de regio gerefereerd als de geografische plaats waar aanbod plaats vindt. De functies of doelstellingen die in het decreet aan de volkshogescholen worden meegegeven verwijzen vooral naar deze tweede betekenis. Vooral de coördinatie- en afstemmingsopdracht en de spreidingsopdracht is in die betekenis te lezen: *"tot in de diepste uithoeken van deze regio."* (Memorie van Toelichting bij de artikelen, dd. 18/12/2002).

Voor wat betreft de specifieke keuze van de territoriale grenzen van de volkshogescholen bouwde de beleidsoverheid verder op de toen bestaande indeling van de Edufora.

De contextanalyses die de volkshogescholen in hun beleidsplannen maken, grijpen zeer breed naar allerlei maatschappelijke evoluties (culturele ontwikkelingen, economische ontwikkelingen, demografische ontwikkelingen, digitalisering, politieke ontwikkelingen, ...). Deze zijn in hoofdzaak niet 'regio-eigen', maar gelden voor heel Vlaanderen en Brussel of minstens meerdere regio's of provincies. De morfologie van elke regio is dan wel specifiek (aantal centrumsteden, kleine steden of gemeenten en hun geografische aaneenschakeling), de problematieken blijken vaak regio-overstijgend. Alle volkshogescholen worden geraakt door een reeks identieke maatschappelijke tendensen (vergrijzing, veranderende participatiepatronen, ...). De vragen en behoeften van de totale regiobevolking verschillen daardoor niet drastisch in de dertien gebieden.

Meer betekenisvolle verschillen zijn wel te merken in de vergelijking tussen de meer stedelijke gebieden en de meer landelijke. Bij de eerste speelt het aanbod iets meer of althans meer expliciet in op fenomenen en problematieken die voor een stuk aan die demografische constellatie vasthangen (zoals bv. de compacte aanwezigheid van veel religies en levensbeschouwingen, meertaligheid, ...) en de aanwezigheid van specifieke organisaties die rond deze problematieken en fenomenen handelen (bv. de sterkere aanwezigheid van migrantenverenigingen in stedelijke gebieden). Deze verschillen zijn niet enkel terug te vinden in de beleidsdocumenten van de organisaties, maar soms erg rechtstreeks in de manier waarop

zij hun aanbod profileren in programmabrochures, flyers, ... Een flyer van een activiteit van de volkshogeschool Brussel is in die zin zeer duidelijk te onderscheiden van een van de volkshogeschool Vlaamse Ardennen - Dender.

Een ander element van regio-specificiteit heeft niet zozeer te maken met vraagtypering, als wel met aanbodtypering. Het aanbod van de volkshogescholen wordt duidelijk - bewust of onbewust - mee vorm gegeven door het aanwezige aanbod in die regio en dus vaak ook door de soms zeer regionaal of lokaal aanwezige organisaties. Dit plaatje is uiteraard anders voor Limburg dan voor een volkshogeschool die zich naar Oostende-Westhoek richt. Vooral dat lijkt het 'regio-specifieke' karakter van een volkshogeschool te gaan bepalen.

Tot slot: op basis van het geanalyseerde promotiemateriaal van de volkshogescholen kan worden vastgesteld dat zij de *regionale grenzen* dan wel dwingend, maar niet star interpreteren. Nogal wat onder hen zetten bijvoorbeeld activiteiten op buiten de eigen de grenzen. Het kan dan gaan om een educatieve activiteit zoals een uitstap (bv. 'Antwerpen... anders bekeken' door de volkshogeschool Brussel) of over bovenregionale samenwerkingen tussen volkshogescholen (bv. de gezamenlijke initiatieven van de volkshogescholen in Vlaams-Brabant).

2.3 Zichtbaarheid van de volkshogescholen: profilering en externe communicatie

Wat betreft profilering (als werksoort en elke volkshogeschool afzonderlijk) en externe communicatie is de wetgevende en uitvoerende overheid niet sterk richtinggevend voor de volkshogescholen. In de decretale doelstellingen of opdrachten van de volkshogescholen (Art. 20,2°) wordt vooral verwezen naar de 'bekendmaking' van aanbod. Hoe dat moet gebeuren en op welke manier dit effecten heeft voor elke volkshogeschool afzonderlijk en voor de dertien samen als aparte 'sector', blijft na analyse van de beleidsteksten grotendeels een open vraag.

Opmerkelijk is wel dat de decreetgever vooral richtlijnen meegeeft over de één-op-één-communicatie-relatie tussen een volkshogeschool en de toegewezen regio (geografisch en inwoners). Aspecten van gezamenlijke communicatie - en bijgevolg: profilering - voor alle volkshogescholen samen worden niet gegeven. Een illustratie hiervan is de roepnaam (voor elf van de dertien 'Vormingplus') die de volkshogescholen zelf hebben gekozen.

Het overheidsbeleid toont wel overleg tussen volkshogescholen nuttig en nodig te vinden, gezien de inzet daarvoor één van de beoordelingselementen (Art. 21) vormt voor elke volkshogeschool afzonderlijk.

Het onder de loep nemen van de externe *communicatie(middelen)* die de volkshogescholen gebruiken om in contact te treden met hun publiek(en), levert een veel-

kleurige pallet op. Er wordt een waaier aan middelen en vormen gebruikt (van flyer over programmabrochure tot activiteitenkalender, maar ook postkaarten, tijdschriften, bierviltten, advertenties, e-zines, ...). Twee soms uiteenlopende patronen zijn daarin te herkennen: (1) het kiezen voor een programmabrochure (vaak in tijdschriftvorm) dat voornamelijk focust op het vormingsaanbod voor het komende trimester en dat aanbod beschrijft (in rubrieken of artikelvorm) en (2) het bespelen van een ruim spectrum van communicatiemogelijkheden, afhankelijk van het beoogde doelpubliek van een specifieke activiteit of sociaal-culturele praktijk.

Niet enkel in de gebruikte kanalen maar ook in de *lay-out* van de promotie- en communicatiemiddelen van de volkshogescholen is een grote diversiteit te merken. Het (enige?) bindende aspect daar is de manier waarop de sociaal-culturele praktijk wordt in beeld gebracht: met foto's en *graphics* van groepsactiviteiten.

In de uiteenlopende communicatiemiddelen en even uiteenlopende vormgeving schemeren ook duidelijk de verschillende organisatiestructuren en -culturen van de dertien volkshogescholen door (roepnaam, logo, baseline, ...). Het idee van een 'collectieve identiteit' deemstert hierdoor enigszins weg.

Voortgaand op het gedrukte promotiemateriaal lijken de volkshogescholen niet de noodzaak te voelen om sterk in te zetten op *collectieve profilering* en bijhorende communicatie. De collectiviteit van de werksoort volkshogescholen komt slechts zelden op de voorgrond. Veel promotiemateriaal beperkt zich tot de vermelding in de trant van: "*Volkshogeschool X is één van de dertien volkshogescholen in Vlaanderen*", soms gevolgd door de URL van de overkoepelende website www.vormingplus.be.

Er lijkt daarbij een contradictie te zijn tussen de intenties van de volkshogescholen en het benadrukken van de voordelen van gezamenlijkheid in de beleidsplannen en de vertaling hiervan in de externe communicatie van elke volkshogeschool afzonderlijk. Uit het eerste spreekt een idee van eenheid, uit de manier waarop de dertien organisaties zich presenteren naar hun (regionale) potentiële deelnemers blijkt dat veel minder.

HOOFDSTUK 4

DELPHI-ONDERZOEK: PRAKTIJKWERKERS OVER DE NIET-FORMELE EDUCATIEVE PRAKTIJEN

1. Inleiding

In dit deel geven we een gedetailleerd overzicht van de kwesties die aan bod kwamen in de drie rondes van het delphi-onderzoek.

Zoals al aangegeven in het eerste hoofdstuk van dit rapport werd vertrokken van een geheel open vraagstelling bij de aanvang van de delphi-rondes. De respondenten werden geïnformeerd over de algemene onderzoeksvragen en kregen vervolgens de vraag om volledig vrij thema's en aandachtspunten naar voor te schuiven voor de discussierondes. Deze aanpak werd gehanteerd om een maximalisatie van argumentaties en beschrijvingen te verkrijgen. De onderwerpen werden verder uitgediept en gerubriceerd in de volgende rondes.

Bij de analyse bleek het allerm minst vanzelfsprekend om tegelijkertijd het *brede spectrum* van het werk én de *uitdieping* van heel specifieke aspecten en accenten te verwerken tot een sprekend geheel, zonder de nuance van uitspraken en de complexiteit van thematieken onrecht aan te doen.

Uiteindelijk werd er geopteerd voor de volgende structuur in de verslaggeving:

1. De *corebusiness* van de volkshogescholen. Hierin komen de uitgangspunten, doelen en rollen van de volkshogescholen aan bod. Het 'recht op leren' verdient volgens de respondenten meer aandacht als motor van deze uitgangspunten. De diversiteit aan rollen die worden opgenomen duidt het potentieel aan ontwikkelingen binnen het werk.
2. De eigenschappen van niet-formele educatie in de volkshogescholen. Hier wordt dieper ingegaan op de praktijken. Wat zijn de gehanteerde vormingsbril(len)? Welke trajecten worden onderkend? Hoe zit het met het open aanbod, doelgroepen en publieken? Welke (potentiële) outcomes worden door de respondenten expliciet gemaakt?

3. Vervolgens worden perspectieven met betrekking tot de gemeenschappelijkheid én eigenheid van de volkshogescholen verder verkend en uitgediept. Hoe staan de respondenten hier tegenover en welke mogelijkheden en grenzen geven zij aan?
4. Ten slotte werd het verzamelde materiaal verwerkt in functie van de profilering van de volkshogescholen. Van het ontsluiten van goede praktijken tot uitspraken over een gemeenschappelijke identiteit passeren de revue.

Gezien de plaats van de delphi-rondes in het gehele onderzoek, werd ervoor geopteerd om de lezer voldoende in de gelegenheid te stellen om zelf kennis te nemen van heel wat uitspraken uit het delphi-onderzoek. Op deze manier blijven we dicht bij het onderzoeksmateriaal dat de respondenten zelf aanbrachten. Onderzoekers krijgen het niet steeds zo goed 'gezegd' als de betrokken respondenten. Uitspraken kunnen (en mogen) elkaar tegenspreken, aanvullen of nuanceren.

Daarnaast is het van belang om rechtstreeks voeling te krijgen met het geschetste beeld dat de respondenten geven van hun professionele realiteit en standpunten.

2. De corebusiness van de volkshogescholen

2.1 Vorming en leren als kernactiviteit

2.1.1 Uitgangspunten

In dit deel gaan we na hoe de respondenten de *corebusiness* van de volkshogescholen omschrijven. Hierbij wordt in de eerste plaats vertrokken vanuit de vormingspraktijken die zij realiseren. De beschrijvingen van de uiteenlopende taken en de daaraan verbonden 'espoused theory' (verwoorde theorie) (Argyris en Schön, 1974 in Van den Eeckhout, p. 190) of 'het geheel van waarden, ideeën, opvattingen waarvan mensen zelf geloven dat hun handelen er op is gebaseerd. Het is de 'theorie' die mensen vertellen als je hen vraagt naar het hoe en waarom van hun handelen' (ibid.) Vanzelfsprekend refereren deze uitspraken ook naar beleidsplannen, decretale functies en andere kaders.

De respondenten benadrukken duidelijk de *educatieve functie* van de volkshogescholen als primordiaal, hoe verscheiden de methoden en activiteiten om deze functie te vervullen ook kunnen zijn. Over het algemeen spreekt men nog liever over 'vorming' als *corebusiness*.

De *diversiteit* aan en variatie in praktijken - die worden geassocieerd met aspecten zoals de kwaliteit van groepswork, thematisering, en publieksafstemming - vormt zeker een hoofdkenmerk van het leren in de volkshogescholen. Het doel van deze

praktijken betreft dan grosso modo zoveel als mogelijk mensen te laten participeren en hen zoveel als mogelijk vormingskansen aan te bieden.

“Ik vind dat er een diversiteit van praktijken mogelijk moet zijn. 100 000 dingen, maar zeer goed overdacht, vanuit kennis van groepswork, kennis van de groep, overleg met de partners waarmee je samenwerkt om alles zo goed mogelijk voor een bepaald publiek bereikbaar te maken.”

“Alles is waardevol en je mag dingen niet afschieten op de eerste blik, misschien is een droge banale cursus voor een bepaalde groep het beste middel. Dus dat mag ook, en aan de andere kant spectaculaire projecten die zijn ook nuttig en nodig, maar ik vind dat daar geen hiërarchie mag tussen zitten.”

Centrale elementen - *de vormingsbril* - in deze diversiteit aan praktijken zijn: leren in groep, leren van elkaar, leren in aansluiting met de leefwereld van deelnemers én leefwereldverruimend werken, mensen ondersteunen om iets met deze leerervaringen te doen in het leven, doelstellingen zijn steeds tegensprekelijk door de deelnemers, vorming initieert dialoog en discussie over maatschappelijk relevante thema's, en initiëren (en dan weer loslaten) van gemeenschapsvormende en culturele processen.

Verbindend hierin is leren als sociale activiteit die verschijnt doorheen ervaringen en participatie aan het dagelijkse leven.

Het omschrijven van deze vormingsbril is mogelijk door praktijken zichtbaar te maken, te ontsluiten en te 'annoteren'. In bijlage 5 is een overzicht opgenomen van activiteiten die dit volgens de respondenten illustreren.¹

“Dit vinden we vanzelfsprekend: het is, zowel in het decreet als in ons beleidsplan, onze hoofdpoddracht. De educatieve functie is hét bindende element. Alle soorten praktijken en methodieken kunnen bijdragen aan het zo goed mogelijk invullen van die educatieve functie. We staan huiverachtig tegenover elke vorm van oplijsten, omdat dat vaak een waardeoordeel impliceert. Methodieken kunnen geen waardeoordeel bevatten. We vinden het zinvoller om eerst en vooral duidelijkheid te krijgen over doelstellingen en om pas daarna de vraag te stellen welke methodiek het meest geschikt is voor een bepaald doel, een bepaalde doelgroep, een bepaald thema, ... “

“Het klassieke cursuswerk, waarin toch zeer veel tijd en energie kruipt, komt niet steeds in evenredige mate aan bod in praktijkbeschrijvingen.”

¹ Deze verzameling van voorbeelden heeft niet de bedoeling exhaustief of normerend te zijn (cf. de twee volgende citaten).

Het aanbieden van vormingskansen als hoofdfunctie van de volkshogescholen betekent voor *het brede publiek* (de gehele regio) dat iedereen met een leervraag de nodige informatie en/of doorverwijzing moet kunnen krijgen.

“Zij moeten gewoon weten dat als ze met een leervraag of leerbehoefte zitten, dat ze weten waar ze terecht kunnen.”

Daarnaast is er een belangrijke taak weggelegd voor het ‘toeleiden tot’ en het mee expliciteren van leerbehoeften.

“Drempelverlagend er voor zorgen dat je doelgroepen bereikt voor wie vorming absoluut ondersteunend kan zijn maar die absoluut geen klanten zijn van je brede educatieve aanbod. Dan moet je doelgericht, specifiek en thematisch tewerk gaan. Daarin heb je ook experimenteer ruimte nodig.”

Echter niet alle respondenten delen deze mening in dezelfde mate. Wel is men het eens over het specifieke karakter van het leren in niet-formele settings.

“Leren is onze corebusiness. En leren is altijd een proces. En je kan niet zeggen ‘dit is onze manier van leren’.”

“We kunnen bogen op onze eigen en frisse kijk op leren. Die educatieve functie van onze opdracht, ik denk wel dat we daar sterk in zijn, om die krachtige leeromgevingen te creëren, en ook het wegnemen van leerdrempels.”

“Een basiskenmerk is ook het enthousiasmeren voor het leren. Dat je mensen echt goesting kunt laten krijgen.”

“Vormingswerk is een ruim begrip en leren is voor ons sociaal leren. En dan gaat het over processen en leercontexten, als je dit soort baseline neemt, dan kunnen daar zowel cursussen onder geplaatst worden als sociaal leren. Een andere baseline, samenwerken als het kan maar niet omdat het moet.”

“Zoveel mogelijk op verschillende terreinen, maar niet per se overal, eerder positief geduid in de zin van waar we willen en waar we kunnen.”

Zo bijvoorbeeld vermelden respondenten zowel het ‘samenbrengen van gelijkgezinden’ als het bruggen slaan tussen verschillende samenlevingsgroepen en individuen als trajecten die worden opgezet.

Dit leren staat dus in relatie tot de context (op zowel micro-, meso- als macroniveau) waarin het plaats vindt.

“Leren is uzelf ontwikkelen als persoon, mensen leren iets bij, leren is ook uw plaats vinden in groepen. In een gemeenschap, leren is onrechtstreeks maatschappelijke thema's meenemen. Leren heeft ook te maken met de plaats van de mens in de samenleving.”

“Voor iedere deelnemer die naar een activiteit komt is de insteek helemaal anders. Ieder individu komt met andere verwachtingen, qua leren. Soms gewoon om iemand te leren kennen of als zinnige invulling van de vrije tijd.”

Een leidraad hierin voor de respondenten is zowel de decretale functies als het procesgerichte karakter van samen met mensen en groepen diverse doelen tot stand te laten komen en na te streven.

“Naast een aantal kenmerken die bij ons voor één activiteit van tel zijn, hebben wij nog een aantal criteria of voorwaarden aan ons vormingsaanbod verbonden die ruimer gaan dan wat er binnen één activiteit gebeurt. Het gaat dan over regionale spreiding, leren met plezier, ...”

“Het summum van goede vorming is als de drie functies verenigd zijn, dat is ook iets dat bij ons leeft. Zowel educatief als gemeenschapsvormend als cultureel bezig zijn, misschien bijna onbereikbaar, maar er zijn een aantal projecten die toch wel dicht in de buurt komen.”

“Wij differentiëren ons op de kruisbestuiving tussen de verschillende functies. Educatieve, culturele en gemeenschapsvormende waar een groot accent ligt op het educatieve maar waar onze kracht er in zit op een heel organische manier de verschillende functies met mekaar te laten combineren in krachtige processen.”

In de aanvullende bijdragen (de zogenaamde ‘huiswerken’, cf. hoofdstuk 1) van de respondenten wordt dieper ingegaan op deze combinaties.

“Leren wordt (indien mogelijk) bewust, methodisch, systematisch ingezet in processen van gemeenschapsvorming, cultuuropbouw en of activering. Het gaat bij voorkeur haast nooit om educatie alleen, nooit om de realisering van gemeenschapsvorming alleen, maar om de verbinding tussen leren en één of meerdere overige functies.”

Er wordt hierbij uitgebreid verwezen naar voorbeelden (zie bijlage 5). *“In onze visie op vorming gaat het altijd over bijleren en persoonlijk evolueren in een vormingscontext.”* De respondenten benadrukken ook dat de kern van de werking educatie blijft. Het verwerven van kennis, vaardigheden en inzichten. Gemeenschapsvorming is dan een toegevoegde waarde, maar is niet de initiële doelstelling.

“Vormingplus is een volkshogeschool en geen beweging. Maatschappelijke activering is dus niet onze functie. Indien de Vormingplussen hieraan wel zou doen komt haar karakter van voorziening in het gedrang. Vormingplus wil wel bijdragen aan het vormen van kritische burgers.”

“De culturele functie is bij ons een onderdeel van de educatieve functie, een aanzienlijk gedeelte van het aanbod wil de kunstzinnige en creatieve vermogens van de deelnemers stimuleren. Maatschappelijke activering zien we niet als een functie of als een doelstelling van onze organisatie. Wat we wel doen is via programma's in het open aanbod de aandacht van ons (breed) publiek richten op maatschappelijke vraagstukken en op mogelijkheden tot maatschappelijk engagement. We merken dat deze “onrechtstreekse” aanpak werkt.”

“Vanuit onze visie op leren is ontmoeting en gemeenschap vormen een eerste dimensie die we trachten te creëren door middel van onze vormingsactiviteiten, maar bestaat een tweede dimensie duidelijk in de educatieve, ontwikkelingsgerichte doelstellingen die we nastreven.”

2.1.2 Doelen

Doelen kunnen worden geformuleerd op diverse niveaus en dimensies. Vaak kan eenzelfde vormingspraktijk verschillende resultaten beogen en verschillende doelen dienen. Dit is kenmerkend aan de praktijken die de respondenten omschrijven en spoort met uitgangspunten van levenslang en levensbreed leren en de theorie m.b.t. informeel leren (o.a. Holford & van der Veen, 2003) Dit wil zeggen dat het formuleren van deze doelen niet enkelvoudig moet gebeuren maar meer tot zijn recht komt in een gehele omschrijving. Een respondent geeft dit aan als volgt:

“Er is sprake van een succesvolle activiteit als een poging wordt ondernomen om met vorming een structureel verschil te maken in de gemeenschap op vlak van levensverbetering van groepen mensen. Men mag de rol van vorming in deze immers niet onderschatten maar ook niet overschatten. Met vorming alleen wordt dergelijk doel niet bereikt. Daarom moet vorming deel uitmaken van een bredere aanpak van een maatschappelijke kwestie opgezet door een samenwerkingsverband waarin elke partner, dus ook de vormingspartner, expertise inbrengt.”

Aanvullend enkele citaten die verschillende accenten in proces- en resultaatdoelen aan het licht brengen.

“Leren zien wij binnen deze context als een ontspannen, leuke, verfrissende activiteit waarin de hele persoon aangesproken wordt. We kiezen dus voor een holistische benadering waarbij zowel inzichten opgedaan worden als vaardigheden ontwikkeld. Naast het gearrangeerde leren is er duidelijk ook ruimte voor informeel leren, voor onbedoeld leren, ... doordat een open, uitnodigende leercontext wordt gecreëerd.”

“Ik had zoiets van creativiteit aan de macht. Als je leervragen detecteert zijn alle open doelen mogelijk want gesloten doelen zijn er vanuit het formele het onderwijs, gedetecteerd van bovenaf, maar wij hebben alle vrijheid naar open doelen toe. Als we voelen dat er iets is waarrond en waartoe er kan gewerkt worden, dan doen we het. Ik vind dat juist specifiek aan niet-formele vorming, die open doelen.”

“Belangrijk is het inspelen ad hoc op behoeften die leven in de maatschappij die dicht aansluiten bij de leefwereld van de deelnemers en de bruikbaarheid naar het leven van alledag.”

“Een open doel specifiek voor niet formele educatie is niet eenvoudig, het is een vrijetijds-sfeer, mensen hebben de mogelijkheid om thema's te ontdekken op een zeer laagdrempelige manier, op korte termijn in plaats van bijvoorbeeld in een jaaropleiding. Ze kunnen dan ook vaardigheden ontdekken, toetsen en uitbouwen via interactieve groepsdynamische karakter,

ze worden er constant toe uitgenodigd. Een ander open doel zou kunnen zijn de zelfredzaamheid te versterken, een sociaal karakter, mensen leren kennen."

"Je kan zelfs zeggen dat je de regio sterker wil maken, dat zit er bij ons een beetje in. Niet alleen individuen sterker maken in de samenleving, maar ook bepaalde delen uit je regio."

Naast deze omschrijvingen die een illustratie vormen van hoe de open doelen verbonden zijn met een holistische benadering, spontaan leren en creativiteit, benadrukken verschillende respondenten de emancipatorische werking van de sociaal-culturele methodiek als doelstelling. Door deze methodiek richt men zich op wat het individu kan emanciperen in de brede betekenis van het woord. In tegenstelling tot hierboven aangehaalde, meer structurele omschrijvingen van een aantal doelen, werd er ook beklemtoond dat de eerste insteek individuele emancipatie is. Er wordt bijgedragen aan doelen op het niveau van de samenleving, maar pas in tweede instantie.

"De eigenheid van Vormingplus is onze sociaal culturele methodiek. Dat is gedeeld door niemand. Het mensen kunnen samenbrengen in hun vrije tijd op een kwalitatieve manier en in een open geest in een niet-schoolse omgeving, er iets mee doen met die groep."

"Ik associeer dat met de Stichting-Lodewijk de Raet die in de jaren '50 en '60 begonnen is met burgerschapsvorming en zij definieerden dat als mensen gesprekstechnieken aanleren, leren participeren, de inspraakgedachte concreet vorm geven en daardoor als tussenstap een betere maatschappij creëren. Dat idee zit nog altijd in de essentie van ons werk, vind ik. Je moet dat nu op een andere manier vertalen en in de praktijk brengen, maar dat is nog altijd het bindende element in ons werk."

Tenslotte wordt het creëren van krachtige leercontexten genoemd als een grote troef van de volkshogescholen.

"Dit moeten we uitspelen. Deze krachtige leercontexten zijn een samenspel tussen verschillende benaderingen: leefwereldgericht, procesgericht, empowerend, ..."

In de uitspraken van de respondenten herkennen we duidelijk doelen die ook terug te vinden zijn in diverse wetenschappelijke bronnen en adviesdocumenten inzake levenslang en levensbreed leren en actief burgerschap (zie ook hoofdstuk 2 van Vanwing et al., 2008), zoals onder meer het bevorderen van een leercultuur en het creëren van toegankelijke leermogelijkheden.

Zo pleit de European Association for Education of Adults (EAEA) in haar adviesrapport *Adult Education trends and issues in Europe* (2006) voor een focus in het beleid op de kracht van deze diversiteit van het aanbod, omdat ze kan voldoen aan de behoeften van verschillende individuen en groepen. EAEA pleit eveneens voor meer steun voor lokaal bepaalde leermogelijkheden voor volwassenen.

2.1.3 Het recht op leren

Met betrekking tot de uitgangspunten en doelen geven de respondenten het *democratische recht van mensen op ontwikkeling, ontplooiing en participatie* aan als de voornaamste bestaansredenen van de volkshogescholen.

“De essentie van Vormingplus is het ondersteunen en initiëren van een divers vormingsaanbod waar ieder tot zijn recht kan komen, vormingswerk is er voor iedereen.”

“Wel, hoe vul je dat recht op educatie voor iedereen in? Dat is de corebusiness van de Vormingplus.”

“De corebusiness vorming dient op een andere manier vertaald te worden naar het publiek, deelnemers, en naar de intermediaire partners.”

Afrondend stippen we nog aan dat de volkshogescholen (m.b.t. hun kernfunctie(s)) als jonge werksoort nog volop in ontwikkeling zijn en dat binnen een constellatie van belanghebbenden.

2.2 De roldiversiteit van de volkshogescholen

In de delphi-gesprekken kwamen verschillende rollen aan bod die de volkshogescholen nastreven in hun regio. Accenten en visies konden hier soms erg verschillen, hoewel er ook werd vastgesteld dat men wel degelijk heel gelijkaardige rollen opneemt, maar dan vanuit een andere prioriteit of regionale gegevenheid. We geven hier een aantal omschrijvingen weer, zonder hierin een rangorde te beogen of te streven naar een onderscheidende definiëring van de rollen.

2.2.1 Een variëteit aan rollen

Hoe omschrijven de praktijkwerkers van de volkshogescholen zelf de rol(len) die worden uitgeoefend, worden gevraagd en worden opgelegd door en aan hun organisaties? Vanuit de bevraging kunnen we een scala aan rollen onderscheiden.

Invuller van het recht op educatie - Volgens de respondenten worden de volkshogescholen soms (te) weinig expliciet benoemd als invuller van het recht op educatie. In deze rol vult de werksoort hiaten aan, doet ze aan afstemming voor publieken en tussen partners, ontwikkelt ze een eigen aanbod aan leerproducten, diensten en projecten, werkt ze mee aan het wegwerken van toegangsdrempels, heeft ze van tijd tot tijd een corrigerende functie t.o.v. de markt, e.d.m. De invulling van deze rol bij de respondenten gaat van louter aanbieder van vorming in de vrije tijd tot een pleidooi voor expliciete trajecten voor bepaalde groepen.

Platformfunctie - Volgens de respondenten dienen de Vormingplus-centra een platform te zijn dat ondersteunend en faciliterend is voor de diverse actoren die in de regio met vorming bezig zijn.

"Ik vind dat belangrijk dat Vormingplus binnen de regio wordt erkend als platform, draaischijf voor wat te maken heeft met niet-formele educatie. Wij zijn ook als dusdanig georganiseerd."

Activiteiten die hierin thuishoren zijn onder meer methodiekontwikkeling, formats voor cursussen, bekendmaking, aanleveren van sprekers/lesgevers, inhoudelijke ondersteuning van de cultuurbeleidscoördinatoren, ...

"Je kan organisaties laten samenwerken, Vormingplus speelt dan achter de schermen en is de motor achter een ganse werking."

"Vormingplus moet een bemiddelaar en draaischijf zijn, waar aanbieders van vorming zich bekend kunnen maken, en waar verenigingen terecht kunnen in hun zoektocht naar interessante vormen. Vormingplus mag zich niet concurrentieel opstellen t.a.v. bestaande vormingsaanbieders in de regio, maar moet aanvullend en overkoepelend werken."

Vorming aanbieden – Als deel van haar eerstelijnsfunctie ontwikkelen de volkshogeschole een eigen vormingsaanbod dat rechtstreeks toegankelijk is voor de individuen uit de regio. Cursussen worden ontwikkeld en aangeboden, sociaal-culturele activiteiten en programma's vinden plaats in de diverse regio's. Deze 'eerstelijnsrol' blijft zeer primordiaal en hiervoor worden tal van argumenten gegeven: het is enkel op deze manier dat een eigen deskundigheidsontwikkeling (zowel thematische als methodische deskundigheid aangaande het contact met en de kennis over publieken) kan bijdragen aan de andere rollen van stimulator, adviseur, netwerker en deze profilering kan legitimeren.

"Je mag je vormingskracht niet loslaten."

"Om onze makelaarsrol te kunnen vervullen moeten we echter ook inhoud kunnen aanbieden."

Laboratoriumfunctie - Hier wordt er gespeurd naar nieuwe leernoden die ontstaan als gevolg van maatschappelijke tendensen, het experimenteren met nieuwe methodieken, ...

"Op het vlak van leren moeten we een voorhoedetaak, exemplarisch werk kunnen doen, om naar de onderlaag van de samenleving te gaan die niet door het formele circuit wordt bereikt. Dat zou dan op termijn tot beleid kunnen leiden."

"Bij de zoektocht naar gemeenschappelijkheid vind ik de kracht van het experiment toch ook wel belangrijk."

Naar (externe) lesgevers, nieuwe krachten, vrijwilligers en andere organisaties toe wordt er vaak ook nauwe begeleiding opgezet (duolessen, het verstrekken van inzicht en ondervinding, kennis over groepsdynamiek en -interactie, hoe kan men leren van elkaar en hoe geef je mensen zelf een inbreng in wat ze leren, ...). Dit kan in functie van de afstemming met het (soms specifieke) publiek en deelnemers, in functie van de sociaal-culturele methodiek, ...

Van een vormingswerker nu wordt veel meer gevraagd dan vroeger, beamen de meeste respondenten. Het gaat over veel meer dan voor een groep staan en begeleiden. Denken we maar aan netwerken, en visie-ontwikkeling. Het team is één van de belangrijkste factoren om dit te realiseren.

“Lesgevers en docenten zijn vaak niet of veel minder gericht op het procesmatige tijdens hun activiteit. Soms is er een combinatie van lesgevers en procesbegeleiders.”

Verspreiden van het aanbod - Het bekendmaken van het aanbod in de regio en diverse coördinatie- en afstemmingstaken inzake dit aanbod (dit is verschillend van volkshogeschool tot volkshogeschool).

“De informatie-opdracht nemen wij heel serieus. We proberen het ganse vormingsaanbod in de regio bekend te maken.”

“Binnen het netwerk en het regiowerk nemen we een adviserende rol op. Diensten en organisaties worden wegwijs gemaakt in een educatief aanbod, dat van partners en van Vorming-plus.”

“We beschikken over een uitgebreide databank met het regionaal aanbod (...) Het is een belangrijke graadmeter om na te gaan hoe het zit met onze regionale spreiding, want we willen aanvullend of complementair werken.”

Makelaar - Met deze benaming verwijzen een aantal respondenten naar ‘nieuwe’ opdrachten als vormingswerker in een volkshogeschool. Er werd aangegeven dat het niet altijd vanzelfsprekend was om als vormingswerker andere taken als organisator en coördinator op te nemen. Er is de voorbije jaren heel wat energie gestoken in het verder uitklaren, ontwikkelen en verwerven van deze rol. Als onderzoek hebben we hieronder een aantal aspecten gebundeld, zonder daarom te opteren specifiek voor het jargon van makelaar. Andere bewoordingen die voor deze aspecten van het volkshogescholenwerk door de respondenten in de mond worden genomen zijn: organisatie en regie; bemiddeling en overleg; toeleiding; de coachende netwerkfunctie; boekingskantoor.

“We stellen ons duidelijk op als makelaar. We willen wie niet vertrouwd is met vorming toeleiden naar kwalitatieve niet-formele educatie.”

“Makelaar zijn is onze voornaamste bezigheid, we proberen de status te verwerven van aanspreekpunt of expert in de regio rond niet-formele vorming voor volwassenen. Door enerzijds een voldoende groot vormingsaanbod te creëren om aan te tonen dat we er iets van kennen. Zoveel mogelijk andere organisaties in de regio ondersteunen bij het aanbieden van niet-formele educatie en het opmaken van vormingsprogramma’s.”

“Vormingplus moet mensen met een vraag voor niet-formele educatieve vraag verder helpen, Vormingplus kent geen concurrenten. Wat anderen doen moeten wij niet doen. (...) Als er vragen zijn die nog niet opgenomen worden door andere organisaties of Vormingplus moeten er een aantal factoren in rekening gebracht worden om te bekijken of er een nieuw programma moet opgezet worden. (Opportuniteit, prioritaire thema’s van de organisatie, grootte van de vraag, ...)”

“Vormingplus staat in voor spreiding, bekendmaking en aanvulling van het vormingsaanbod in de toegekende regio. Makelaar willen wij zijn in die betekenis dat we een voorbeeldfunctie opnemen wat betreft goede, doorgedreven en kwaliteitsvolle vorming. Activiteiten die hun sporen hebben verdiend, geven we binnenkort ook ruimere bekendheid zodat ook andere aanbieders uit dit reservoir kunnen putten.”

“We engageren ons om (boven)lokaal samen te werken met organisaties voor wie vorming géén kerntaak, om vorming op maat te organiseren in die organisatie.”

“Het is onze taak om thema’s en lesgevers te vinden die aansluiten bij de behoeften van de deelnemers, een beetje makelaarsfunctie.”

“Wij overleggen dan met partners en hebben daar een ondersteunende of richtinggevende rol. Ook met buurtcentra, zij organiseren en wij coördineren. Maar het blijft heel belangrijk om met je voeten in het veldwerk te staan.”

Met betrekking tot de bedenking of in samenwerking soms geen overlapping ontstaat met bijvoorbeeld buurt- en opbouwwerk of gebiedsgericht werk van de stad geeft men aan dat er raakpunten zijn, maar dat de nadruk en expertise ligt op het uitdiepen en het aanboren van informele leermomenten.

“OCMW’s hebben als taak bijgekregen om vorming te geven. Maar die weten in de verste verte niet wat vorming is, en die komen dan bij ons. Dat is voor ons expertise, dat is vorming. En dan gaan we kijken naar onze insteek en hun insteek en dan maken we samen een vormingsaanbod.”

Maar de interpretaties van deze rol verdienen zeker een verdere omschrijving. Omdat er volgens verschillende respondenten niet zoiets bestaat als een ‘neutrale’ makelaarsrol of een ‘puur’ dienstverlenende rol.

“Vormingplus kan haast nooit een makelaar van vorming zijn. Zelfs binnen de coördinatie en communicatie kunnen inhoudelijk en thematisch vernieuwende sporen getrokken worden. Uitsluitend binnen de steunfunctie van Vormingplus ten aanzien van het aanbodgerichte

werk in de regio kan als nevenopdracht een makelaars- of bemiddelingsopdracht worden opgenomen."

"Deels zijn we makelaar, maar niet in hoofdzaak. We denken immers niet in termen van vraag en aanbod."

"Het al dan niet opnemen van vormingsactiviteiten van andere organisaties is telkens een welafgewogen keuze op basis van zowel inhoudelijke als praktische criteria: kan het er nog bij, is er iemand die interesse heeft? Engageren we ons daarin? Past dit in een bepaalde visie?"

"Op dit moment zijn we erover aan het nadenken of dit een rol is die we als Vormingplus willen opnemen en hoe 'makelaar' we dan wel niet willen zijn! We zitten met een dilemma over het feit in hoeverre we mogen sturen, toegeven aan - voor ons - weinig relevante vormingsvragen, coördinaten - zonder voorwaarden - mogen doorgeven, ..."

2.2.2 Bepalende factoren in de rollen van de volkshogescholen

Welke aspecten komen we nu tegen wanneer de volkshogescholen deze rollen willen opnemen? Ten eerste zien we een drietal factoren in sterke mate de rollen bepalen: de verscheidenheid van regio's, de historische startpositie van elke volkshogeschool, en verschillende aspecten van detectie.

Afhankelijk van de regio waarin een volkshogeschool werkzaam is, verschilt de realiteit enorm. Een volkshogeschool dient zich aan te passen aan de specifieke kenmerken van de regio en dit wordt volgens de bevroagde praktijkwerkers in heel wat Vormingplus-centra dan ook gedaan. De regio biedt mogelijkheden maar legt ook beperkingen op.

In de onderzoeksresultaten komt het belang van lokale verankering en de diversiteit aan strategieën hiertoe uitgebreid aan bod. Zij vormen ook een wezenlijk element in de detectie van de volkshogescholen, zowel ter inspiratie bij het ontwikkelen van eigen praktijken als in het vaststellen van regionale noden.

"Onze thematische keuzes die zijn echt verankerd met die stedelijke realiteit en context."

"Wij zeggen eigenlijk hetzelfde: uit onze landelijke realiteit komen wij tot de keuzes voor een aantal thema's."

Daarnaast blijken ook de *verschillen van de startposities* van de volkshogescholen. Sommigen gingen van start als een 'onbeschreven blad' in de ontwikkeling van hun aanbod, anderen zijn vertrokken vanuit een bestaand aanbod en hebben daarop verder gewerkt. Afhankelijk van de overgang vanuit de vroegere vormingsinstellingen heeft ook de visievorming m.b.t. de 'nieuwe' opdrachten en rollen een invloed gehad. Daarnaast zijn er zeer grote verschillen in schaalgrootte

tussen de regio's en dus ook in het overzicht van de regio en in de werking van de organisaties zelf.

"Je moet natuurlijk van nul beginnen, je moet je positie verwerven, je hebt geen verleden dat je achter je aansleept met verwachtingen... maar dat zal wel overal anders zijn."

Ook zijn er ook heel wat vormen van *detectie* van invloed op de mate en de manier waarop bepaalde rollen worden opgenomen. Via verschillende wegen wordt de benodigde informatie gezocht om keuzes te maken: 'vinger aan de pols houden', sleutelfiguren, professionele netwerken, behoeftedetectie-onderzoek, ...

Wanneer werd nagegaan op welke manier zowel het eigen cursorische als projectmatige vormingsaanbod als praktijken aangaande andere functies tot stand komen, blijkt dit te gebeuren uit een mix van inputgegevens.

"Noden, interesses en al dan niet latente behoeften worden opgespoord door een waaier aan activiteiten"

De eigen *professionele normativiteit* (waarden), de eigen *professionele reflectiviteit* (ervaring en kennis, evaluatieformulieren, literatuur, voorbeelden uit het buitenland en ervaringen uit 'belendende' sectoren, methodiekenbeurs), en de *creativiteit* van de respondenten spelen een essentiële rol.

"Mijn enthousiasme om bepaalde dingen te realiseren maakt dat ik soms creatieve invallen krijg. Maar ook mijn vooropleiding geeft mij een basis, collega's die buiten de lijntjes durven te kleuren en inspirerende teksten helpen degelijke projecten en trajecten uit te werken."

Daarnaast is het *contact op de werkvloer* een bron van informatie: gesprekken met deelnemers en partners (sleutelfiguren), de 'voelsprietten' van de educatieve medewerkers die oog hebben binnen hun thema voor wat leeft in de maatschappij, de permanente alertheid via formele en sociale netwerken.

"Je kijkt wat er al bestaat, het aanbod moet een duidelijke meerwaarde hebben, een eigen karakter. Ben je niet het warm water aan het uitvinden?"

Maatschappelijke kwesties en tendensen, zowel breed (bijvoorbeeld de digitale kloof, vergrijzing, ecologie) als regiospecifiek en/of stadsgebonden, actualiteit en trends inspireren tot initiatief. De totstandkoming hangt ook af van een aantal voorwaarden.

"Vaak heel praktisch, door factoren zoals interesse en beschikbaarheid van het personeel, als er behoefte is, als er samenwerkende partners zijn, en uiteraard, niet in het minst, als het past binnen de beleidslijnen van de eigen Vormingplus."

Behoeften of noden worden ook rechtstreeks gesignaleerd of worden opgemerkt vanuit de dagelijkse praktijk en de contacten met partners zoals OCMW's, ge-

meentebesturen, gemeentelijke diensten, sociale bouwmaatschappijen, welzijnsorganisaties, ... Ter bevestiging/controlle wordt kennis genomen van (scherpe) omgevingsanalyses opgemaakt binnen en buiten de sector.

Op basis van deze inputgegevens wordt ook onderzoeksmatig verder gedaan aan behoefte-detectie. Tal van initiatieven worden hiertoe genomen:

"In functie van de behoeften en gesignaleerde noden die ons bereiken, organiseren we zelf een grootschalig behoefte-detectie-onderzoek in alle gemeenten van ons arrondissement."

"Gesprekken met organisaties uit andere sectoren om regionale thema's op het spoor te komen. In kaart brengen wat er al gebeurt in bepaalde gebieden om zo blinde vlekken aan te wijzen."

"Via gesprekken met sleutelfiguren, via de regioronde waarbij vaste partners driemaal per jaar bezocht worden. Kortom door contacten met diverse organisaties en verworteling in de regio."

"Door middel van een publieksbevraging en publieksonderzoek (...) eigen onderzoek door eindverhandelingen van stagairs (...) Leerbehoefte-onderzoek (...) Edubell-resultaten (...) rondetafels met bepaalde groepen (...) bewoners-enquête in samenwerking met de cultuur-beleidscoördinator."

De verkregen informatie wordt gebruikt om de concrete programmering mee te bepalen, wordt geagendeerd in de teamwerking, wordt voorgesteld en verspreid aan derden (partners, overheden), soms aan de ganse regio. Eventueel worden andere organisaties gestimuleerd en ondersteund om bepaalde thema's op te nemen. Dit kan aanleiding geven tot onmiddellijke verandering of kan het plannen op lange termijn voeden alsook het zicht op regionale tendensen. Het kan leiden tot het opzetten van laagdrempelige evenementen of tot nieuwe samenwerkingsverbanden. Niet alle informatie is echter bruikbaar.

"Via methodieken als, black box, het olympiademodel, mindmappen, wordt er geprobeerd om uit de resultaten van de behoefte-onderzoeken, de bevraging van partners omtrent de behoeften van hun doelgroep lacunes te bepalen in vorming om vervolgens de vertaling te maken naar een aanbod. Daarna kan Vormingplus haar afstemmende en coördinerende rol opnemen door te bepalen wie wat al opneemt van aanbod en wie welk aanbod verder kan ontwikkelen, of daarvoor versterking nodig is van freelancers of aanpassing van methodiek enzovoort."

"De gegevens krijgen hun vertaling in de concrete programmatie (...) Hierbij gaat het om een afwegen van diverse elementen tegenover elkaar om aldus tot een gespreid en divers aanbod te komen. Programmatie is in principe dus nooit een directe vertaling van wensen of vragen in een 'nieuw' aanbod."

Andere elementen die van belang zijn bij het opnemen van de verschillende rollen hebben te maken met:

- het ‘mandaat’ dat men (niet) heeft om coördinerend op te treden bij de educatieve aanbieders van een regio;
- het vertrouwen dat men als nieuwe speler op het terrein nog dient te verwerven;
- de accentverschuivingen waardoor men zelf niet even vertrouwd is met de nieuwe taken en nog volop expertise aan het verwerven is (interesse, omscholing, bijkomende competenties).

3. Eigenschappen van NFE in de volkshogescholen

3.1 De vormingsbril, trajecten, leersetting en -context

In de tweede delphi-ronde werd uitgebreid ingegaan op omschrijvingen van het *inhoudelijke educatieve werk* dat plaatsvindt in de volkshogescholen. Binnen de variëteit aan activiteiten en praktijken werd gezamenlijk op zoek gegaan naar gemeenschappelijke kenmerken en/of uitgangspunten, en daarnaast werden (mede middels schriftelijke input) tal van praktijken omschreven en opgelijst (zie bijlage 5). Omtrent de verschillende dimensies van de vormingspraktijken geven we hier een samenvattend overzicht aan de hand van diverse uitspraken.

Als vertrekpunten die een voorwaarde vormen voor het scheppen van een goede leeromgeving en een potentieel succesvol traject, worden onder meer vermeld: een goede communicatie over de inhoud en vorm zodat deelnemers hun eigen verwachtingen kunnen toetsen aan het aanbod; correct en persoonlijk onthaal; duidelijkheid over kostprijs; competentie van de eigen en eventueel freelance-begeleider, omgevingsfactoren en een veilige setting; kennis van de behoeften, verwachtingen en kenmerken van de groep; scherpstelling van de methodieken; didactisch materiaal en praktische organisatie; nazorg.

“Een inhoudelijk sterke begeleider die groepsinteractie in zijn vingers heeft. Dat geldt vóór alles.”

“De groep mag niet al te groot zijn. Op die manier krijgt iedereen de kans om vragen te stellen, om in groep te functioneren.”

“Interactief, eigen ervaringen, goede inhoudelijke omkadering, niet teveel theorie wel veel praktijk: samen doen! Op eigen tempo van groep, respect voor het proces.”

Essentieel is vervolgens het creëren van een open, stimulerende en krachtige leersetting en -context. Elementen hiervan die in de voorbeelden en de gesprekken benadrukt worden zijn onder meer een creatieve aanpak, een gaandeweg proces, leren in groep, mening geven, ruimte voor spontane ontdekking van inzichten en eigen vermogens, het informele karakter, zelfontdekking, vertrouwen scheppen en

vertrouwelijkheid creëren, evenwaardigheid, het gezamenlijk overwinnen van obstakels, het bieden van veiligheid in de begeleiding, deelnemers bepalen mee het verloop van het programma.

“Leersettings zijn processen, meer dan afgebakende leermomenten. Vormingplus brengt mensen naar vorming. Vormingplus brengt vorming naar mensen. Drempels wegwerken (taal, financieel, locatie, veilige setting, rekening houden met tijdstip).”

“Betekenisvol voor een leersetting lijkt mij het onderlinge vertrouwen, een gevoel van veiligheid, het creëren van uitdaging en nieuwsgierigheid onder de deelnemers. Ontmoeting. Verbinden. Ook het meegeven van kennis, inzichten die ruimer inzetbaar zijn dan het cursus-thema, waar mensen in andere contexten van hun leven iets aan hebben. Het verruimen van wereldbeelden, van de blik bij deelnemers. Het ontwikkelen van kritisch denken.”

Als ‘educatief middel’ wordt gebruik gemaakt van voorbeelden uit de actualiteit, cultuur en geschiedenis, de regio zelf, intergenerationele en interculturele thema’s, ...

“Het is een combinatie van zien, voelen, proeven en luisteren. Alle mogelijke zintuigen aanspreken. Het is een geslaagde activiteit omdat iedereen op het einde van huis gaat en zegt dat ze het leuk vonden, interessant en er iets van opgestoken hebben, wat ze niet verwacht hadden.”

Een volgende stap in de begeleiding bevat dan onder meer het aanreiken van nieuwe dingen en diversifiëren in de aanpak (integratie van verschillende leerstijlen).

“Je gaat niet alleen rond kennisoverdracht of creativiteit werken, want sommige mensen haken daar net op af. Dat je zorgt dat je vorming zo is opgebouwd dat je zorgt dat je interactie hebt, maar ook dat de verschillende aspecten en de verschillende soorten mensen kunt triggeren om te leren eigenlijk.”

“Dit is een leercontext waarin enerzijds een duidelijke didactische aanpak zit ingebed met de bedoeling concrete doelstellingen (bijvoorbeeld het verwerven van specifieke inzichten, aanleren van concrete vaardigheden) te realiseren, maar anderzijds volop ook met aandacht voor de specifieke context van iedere deelnemer. Binnen zo’n leercontext wordt ernaar gestreefd de aansturing (van bepaalde aspecten) van het leerproces bij de lerenden zelf te leggen zodat er volop ruimte is voor met-en-van-elkaar leren.”

“Creëren van krachtige leercontexten is een grote troef van Vormingplus. Dit moeten we uitspelen. Deze krachtige leercontexten zijn een samenspel tussen verschillende benaderingen (leefwereldgericht, procesgericht, empowerend, ...)”

3.2 Open aanbod, doelgroepen en mix van publieken

Vertrekpunt vormt hier de uitspraak 'vormingswerk is er voor iedereen' als significante uitkomst van de eerste delphi-ronde (zie ook 1). Een meerderheid van de respondenten beaamt dat de essentie van de volkshogescholen ligt in het *ondersteunen, organiseren en initiëren van een divers vormingsaanbod waarin eenieder tot zijn recht kan komen*. Maatschappelijke ontwikkelingen die betrekking hebben op *educatieve dualisering* komen uitgebreid aan bod in de delphi-gesprekken. Thema's en spanningsvelden zoals het aanbieden van laagdrempelige activiteiten, toegankelijkheid voor bijzondere doelgroepen, de combinatie met het open aanbod en publieksvermenging worden toegelicht.

"Ja, vorming is er voor iedereen. Zowel voor de groep die spontaan participeert aan cultuur (en die we nu al goed bereiken en bedienen) als voor andere groepen (voor wie we sinds 2004 extra inspanningen leveren en waar we op korte tijd grote vooruitgang mee hebben geboekt). Het is onze beleidskeuze om die andere doelgroepen te benaderen via intermediairen in de organisaties die deze doelgroepen al bereiken (OCMW, buurtwerk, organisaties waar armen het woord nemen, diversiteitsdienst, Rode Kruis-opvangcentrum, ...)."

"Dit is volgens mij een zeer belangrijke 'voorzieningentaak'. Vormingplus zorgt ervoor dat iedereen (in de mate van het mogelijke) de vorming van zijn keuze kan volgen. Dit is iets waar we ook gezamenlijk mee naar buiten kunnen komen!"

"Ja, ik denk dat dit de kern van de zaak is. En dit kan zowel inclusief als doelgroepgericht."

De respondenten pleiten er echter voor om aandacht te hebben voor *realistische scenario's*, de 'soms moeizame' voortgang van deze rol, adaptatie van nieuwe strategieën en de erkenning van limieten.

"Een open aanbod is niet het geschikte instrument om kansengroepen te bereiken; het is niet realistisch om te verwachten dat er op korte termijn een significante verschuiving zal plaatsvinden in de samenstelling van de groep die aan het open aanbod deelneemt. Wat niet wil zeggen dat we geen inspanningen doen om drempels weg te werken, zodat het open aanbod voor zoveel mogelijk mensen toegankelijk wordt. We besteden extra aandacht aan taalgebruik en communicatie zodat ook een niet-hogergeschoold publiek zich aangesproken voelt; we maken het aanbod zo divers mogelijk met specifieke aandacht voor thema's die ook niet-hogergeschoolde deelnemers aanspreken; de prijs van activiteiten in open aanbod wordt gehalveerd (of meer, via het participatiefonds) als de prijs een belemmering vormt. Daartoe is in de begroting een aparte begrotingspost voorzien."

"Wij proberen een evenwicht te vinden tussen het projectmatige en wat vaak een beetje denigrerend het klassieke vormingswerk wordt genoemd. De klassieke vormingen is bij een heel groot publiek bekend terrein, waardoor het net laagdrempelig is. Je bereikt daar een groot publiek mee, die dat kent. Het is herkenbaar, dus gaan ze er aan deelnemen. Sommige projectmatige dingen komen heel hoogdrempelig over omdat het onveilig is en ze het niet kennen."

Als je naar een divers publiek moet werken, moet je diversifiëren in je aanpak. En klassiek de cursussen, aankondigingen en brochures is voor heel veel mensen net laagdrempelig. Voor heel veel mensen ook niet, dat kennen we ook, daar hebben we andere trajecten voor, maar binnen een vorming binnen de ruime zin van het woord, is het belangrijk om ook daar nieuwe impulsen te geven aan mensen ook daar waar je ze bereikt kun je er iets mee doen. ... Nieuwe dingen aanreiken en diversifiëren in je aanpak, van verschillende leerstijlen te integreren in je cursus. Je gaat niet alleen rond kennisoverdracht of creativiteit werken, want sommige mensen haken daar net op af. Dat je zorgt dat je vorming zo is opgebouwd dat je zorgt dat je interactie hebt, maar ook dat de verschillende aspecten en de verschillende soorten mensen kunt triggeren om te leren."

In verband met laagdrempeligheid en toegankelijkheid wordt in de eerste plaats het financiële aspect aangehaald. Het prijsaspect blijkt een grote gedeelde bekommernis in alle volkshogescholen. Vaak zijn er verschillende prijszettingen voor specifieke publieken. De prijssetting is ook afhankelijk van determinanten (zoals kostprijs lesgevers, ...). De respondenten geven aan dat een duidelijke communicatie over deze mogelijkheden zeer belangrijk is en dat hier mogelijk ook afstemming rond kan gebeuren in de werksoort, verschillende mechanismen worden gehanteerd.

Afhankelijk van de regio is - met het oog op mobiliteit als aspect van toegankelijkheid - ook een goede regionale spreiding van belang. Verplaatsingen moeten voor sommige groepen beperkt gehouden worden. Ook de communicatie vergt hier om een specifieke aanpak.

"De gewone brochure moet voor iedereen verstaanbaar zijn, maar de groepen waar we specifiek naar werken moet de dingen op een andere manier voorstellen met aandacht voor de terminologie die je gebruikt en hoe je ze aanspreekt."

"In onze algemene communicatie proberen we ons niet hoogdrempelig op te stellen. Om te vermijden dat een bepaald publiek zich totaal niet aangesproken voelt."

Er worden heel uiteenlopende strategieën gehanteerd inzake het bereik van specifieke groepen en de mix van publieken. Gezien het belang dat door de respondenten gehecht wordt aan deze gelaagde thematiek, opteren we er hier voor een beeld te schetsen a.d.h.v. een uitgebreide verslaggeving van de uitspraken van de respondenten:

"We zijn er voor iedereen, maar we kunnen iedereen niet bereiken. Educatief achtergestelde groepen: we hebben er daar drie van proberen te beschrijven: langdurig werklozen, kansarmen, en laaggeschoolde senioren. We willen ons speciaal richten tot die 3 doelgroepen, maar niet via ons aanbod. We gaan daar speciale dingen voor opzetten."

"We proberen niet om specifieke doelgroepen te betrekken bij het tot stand komen van het open aanbod. Het open aanbod is een goed instrument om het publiek te bereiken dat tradi-

tioneel gezien participeert aan cultuur. Het is een illusie om met het instrument "open aanbod" alle doelgroepen te willen bereiken: interesses, methodieken, cultuur van deelnemers liggen te ver uiteen. Het gebeurt regelmatig dat individuen uit specifieke doelgroepen "door-groeien" naar het open aanbod; dat is goed en wordt aangemoedigd. Maar het is onrealistisch te verwachten dat Vormingplus een representatief staal van de bevolking bereikt met het open aanbod."

"Er zijn activiteiten waarbij we echt een mix nastreven tussen het gemiddelde publiek en het educatief achtergestelde publiek en dat lukt vrij aardig."

"We doen dat nu voor het derde jaar met een mix van 50/50 en het blijkt dat dat voor ons gewone publiek geen probleem is."

"Als we met educatief achtergestelde groepen gaan werken, zullen we nooit proberen in te spelen in ons vormingswerk, op hun specifieke problematiek of het feit dat ze tot een specifieke doelgroep behoren. We bieden voor hen dezelfde zaken aan als voor iedereen."

"We hebben nu zo'n stappenplan en de eerste mensen waarmee we aan de tafel zitten, zijn de maatschappelijk assistenten van de OCMW's. Want als je die niet kan motiveren om de mensen toe te leiden, dan bereik je weinig volk. Allemaal herkenbare dingen."

"We doen dat in samenwerking met de buurtcentra, eerst een gesprek met de mensen, daarna met de buurtwerkers. En vervolgens wordt er een vormingsaanbod opgesteld. En dat blijkt goed te werken."

"Het is frappant dat wij als vormingswerker een heel verkeerd beeld hebben van wat die mensen willen of waar ze mee zitten. Dit kan natuurlijk ook gezegd worden van de intermediairen, maatschappelijk assistent of buurtwerker. Het is uiterst belangrijk om de mensen zelf te horen."

"We kunnen dat gaan onderzoeken of intuïtief of met de natte vinger gaan benaderen, wie zijn die achtergestelde groepen, maar ik vind dat men dat op nationaal vlak eens zou moeten uitklaren. Bijna iedere Vormingplus doet die oefening."

"We willen veel meer kijken hoe we knowhow kunnen inzetten om een methodiek te vinden waarbij iets rond kunst en cultuur veel toegankelijker is en in een eenvoudiger taal, als een multiplicator andere gidsen aanzetten dat er een aanbod komt op maat van mensen die het anders niet hebben."

"Nee, niet voor alle doelgroepen. Met ons vormingsaanbod bereiken we natuurlijk niet iedereen uiteraard, maar net daarom dat we diversifiëren. We doen het alle twee, want het is alle twee belangrijk. We zijn bang dat als we het ene doen, dat we dan de anderen in de kou laten staan. Het is een bewuste keuze om op projectmatige en het klassieke vormingswerk aan te bieden. Er is nood aan de twee."

"Bij ons zijn de cursussen hoogdrempelig en wij zoeken net naar een andere aanpak om het doorsnee publiek te bereiken. Aan de gang gaan met kwetsbare groepen en dat in een project

gieten is bij ons een heel klein deel van de werking en het grootste stuk is dat cursorische waar je probeert in te spelen op de interesses. Maar daar tussenin is heel weinig. We zijn met een werkgroep gestart, hoe gaan we de grote middenmoot bereiken. Dat is de uitdaging."

"Bij ons is het zo dat de vormingsactiviteiten in open aanbod logisch voortvloeien uit de educatieve trajecten die we afleggen met de doelgroepen. Vrijwilligerstrajecten zorgen er voor dat bepaalde thema's naar voor worden geschoven door de mensen zelf. Daar proberen wij op in te pikken en op die manier slagen we er in een mix te bereiken. Vrijwilligers zorgen voor leuke thema's en wij nemen dat op in ons open aanbod om verbindingen te leggen met andere publieken."

Er wordt dus gekozen voor een waaier aan strategieën. Van een welbewuste keuze voor bepaalde groepen tot net via een toegankelijke mix of via partnerorganisaties. Van belang hier zijn de knowhow en gehanteerde methodiek.

Samenwerking met andere maatschappelijke actoren vormt bij vele volkshogescholen een belangrijke component inzake het bereik.

"Het gaat niet om het betrekken van doelgroepen bij een aanbod, het gaat om het aansluiten bij mensen en verantwoordelijke actoren in de samenleving om van daaruit vorming te realiseren. Het accent dient verlegd naar de lerenden zelf, en dus op vraag- en behoeftegericht werken (dat haast altijd open is, terwijl bij wijlen vraagtekens kunnen geplaatst bij het open karakter van het aanbodgerichte werk). Alleen op die wijze kan de volkshogeschool 'gewone mensen' bereiken, gemixte groepen (lagere middengroepen, lage klassen), kansengroepen, mensen met een migratieverleden, ... en proberen in te zetten op de vraagstukken van vandaag. Binnen het samenwerken met partners (die maatschappelijke verantwoordelijkheid dragen) kan vorming als basisvoorwaarde geïntroduceerd worden bij het toewerken naar een duurzame samenleving. Als dusdanig kan vorming aangeduid worden als een nodige bouwsteen binnen elke vorm van beleidsvoering in dit land."

"De verschillen in aanpak van andere werksoorten ervaren wij niet als een probleem, elke werksoort heeft haar specifieke aanpak. Wij kiezen ervoor om ons duidelijk te profileren als een vormingscentrum (dit is als zodanig ook opgenomen als doelstelling in het beleidsplan). Als vormingscentrum stellen we ons dienstverlenend op t.a.v. andere werksoorten. We gaan niet het werk doen van samenlevingsopbouw, buurtwerk, OCMW's, welzijnsorganisaties, ... we willen wel inspelen op de leerfragen en vormingsbehoeften die de andere werksoorten aan ons signaleren. We vinden dat dit de meest efficiënte aanpak is, in een proces van taakverdeling en samenwerking doet elke werksoort best waar ze het meest voor toegerust is."

"Door voor het algemeen aanbod ook samen te werken met organisaties die specifieke doelgroepen bereiken. De communicatie met partners, zeker als dit geen vaste partners zijn verloopt niet altijd eenvoudig, hoe meer samenwerkingsverbanden met organisaties hoe complexer, maar ook hoe boeiender. De verwachtingen van specifieke doelgroepen en deze van een algemeen publiek zijn niet altijd gelijk."

Knelpunten die worden aangegeven liggen op het vlak van de keuzes die worden gemaakt binnen elke volkshogeschool, de doorstroming naar het reguliere aanbod, de intensiteit van het traject om samen te werken met partners of andere sectoren en deze samenwerkingen een duurzaam karakter te geven, het beperkt publiek voor het aanbodsgericht werk, hoogdrempeligheid, experimenteeruimte, tijdsintensieve aspect van dergelijke trajecten, risico's voor afhaken door de onvertrouwdheid met de vormingscontext, het zoeken naar de grens in het creëren van een apart aanbod (complementair houden met andere aanbieders). Ook is er de expliciete vraag naar meer ontsluiten en uitwisselen van ervaringen en goede praktijken doorheen de werksoort.

3.3 Outcomes

In dit deel geven we weer hoe de respondenten verwoorden welke *potentiële outcomes* worden nagestreefd en hoe *aantoonbare resultaten* worden weergegeven. Er leven heel wat vragen m.b.t. aspecten van verantwoording en de rol van het beleid hierin.

De outcomes die inhoudelijk worden geformuleerd sluiten grotendeels aan bij de corebusiness van de volkshogescholen.

“Het gaat om een verantwoordelijke en verhoogde zeggingskracht van groepen mensen bij bepaling en beheer van een duurzame samenleving in al haar aspecten.”

“Dit is erg afhankelijk van het soort vorming/onderwerp. Het kan gaan om nieuwe kennis, nieuwe vaardigheden zoals creatieve of sociale vaardigheden, een concreet resultaat, het zich beter uit te slag kunnen trekken met de nieuwe vaardigheden, dus het emancipatorische aspect, ... Daarnaast gaat vorming altijd over het leren in groep wat ervoor zorgt dat dit ook specifieke doelen met zich meebrengt.”

Het registreren van resultaten heeft niet louter betrekking op formele evaluatieve technieken. Meten is slechts één aspect, en kan tekortdoen aan ander elementen van de kwaliteit en outcomes van het werk.

“Door middel van evaluatiegesprekken en het laten invullen van formulieren wordt gepoogd om zicht te krijgen op de meest voor de hand liggende, door de vormingsbegeleider nagestreefde leereffecten. Voeling krijgen met wat in beweging is gezet, met hoe mensen voor zichzelf leerstappen uitzetten, ... vergt echter veel meer dan een klassieke evaluatie.”

“Resultaten zijn altijd aanduidbaar en vaak plusminus meetbaar. Eventueel dient door alle lokale betrokkenen en de overheid hiertoe een gelijk referentiekader m.b.t. de rol van vorming in de opzet gehanteerd.” ... “Hier mag een overheid niet ‘sturend’ zijn, dat kan immers de eigenheid van onze processen ontkrachten.”

Van belang blijkt het *onderscheid tussen procesdoelen en de resultaten* van vormingsprocessen. Dit spoort met ander onderzoek (Etgace, 2001) dat aantoont dat het moeilijk is om de juiste impact van informele interventies (bijvoorbeeld in het domein van burgerschap) in te schatten. Bijgevolg komt het zwaartepunt te liggen op een procesoriëntatie eerder dan op een product- of doeloriëntatie. Deze spanning steekt telkens opnieuw de kop op in het legitimeren van activiteiten van gemeenschapsvorming (cf. Holford 1988; Whitehead 1997).

“De klemtoon moet komen te liggen op het proces en eventueel de resultaten van het proces, indien deze zichtbaar zijn (maar vaak moeilijk meetbaar). De overheid moet niet de nadruk leggen op aantal deelnemers en/of cursusuren. Ze moet op zoek naar kwalitatieve evaluatiemethoden. Het is immers niet de kwantiteit, maar de kwaliteit die van het grootste belang is binnen de werking van een volkshogeschool die zich focust op projectwerking en sociale leerprocessen.”

“De overheid mag uiteraard resultaat/meetbaarheid verwachten, maar het is voor ons niet voor alle activiteiten evident om deze factor te bepalen. Daar waar wij niet de expertise beschikken om de resultaten te meten (alles wat dus niet het specifieke cursuswerk betreft) zou de overheid zelf mogen (laten) onderzoeken wat de outcome is!”

“Uit de discussie tijdens de 2^{de} sessie bleek dat het zeer moeilijk is om resultaten te meten. Je zou haast op lange termijn een wijziging in behoeften moeten vaststellen wil je geloven dat de vorming resultaat heeft geboekt. Je kan je beperken, zoals nu gebeurt, tot de bevraging van de deelnemers naderhand via een evaluatieformulier. Benieuwd naar wat de overheid zou voorstellen, ...”

“Misschien op termijn zal er een zichtbare verschuiving zijn in publiek, dat je eerst niet en daarna wel bereikt. Qua meetbaarheid, we hebben nu een breder publiek bereikt dan jaren geleden.”

Naast de onmiddellijke outcomes die men bewerkstelligt, zijn er ook resultaten op het niveau van de andere rollen van de volkshogescholen in de regio en sector. Deze bieden potentieel voor een verdere legitimering.

“Effecten op deelnemers zijn maar een onderdeel van het geheel. ... Op een bepaald moment zouden die resultaten moeten verzilverd worden op de 2^o lijn, dat het naar ondersteuning kan gaan dat los staat van de Vormingplussen en die leidt tot een structurele verandering en tot beleid. ... Die verzilvering doen we niet, op de 2^o lijn gaan zitten en een colloquium organiseren, publicaties rond “dit is vorming geweest”. We voelen ons daar niet deskundig genoeg in... We zijn basiswerkers en groepsbegeleiders. De stap zetten naar het verzilveren van die vormingsresultaten op de 2^o lijn zou onze positie versterken.”

“We streven het multiplier effect na. We hebben al handboeken, scenario's, draaiboeken, handleidingen, brochures ontwikkeld over hoe pak je dit nu zelf aan. Zowel het proces als het verhaal. Vanuit Vormingplus wat hebben wij er mee bereikt, en wat zijn de do's en don'ts in het draaiboek van het project zodat zij ermee aan de slag kunnen. Op die manier proberen wij

resultaten van onze projecten tastbaar en zichtbaar te maken. Aan de andere kant zijn er interne documenten waar in we kleine effecten die we opmerken neerschrijven. (...) Verdere opvolging van een project is een intern criterium (herhaling). Trachten de projecten te verzelfstandigen. De effecten van de eerstelijnswerking zichtbaar maken, en dan voor een stukje transponeren op tweedelijnsniveau en door de praktijkervaring die we door de educatieve processen opgedaan hebben de resultaten te verspreiden, uit te schrijven en te reflecteren, bij te sturen en er een toolbox van te maken waar praktijkwerkers mee aan de slag kunnen. Het zichtbaar maken mag niet beperkt blijven tot het einde van het project. Heel het proces dat je doorloopt, moet worden doorkeken. Het duurzaam en intensief werken dient ook beschreven te worden."

"Het is verschrikkelijk interessant om effecten te gaan meten, maar moeten we die knowhow ook in huis hebben, expertise om daar rond creatieve dingen te verzinnen en dat vervolgens toepassen op ons eigen werk. Vraag naar de draagkracht van de medewerkers."

Rond de eigenlijke gegevensregistratie worden ook specifieke vragen en grenzen aangegeven.

"Maar wat met de gegevensregistratie en de niet-publiek gerichte activiteiten? Daar slagen we niet in. Er is een instrument, maar het is geen instrument. Heel veel rond het educatieve werk, cursus of project is terug te vinden maar al het andere waardoor we ons moeten onderscheiden, die nieuwe opdrachten dat zit daar niet zo zichtbaar in. Biografische verhalen, nagaan bij een aantal deelnemers. Leereffecten op lange termijn. We kunnen dat niet zelf doen, maar moest het kunnen buiten de subsidies door externe instanties, graag. De facturen van onderzoekscentra zijn veel te hoog: kan dus niet gemeten worden. Observatieverslagen. Zou een attitude kunnen worden om een alertheid aan de dag te brengen en openheid te garanderen naar de deelnemers toe en hen die stem ook te geven. Naast die attitude moet het ook in het beleid zitten. Keuzes, prioriteiten en manier van werken. (...) Een bruikbaar makkelijk hanteerbaar instrument ontbreekt. Niet flexibel, veel te tijdsintensief. Er wordt veel geregistreerd, maar op een weinig efficiënte manier."

Registreren doet men niet zomaar in het ijl.

"Registreren moet in functie staan van de doelstellingen, niet registreren om te registreren. Het lijkt ons zeer belangrijk om steeds goed te bepalen wat we willen weten, waarom, waarom toe."

De vormingswerkers hechten dan ook een groot belang aan de registratie en analyse van de vormingspraktijken enerzijds om zichtbaar te maken waar ze mee bezig zijn en wat ze belangrijk vinden om zichzelf beter te begrijpen en in vraag te stellen, en anderzijds om zich als werksoort te profileren naar andere spelers.

"Dit hangt allemaal samen met het legitimeringsvraagstuk. Willen we de effecten zichtbaar te maken dan moeten we op een adequate manier registreren. We kunnen ons de vraag stellen of we dat al dan niet kunnen uitbesteden. Want dit is een arbeids- en tijdsintensieve investering."

“Die gegevensverzameling is natuurlijk wel essentieel om de kracht van onze werksoort in de verf te zetten. Maar binnen welk kader kunnen we dat doen? (...) Ik ben er ook van overtuigd dat iedereen daar zijn eigen accenten in legt (...) Maar toch vind ik het belangrijk om stil te staan bij een gedeeld kader.”

Nagenoeg alle respondenten zijn vragende partij voor

“een gebruiksvriendelijk, samenhangend, geïntegreerd registratiesysteem, dat méér dan enkel kwantitatieve gegevens bevat, en waar ook ‘levendig materiaal’, zoals beeldmateriaal, getuigenissen, observaties van buitenstaanders, onderzoeksresultaten kunnen worden in opgenomen.”

Een werkgroep gegevensregistratie, in samenspraak met alle Vormingpluscentra, SoCius en FOV, heeft al heel wat werk verricht op dit vlak.

4. Perspectieven m.b.t. de gemeenschappelijkheid en eigenheid van de volkshogescholen

4.1 Kennismanagement

De sector heeft met het decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (dd. 4/4/2003) een waaier aan taken te vervullen, en elke volkshogeschool vult deze op haar eigen en specifieke manier in. Er wordt door de respondenten opgemerkt dat niet alle volkshogescholen dezelfde klemtonen, keuzes en prioriteiten leggen. Men is vaak nog zoekende naar een gepaste manier om met deze nieuwe opdrachten om te gaan.

Sommige volkshogescholen hebben nieuwe *functies* gecreëerd die zich ondermeer ook toespitsen op het intern en extern kennisbeheer.

“Accentverschuiving van cursusgever naar organisator, dan komen er een heleboel nieuwe taken op je af, zoals coördineren van het aanbod. ICT-toestanden, schaalvergroting, de inhoud van het werk is compleet veranderd. Mensen waren opgeleid tot vormingswerker, en nu blijf je in een heel andere werksituatie te zitten. Is noch voor de mensen, noch voor de organisatie gemakkelijk.”

“De paradox bestaat wel, maar de ruimte voor een eigen invulling is toch mooi meegenomen. Bij ons hebben redelijk gericht aangeworven, waardoor we met een hele goeie mix zitten. Bij ons zit 1 vormingswerker al de anderen komen uit andere sectoren.”

Deze verruiming van opdrachten gaat gepaard met een vraag naar de overheid. Expertise is nog in volle ontwikkeling op bepaalde domeinen en de vraag of men al deze opdrachten zelf dient op te nemen, overheerst het discours.

"We proberen onszelf om te scholen, dat is misschien onvoldoende ingeschat door het ministerie. Hoe kan je van ons verwachten dat wij op een wetenschappelijk verantwoorde manier aan behoeftedeductie doen. Kennis is niet zomaar voorhanden."

De expertise die voorhanden is, situeert zich vooral op het 'educatieve' luik.

Nochtans is er binnen de diverse Vormingpluscentra veel kennis voorhanden, maar deze kan meer worden gedeeld. Deze bemerking gaat zowel op voor de eigen organisatie als voor het geheel van de dertien volkshogescholen.

Uit de delphi-gesprekken blijkt ook dat er op *organisatorisch* vlak mogelijkheden zijn. De eigenheid van de diverse Vormingpluscentra wordt op dit vlak als een meerwaarde ervaren.

"Maar het lijkt me wel heel leerrijk om bij een Vormingplus mee te draaien waarvan ik denk dat ze anders tewerk gaan."

Er is een vraag om de andere Vormingpluscentra *van binnenuit* te leren kennen. Dit gebeurt soms door middel van een concreet samenwerkingsproject en de medewerkers zijn hierover zeer lovend.

Enkele respondenten zijn te vinden voor een tijdelijke *jobrotatie*, waarbij men meedraait in een anderswerkend Vormingpluscentrum.

"Iedereen zit in zijn regio te werken, maar waarom zou het niet kunnen dat iemand van jullie eens naar bij ons komt."

Dit wordt echter niet door de hele groep gedeeld. Vooral de lokale context, de regionale verschillen en de complexe werkomgeving worden als factoren aangehaald als belemmeringen. Anderen bekijken deze mogelijkheid als een 'avontuur'. Deze gemeenschappelijke topics, zoals het bereiken van educatief achtergestelde groepen, samenwerkingsverbanden met diverse partners, specifieke methodieken, ... zouden toch *'wat beter in mekaar kunnen geklikt worden.'*

Aan de ene kant houdt men een pleidooi voor meer samenwerking met de collega's rond gemeenschappelijke topics, *'maar aan de andere kant is er geen sturende instantie die zegt dit is lijn waarlangs je moet samenwerken'*.

Uit de drie delphi-rondes blijkt dat *uitwisseling* binnen de Vormingpluscentra zeer zeker bestaat. De medewerkers wisselen ideeën, praktijken, concepten en kennis uit via formele en informele kanalen.

Informele uitwisseling betreft het eigen initiatief. Dit gaat van contacten tot interviews rond bepaalde thema's. Sommige respondenten stellen zich de vraag of deze interviews ook niet formeel dienen geïnstalleerd te worden.

Formele uitwisseling vinden we terug in de vorm van werkgroepen, overleggroepen of collegagroepen. Verder worden er studiedagen door SoCiuS georganiseerd, waarbij vooral het aanbrengen en uitwisselen van praktijkvoorbeelden als een meerwaarde (inspiratiebron) wordt ervaren.

Overlegstructuren zijn vooral functioneel geïnspireerd: ICT, communicatie en kwaliteitszorg.

Niet alle medewerkers komen hier aan hun trekken.

“Er zijn werkgroepjes over van alles, maar voor de educatieven, uiteindelijk de kern waar toch heel veel uit vertrekt, maar daar zijn zo geen dingen ...”

De vraag naar meer structurele uitwisseling wordt nagenoeg door de hele groep respondenten gedragen. Enerzijds een verruiming van de functionele insteek, met name de educatieve medewerkers en de regioverantwoordelijken, en anderzijds een meer inhoudelijke thematische insteek, met name een focus op behoeftedetectie, methodieken en interculturaliteit.

Men is zich terdege bewust van de *tijdsinvestering* maar die weegt niet op tegen de behoefte. De *handelingsruimte* om dergelijke dingen te concretiseren is overal wel aanwezig. Uit de delphi-verslagen blijkt dat er wat meer vanuit de volkshogescholen, van onderuit, zou mogen komen. De expertise is voorhanden en op die manier kan ook aan gemeenschappelijkheid worden gewerkt.

Dat een intranet als instrument voor de uitwisseling van praktijken een meerwaarde zou kunnen bieden, wordt door nagenoeg alle respondenten gedeeld of bevestigd. Een mogelijk probleem dat zich hier stelt is het beheer van het intranet.

Hierbij aansluitend stelde een aantal respondenten zich de vraag ‘of het ook niet nuttig zou zijn dat een aantal mensen zich met het Vlaams niveau zouden bezighouden, in plaats van een focus op de regio?’ Dit pleidooi omvat de uitwerking van een aantal centrale functies voor de Vormingpluscentra die ondersteunend en faciliterend werken, maar uit het onderzoek blijkt dat de respondenten niet echt blaken van vertrouwen wanneer het gaat over de realisatie van dergelijke initiatieven. Enerzijds de vraag naar middelen en anderzijds het draagvlak bij de diverse volkshogescholen zijn aandachtspunten.

Uit de delphi-rondes blijkt dat in de zoektocht naar meer gemeenschappelijkheid een gemeenschappelijke *taal* als belangrijk wordt ervaren. Het is belangrijk dat er een gemeenschappelijke taal wordt ontwikkeld. Enerzijds wordt verwezen naar het gebrek aan eenduidige, heldere begrippen voor praktijken, en anderzijds naar de connotaties die bij bepaalde begrippen horen. Een respondent merkt op dat de zoektocht naar een gemeenschappelijke taal een bron van ergernis is.

“Misschien is hier een mentaliteitswijziging voor nodig. Een open en constructieve sfeer is nodig om dit probleem aan te pakken, misschien werk voor SoCiuS om dit proces te begeleiden? Het lijkt me alvast zeer zinvol want dit is vaak een obstakel bij bijvoorbeeld het zoeken naar gemeenschappelijkheid, het zoeken naar projecten waar we gemeenschappelijk willen naar buiten komen, het ontwikkelen van werkinstrumenten ...”

4.2 Publieksbereik

Uit de verslagen blijkt dat er nood is aan meer gedetailleerde informatie.

“Wij hebben nauwelijks publieksgegevens, enkel geslacht, adres en heel af en toe de leeftijd. En enkel voor bereikt publiek. Minimaal ook gewenst is: cultureel-etnische afkomst, opleidingsniveau, beroep, en hoe zit het met de startkennis, wat zijn de leeruitkomsten bij de deelnemers?”

Men beschikt niet over concrete *werkinstrumenten* voor een participatieonderzoek. Om meer informatie te vergaren verwijst een deel van de respondenten naar participatieonderzoeken voor de ruime culturele sector en naar eigen publieksonderzoek. Niet iedereen ziet het nut in van een globaal participatieonderzoek op Vlaams niveau, weerom omwille van de regionale focus.

In bepaalde gevallen worden netwerken, partners en sleutelfiguren aangehaald als belangrijke kanalen om het publiek te beschrijven. Dit geeft een (globaal) beeld van een doelgroep.

4.3 Aanbod van de regio

Het registreren en analyseren van het niet-formele aanbod uit de regio is één van de nieuwe opdrachten. Een aantal respondenten vindt dat er al een ruim instrumentarium voorhanden is om deze opdracht te kunnen uitvoeren. Men verwijst dan naar de diverse websites waar het aanbod wordt verzameld en getoond. De interpretatie van het decreet zorgt voor een discussie waarbij de lokale versus de bovenlokale niet-formele educatie een rol van betekenis speelt.

Nagenoeg iedereen is voorstander van een verdere ontwikkeling i.s.m. de Cultuurdatabank.

“Het zou al heel handig zijn moesten alle aanbieders van een open aanbod (hoe kleinschalig ook) invoeren in de cultuurdatabank. De Vormingplussen moeten deze gegevens dan kunnen gebruiken om een dynamische educatieve kaart van hun regio te maken. Hier zou zwaar op ingezet moeten worden.”

Een aantal volkshogescholen hebben een eigen databank, maar deze ontwikkeling wordt niet door de hele groep gedragen.

“Vanuit onze werking is de keuze gemaakt om zo’n systeem te ontwikkelen omdat we dit belangrijk achten, ook al springen de andere Vormingplussen niet mee op de kar.”

Een respondent stelt zich vragen rond het louter analyseren van het aanbod, vertrekkende vanuit de gegevens van een databank.

“Een databank registreert enkel de uiterlijk zichtbare initiatieven, en niet wat ons meer interesseert, namelijk de beleidskeuzes achter een aanbod, de inhoudelijke lijn achter concrete initiatieven.”

4.4 Behoeftedetectie

Behoeftegestuurd werken vraagt een zicht op de behoeften in de regio. Het achterhalen van de behoeften gebeurt op verschillende manieren. Men pint zich niet vast op één heiligmakende aanpak, integendeel, alle respondenten vinden het belangrijk om te werken op verschillende niveaus. Kernwoorden hierbij zijn: bottom-up, sleutelfiguren, ‘voelsprietten’, eigen medewerkers, cultuurbeleidscoördinatoren, ...

“Een cultuurbeleidscoördinator is uiteraard een cruciale actor. Er zijn er nog, en met name mensen uit de belendende sectoren: basiseducatie, beroepsopleiding, samenlevingsopbouw, inburgeringssector, welzijnszorg, ...”

Uit het verslag blijkt dat meerdere respondenten opteren voor een onderzoek georganiseerd op Vlaams niveau. Men vindt het niet aan de individuele Vormingpluscentra om een dergelijk onderzoek op te zetten: de kennis of middelen ontbreken om dit soort onderzoek op een efficiënte en voldoende kwalitatieve manier zelf uit te voeren.

“Maar je krijgt heel weinig instrumenten tot zelfs een dubbele boodschap: moeten we het zelf doen of het uitbesteden, ... Eigenlijk weet ik het gewoon niet, wat daar de grens moet zijn en hoe ver we moeten gaan. Er is heel veel onduidelijkheid rond.”

Men beschouwt de onderzoeken die reeds zijn uitgevoerd door individuele volkshogescholen soms als een gemiste kans voor de sector als geheel.

“In mijn ogen zou dat fantastisch zijn moest Vormingplus eens een behoeftenonderzoek doen op Vlaams niveau, pak daarmee uit en je hebt eigenlijk een soort van imago of je hebt een naam waarbij je geïnteresseerd bent in de behoeften in heel Vlaanderen.”

“Iedereen moet toch trachten in kaart te brengen wat leeft hier in mijn regio, en de behoeften en waar zijn die groepen mensen mee bezig. Als je dat dan samen kan doen is die kracht en de boodschap die je uitstuurt naar de maatschappij ook veel groter. Op die manier verwerf je ook mandaat, ...”

Elke volkshogeschool moet de bevindingen van dit soort onderzoeken vertalen naar de *regionale situatie* en kan zijn praktijkervaring en ervaringen van de actoren waarmee ze samenwerkt in de regio inbrengen.

4.5 Inhoudelijke groeiscenario's

Uit de verslagen blijkt dat de respondenten zich achter een groeiscenario scharen. De startfase is voorbij. Alle Vormingplus-centra zijn volop bezig met de inhoudelijke component vorm te geven.

"Ik zou het boeiend vinden moest er het perspectief komen dat de Vormingpluscentra nog x aantal jaren kunnen experimenteren, dat het decreet het decreet blijft, dan lijkt mij dat de grote verschillen die er nu zijn absoluut geen probleem of bedreiging. Integendeel, we gaan mekaar constant kunnen versterken. Dat heb ik nog nooit gezien, dat je zo verscheiden je opdracht kan aanpakken, er zit heel wat ruimte in en dat vind ik wel comfortabel."

"Die experimenteerruimte laat ons toe om te zoeken naar de best mogelijke dingen m.b.t. die dingen die in het decreet staan."

"Laat deze baby eerst groeien tot een kind en geef ons 7 of 8 jaar om te zien hoe wij die nieuwe interessante maar vage uitgangspunten van Vormingplus op het terrein kunnen waarmaken. Het is meer een timing discussie en niet een inhoudelijke."

"Op dit ogenblik kan er nog geen evaluatie worden gemaakt van de manier waarop we met educatie, coördinatie bezig zijn. Iedereen is nog aan het zoeken, inclusief de overheid. Het is allemaal vrij abstract die coördinatiefunctie, motor, makelaar en vanalles. Het is niet concreet beschreven wat en hoe, dus vragen we de tijd om dat te kunnen invullen en stofferen. We krijgen nauwelijks de kans om aan mekaar uit te leggen hoe we er mee bezig zijn, laat staan dat we het al zouden weten."

"Laat ons een decreet maken met een minimale baseline: wij gaan educatie voor iedereen verzorgen. Maar de overheid zou hier moeten investeren: creatief communicatief!"

"Maar we moeten dan wel zelf het heft in handen nemen..."

"We moeten ijveren voor een bijzonder dynamische, maar met ruimte voor eigen identiteit, Vormingplus, maar tegelijkertijd mee bewaken dat de overheid die engagementen aanging op dit terrein die blijft volhouden. En niet omwille van politieke kleur of wat dan ook plots andere dingen gaat willen doen. Want daar is onze inzet veel te groot voor."

"Vormingplus is een vormingsorganisatie en ik zou het erg vinden moesten we morgen met niks meer bezig zijn dat in mijn beleving nog met vorming te maken heeft. Je zit wel met een visie rond vormingswerk en daar wil je wel voor knokken."

"Dat de Vormingpluscentra straks ook niet een soort experiment moeten zijn waar vormingswerkers zich niet meer in herkennen. Wat je zegt is een vaststelling, een onaangename

vaststelling dat mensen hunne sector verlaten omdat ze zich er niet meer in herkennen. Daarom pleit ik voor een sterke Vormingplus, maar ééntje met perspectief."

"De werkzekerheid in deze sector, die zeker niet de gemakkelijkste sector is, waar we eindelijk na vele jaren knokken een cao hebben, dat moet ook worden meegenomen. De relatieve macht van het aantal mag niet nog eens in ons nadeel spelen."

Het heft is in eigen handen genomen door de volkshogescholen. Er wordt dus zowel ruimte voor het experiment als tijd voor de inhoudelijke invulling gevraagd. Hierin wil men elkaar versterken en aandacht houden voor de corebusiness van de volkshogescholen.

5. Profilering van de volkshogescholen

5.1 Imago

Een imago is het beeld van een organisatie in de perceptie van het publiek. Algemeen beschouwd wordt er van uit gegaan dat deze perceptie nog te beperkt is. Men vindt dat er werk dient gemaakt te worden van een andere beeldvorming rond de volkshogescholen.

Een gewenst imago daarentegen dient de richting uit te gaan van 'kwaliteit, creatief, betrokken, dynamisch, toegankelijk, gedreven, brede kijk, voor iedereen, professionalisering en erkenning'. Het imago moet vooral oog te hebben voor volgende elementen: visueel, beelden, makkelijke taal, bewegend, herkenbaar m.b.t. thema's, systematiek in externe communicatie, herhaling, via publieke media-kanalen, prikkelend, nieuwsgierigheid opwekkend, zorgen voor een laagdrempelige confrontatie, ...

"Het imago moet ontstaan op de groeiende erkenning van vormingswerk als nodig deel binnen de opbouw van een duurzame samenleving. Vormingplus mag niet bekend staan als de representator en ontwikkelaar van de markt van het educatief vermaak".

De kijk op het gangbare imago wordt echter niet door iedereen gedeeld. Enerzijds zijn er respondenten die stellen dat ze 'een erg positief imago hebben bij de grote organisaties en verenigingen', die hen niet beschouwen als concurrentie maar als (aanvullende) partner. Anderzijds wordt verwezen naar eigen onderzoeksresultaten om aan te tonen dat er 'een tweespalt bestaat tussen wat wij in de sector denken en wat het publiek ervaart'.

De perceptie van de volkshogescholen is afhankelijk van tal van factoren. De *prijsetting* is voor de meeste respondenten een belangrijk aandachtspunt. Er wordt werk gemaakt van een gedifferentieerd prijsbeleid. Daarnaast tracht men de part-

ners te responsabiliseren bij de prijssetting. Het imago wordt namelijk voor een stuk mee bepaald door de partners waar men mee samenwerkt.

Ook is, uiteraard, het aanbod is een belangrijk element in de perceptie.

“Wat je zegt van dat hoogdrempelig imago, het is niet alleen de prijs, maar ook het aanbod. De thema's... moeten maatschappelijk relevant zijn, maar wat is dat dan? Is dat dan politiek correct, bijvoorbeeld rond duurzaamheid, maar in hoeverre leeft dat echt bij mensen? Of diversiteit en interculturaliteit, soms is dat een ver van mijn bed show.”

5.2 Huidige situatie - individuele profilering

Een identiteit is de (zelf)presentatie van een organisatie door middel van gedrag, communicatie en symboliek.

De zoektocht naar een duidelijk intern *profiel* en identiteit verloopt binnen de volkshogescholen aan verschillende snelheden. In meerdere (bepaalde) volkshogescholen werden de voorbije jaren nieuwe medewerkers aangetrokken, nieuwe functies gecreëerd of bestaande functies verschoven. Dit impliceert een intern zoekproces.

“Ik merk dat als het gaat over identiteit dat veel van de collega's een duidelijke identiteit kennen voor Vormingplus, namelijk die die zij er zelf inhoudelijk aan geven.”

Een aantal volkshogescholen profileren zich uitdrukkelijk op een aantal (maatschappelijke) domeinen zoals duurzame ontwikkeling, interculturaliteit, participatie, stedelijkheid en empowerment. Er wordt verwezen naar de (regionale) context die bepalend is voor dergelijke keuzes.

Een profilering en afbakening op basis van thema's wordt vaak gezien in functie van het bereiken van een bepaald publiek, terwijl men nochtans uitdrukkelijk stelt dat men iedereen wil bereiken.

“Eigenlijk is dat niet zo dat we maar een bepaald deel bereiken, wij hebben onze thema's ook zo breed gekozen en hanteren zoveel verschillende werkmethodes, dat er eigenlijk voor ieder wat wils in zit. Ik heb het gevoel dat het ons ook helpt in de profilering in de regio, je kan voor verschillende dingen bij ons terecht. Het geeft mensen een duidelijker beeld waar we mee bezig zijn”.

Kortom, er zijn volkshogescholen met een duidelijk uitgesproken profiel en er is een groot verschil tussen de regio's. De voorgeschiedenis, het publiek en achterban, de werking en de schaalgrootte zijn elementen die mee bepalend zijn voor de huidige profilering.

Een aantal respondenten geeft aan dat men een open aanbod organiseert om een bepaald profiel en naambekendheid te krijgen. Op die manier wordt getracht een zekere geloofwaardigheid op te bouwen. Naast het aanbodgerichte werk zijn er nog andere rollen die eveneens als een vorm van profilering kunnen worden beschouwd. De respondenten verwijzen dan naar het opnemen van een steunfunctie, het coördineren en de regisseursrol, al dan niet op bovenlokaal vlak.

Alle volkshogescholen zijn bezig met de *zichtbaarheid* en steken daar ook veel tijd en energie in. Dit gaat van registreren en meten tot publicaties en mediacampanes. Zichtbaarheid wordt door sommige respondenten onlosmakelijk verbonden met registratie, wat op zijn beurt weerstanden oproept omwille van het ontbreken van geschikte instrumenten.

Maar het aspect zichtbaarheid speelt ook *intern* een steeds grotere rol van betekenis.

“Men gaat vragen stellen. Ook binnen onze Vormingplus komt de vraag naar dingen zichtbaar te maken. Maar we zijn ook met vernieuwende dingen bezig en dat vraagt ook, op een of andere manier, we moeten iets kunnen laten zien. En het is belangrijk dat we dat goed kunnen doen.”

“Zichtbaarheid ok, maar ook publieksbereik. We willen het brede publiek bereiken. Maar, op zoveel vlakken spelen en je op zoveel vlakken begeven, maakt het enorm moeilijk voor de zichtbaarheid. Voor de man in de straat, leg het maar uit...”

De maatschappij hecht steeds meer belang aan de buitenkant, zo stellen de respondenten. De volkshogescholen beheren een website, maken brochures en folders en besteden veel aandacht aan layout, foto's, ... Op lokaal vlak wordt ook regelmatig de pers gehaald.

Een respondent merkt op dat er al een hele weg is afgelegd en dat de tijd misschien rijp is voor een 'werkgroep zichtbaarheid' rond de uitwisseling van goede praktijken.

5.3 Huidige situatie – collectieve profilering

Er is een groot onderscheid tussen de volkshogescholen op het vlak van profilering en identiteit, zo geven de respondenten aan. Een verschil in 'lijn en visie', gekoppeld aan een regionale opdeling en focus erkent de verschillen 'maar ondertussen kunnen we wel uitwisselen en good practices delen, want dat is wel interessant'.

Uit het onderzoek blijkt dat men enerzijds wel gelooft in een *groeiproces*, maar anderzijds toch ook wel vindt dat de tijd gekomen is om een aantal '*minimale gemeenschappelijkheden*' te vinden.

“Misschien ben ik te ongeduldig, maar na die 4 jaar mogen we toch stilaan met iets komen. Iets gemeenschappelijk, wat we samen uitstralen.”

Nagenoeg alle respondenten vinden het idee van een gemeenschappelijke identiteit zeer interessant. Tegelijkertijd vindt men het boeiend dat er vrij grote verschillen zijn. Er wordt dan ook benadrukt dat de gemeenschappelijkheid van onderuit moet groeien.

“Er moeten keuzes kunnen gemaakt worden, en als je de dertien vrijlaat groeien we ook een stuk uiteen. Iedereen vindt (terecht) dat hij goed bezig is met zijn eigen stuk en wil zijn eigen stuk altijd vertaald zien in dat gemeenschappelijke en dat past dan niet altijd.”

“Als je ziet, na jaren van apart werken, er was wel overleg, ik heb niet de indruk dat de Vormingplussen verder uit mekaar drijven. Dat iedereen zijn eigenheid wel wat heeft, maar dat daar toch wel gemeenschappelijkheid blijft inzitten, patchwork. En dat we van mekaar leren, ieder zijn eigen experiment dat soms lukt en soms niet.”

“Wat ik wel leuk vind, de laatste tijd ontstaan er meer en meer gezamenlijke projecten waar enkele Vormingplussen aan meewerken, bijvoorbeeld taalgrenswandelingen, project rond stilte, Kyoto, Filocafé. Dit is een goede opstap en ik denk dat dat meer oplevert dan coördinatoren die jarenlang aan een stuk liggen te vergaderen over gemeenschappelijkheid omdat daar blijkbaar niet zo veel uitkomt. Ik heb de indruk dat die gemeenschappelijke projecten aantonen dat er al heel veel gemeenschappelijkheid is in de werking.”

Het ontwikkelen van een collectieve identiteit wordt ook geassocieerd met kritische gevoelens.

“Ik huiver bij de gedachte dat die dertien volkshogescholen een soort van eenheidsworst zijn en dat er een niveau is dat zegt zo moet het en werk nu allemaal zo. Ik denk dat men daar vanaf het begin wat schrik voor had, zoiets van wij willen wel ons eigen ding doen.”

“Ik vraag me ook af, na jaren werken, de dertien hebben een eigen invulling, is men bereid om na 5 jaar te zeggen, uw invulling werkt precies beter dus we gaan de onze wijzigen... Ik vrees daar wat voor. Men stelt vast dat iedere Vormingplus een eigen invulling heeft, maar wij doen het toch zo.”

Nagenoeg alle respondenten zijn het eens dat een collectieve profilering moet dienen om de volkshogescholen op de kaart te zetten.

“We zijn in alle geval niet goed gestart, hoe we naar buiten komen, hoe we communiceren. Zeer moeilijk om dan te komen tot een gemeenschappelijk imago.”

Men vindt het belangrijk om het *communicatieaspect* voor ogen te houden. Willen we op de eerste lijn werken en een breed publiek bereiken of willen we eerder op de tweede lijn werken? Een collectieve identiteit wordt niet gezien als een middel om zich te legitimeren naar de overheid.

Meerdere respondenten halen het belang aan van een *maatschappelijke profilering*. Er zijn een aantal maatschappelijk relevante thema's zoals de Kyotonorm waar sommige volkshogescholen samen iets rond doen, maar ze alle dertien rond de tafel krijgen is niet vanzelfsprekend.

"Het zal moeilijk blijven om het rond inhoud te doen. Als we met zoiets zouden naar buiten komen, we kunnen dat dan nog apart inhoudelijk invullen. Dan maken we een duidelijk statement waar we voor staan."

De volkshogescholen bestaan 5 jaar en de meeste respondenten vinden dit een geschikt moment om 'nu collectief uit te pakken'.

5.4 Gemeenschappelijke identiteit - lijn - sokkel²

Een gemeenschappelijke identiteit wordt niet aangewend om zich te legitimeren, maar staat exclusief in het teken van meer (*naam*)bekendheid en herkenbaarheid van de volkshogescholen in Vlaanderen. Men wil aan de mensen, het brede publiek, de potentiële partners laten weten waar de volkshogescholen voor staan. Men ziet wel in dat men erbij gebaat zal zijn om in heel Vlaanderen en Brussel als volkshogeschool naar buiten te komen, ongeacht of ondanks de regionale indeling en focus. Een gemeenschappelijke identiteit wordt niet gezien als het ultieme redmiddel om het publieksbereik te vergroten.

"Wij zien het regionaal omdat we regionaal ingedeeld zijn, maar de mensen zitten niet zo regionaal als wij wel denken. Ze komen ook bij elkaar."

"Toch moet er een idee leven in Vlaanderen bij onze klanten van Vormingplus wat is dat dan."

"Het gaat niet zozeer om ons te legitimeren bij de overheid, maar wel om ons bekend te maken naar het publiek. Het grote publiek kent Vormingplus niet in Vlaanderen. Ons beperkt publiek kent Vormingplus, maar er zijn nog veel anderen die nog nooit van Vormingplus hebben gehoord."

"Naambekendheid is belangrijk, en op korte termijn gaan mensen misschien niet onmiddellijk naar de cursussen komen, maar het is wel belangrijk dat mensen in Vlaanderen weten waarvoor het merk Vormingplus staat. En op het moment dat ze vragen hebben, dat ze weten waar ze naartoe kunnen stappen."

2 De 'sokkel' wordt hier - door de onderzoekers en de respondenten - gebruikt als metafoor voor datgene wat aan de basis ligt van het werk in elke volkshogeschool, de aspecten die gedeeld worden door alle dertien organisaties, onafhankelijk van wat door de individuele organisaties 'op die sokkel' wordt gezet.

Een gemeenschappelijke identiteit geeft de volkshogescholen meer aanzien doordat ze op één lijn naar buiten komen en een duidelijk Vlaams profiel hanteren. Een meer professionele aanpak gevolgd door erkenning bij potentiële partners is de achterliggende gedachte. Dit aspect kan van belang zijn bij bepaalde samenwerkingsverbanden waarbij de volkshogescholen als expert willen betrokken worden.

5.5 Aandachtspunten en inhoud gemeenschappelijke sokkel

Uit het onderzoek blijkt dat men een sterk onderscheid maakt tussen het individuele en het collectieve of gemeenschappelijke niveau.

Het *collectieve niveau* wordt geassocieerd met begrippen als: basic, abstract, algemeen, hoofdlijn, doelstellingen, boodschap, verhaal en bindmiddel.

Het *individuele niveau* daarentegen met begrippen als: concreet, invulling, inhoud en eigenheid.

Samengevat kunnen we stellen dat nagenoeg alle respondenten wel heil zien in een gemeenschappelijke identiteit, maar dat men staat op het behoud van hun eigenheid wat betreft de inhoudelijke invulling en werking. De gemeenschappelijke sokkel is door de respondenten niet ingevuld, wel zijn er tal van aandachtspunten naar voor gebracht, die hieronder zullen worden weergegeven.

Naar buiten komen met een gemeenschappelijke *visie, strategie en doelstellingen* met betrekking tot de hoofdopdrachten vindt men belangrijk. Dit aspect speelt in op de behoefte aan bekendheid en herkenbaarheid.

“Identiteit op zich is misschien niet zo belangrijk, maar wel waar die identiteit de doelstellingen dient. Rond een aantal doelstellingen en een stuk identiteit zouden we een gemeenschappelijke boodschap en verhaal moeten kunnen brengen met een maximale speelruimte voor de lokale invulling.”

Een gemeenschappelijke sokkel wordt beschouwd als een *‘fundament’*, een basis, die een hoofdlijn bevat. Men vindt het niet nodig om deze verder in te vullen, om op die manier de *eigenheid* van de volkshogescholen niet in het gedrang te brengen.

“De gemeenschappelijke lijn vind ik toch wel heel belangrijk. Dat mag een hoofdlijn zijn, dat moet geen detaillistische lijn zijn. Iedereen heeft wel zijn eigen manier van werken, maar toch een bepaalde lijn voor de herkenbaarheid. Dat ze over de verschillende regio’s heen, herkenbare dingen tegenkomen.”

“Ik zou in de zoektocht naar de gemeenschappelijke sokkel nooit erg ver willen gaan, want ik vind de ruimte die geboden wordt door het decreet mogelijkheden geeft om heel flexibel in te

spelen op een aantal mogelijkheden dat heel typisch is voor de regio of de medewerkers, en er altijd boeiende uitwisselingen mogelijk zijn."

"Of de uiterlijke sokkel dan verschillend is maakt me eigenlijk niet zoveel uit. Wat zit er aan de basis van die sokkel, en de manier waarop dat wordt uitgewerkt is voor mij minder belangrijk. Er zit een basis onder die gelijk moet zijn."

"De regionale eigenheid bepaalt de werking, maar je kan zowel regionaal werken als met een gemeenschappelijke identiteit naar buiten proberen te komen. Veel mensen in Vlaanderen weten waar CAVW of basiseducatie voor staat, maar dat die organisaties er toch ook in slagen om regionaal te werken. Ook al weet je wat hun gemeenschappelijke doelstelling en identiteit is, toch hebben die allemaal regionale accenten. Voor Vormingplus zou dat een meerwaarde kunnen zijn als we onze regionale eigenheid behouden, maar toch ook met een gemeenschappelijk merk naar buiten komen."

'Wie moeten we aanspreken?' is een vaak terugkerende vraag. Men beseft dat dit een cruciaal en delicaat aspect is binnen de ontwikkeling van een gemeenschappelijke identiteit.

Men wil gaan voor het ruime publiek ('iedereen'), maar beseft dat dit een utopie is. Dit ruime publiek bestaat uit tal van 'doelgroepen', maar daarnaast wil men ook actief zijn op de tweede lijn.

"De corebusiness 'vorming' dient op een andere manier vertaald te worden naar het publiek, deelnemers, en naar de intermediaire partners."

Men vindt het belangrijk om een gedifferentieerde communicatie te voeren. Men gaat er van uit dat de mensen iets leren kennen via de media, maar evenzeer door het zelf al eens ervaren te hebben, goede voorbeelden gehoord of gezien te hebben.

Een opmerking in de rand betreft bepaalde vormen van samenwerking.

"Maar als wij ingehuurd worden door een andere organisatie, is het vooral deze laatste die bij het publiek bekend is."

'Wat gaan we bekend maken?' is een ander belangrijk aspect dat nauw verband houdt met de zichtbaarheid en bekendheid.

"Mensen hebben nog altijd een zeer klassiek beeld van een volkshogeschool. En daar veranderen we niks aan als we dat niet grondig aanpakken."

Het bindmiddel bij uitstek zijn de opdrachten die vervat zitten in het decreet. De (inhoudelijke) invulling van deze opdrachten verschilt naargelang de volkshogeschool.

Centrale elementen die regelmatig worden aangehaald zijn bemiddeling, toeleiding, drempelverlaging, ondersteuning, afstemming, wegwerken van hiaten. Aanvullend wordt verwezen naar werken met doelgroepen, 'doelgericht, specifiek en thematisch', met aandacht voor experimenteerruimte.

"Ikzelf vind heel veel terug in het creëren van een platform dat binnen een regio ondersteunend werk biedt naar iedereen die met vormingswerk wil bezig zijn, zij het verenigingen, gemeentelijke overheden, stadsdienst, samenwerkingsverbanden. Het breed publiek moet gewoon weten dat als ze met een leervraag of leerbehoefte zitten, dat ze weten waar ze terecht kunnen."

Gemeenschappelijkheid wordt niet beschouwd als zijnde synoniem voor eenzelfde inhoudelijke werking. Daarbij aansluitend vindt men ook de kracht van het experiment belangrijk. Hier wordt verwezen naar de laboratoriumfunctie van de volkshogescholen.

Deze argumenten maken eveneens deel uit van een pleidooi voor het behoud van de eigenheid én de ruimte om te experimenteren.

"Het kader mag er zijn, maar niet te strak. We moeten die experimenteerruimte krijgen om daar ook een beetje onderlinge kruisbestuivingen te ontdekken die er in veel gevallen al onderhuids zijn en dat we die wat meer aan de opperolakte kunnen brengen."

Men is geen voorstander van een gemeenschappelijke inhoudelijke lijn. Daarentegen vindt iedereen dat inhoudelijke samenwerking van onderuit zeer zinvol is.

Men vindt het eveneens belangrijk om een aantal aspecten dat direct of indirect verbonden is met de 'praktijk en haar werkers' in de schijnwerpers te plaatsen.

"We hebben onze eigen en frisse kijk op leren. Die educatieve functie van onze opdracht, ik denk wel dat we daar sterk in zijn, om die krachtige leeromgevingen te creëren, en ook het wegnemen van leerdrempels."

"Een basiskenmerk is ook het enthousiasmeren voor het leren. Dat je mensen echt goesting kunt laten krijgen. Vormingswerk is een ruim begrip en leren is voor ons sociaal leren."

"In de eerste plaats verwijzen naar dynamische, enthousiaste interessante vormingswerkers. Maak een filmpje in een leslokaal, op een bureau, ..."

"Een imago/identiteit is een constructie, iets dat eruit moet springen. Een overdrijving dus die via een pr-campagne in gang wordt gezet. In die zin kan het nuttig zijn dat er door middel van een mediahappening een sexy, cool, aantrekkelijk aura gecreëerd wordt rond Vormingplus. Dit hebben we als individuele centra dan niet echt (meer) in handen, maar misschien is dat ook niet echt erg als de kern van de boodschap maar door iedereen kan worden onderschreven."

Uit de delphi-rondes komen ook een aantal meer concrete suggesties met betrekking tot gemeenschappelijkheid naar voor. Dit gaat van een nationaal secretariaat, een gemeenschappelijk basispakket of minimale dienstverlening, een gemeenschappelijk jaarthema over gemeenschappelijke projecten tot een gemeenschappelijke mediacampagne.

Een gemeenschappelijke campagne wordt vooral gezien in het teken van een grotere naambekendheid. Een maatschappelijk jaarthema wordt niet door iedereen geapprecieerd. Het is moeilijk om een gemene deler te zoeken en te vinden. Men kiest duidelijk voor het verder uitwerken van *gemeenschappelijke projecten*, zoals dit nu al het geval is. Voorbeelden hiervan zijn o.m. Café combinne, Mobiele Inter-netklas, Filocafé en de Taalgrenswandelingen.

“Een nationaal secretariaat dat wat dingen vooruit duwt dat zou Vormingplus misschien wel verder gebracht kunnen hebben op bepaalde dingen met name in het verhaal van naam-bekendheid en het uitbrengen van een boodschap die wat gemeenschappelijker is dan nu.”

“Ik zou het eerder basispakket of minimale dienstverlening noemen. Of dat dan een eigen vormingsaanbod is of een doorverwijzing is, een draaischijf... We zitten er niet ver af, we hebben allemaal wel een of ander vorm van open aanbod voor het grote publiek, een vorm van bekendmaking van de rest van de niet-formele educatie, dingen voor kansengroepen. Het moet alleen eens goed benoemd worden.”

“De Vormingplussen moeten eerst en vooral samenwerken in/aan concrete projecten: bijvoorbeeld de grenswandelingen, educatieve tochten, spreekgroepen voor allochtonen,... dat creëert een band, een gemeenschappelijke ervaring en knowhow,... eens die er is, wordt het veel makkelijker praten over werkwijzen, doelstellingen en strategieën. We kennen en waar-deren mekaar dan meer.”

5.6 Communicatie voor het grote publiek

Een aantal volkshogescholen hebben zich hier al over gebogen. Diverse baselines zagen het levenslicht. Hieronder korte illustratie aan de hand van enkele bestaande baselines, aangevuld met enkele suggesties vanuit de subpanels.

- vormingplus houdt je wakker;
- vormingplus regio Brugge, divers en dichtbij;
- vormingplus Kempen, verfrissend vormingswerk;
- vormingplus verruimt je wereld;
- vormingplus, vrij, wijs en geestig;
- vormingplus altijd geslaagd.

- kritisch leren;
- levenslang leren, divers en dichtbij;
- divers op alle terreinen;

- niet-formele educatie: vorming in de vrijetijdssfeer voor volwassenen;
- vorming in al zijn facetten: thema's met betrekking tot de levensferen van de mens/diverse methoden: workshops, cursus, daguitstappen, buurtprojecten, ...

Hoe de respondenten staan ten opzichte van publiekscommunicatie in de zin van campagnes in functie van de gehele werksoort, en de verwevenheid van de communicatie met de identiteit(en) in ontwikkeling, komt aan bod in de aanbevelingen (cf. hoofdstuk 5).

5.7 Ontsluiten van goede praktijken

Het beschrijven van goede praktijken is een verhaal apart. Men wil meer dan een simpele rapportering. De *'kracht van effecten laten spreken en kwalitatieve processen'* goed beschrijven is geen evidentie.

Zoals al eerder aangehaald is er een gebrek aan een gemeenschappelijke taal. Daarnaast suggereert men om naast praktijkwerkers ook andere mensen en invalshoeken aan bod te laten komen. Een goede praktijk kan dan uitmonden in een verzameling van vlotte en levendige verhalen, in heldere mensentaal verwoord, aangevuld met film, ...

Om dit te kunnen realiseren is er nood aan structurele ondersteuning. Hierbij wordt gedacht aan een extra medewerker binnen de volkshogescholen of een extern iemand (journalist) die de activiteit meemaakt en beschrijft. Iedereen deelt de mening dat er veel materiaal bestaat in de schoot van de volkshogescholen, maar dat de ontsluiting ervan ontbreekt.

Een opsomming van goede praktijken kan de diversiteit van de werking aantonen. Het kan zowel formats, methodieken om bepaalde doelgroepen te bereiken als samenwerkingsverbanden omvatten.

Eenzijds ziet men wel het heil in een opsomming van goede praktijken, zowel voor de eigen sector als voor de andere sectoren, maar anderzijds mag het *'niet verworden tot een wedstrijd want een oerdegelijke cursus kan minstens even goed zijn als het zoveelste hippe project.'*

Een opsomming van partners is voor sommige respondenten niet relevant, waarbij verwezen wordt naar de regio-specificiteit wat maakt dat er in alle regio's andere spelers zijn. Anderen vinden deze informatie wel belangrijk, met name om een inzicht te krijgen in welke partners veel voorkomend zijn en *'om na te gaan hoe Vormingplus zich profileert tegenover andere sectoren en om het eigen karakter van Vormingplus in het brede educatieve veld concreter te definiëren'*.

Nagenoeg alle respondenten vinden het belangrijk om goede praktijken van samenwerking/netwerking zichtbaar te maken.

“Over het waarom van wel of niet samenwerken weten we nog niet veel. Soms is het toeval, gaat het om persoonlijke contacten, netwerken uit het verleden.”

Wanneer de vraag werd gesteld naar wat er nodig is om de resultaten van het werk zichtbaar te maken en te ontsluiten, kwamen de volgende elementen aan bod:

“In de eerste plaats hangt de zichtbaarheid van onze werking af van het enthousiasme en tevredenheid bij de deelnemers en de daaruit voortvloeiende mond aan mond reclame naar potentiële deelnemers toe. Daarnaast zijn contacten en bekendheid bij allerhande organisaties die beroep kunnen doen op ons onontbeerlijk. Ook contacten met collega-Vormingplussen zijn heel verrijkend: het uitwisselen van resultaten, van elkaar leren en op die manier eventueel nieuwe projecten uit te werken, andere organisaties waardoor samenwerking een meerwaarde kan opleveren. Ontsluiting gebeurt ook door het aanspreken van de pers, bekendheid bij allerhande informatieverstrekkers, bij eerstelijnsorganisaties, ...”

Hier bestrijkt men een breed spectrum waarbij zowel het publiek (permanent polsen naar de beleving van mensen), interne organisatie (werkproces rapporteren en kritisch evalueren, geïntegreerd softwarepakket), externe communicatie (met gemeenschappelijke resultaten naar buiten komen, persconferenties, campagnes) als Vlaamse overheid (structurele ondersteuning) aan bod komen.

“Wat ik hierbij nodig heb is een soort stok achter de deur in de zin van een collega die mij hierop ter verantwoording roept en een stuk theoretische bagage die ik moet opfrissen zodat ik weet hoe ik zichtbaarheid kan creëren.”

“Zichtbaar maken van resultaten is een arbitrair gegeven; niet de aantallen activiteiten of de aantallen deelnemers vertellen iets over het effectieve van de aanpak. Eigenlijk zou er moeten geopteerd worden voor vormen van longitudinaal onderzoek waarbij personen die voor zichzelf vormingstrajecten uittekenen gedurende meerdere jaren met enige regelmaat worden geïnterviewd of gevolgd zodat het mogelijk wordt hun groei concreet te pakken te krijgen.”

Het geven van ruchtbaarheid aan outcomes en het verhogen van zichtbaarheid van het geleverde werk is ontegensprekelijk van groot belang volgens de respondenten. Dit wordt aangegeven als één van de meest vruchtbare pistes binnen de profilering van de volkshogescholen. Maar de ontsluiting van goede praktijken biedt eveneens meerwaarde op het niveau van het delen van kennis en werkwijzen, én op het niveau van de eigen professionele reflectie.

HOOFDSTUK 5

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

1. Situering

Dit onderzoek ging in op evoluties en kenmerken van niet-formele educatie in de volkshogescholen in Vlaanderen. Het onderzoek bestond uit een *beknopte literatuurstudie* die toeliet om het begrip niet-formele educatie beter te duiden, een *kwalitatieve inhoudanalyse van publieke documenten* van de volkshogescholen en de wetgevende en uitvoerende overheid en een *delphi-onderzoek* (bestaande uit drie gespreksrondes) met 26 (staf)medewerkers uit de volkshogescholen. We kozen - wat betreft deze laatste methode - expliciet voor een coöperatief onderzoek waarin praktijkwerkers rechtstreeks betrokken werden als volwaardige en gelijkwaardige onderzoekssubjecten.

Volgende onderzoeksvragen stonden centraal in deze studie:

1. Welke invullingen kent het begrip 'niet-formele educatie' en welke positie neemt de niet-formele educatieve praktijk in het Vlaamse educatieve landschap in?
2. Wat zijn de huidige eigenschappen en positie(s) van de volkshogescholen in Vlaanderen, afzonderlijk en als werksoort?
3. Wat zijn de voorwaarden voor een sterkere positionering en legitimering van de volkshogescholen in Vlaanderen?
4. Wat zijn geschikte instrumenten om die voorwaarden voor een betere positionering en legitimering van de volkshogescholen in Vlaanderen te verwezenlijken?

In het onderzoek ligt het accent op het *benoemen en de analyse van de vormingspraktijken* binnen de volkshogescholen. De centrale issue is hoe volkshogescholen in de praktijk werken, welke keuzes er gemaakt worden, hoe problemen gedefinieerd worden en welke logica's er worden ontwikkeld. Dit betekent dat het accent ligt

op het benoemen van vormingspraktijken in volkshogescholen, eerder dan op het invullen en omschrijven van begrippen. Vormingspraktijken krijgen immers in belangrijke mate vorm in de ontmoeting tussen praktijkwerkers en cliënten (Notredame, 1994).

Het delphi-onderzoek van deze studie focust zich op zijde van de praktijkwerkers. De onderzoeksresultaten en -conclusies uit dat deel moeten dan ook in dat perspectief gelezen worden. Ze coveren dus geenszins alle mogelijke perspectieven op de praktijken, maar verwoorden een specifieke blik op die praktijk. Dit is een beperking van dit onderzoek die kan verholpen worden door aanvullend onderzoek. In de onderstaande conclusies worden hiertoe ook enkele aanbevelingen gesuggereerd.

De volkshogeschool wordt in dit onderzoek gezien als een *geïnstitutioniseerd veld*, waarin eigen logica's en praktijken ontwikkeld worden die niet los staan van de historische, sociale, culturele en beleidsmatige context. Concrete vormingspraktijken zijn dus verbonden met deze contexten, maar ze zijn niet zomaar een doorslagje van beleidskeuzes: beleidskeuzes zijn zichtbaar in vormingspraktijken, maar praktijken en vormingswerkers beïnvloeden beleidskeuzes ook. Het doel is het verwoorden en zichtbaar maken van de sociaal-culturele praktijken en het zoeken naar gedeelde concepten om deze praktijken te benoemen. Dit wil niet zeggen dat dit onderzoek er van uitgaat dat een concept ook altijd een gedeelde praktijk omschrijft: eenzelfde taal staat vaak voor verschillende praktijken (Piessens, 2008) en het is interessant om deze praktijken naast elkaar te leggen en daarover in discussie te gaan. Deze discussie omvat ook de reflectie over de probleemdefiniërende en sociaal-politieke rol van de volkshogescholen in het educatieve veld.

2. Aanbevelingen en aandachtspunten

Hieronder worden de conclusies uit dit onderzoek weergegeven en verbonden met een aantal aandachtspunten voor praktijk en beleid.

Het beleid voor de volkshogescholen is een complex gegeven. Het ontwikkelt zich in een netwerk van onderling afhankelijke actoren (deelnemers, potentiële deelnemers, de volkshogeschool als organisatie, politici, ambtenaren, onderzoekers), op diverse niveaus (lokaal, Vlaams, Belgisch, Europees en globaal) en diverse sectoren (beleid in de sociaal-culturele sector heeft ook raakvlakken met opleiding en onderwijs, andere cultuursectoren, sport, samenlevingsopbouw, armoedebestrijding, ...).

Globaal genomen kunnen er twee benaderingen onderscheiden worden in *beleid maken*, met name een ontwerpgerichte en methodische benadering en een open, voorwaardescheppende en reflexieve benadering (Coussée, 2008).

In de eerste benadering wordt beleid opgebouwd vanuit een blauwdruk van de 'ideale samenleving'; beleidsinitiatieven worden ingezet om deze ideale samenleving te bereiken. Het gaat om planmatige en systematische zoektocht, bijvoorbeeld naar het ideale beleid voor volkshogescholen. Deze zoektocht wordt geïnspireerd door een consensusdenken, bijvoorbeeld een zoektocht naar uniformiteit, zichtbaarheid, duidelijkheid en eigenheid voor de dertien volkshogescholen.

In een open, voorwaardescheppende en reflexieve benadering wordt niet uitgegaan van een vooraf uitgezette blauwdruk van de samenleving, maar men aanvaardt dat een consensus over een 'goede' samenleving hoogstens tijdelijk kan zijn en bovendien niet kan worden opgelegd. Het beleid is in deze benadering gericht op het bewust openhouden van de dissensus. De daarbij aansluitende beleidsinstrumenten moeten gericht zijn op het bevorderen van discussie. Men bestudeert de impact van eigen (beleids)interventies op in- en uitsluitingsmechanismen. Op welke manier grijpt een beleid inzake volkshogescholen in op de maatschappelijke ontwikkelingen en aan wie komt dit beleid ten goede? De aanbevelingen in dit onderzoek sluiten aan bij deze laatste benadering.

Het onderscheid tussen een ontwerpgericht en reflexief beleid is een analytisch onderscheid, beide benaderingen lopen in de praktijk door elkaar. Zonder een beleidskader kan een reflexief beleid verwateren tot 'arbitrair handelen' of 'ad-hoc beleid', waarbij beleidsinitiatieven eerder toevallig tot stand komen op basis van - op zich weliswaar legitieme - interesses en aandachtspunten van beleidsmakers. Het is dus van belang dat het geconstrueerde beleidskader tegensprekelijk is en niet uitgroeit tot een onbespreekbare evidentie (Coussée, 2008) en mee vormgegeven wordt door de praktijk. Vandaar dat we ons in de conclusies tegelijk richten naar beleid en praktijk en de aanbevelingen vooral in de vorm van aandachtspunten formuleren.

3. De core business van de volkshogescholen

3.1 Uitgangspunten

Praktijkwerkers geven in het delphi-onderzoek aan dat niet zozeer thema's kenmerkend zijn voor volkshogescholen, doch wel *vormingspraktijken en werkvormen*. Het bundelen en verspreiden van deze vormingspraktijken en werkvormen onder intermediairen en onder eigen professionele netwerken is volgens praktijkwerkers een mogelijkheid om de *corebusiness* van de volkshogescholen zichtbaar te maken.

Op deze manier kunnen ook andere organisaties ondersteund worden in het zelf opzetten van vormingspraktijken.

De resultaten uit de inhoudsanalyse laten zien dat het om een zeer diverse waaier van werkvormen en praktijken (lezing, cursus, les, infoavond, praatgroep, ontmoetingsmomenten, ... winkelwandeltentoonstelling, boekenstand, praatcafé, modeshow, kortfilm) gaat. In de delphi-gesprekken wordt overwegend verwezen naar 'activiteiten'. Deze diversiteit wordt niet gezien als een probleem of bedreiging, doch in de delphi-gesprekken zelfs expliciet benoemd als de sterkte van de volkshogescholen. De ruimte voor de eigen invulling van de opdracht, ook wel 'experimenteeruimte' genoemd, wordt als erg positief ervaren.

De gegevens uit het delphi-onderzoek leren ons dat vormingswerkers bij het benoemen van de *verbindende elementen voor hun vormingspraktijken* overwegend naar (ped)agogische processen verwijzen: het gaat om leren in groep en leren van elkaar (uitwisseling), leren in alledaagse situaties, leren in aansluiting met de leefwereld van de deelnemers én leefwereldverruimend werken, mensen ondersteunen om iets met deze leerervaringen te doen in het leven (hierbij wordt ook verwezen naar het procesgerichte karakter van leren), creativiteit, ontmoeting en het plezier van het leren. Het gaat om een combinatie van persoonsgerichte en gemeenschapsvormende processen.

Het spectrum tussen persoonsgerichte en maatschappelijke dimensies van de praktijken van de volkshogescholen zou voor alle betrokkenen een aangrijpingspunt kunnen zijn om hun werk maatschappelijk structureel te kaderen. Vormingspraktijken in volkshogescholen worden zo onder meer *emancipatorisch* genoemd; mensen als individu sterker maken, maar ook de regio en de samenleving versterken door vormingspraktijken te initiëren en uit te voeren.

Het sociaal-cultureel vormingswerk is werkzaam in een sociotoop (samenleving) waarvan de respondenten aangeven dat ze meervoudig is en niet vastligt. Een continue maatschappelijk-normatieve reflectie is daarom nodig, zowel om een vinger aan de pols te houden van de veranderende maatschappij als om de plaats van de praktijk in die maatschappij duidelijk te maken. Aanzetten hiervoor werden al gegeven (cf. Vanwing et al., 2008, p. 181-202).

Vorming komt - zowel in de inhoudsanalyse als in de delphi-studie - naar voren als het centrale concept. Vorming wordt omschreven als een intermenselijk en dialogisch gebeuren. Volgens de respondenten houdt vorming binnen de volkshogescholen in dat doelstellingen steeds tegensprekelijk zijn (wat voor de ene persoon leerrijk is, is dat niet voor de andere, afhankelijk van de context en ervaring), vorming initieert dialoog en discussie over maatschappelijk relevante thema's, vorming is emancipatorisch.

Hier wordt ook de link gelegd tussen vorming en de andere functies in het decreet. Vorming initieert ook gemeenschapsvormende processen (en laat deze processen ook weer los). Culturele processen blijken ook inherent te zijn aan vormingsprocessen, omdat vorming in essentie gaat om culturele inbedding en culturele contexten. Ook maatschappelijke activering wordt genoemd, overwegend in relatie tot de maatschappelijke functie van educatie, dit is het ter discussie voorleggen van maatschappelijke ontwikkelingen en thema's, het werken aan maatschappelijk engagement, en het leveren van een bijdrage in het vormen van kritische burgers. Het educatieve proces is dus zowel een functie op zich als de spil voor de invulling van de andere functies.

De inhoudsanalyse leert ons echter dat de overheid eerder condities en voorwaarden omschrijft waarbinnen niet-formele educatieve processen plaatsvinden en duidelijk minder aspecten van het educatieve proces.

Een multifunctionele benadering van vorming, de aandacht voor de open doeloriëntaties ingebed in het proces, de erkenning van de leefwereldgerichte en enthousiasmerende aanpak, de vrijwillige, niet dwingende uitgangspunten in de vrije tijd, al deze elementen vereisen handelingsruimte op het niveau van de beroepskracht en experimenteeruimte op het niveau van de organisatie. De respondenten geven aan dat deze ruimte en de verantwoording voor het werk dat erin gebeurt, vereist dat er rekening wordt gehouden met de hierboven vernoemde eigenschappen en dat een voorwaardenscheppende sturing primordiaal is. Dit betekent dat de overheid de voorwaarden creëert opdat het multifunctionele karakter van vorming tot zijn recht kan komen.

In de delphi-gesprekken wordt expliciet verwezen naar het *recht op leren*, omschreven als *'vorming voor iedereen'*: zoveel mogelijk mensen laten proeven van en laten deelnemen aan vorming ('mensen de kans geven om te ontdekken of ze iets leuk vinden'), met het oog op een betere en meer rechtvaardige samenleving.

Hierbij heeft men ook aandacht voor de toegankelijkheid van het vormingsaanbod en het aanbieden van laagdrempelige vormingsactiviteiten. De respondenten geven aan dat het niet alleen gaat om het betrekken van kansengroepen (bijvoorbeeld allochtonen, lager geschoolden, langdurig werklozen, kwetsbaren, educatief achtergestelden, ...) bij een open aanbod of om het toeleiden (of 'laten doorgroeien', 'meenemen uit hun eigen context') van deze groepen via een specifiek aanbod naar het open aanbod (o.m. ook via samenwerking met andere organisaties), maar vooral ook om het laten aansluiten van het vormingsaanbod bij de concrete vragen en betekenisverlening van mensen en organisaties (wat ook een grondige reflectie over het aanbod zelf inhoudt). De respondenten geven in de delphi-gesprekken ook aan dat er vaak gedacht wordt in termen van 'hooggeschoolden' en 'lager geschoolden' (cf. het aanbod naar specifieke doelgroepen), waardoor de middengroep soms uit het vizier verdwijnt.

Tot slot laten de gesprekken in de delphi-studie zien dat volkshogescholen in de praktijk soms gevangen zitten tussen de opdracht om tegemoet te komen aan concrete vormingsvragen en -interesses van individuen enerzijds en de opdracht om een maatschappelijke functie van de volkshogeschool in te vullen anderzijds.

3.2 Doelen

Vaak kan eenzelfde vormingspraktijk verschillende resultaten beogen en verschillende *doelen* dienen. Dit is kenmerkend aan de praktijken die de respondenten omschrijven en spoort met uitgangspunten van levenslang en levensbreed leren en de theorie m.b.t. informeel leren. In de uitspraken van de respondenten herkennen we duidelijk doelen die ook terug te vinden zijn in diverse wetenschappelijke bronnen en adviesdocumenten inzake levenslang en levensbreed leren en actief burgerschap (cf. Vanwing et al., 2008, p. 15-85), zoals onder meer het bevorderen van een leercultuur en het creëren van toegankelijke leermogelijkheden.

3.3 Rollen

In de delphi-gesprekken kwamen verschillende rollen aan bod die de volkshogescholen nastreven in hun regio. Rollen hebben te maken met taken en hoe je die taken vervult ten opzichte van het publiek in de regio. Wij onderscheiden hierbij de volkshogeschool als:

- invuller van het recht op educatie;
- platform voor diverse actoren en initiatieven;
- aanbieder van vorming;
- laboratorium voor vernieuwing;
- verspreider van het aanbod;
- makelaar van vormingsaanbod;
- ...

Accenten en visies kunnen hier soms erg verschillen, hoewel er ook wordt vastgesteld dat men wel degelijk heel gelijkaardige rollen opneemt, maar dan vanuit een andere prioriteit of regionale gegevenheid. Het vertrekpunt om deze rolvariëteit als een of-of kwestie te benaderen blijkt, uit de verdieping in de delphi-rondes, een weinig vruchtbare discussie. Verder stellen we vast dat niet zozeer welke rollen worden opgenomen het centrale element is in de ontwikkeling van de werksoort, maar het verwerven van nieuwe expertise in nieuwe rollen, het consolideren van de aanwezige expertise in de reeds verworven rollen, het zoeken naar de grenzen van in welke mate welke rol kan vervuld worden, en het expliciteren en communiceren naar de buitenwereld toe van deze *expertise*.

Aandachtspunten voor praktijk en beleid

- De volkshogescholen vervullen verschillende rollen. Het is op basis van de delphi-studie aangewezen deze variëteit niet te beknotten. Maar vooral het verwerven en consolideren van expertise omtrent de gekozen rollen moet actief ondersteund worden door de overheid en kan daarna een aspect van evaluatie zijn.

4. Interactie tussen praktijkwerkers en volkshogescholen

De deelnemers aan de delphi-studie verwoorden een vraag naar uitwisseling waarbij ze kennis en ervaringen over vormingspraktijken, samenwerking en netwerking met elkaar kunnen delen. De vraag omvat eenmalige, thematische uitwisseling, maar vooral ook langer durende processen (jobrotatie, uitwisselingscarrousel, ...). Het werken aan gezamenlijke projecten bijvoorbeeld creëert volgens de respondenten een band, waardoor werkwijzen, doelstellingen en strategieën uitgewisseld en bediscussieerd kunnen worden.

Hierbij wordt expliciet verwezen naar de *handelingsruimte* voor praktijkwerkers om nieuwe dingen te zien, te ervaren en te integreren in hun eigen professioneel handelen. Het gaat bovendien om *experimenteeruimte* voor volkshogescholen in het opnemen en uitwerken van hun rollen, bijvoorbeeld in het vinden van een werkbaar evenwicht tussen vormingswerkers (die de 'stiel' leren door zelf vorming te geven) en regiowerkers (meer gericht op onderzoek in de regio). Deze uitwisselingen zouden een manier kunnen zijn om elkaar kritisch te bevragen over de eigen vormingspraktijken, zonder dat het evaluatief wordt en zonder verplichting om het geleerde ook per definitie in de eigen organisatie te moeten integreren.

Deze uitwisselingen kunnen tussen *gelijkaardige regio's* vorm krijgen (omwille van het regio-specifieke karakter van het werk), doch ook *tussen erg diverse regio's* (omwille van de verruiming van de eigen kijk en ervaringen).

Belangrijk is dat deze uitwisselingen starten *op eigen initiatief van de praktijkwerkers*. Deze uitwisselingen situeren zich op het praktijkniveau en starten van onderuit, en verschillen daarom van georganiseerd en gestructureerd overleg op strategisch en beleidsniveau. Op deze manier kan er volgens de respondenten van onderuit gemeenschappelijkheid groeien.

Tot slot wordt in de delphi-studie aangegeven dat deze uitwisseling zich niet kan beperken tot de eigen werkvorm van de volkshogescholen, aangezien *ook vormingspraktijken in andere sectoren* bijzonder inspirerend kunnen zijn. Zo wordt bijvoorbeeld verwezen naar de expertise van praktijkwerkers uit de basiseducatie in het bereiken van kansengroepen, naar de expertise van cultuurbeleidscoördina-

toren in het coördineren en afstemmen van het culturele aanbod in de lokale regio, naar de expertise van de samenlevingsopbouw en buurtwerk, ... Het jeugdwerk wordt hierbij niet vernoemd.

Aandachtspunten voor praktijk en beleid

- Het lijkt belangrijk voorwaarden te creëren om projectmatige uitwisselingen op initiatief van vormingswerkers zelf mogelijk te maken; praktijkwerkers op projectmatige basis uit hun regio halen en laten aansluiten bij projecten en initiatieven in andere volkshogescholen. Op deze manier krijgen zij de mogelijkheid om kennis te maken met nieuwe vormingspraktijken, werkvormen en samenwerkingsverbanden en tegelijk krijgen ze de kans om in een andere context en organisatie ook een tijd zelf aan de slag te gaan. Gezien de regionale verschillen, de verschillen in aanpak van de volkshogescholen en de complexe werkomgeving dient er voldoende tijd en ruimte uitgetrokken te worden voor deze uitwisselingen.
- Het ondersteunen van een ‘community of practice’ van praktijkwerkers in de volkshogescholen (zie ook Wenger, 1998). Deze benadering gaat ervan uit dat leren verschijnt in alledaagse activiteiten en interacties (zie ook Lave & Wenger, 1991). Leren wordt gezien als een sociale praktijk die in interactie geconstrueerd wordt. Een community of practice (praktijkgemeenschap of ook wel beroepsgemeenschap genoemd) bestaat uit drie onderdelen: wederzijds engagement, gezamenlijke onderneming en gedeeld repertoire. Door deel uit te maken van deze gemeenschap, en door interesses, kennis, ervaringen, zorgen, waarden én taal met anderen te delen verrijken en ontwikkelen praktijkwerkers hun job. Het uitwisselen van praktijken laat toe om eigen ervaringen uit te dagen en verder te ontwikkelen. Zo een gemeenschap kan gezien worden als een proces van (professionele) identiteitsconstructie. Wat we doen maakt wie we zijn en worden en hoe we interpreteren wat we doen. Onderzoek naar deze beroepsgemeenschappen in het Verenigd Koninkrijk (in zeer diverse sectoren, o.m. sociale beroepen, bouw, horeca, ...) laat zien dat werknemers die het gevoel hebben deel uit te maken van een beroepsgemeenschap meer leren en betere werkprestaties leveren (Felstead et al., 2007). Een community of practice dient in overleg met praktijkwerkers uit de volkshogescholen concreet vorm te krijgen.
- Met een dergelijk initiatief ondersteunt de overheid net de autonome ruimte van de werksoort en beroepskracht, en helpt ze het experimenteren te structureren. Het gaat om het delen van baanbrekend of niet regulier werk, of gewoon goed uitgevoerde praktijken zodat ook anderen hiervan de vruchten kunnen plukken. Wanneer de overheid echter een te zware nadruk op de institutionele logica legt, overtrokken rekening houdt met de *accountability* en te veel ver-

antwoordingseisen stelt, dan krijgt de professional een steeds geringere handlingsruimte (Dijstelbloem et al., 2004). Een te vergaande vorm van instrumentalisering en contextloze prestatiemeting dient daarom vermeden te worden. Het gaat erom de vormingswerker te faciliteren, te activeren en aan te moedigen en daarom experimenteeruimte te organiseren en te investeren in variëteit en innovatieve praktijken.

5. Detectie en doelgroepen

5.1 Detectie

Uit de delphi-gesprekken komt naar voren dat de respondenten detectie in de regio als een essentieel onderdeel van hun job zien: praktijkwerkers vinden het een onderdeel van hun opdracht en hun verantwoordelijkheid om blijvend na te gaan wat er gebeurt binnen de samenleving, met het oog op het ontwikkelen van een relevant aanbod dat aanslaat bij het publiek en organisaties ('vorming dient een afspiegeling te zijn van wat in de regio leeft en beweegt'). Hier gaat veel energie naartoe. Ook hier is intercollegiaal overleg belangrijk: de respondenten leggen vragen voor aan elkaar, en wijzen er ook op dat intersectoraal overleg relevant en nodig is.

Regioanalyses worden verbonden met brede maatschappelijke ontwikkelingen en tendensen, en zijn terug te vinden in de beleidsplannen van de volkshogescholen. Deze analyses zijn niet noodzakelijk 'regio-eigen': de inhoudsanalyse van deze beleidsdocumenten laat zien dat maatschappelijke problematieken vaak regio-overstijgend zijn maar wel vertaald worden in een onderscheiden aanbod naar gelang stedelijke, gemeentelijke dan wel landelijke gebieden.

Verder gaat het ook om noden, behoeften, vormingsvragen én om het brede educatieve aanbod in de regio. Meer nog: er wordt in de delphi-studie aangegeven dat noden en behoeften overwegend opgemerkt worden door de dagelijkse praktijk en contacten met partnerorganisaties en dat ze in combinatie met een eigen omgevingsanalyse en vraaganalyse geïnterpreteerd worden. De respondenten geven aan dat vaak gezocht wordt naar wat mensen willen leren (interesses, thema's). Tegelijk wijzen de respondenten er op dat de vraag naar hoe en waarom (betekenisverlening) mensen leren te weinig aan bod komt.

In de delphi-gesprekken wordt verwezen naar een 'voelsprietfunctie' en een 'buikevoel': voeling houden met het publiek en met je beide voeten in de regio staan is belangrijk 'om geen lege dozen te verkopen'. Er worden diverse strategieën en werkwijzen gehanteerd om na te gaan wat er leeft in de regio, bijvoorbeeld informatie verzamelen uit secundaire bronnen (boeken, kranten, tijdschriften, Internet, ...), persoonlijke contacten met deelnemers en hun sociale netwer-

ken, contacten met sleutelfiguren van organisaties (professionele netwerken), het actief opvolgen van media en actualiteit, het doornemen van (wetenschappelijk) onderzoek, en zelf onderzoek opzetten en uitvoeren. Het gaat om het opsporen van blinde vlekken en lacunes, alvorens zelf een aanbod uit te werken (aanvullend of complementair programmeren naar vorm, inhoud en doelgroep) of een aanbod te initiëren bij partners in de regio: 'prikkels en impulsen geven om mensen en organisaties te linken en te verbinden'.

De opmerking wordt gemaakt dat regio's erg van elkaar verschillen, mede omwille van de historische context van de organisatie. Sommige regio's zijn te groot om een overzicht of voeling te krijgen (waardoor de regio ook 'uiteen kan vallen'), of bestaan uit meerdere identiteiten. Deze schaalgrootte wordt expliciet benoemd als een moeilijkheid bij het uitwerken van de 'voelsprietfunctie'. Sommige provincies omvatten ook meerdere regio's: communicatie naar publiek en organisaties is dan moeilijk omdat de verschillende volkshogescholen andere keuzes maken in hun beleidsplan. Een aantal respondenten geeft ook expliciet aan dat 'de regio' als specifiek thema geïntegreerd wordt in het aanbod.

De respondenten in de delphi-studie zijn het oneens over de vraag of deze manier van gegevensverzameling al dan niet verder gestructureerd en gecentraliseerd moet worden. Enerzijds wordt gesteld dat het structureren en centraal analyseren van de gegevens een bundeling van de inspanningen kan inhouden (zodat de energie kan gericht worden op andere activiteiten), anderzijds wordt het regiospecifieke karakter van deze gegevens benadrukt (de demografie en geografie van de regio is immers zeer sterk verschillend per regio), waardoor gevreesd wordt dat centraal verzamelde gegevens niet of minder bruikbaar zouden zijn. Tevens wordt ook het belang van wat afstand te nemen benadrukt, om een gedegen analyse te kunnen maken van de verzamelde gegevens.

Daarbij verwijzen de respondenten uit de delphi-studie naar de netwerkmogelijkheden van de ondernomen initiatieven inzake detectie in de regio. Nagaan wat er leeft in de regio is tegelijk een proces van 'jezelf laten zien en gezien worden', wat meteen ook een eerste opstapje kan inhouden om 'aangesproken' te worden. De praktijkwerkers benadrukken dat het zichtbaar aanwezig zijn op zoveel mogelijk plaatsen in de regio ervoor kan zorgen dat mensen én organisaties de volkshogeschool ook makkelijker vinden.

Aandachtspunten voor praktijk en beleid

- Detectie (van maatschappelijke tendensen, vragen én aanbod) in de regio kan voor gebieden met gelijkaardige demografie en geografie samen worden ondernomen. De onderzoeksgegevens laten zien dat er mogelijk gelijkenissen zijn tussen de regio's (bv. gelijkenissen in de steden) én vooral ook tussen deelgebieden binnen de regio's.

- Mogelijkheden voorzien om praktijken en werkvormen (bijvoorbeeld black box, olympiademodel, mindmapping, ...) uit te wisselen die in de volkshogescholen gehanteerd worden om vraag en aanbod in de regio te detecteren.

5.2 Doelgroepen

Het werken met doelgroepen (kansengroepen) behoort tot de opdrachten van de volkshogescholen. Bepaalde volkshogescholen hebben een werking rond specifieke kansengroepen of prioritaire doelgroepen zoals zogenaamd educatief achtergestelden, etnisch-culturele minderheden en senioren. Anderen geven andere accenten. Vaak wordt deze keuze bepaald of gestuurd door een maatschappelijk discours, de regionale context, structureel en/of organisch tot stand gekomen samenwerkingsverbanden of intern aanwezige expertise.

Het begrip doelgroep kan op diverse manieren ingevuld worden. In een omschrijving in de ruimste betekenis is een doelgroep een segment uit de bevolking dat bijzondere aandacht vereist omwille van één of meerdere eigenschappen. Op die manier omschreven kan een doelgroep breed opgevat worden: mannen, hooggeschoolden, senioren, geïnteresseerden, inwoners van een bepaalde regio, dertigers, ...

Meer en meer wordt het begrip 'kansengroepen' gehanteerd. De notie kansengroep kan gezien worden als een engere invulling van het begrip 'doelgroep'. In een educatieve benadering betekent een kansengroep een educatief achtergestelde groep. In de praktijk is deze benadering echter moeilijk hanteerbaar. De notie educatief achtergestelde groep wordt vaak gelinkt aan mensen met een lage scholingsgraad en een achterstand op het vlak van vaardigheden of kennis. In plaats van die benadering lijkt een sociaal-culturele benadering meer aangewezen. Hier ligt de klemtoon eerder op sociale en culturele componenten die het moeilijk maken dat men zijn weg (plaats, aansluiting) vindt in de huidige samenleving. In deze benadering komen ondermeer indelingen op basis van sociale of culturele posities, taal, kennis van de structuren en uitsluiting aan bod.

Uit het onderzoek blijkt dat de praktijkwerkers nood hebben aan meer zicht op de 'behoeften' van kansengroepen. Men heeft niet steeds de tijd en ruimte om aansluiting te vinden bij hun leefwereld. Instrumenten ter bevraging van de behoeften zijn slechts in beperkte mate voor handen.

Naast het begrip 'behoefte' kan er ook stilgestaan worden bij de leefwereld van de doelgroep. Toegang krijgen tot het 'milieu' van specifieke doelgroepen is een aandachtspunt. Dit is nodig om voldoende 'inside information' te krijgen. Het helpt wanneer een doelgroep via een geïnstitutionaliseerde weg kan bereikt worden, bijvoorbeeld via een OCMW of via de basiseducatie. Veel moeilijker ligt het met die kansengroepen die anders georganiseerd zijn. In die gevallen tracht men toe-

gang te krijgen tot deze groepen door te werken met sleutelfiguren, vrijwilligers, sociale netwerken, ... wat een totaal andere aanpak en investering vereist.

Samenwerking met andere maatschappelijke actoren vormt bij vele volkshogescholen een belangrijke component inzake het bereik. In veel gevallen wordt via samenwerkingen met partners gewerkt om een aanbod of praktijk aan de man of vrouw te brengen. Een organisatie die specifiek met een beoogde doelgroep werkt en als dusdanig toegang heeft tot die doelgroep wordt beschouwd als een ideale toeleider.

De respondenten pleiten ervoor aandacht te hebben voor realistische scenario's, de 'soms moeizame' voortgang van deze rol, adaptatie van nieuwe strategieën en de erkenning van limieten.

Er worden heel uiteenlopende strategieën gehanteerd inzake het bereiken van specifieke groepen en een mix van publieken. Soms wordt er bewust een mix van publieken nagestreefd en slaagt men er ook in die te realiseren. Indien men met tussenorganisaties werkt ligt de drempel blijkbaar minder hoog.

Een verklarende factor is dat men hier vaak een puur educatieve aanpak verlaat om zo tot een uitwisseling en dialoog te komen tussen verschillende doelgroepen. In sommige volkshogescholen is het een hoge prioriteit om doelgroepen te betrekken bij het open aanbod. Algemeen beschouwd wordt dit als een moeilijke klus omschreven en ervaren. Andere respondenten geven aan dat het open aanbod slechts eerder sporadisch mogelijkheden biedt voor specifieke doelgroepen.

Het gevolg hiervan is dat men speciale initiatieven gaat nemen voor de doelgroepen, waarbij men zo dicht mogelijk wil aansluiten bij hun wensen en verwachtingen. Werken met doelgroepen en kansengroepen wordt bijna systematisch in verband gebracht met een experiment, en dan nog liefst in de vorm van een project. Uit het onderzoek blijkt dat men die experimenteerruimte wil behouden.

Een experiment beschouwen we hier als een activiteit of project waarbij gewerkt wordt rond het onvoorziene, het onverwachte, het innovatieve, het leefwereldverruimende. Een experiment kan dan beschouwd worden als een confrontatie met het 'onbekende'.

Knelpunten die worden aangegeven, liggen op het vlak van de keuzes die moeten worden gemaakt binnen elke volkshogeschool (en waardoor andere dingen dan ook niet gebeuren), de doorstroming naar het reguliere aanbod, de intensiteit van het traject om samen te werken met partners of andere sectoren en om deze samenwerkingen een duurzaam karakter te geven, het beperkte publiek voor het aanbodgericht werk, de hoogdrempeligheid ervan, het tijdsintensieve aspect van experimentele trajecten, de risico's voor afhaken door de onvertrouwdheid met de

vormingscontext, het zoeken naar de grens in het creëren van een apart aanbod (complementair houden met andere aanbieders). Ook is er de expliciete vraag naar meer ontsluiten en uitwisselen van ervaringen en goede praktijken doorheen de werksoort.

Expertise en ervaring van de medewerkers, toegankelijkheid, leercontext, locatie, prijs, gedifferentieerde communicatie (eenvoud, begrijpelijkheid, in hun taal) zijn elementen die een rol spelen bij het werken met specifieke doelgroepen.

In verband met laagdrempeligheid en toegankelijkheid wordt in de eerste plaats het financiële aspect aangehaald. Het prijsaspect blijkt een grote gedeelde bekommernis in alle volkshogescholen. Vaak zijn er verschillende prijssettingen voor specifieke publieken. De respondenten geven aan dat een duidelijke communicatie over deze mogelijkheden zeer belangrijk is en dat hier mogelijk ook afstemming rond kan gebeuren in de werksoort, waar verschillende mechanismen worden gehanteerd. Afhankelijk van de regio is hier ook een goede regionale spreiding van belang. Verplaatsingen moet voor sommige groepen beperkt gehouden worden. Ook de communicatie vergt hier een specifieke aanpak. Hoe moeten de volkshogescholen zich profileren naar de specifieke doelgroepen? Afhankelijk van het uitgangspunt, alleen voor de doelgroep of een gemengd publiek, is een aangepaste strategie aangewezen. Duidelijkheid in de communicatie is alleszins cruciaal om niet voor onverwachte neveneffecten geplaagd te worden.

Aandachtspunten voor praktijk en beleid

- Nagenoeg elke volkshogeschool werkt samen met partners om specifieke doelgroepen te bereiken. Het lijkt zinvol om een inventaris op te maken van deze partners/toeleiders, hun inbreng, uitgangspunten, verwachtingen, en visie ten aanzien van vorming en de volkshogescholen. Op die manier krijgt men een zicht op de kruisbestuivingen tussen verschillende sectoren en de achterliggende oorzaken of redenen. De keuze van de partner of toeleider is uiteraard afhankelijk van de keuze van de doelgroep. Het lijkt nuttig om na te gaan waarom welke toeleider gekozen wordt en waarop deze keuze gestoeld is. Aanvullend is een overzicht van alle toeleiders per doelgroep een meerwaarde in het kader van de regionale profilering.
- Er blijkt uit het onderzoek dat experimenteerruimte en de labofunctie essentieel zijn. Het lijkt zinvol om na te gaan wat men binnen de volkshogescholen benoemt als experiment, welke doelgroepen hierbij betrokken worden en waarom, welke de experimentele component is, en wat de behaalde resultaten zijn of wat men hieruit heeft geleerd. Men stelt dat experimenten soms worden vertaald naar het open aanbod. Welke goede praktijken zijn hier voorhanden, en welke criteria worden hierbij gehanteerd? Het stimuleren van de uitwisseling van experimenten (wat, hoe, waarom, ...) tussen de verschillende

volkshogescholen is ook een mogelijke piste. Communicatiestrategieën voor doelgroepen kunnen op basis van de verworven ervaringen verzameld en gedeeld worden.

6. Tentakels in de regio

De respondenten in de delphi-studie wijzen op meerdere moeilijkheden bij het coördineren en afstemmen van het niet-formele educatieve aanbod in de regio: de volkshogeschool heeft geen mandaat om te coördineren, andere organisaties laten zich niet coördineren, de regelgeving in andere sectoren staat haaks op deze opdracht, er wordt concurrentie ervaren tussen de organisaties, ...

De delphi-resultaten en de resultaten van de inhoudsanalyse laten zien dat een houding waarmee de volkshogeschool zich probeert te onderscheiden van andere vormen van educatief en cultureel werk, of waarmee ze haar terrein tracht af te bakenen alvorens de coördinatie- en afstemmingsopdracht aan te vatten, niet werkbaar is. Opnieuw wordt gewezen op 'het zich laten zien, gezien worden en aangesproken worden': vanuit het eigen vormingsaanbod wil men de expertise en opgebouwde know-how laten doorsijpelen naar en bekendmaken bij de organisaties in de regio. Dit betekent dat het verwerven van erkenning als (vertrouwd en geloofwaardig) aanspreekpunt of expert in de regio door praktijkwerkers gezien wordt als een organisch proces, gericht op het zoeken en vinden van aansluiting bij andere organisaties, waarbij geen mandaat van bovenaf kan opgelegd worden: 'wanneer we als ploeg iets inhoudelijk te bieden hebben, dan worden we gezien en gevraagd'. Een degelijke omgevingsanalyse, en een analyse van vraag en aanbod in de regio kan als input voor deze processen gebruikt worden.

Meermaals wordt er tijdens de delphi-gesprekken op gewezen dat dit proces vorm krijgt vanuit eigen keuzes, gesteund op de visie en het beleidsplan van de organisatie. Het gaat hier niet om een 'u vraagt, wij draaien'-proces, en het is belangrijk dat de volkshogeschool hier haar eigen grenzen bewaakt.

Tegelijk wijzen praktijkwerkers op het dynamische karakter van een beleidsplan: het plan wordt in praktijk als een beleidsinstrument gehanteerd, waarbinnen ook ruimte gelaten wordt voor 'toeval' en om ook 'ongewone' vragen te behandelen en eventueel positief te beantwoorden. Het belangrijkste argument om op deze vragen al dan niet in te gaan, is volgens praktijkwerkers 'de vormingsbril' of 'de educatieve insteek' (zie boven).

In deze opdracht laten de volkshogescholen zich nu eens zien als trekker (een meer richtinggevende rol), dan weer als informatieverstrekker (een meer ondersteunende rol). Coördineren en afstemmen gebeurt soms op vraag van andere organisaties (organisaties kunnen vragen stellen m.b.t. vormingsactiviteiten), maar

overwegend op initiatief van de volkshogeschool zelf. Deze laatste benadering houdt in dat lacunes en overlap in het vormingsaanbod, publieksbereik, territoriale en thematische spreiding besproken worden, en dat de volkshogeschool zelf het initiatief neemt om partners samen te brengen en/of haar eigen expertise in te schakelen. De respondenten in de delphi-studie zien de coördinatierol als beginnend met het vervullen van rollen als doorgeefluik, draaischijf, makelaar, bemiddelaar of facilitator, ... gaan tot het aanreiken van inhoudelijke, thematische en methodische vernieuwende sporen aan (als 'motor' in de regio).

De praktijkwerkers benadrukken in de delphi-studie dat coördineren en afstemmen enerzijds en samenwerking anderzijds zich van elkaar onderscheiden.

Samenwerking kan verschillende vormen en intenties hebben, zo toont de inhoudsanalyse. Samenwerking hoeft niet altijd langdurig te zijn, ook ad-hoc-samenwerking worden als bijzonder leerrijk gezien. Samenwerken betekent niet per definitie dat doelstellingen gezamenlijk zijn en gedeeld worden, het kan ook gaan om uitwisselen van doelgroepen of infrastructuur. Een geslaagde samenwerking levert in de ogen van de respondenten iets op voor de deelnemers en/of het verhogen van de vormingskansen voor eenieder.

Aandachtspunten voor praktijk en beleid

- Het herbenoemen van de opdracht inzake coördinatie en afstemming. Deze opdracht kan geen doel zijn dat men krampachtig moet proberen bereiken, doch wordt door de volkshogescholen in de praktijk opgenomen als een proces dat tijd vraagt om te groeien. Coördinatie gebeurt van onderuit, vanuit een gedeelde visie op educatieve mogelijkheden voor eenieder (eerder dan vanuit vooraf omschreven, afgebakende en verdeelde taken). Coördinatie hoeft ook niet altijd tot afstemming te leiden, ook overleg, ondersteuning, samenwerking, ... zijn mogelijke en relevante resultaten.

7. Registratie en analyse van de vormingspraktijken

Uit het delphi-luik van deze studie blijkt dat de respondenten uit de dertien volkshogescholen veel belang hechten aan informatie over de sociaal-culturele praktijk, zowel die van hun eigen volkshogeschool als (vooral) die van andere volkshogescholen. Het gaat dan om informatie op het niveau van de *interne werking* (organisatiestructuur, -cultuur, ...) als op het niveau van het *externe aanbod*. Aanbod mag in deze breed worden geïnterpreteerd: alle initiatieven van de volkshogescholen naar een eerste- of tweedelijnspubliek doen.

De redenen waarom dit voor de respondenten van de volkshogescholen zo belangrijk is, situeren zich rond twee aspecten:

- Het is volgens de respondenten interessant om te weten wat de dertien volkshogescholen in hun korf hebben aan initiatieven en activiteiten. Het zet hen en hun organisatie ertoe aan de eigen 'biografie' van de volkshogeschool te schrijven en daarmee ook veranderingen en metamorfosen in de tijd te volgen (qua processen, bereik, ...). Anderzijds kan het lezen van de biografie van andere volkshogescholen ook inspiratie geven, aanzetten tot vernieuwing en reflectie.
- Op de tweede plaats: volgens nogal wat respondenten schraagt het gestructureerd verzamelen en verspreiden van informatie over de volkshogescholen ook hun legitimering naar de (subsidiërende) overheden en naar de publieke opinie.

Niet enkel omtrent aspecten van organisatie maar ook inzake de resultaten en effecten van de praktijken in de volkshogescholen is er een vraag naar meer praktijkinformatie. Het registreren van gegevens en het beschrijven van het aanbod slaat vaak enkel op 'het begin van het verhaal' dat de volkshogescholen schrijven, namelijk het publieke aanbod. Ook informatie over het agogische en organisatorische proces en informatie over de resultaten en effecten is belangrijk.

Over welke informatie gaat het? Uit de delphi-analyse blijkt dat het niet mag gaan over ééndimensionale informatie. Verschillende praktijken nopen tot verschillende manieren van informatieverzameling. Het kan gaan over een kwantitatieve informatie (het 'meten' van activiteiten) maar net zozeer om kwalitatieve informatie (het 'beschrijven' of annoteren van activiteiten).

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat qua informatieverzameling in zijn geheel alle volkshogescholen al een zekere weg hebben afgelegd. De bevraagde respondenten vinden dat al veel informatie wordt verzameld... maar dat een goed *framework* nog ontbreekt. Het maakt dat de registratie van informatie vandaag in de ogen van nogal wat respondenten niet efficiënt gebeurt, (te) tijdsintensief is en te weinig wordt gedeeld tussen de volkshogescholen.

Vooral wat de *architectuur* betreft van de te verzamelen informatie over het aanbod (zowel het rechtstreekse eerstelijnsaanbod naar het publiek als dat met het oog op multiplicatorisch effect), hebben de volkshogescholen blijkens de delphi-participanten al een weg afgelegd (in het kader van een collega-groep). Wat het effectieve instrumentarium hiervoor betreft moeten nog stappen worden gezet. Dit instrumentarium moet volgens de delphi-resultaten in de eerste plaats gebruiksvriendelijk en handzaam zijn (bv. via een geïntegreerd softwarepakket).

Het vastleggen en documenteren van een praktijkproces is duidelijk geen gemakkelijke zaak, zo beschrijven de delphi-participanten. Dit geldt ook voor de *outcomes* van een praktijk, te meer deze niet altijd aantoonbaar en grijpbaar zijn. Uit de delphi-resultaten blijkt duidelijk de vraag naar goede voorbeelden om 'datgene

toonbaar te maken wat niet meetbaar is', zowel op het niveau van de *outcomes* bij de deelnemers als bij de samenwerkingspartners, als – het moeilijkst – bij de maatschappij.

Ook de vraag wie voor het bijeenbrengen van gegevens moet zorgen, komt in het delphi-onderzoek sterk naar voren. De conclusies zijn op dat punt genuanceerd. De redenering van veel van de respondenten is dat registratie veel tijd en knowhow vraagt. Op basis van deze stelling wordt in vraag gesteld of verzamelen van gegevens wel de *corebusiness* van een educatieve werker is/kan zijn? Tegelijk drukken delphi-participanten op de voordelen van het als praktijkwerker zelf sterk bezig zijn met dataverzameling over de eigen en de andere volkshogescholen. De verzamelde informatie kan het personeel van een volkshogeschool immers rechtstreeks informeren en inspireren voor de eigen praktijk.

Alle vormen van samenbrengen van gegevens zal hoe dan ook moeten worden getest en enige tijd vragen om een routine te worden. Een stapsgewijze invoering ervan lijkt aangewezen. De eerste fase moet een verkennende fase zijn waarbij, na *trial and error*, bijsturing mogelijk is.

Aandachtspunten voor praktijk en beleid

- Creëer samenhang door overzicht. Om zicht te krijgen op alle (ver)bindende elementen tussen de volkshogescholen is het belangrijk om een *overview* te hebben over wat de volkshogescholen zoal doen, wat ze 'in huis hebben'. De overheid kan een monitor (met monitor bedoelen we een periodiek herhaalde 'foto' van de werksoort) voor de volkshogescholen mee faciliteren. Deze monitor moet in overleg met de organisaties zelf worden gemaakt voor wat betreft de verwerving, vastlegging en verspreiding van de informatie. Ze mag niet resulteren in 'overdruk' voor de praktijkwerkers.

De informatie die uit de monitor wordt gehaald zal toelaten ontwikkelingen in de tijd te volgen, maar zal zeer algemeen zijn. Aanvullend kan meer diepgaande studie van specifieke afgebakende aspecten gebeuren.

- Een mogelijkheid om de sociaal-culturele praktijken van een volkshogeschool te registreren en analyseren is het opmaken van een *cartografie* van de volkshogeschool (zie ook Roose, 2008; Ruitenbergh, 2007). In een cartografie wordt ingegaan op de discursieve ruimtes waarbinnen de sociaal-culturele praktijk ontwikkeld werd en wordt. Een cartografie van de volkshogeschool bestudeert het handelen van actoren in de volkshogeschool in relatie tot de structuur waarbinnen dit handelen plaatsgrijpt, met inbegrip van ook dilemma's en spanningsvelden (Bourdieu & Wacquant, 1992). Het levert inzicht op in de dagelijkse sociaal-culturele praktijken en de taal die gehanteerd wordt om deze praktijken te benoemen, en laat tegelijk toe om deze praktijken te bestuderen in

de historisch maatschappelijke context. Het biedt dus niet alleen inzicht in de praktijk zelf, maar ook hoe historische, maatschappelijke, sociale en culturele omstandigheden die praktijk mee vorm geven, en welke de rol is van de verschillende actoren daarbij. Het accent ligt op het bediscussiëren van de gemaakte keuzes die aan de basis liggen van het ontwikkelen van sociaal-culturele praktijken. Hiermee gaat een cartografie niet alleen in op de sociaal-culturele praktijk zelf, maar ook op het spreken en schrijven over die praktijk.

Een cartografie bevat volgende elementen (die verder geconcretiseerd kunnen worden):

- *Een historisch maatschappelijke reconstructie van de praktijk*, bijvoorbeeld: Wat is de historiek van de volkshogeschool en (het vormingsaanbod in) de regio? Op welke manier kreeg het niet-formele educatieve aanbod vorm voor het ontstaan van de volkshogeschool? ...
- *Een analyse van de probleemdefinitie waarop deze praktijk is gebaseerd*. Een constructie van een sociaal probleem (dit hoeft niet altijd iets negatief te zijn, het kan ook een vraag zijn) is nodig opdat er kan geïntervenieerd worden. En omgekeerd zegt een interventie iets over de manier waarop een sociaal probleem geconstrueerd wordt. Sociale probleemdefiniëringen zijn geen neutrale of objectieve vaststellingen, maar wel ruimtes voor (maatschappelijke) discussie. Volkshogescholen komen tussen in situaties die als sociale problemen omschreven worden en hertalen die sociale problemen in vragen naar vorming (niet-formele educatieve praktijken). Door deze tussenkomsten maakt vormingswerk voortdurend een verbinding tussen individu en gemeenschap.

Welke probleemdefinities worden gehanteerd en welke is de relatie tussen gehanteerde probleemdefinities? Op welke wijze worden deze probleemdefinities en strategieën al dan niet ter discussie gebracht binnen de organisatie en in relatie tot de (potentiële) deelnemers? Welke insluitings- en uitsluitingsprocessen worden onderkend?

Bijvoorbeeld: Vanuit welke opvattingen over burgerschap vertrekt de volkshogeschool, en op welke manier krijgen deze opvattingen vorm in de praktijk? Bijvoorbeeld: Indien vertrokken wordt vanuit het recht op leren of educatie, hoe kunnen we sociaal-culturele praktijken opzetten waarin eenieder tot zijn recht kan komen? Hoe kunnen we het niet-formele educatieve aanbod laten aansluiten op een maatschappelijke analyse van vraag en aanbod in de regio?

- *Een weergave van de beoogde/bereikte doelgroep en eventueel verschuivingen hierin*, bijvoorbeeld: Richt de volkshogeschool zich op een ruim publiek? Richt de volkshogeschool zich ook op specifieke groepen? Hoe en waarom? Zijn er verschillen tussen de beoogde en bereikte doelgroep? Op welke manier worden

(kwalitatieve en kwantitatieve) profielgegevens verzameld over de deelnemers? Wat leert een analyse van deze gegevens? Zijn in dit alles verschuivingen te onderscheiden? ...

- *Een weergave van de (evolutie in) de regelgeving*, bijvoorbeeld: Op welke manier gaat de volkshogeschool om met de opdrachten en parameters uit het decreet? Zijn hierin verschuivingen te onderscheiden? ...
- *Een overzicht van de (evolutie in) professionalisering*, bijvoorbeeld: Wat zijn opvattingen over kennis en deskundigheid (cf. technische en normatieve deskundighedsopvattingen)? Op welke manier werkt de volkshogeschool aan (inter)professionalisering? Welke zijn haar interprofessionele netwerken? ...
- *Een weergave van de discussiethema's in de betreffende praktijk*, bijvoorbeeld: Wat wordt concreet verstaan onder emancipatorische vormingpraktijken? Waarom zijn volkshogescholen maatschappelijk nodig? Welke rol spelen volkshogescholen in maatschappelijke ongelijkheden? Op welke manier kunnen we vraag en aanbod zo efficiënt en effectief mogelijk op elkaar afstemmen? Hoe realiseren we een toegankelijk sociaal-cultureel aanbod? ...
- *Perspectieven voor verdere praktijkontwikkeling en onderzoek*.
Het opmaken van een cartografie kan begeleid worden door een externe kracht (bv. een onderzoeker), maar gebeurt overwegend door de diverse betrokkenen in de volkshogeschool zelf (m.n. praktijkwerkers, coördinator, leden van de bestuursorganen). Een cartografie vraagt een reflectieve houding ten aanzien van de inhoudelijke vragen en dilemma's die in de praktijk van het werk van de volkshogescholen naar boven komen, waarbij niet vertrokken wordt van of gezocht wordt naar gestandaardiseerde antwoorden. Een cartografie kan (maar hoeft niet) periodiek opgemaakt worden waardoor verschuivingen en wijzigingen in de inhoudelijke vragen en dilemma's en in de gemaakte keuzes zichtbaar worden. Uiteindelijk helpt ze ook om te verhelderen welke positie de volkshogeschool inneemt in het maatschappelijke veld, en hoe ze zich verhouden tot andere spelers.
- Daarnaast kan ook het volkshogeschoolwerk worden gevolgd vanuit het perspectief van de deelnemer. We spreken dan over een (participatie)onderzoek met vragen als: hoe zit het met het participatieritme, de ervaringen en visie van de deelnemers t.a.v. de volkshogescholen in Vlaanderen en Brussel?
- Gegevens verzamelen - zowel door de volkshogescholen zelf als door externen - moet ook leiden tot een analyse ervan. Beter weinig gegevens met een sterke analyse, dan veel gegevens en een gebrekkige analyse.

- Uit de delphi-resultaten blijkt een duidelijke vraag naar manieren om de *outcomes* en effecten op de deelnemers, de samenwerkingspartners en de maatschappij zichtbaar te maken. Het gaat om inspirerende instrumenten om toonbaar te maken wat niet direct (kwantitatief) meetbaar is: biografische verhalen, observatieverslaggeving, evaluatieformulieren, het volgen van curricula van deelnemers, ... Belangrijk hierbij is dat het 'verhaal' dat over de volkshogescholen wordt geëxpliciteerd zo tastbaar en herkenbaar mogelijk is en niet blijft steken in vage termen.

8. Zichtbaarheid: imago en profiel

8.1 Imago en profiel

De visie op niet-formele educatie is in de voorbije vijftig jaar sterk geëvolueerd. Een genealogie van de term toont een patroon dat vertrekt bij het gebruik van 'niet-formele educatie' als een omvattende term voor alle educatie buiten het formele educatieve systeem (extra-formeel) en evolueerde naar een visie die ervan uitgaat dat ook formele educatie niet-formele aspecten bevat en vice versa (intra-formeel). De stamboom van de notie 'niet-formele educatie' bewijst dat het scherp afzetten van de niet-formele educatie tegenover de formele educatie weinig vruchtbaar is. Een dichotome (formele vs. anti-formele) benadering doet geen recht aan de hybride leerprocessen, -inhouden en -omstandigheden in het veld. Ook het optimisme dat een niet-formeel educatief proces kan waarmaken wat een formeel educatief proces niet kan (qua breedheid en diepte van de processen) blijkt vandaag achterhaald.

Een profilering van de volkshogescholen door middel van een redenering 'wij zijn anders dan de andere spelers' is op basis van de literatuur niet vol te houden, zeker niet op het punt van de niet-formele educatie. Het is belangrijk - zowel in beleid als praktijk - niet-formele educatie als een proces te zien dat zowel niet-formele, informele als formele aspecten bevat. Het isoleren van de niet-formele educatie en het informeel leren enerzijds en de formele educatie anderzijds, blijkt als reflectie op de praktijk weinig zinvol, daar zowel in het beleid als in de praktijk bewegingen vast te stellen zijn om bepaalde elementen van niet-formele educatie verder te formaliseren (bv. via assessment en accreditatie in het systeem van elders verworven competenties, de manier waarop volkshogescholen zich soms profileren rond gesloten doeloriëntaties, ...) en elementen van formele educatie verder te schoeien op een niet-formele leest (bv. het 'overnemen' van aanbod van volkshogescholen door organisaties die als formele aanbieders worden gezien). Op het punt van de educatieve functie alleen zijn de volkshogescholen dus niet echt te onderscheiden van de andere sectoren.

Dit neemt echter niet weg dat de volkshogescholen voor zichzelf, elkaar en de overheid hun niet-formele insteek verder kunnen verduidelijken en expliciteren. Zoals de literatuurstudie in dit onderzoek aantoont, zijn er heel wat mogelijke criteria om de mate van formaliteit en informaliteit in leren te bepalen. De verhoudingen tussen de noties formele, niet-formele en informele educatie kunnen op verschillende manieren worden benaderd. De beleidsdocumenten die betrekking hebben op de volkshogescholen gaan vooral beleidsmatige aspecten in de definitie benadrukken (vorm, doelstellingen en systemen) terwijl de volkshogescholen zelf in hun externe communicatie inzetten op de zogenaamde theoretische dimensie van de niet-formele educatie (proces en inhoud). Een uitwisseling van visies over alle kenmerkende punten (de lijst van 20 aspecten van Colley en collega's (2003) Cf. literatuurscreening in dit onderzoek) kan als uitgangspunt worden gebruikt om een dialoog over de aanpak, draagwijdte, ... van het werk te verbeteren.

De analyse van het socio-historische pad van de 'niet-formele educatie' in de literatuurscreening toont ook aan dat het labelen van een verzameling van educatieve activiteiten met enkele gelijke kenmerken, deze activiteiten kan aggregeren en legitimeren.

De dertien volkshogescholen hebben verschillende visies, engagementen, aanpakken, prioriteiten, ... en (bijgevolg) ook een verschillende werking en aanbod. Deze facetten zetten de volkshogescholen sterk aan tot een collectief en (vooral) individueel proces van zelfdefiniëring (met zelfdefiniëring bedoelen we: het proces van op een bepaalde manier over zichzelf denken en daarop bepaalde keuzes stoelen en vervolgens vice versa). Bijgevolg beschikken de dertien volkshogescholen elk over een uniek en bovendien complex patroon van rollen. Dit maakt het omzetten van de identiteit in een duidelijk collectief imago moeilijk vandaag. Dit blijkt ook uit de inhoudsanalyse van de externe communicatie (flyers, brochures, slogans, ...) en van de daar gebruikte symboliek (verschillende huisstijlen, logo's, ...) van de volkshogescholen. Er wordt vandaag - zeker in de gedrukte externe communicatie - niet sterk ingezet op het profileren van de collectiviteit.

Toch tonen de resultaten van het delphi-onderzoek duidelijk dat de respondenten de overtuiging hebben dat het 'handelen' van de volkshogescholen sterkere overeenkomsten heeft dan hun verschillende communicatie en symboliek doet geloven. Deze overeenkomsten situeren zich voornamelijk op het niveau van aanpak, proces en inhoud. Er zijn met andere woorden meer overeenkomsten in het daadwerkelijke handelen van de volkshogescholen dan in de manier waarop de volkshogescholen hun eigen handelen naar buiten brengen. De gelijkenissen in de praktijk op een georkestreerde manier in de verf zetten, bijvoorbeeld door een jaar- of seizoensthema voor alle volkshogescholen, krijgt bij de respondenten echter weinig bijval. Zij zien zelf meer in een bottom-up aanpak: daar de collectiviteit in de verf zetten waar ze zich voor doet.

Wat publiek profiel en imago betreft hebben de volkshogescholen elk afzonderlijk voor verschillende wegen gekozen (verschillende logo's, slogans, ...). Wat dat aspect betreft zien de delphi-participanten dat geen echte divergentie is opgetreden nu de 'explorerende fase' (de eerste vijf jaar na de start) achter de rug is. Men is algemeen beschouwd wel vragende partij voor een 'collectieve identiteit', maar niet ten koste van de eigenheid en de regionale 'specifieke' invulling. De werksoort en haar medewerkers delen echter wel hun visie op leren en vorming op verschillende niveaus.

Aanbevelingen voor beleid en praktijk

- Een verdere institutionalisering van niet-formele en formele educatie in aparte 'kampen' is weinig zinvol. Een sterkere dialoog over de invulling van de eigen (niet-formele) educatieve opdracht kan wel vruchtbaar zijn.
- Aan de zichtbaarheid van de werksoort en het organisatietype van de volkshogescholen kan zeker verder worden gewerkt. Ook de regionale zichtbaarheid - vanuit de regionale opdrachten van de volkshogescholen veruit de belangrijkste - is een punt waarrond deling van ideeën en ervaringen kan gebeuren. Deze deling kan zich situeren rond vragen als: welke media gebruiken de afzonderlijke volkshogescholen voor het stimuleren van regionale zichtbaarheid? Met welke boodschap? Naar welke doelgroepen? Met welk succes? ...

8.2 Promotie

De promotie van de werksoort en het organisatietype van de volkshogescholen als geheel wordt, zo blijkt uit het delphi-onderzoek, als zeer belangrijk ervaren. Een duidelijke onderstroom in de delphi-gesprekken is de nood aan meer inspanningen om de werksoort te promoten. Een aspect dat daar duidelijk mee samenhangt, is de naambekendheid. Er is een brede overtuiging dat zonder het sterker (naam)bekend maken van het 'merk', het moeilijker is om niet-bereikten tot deelnemen aan te zetten.

Over de manier van versterken van de naambekendheid van volkshogescholen zijn er uiteenlopende meningen. Het idee van een campagne in heel Vlaanderen en Brussel krijgt geen algemeen 'pro' van de respondenten, al zien de meesten onder hen er wel de positieve kanten van, vooral vanuit de globale redenering: hoe meer mensen het 'merk' leren kennen, hoe beter. Er is wel een algemeen aanvoelen dat een brede campagne niet het alfa en omega van een globale promotie kan zijn, daarvoor graaft ze niet diep genoeg. Ze kan hooguit een tijdelijke glans geven aan de merknaam en bekendheid geven aan de basisingrediënten van het

volkshogeschoolwerk. De gegeven contra-argumentatie houdt vooral verband met:

- de (te) hoge kosten van een dergelijke campagne in het licht van de opbrengst;
- het nooit correct kunnen communiceren van de disparate rollen van de volkshogescholen.

Nogal wat respondenten geloven meer in het versterken van naambekendheid via positieve ervaringen van deelnemers en van partners. Deze promotiestrategie is dan wel 'trager' en minder 'breed', de impact is 'dieper' en duurzamer.

Een andere formule van het versterken van de naambekendheid is volgens de delphi-analyse het verzilveren van de eigen expertise binnen eigen en andere sectoren: d.m.v. colloquia, publicaties, ... Deze strategie komt er dus vooral op neer de expertise van de volkshogescholen als uithangbord te gebruiken.

Het geloof dat promotie eenzelfde positief beeld bij alle (lagen van) inwoners kan creëren is volgens de participanten een illusie. Communicatief gezien lijkt het beter campagne te voeren naar aparte groepen of doelpublieken (een campagne voor jongeren, een voor senioren, ...):

- een regionaal publiek kan gericht worden aangesproken dan een Vlaams publiek;
- de opdracht van de volkshogescholen is hoofdzakelijk regionaal/bovenlokaal, dus die media in de eerste plaats (blijven) gebruiken, lijkt aangewezen.

Aandachtspunten voor praktijk en beleid

- Het is duidelijk dat nog veel communicatie- en promotie-inspanningen kunnen gebeuren om het organisatietype en de werking van de volkshogescholen bekend te maken. Een globale campagne lijkt op dit punt het overwegen waard, zonder hieromtrent onrealistische verwachtingen te koesteren.
- Rond (naam)bekendheid nemen enkele volkshogescholen vandaag al initiatieven (bv. via een deelnemers- of regiobeveging). Het ware interessant deze initiatieven te bundelen en te analyseren. Ook het uitwisselen van het instrumentarium dat daarvoor gebruikt wordt, kan vermijden dat de volkshogescholen naast elkaar hetzelfde werk doen.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Lijst documenten inhoudsanalyse

1. Publieke documenten wetgevend en uitvoerend beleid

1.1 Beleidsdocumenten

- Beleidsnota 2004-2009 Cultuur
 - Opschrift: 'Beleidsnota Cultuur 2004-2009'
 - Bron: Website CJSM (online)
- Beleidsbrief Cultuur 2002-2003
 - Opschrift: 'Beleidsbrief Cultuur, beleidsprioriteiten 2002-2003'
 - Bron: Parlementair stuk 1396 - nr. 1 (2002-2003) (online)
 - Datum: 30 oktober 2002
- Beleidsbrief Cultuur 2003-2004
 - Opschrift: 'Beleidsbrief Cultuur, beleidsprioriteiten 2003-2004'
 - Bron: Parlementair stuk 1396 - nr. 1 (2003-2004) (online)
 - Datum: 27 oktober 2003
- Beleidsbrief Cultuur 2005-2006
 - Opschrift: 'Beleidsbrief Cultuur, beleidsprioriteiten 2005-2006'
 - Bron: Parlementair stuk 537 - nr. 1 (2005-2006) (online)
 - Datum: 25 oktober 2005
- Beleidsbrief Cultuur 2006-2007
 - Opschrift: 'Beleidsbrief Cultuur, beleidsprioriteiten 2006-2007'
 - Bron: Parlementair stuk 969 - nr. 1 (2006-2007) (online)
 - Datum: 27 oktober 2006
- Beleidsbrief Cultuur 2007-2008
 - Opschrift: 'Beleidsbrief Cultuur, beleidsprioriteiten 2007-2008'
 - Bron: Parlementair stuk 1417 - nr. 1 (2007-2008) (online)
 - Datum: 31 oktober 2007
- Jaarboek VOB 2003
 - Opschrift: 'JAARBOEK 2003. Cijfers en tekst bij Programma 45.2. Volksontwikkeling en Openbaar Bibliotheekwerk'
 - Bron: Website CJSM (online)
 - Datum publicatie: 2005
- Jaarboek VOB 2004 - 2005
 - Opschrift: 'JAARBOEK 2004/05. Cijfers en tekst bij Programma 45.2. Volksontwikkeling en Openbaar Bibliotheekwerk'

- Bron: Website CJSM (online)
- Datum publicatie: 2006
- Jaarboek VOB 2005-2006
 - Opschrift: 'JAARBOEK 2003. Cijfers en tekst bij Programma 45.2. Volksontwikkeling en Openbaar Bibliotheekwerk'
 - Bron: Website CJSM (online)
 - Datum publicatie: 2007

1.2 Regelgeving

- Bouwstenennota
 - Opschrift: 'Bouwstenen voor het decreet & besluit voor de sociaal-culturele verenigingen, vormingsinstellingen, bewegingen'
 - Bron: Website CJSM (online)
 - Datum publicatie: 4 april 2001
- Gecoördineerde versie decreet
 - Opschrift: 'Decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk'
 - Bron: Vlaamse codex (online)
 - Oorspronkelijke datum: 4 april 2003
 - Oorspronkelijke publicatiedatum in Belgisch Staatsblad: 28 mei 2003
 - Inwerkingtreding: 1 januari 2003
 - Data van wijzigingen: 11 juni 2004, 17 maart 2006
- Wijzigingsdecreet 2008
 - Opschrift: -
 - Bron: Parlementair stuk (online)
 - Oorspronkelijke datum: -
 - Oorspronkelijke publicatiedatum in Belgisch Staatsblad: -
 - Inwerkingtreding: 1 januari 2008
- Memorie van Toelichting: toelichting bij de artikelen
 - Opschrift: 'Toelichting bij de artikelen van het voorontwerp van decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk'
 - Bron: Parlementair stuk 1501 - 1 (online)
 - Datum: 18 december 2002
- Memorie van Toelichting: algemene toelichting
 - Opschrift: 'Toelichting bij de artikelen van het voorontwerp van decreet voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk'
 - Bron: Parlementair stuk 1501 - 1 (online)
 - Datum: 18 december 2002

- Gecoördineerde versie uitvoeringsbesluit
 - Opschrift: 'Besluit van de Vlaamse Regering houdende uitvoering van het decreet van 4 april 2003 betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk' (versie 1 april 2006)
 - Bron: Vlaamse codex (online)
 - Oorspronkelijke datum: 16 juni 2003
 - Oorspronkelijke publicatiedatum in Belgisch Staatsblad: 23 juli 2003
 - Inwerkingtreding: 16 juni 2003
 - Data van wijzigingen: 11 juni 2004, 17 maart 2006
- Parlementaire stuk: stuk 1501 - 4
 - Opschrift: 'Ontwerp van decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Hoorzitting, verslag namens de Commissie voor Cultuur, Media en Sport'
 - Bron: Parlementair stuk 1501 - 4 (2002-2003) (online)
 - Datum: 24 februari 2003
- Parlementaire stuk: stuk 1501 - 7
 - Opschrift: 'Ontwerp van decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Verslag namens de Commissie voor Cultuur, Media en Sport'
 - Bron: Parlementair stuk 1501 - 7 (2002-2003) (online)
 - Datum: 19 maart 2003

1.3 Publieke documenten dertien volkshogescholen

Plannings- en beleidsdocumenten

- Beleidsplannen 2006-2009
 - Inhoud: document waarin de organisatie haar toekomstig beleid duidelijk maakt voor zichzelf, voor de overheid en voor de buitenwereld; het omvat de missie van de organisatie, de omgevingsanalyse, datgene wat ze op het ogenblik van de opmaak van het beleidsplan doet, datgene wat ze in de volgende beleidsperiode wil bereiken, alsook de wijze waarop ze dit wil realiseren.
 - Indiendatum: vóór 15 november 2005
- Eerste voortgangsrapporten
 - Inhoud: een document dat jaarlijks een stand van zaken geeft over de uitvoering van het beleidsplan in het voorbije jaar en een vooruitblik op de geplande uitvoering van het beleidsplan in het lopende jaar.
 - Indiendatum: vóór 1 april 2008

Communicatieve documenten

- Gedrukte extern promotiemateriaal: september – december 2007

Bijlage 2: Codeboom inhoudsanalyse

CODEBOOM

ORGANISATIE/WERKVELD

Positionering: volkshogeschool tussen andere actoren
 Concurrentie/samenwerking
 Regionale aspecten
 Profilering
 Maatschappelijke positionering (maatschappij)
 Gezamenlijke identiteit en meerwaarde profileren (werksoort)
 Eigen identiteit en meerwaarde profileren (organisatie)

EDUCATIE, LEREN EN ANDERE FUNCTIES

Niet-formeel leren/educatie: onderscheidende criteria
 Leerinhoud
 Vastgelegde inhoud
 Open inhoud
 Leerproces
 Didactisch-gestructureerd
 Democratisch-onderhandeld
 Methode van leren
 Kennisgericht
 Ervaringsgericht
 Uitkomst/doelstellingen van het leren
 Soort uitkomst/doelstelling
 Flexibel, open, doelstellingen van de leerder, ...
 Niet-flexibel, welafgeleerd, bewust, doelstellingen van de aanbieder, ...
 Levenssfeer
 Professioneel
 Persoonlijk/sociaal
 Kwalificatie, diploma, getuigschrift, ...
 Rollen van educatie
 Functionele rol
 Sociale en morele rol
 Expressieve en culturele rol
 Visies op sociaal-cultureel volwassenenwerk
 Functies van het werk + decretale opdrachten
 Gemeenschapsvorming
 Culturele
 Educatieve

ORGANISATIE VAN AANBOD

Methoden en leervormen
 Type activiteit
 Open - gesloten aanbod/Ruime publiek - afgebakend publiek
 Behoeftendetectie, vraaggestuurd, ...
 Type aanbod
 Projectmatig
 Cursorisch
 Werkvormen en processen
 Eerstelijns (rechtstreeks publiekgericht) - tweede lijn

Bijlage 3: Overzicht profiel van de respondenten delphi-onderzoek

Er namen 26 medewerkers uit de Volkshogescholen deel aan het onderzoek. De verdeling naar geslacht was 50/50, met name 13 mannen en 13 vrouwen.

De leeftijd van de deelnemers ging van 26 tot 55 jaar. Het merendeel van de deelnemers was al lang actief in de Volkshogescholen, anderen slechts sinds enkele maanden. Nagenoeg alle deelnemers beschikten over een jarenlange ervaring binnen het sociaal-cultureel werk.

De functies en verantwoordelijkheden van de deelnemers bestrijken een brede waaier van taken en opdrachten: educatie, communicatie, programmatie, ict, regiowerking, redactie, netwerking, aanbodontwikkeling, kennisbeheer, kunst & cultuur, doelgroepenwerking, boekhouding, afstemming en onderzoek.

Ook het opleidingsniveau van de deelnemers vormt een veelkleurig palet van richtingen en specialiteiten: artistiek, engels-duits-geschiedenis, verpleegkunde, psychologie, communicatie, journalistiek, sociaal-cultureel werk, agogiek, Germaanse filologie, kunstwetenschappen, antropologie, pedagogiek, filosofie, criminologie, sociologie, informatica.

Bijlage 4: Vragenlijsten en topics Delphi-onderzoek

Delphi 1° ronde: open vraagstelling naar topics die als belangrijk worden ervaren door de deelnemers

Huiswerk 1: rubricering van belangrijke topics met concrete vragen ter verdieping

Delphi 2° ronde: toelichting bij de verdieping

Huiswerk 2: topics met de nadruk op het actieperspectief en scenario's voor de toekomst

Delphi 3° ronde: toelichting bij de scenario's

Vragenlijst huiswerk 1

A) LEREN

- Geef een concreet voorbeeld van een activiteit/programma (binnen jouw V+) die voor jou succesvol is
 - Leg uit wat je binnen deze activiteit onder leren verstaat
- Hoe zet je leersettings op?
 - Welke determinanten en processen spelen hier een rol van betekenis?
- Hoe ziet een krachtige leercontext (leeromgeving) er uit?
- Hoe ga je om met de verschillen in aanpak tav andere werksoorten?
- Tracht je de specifieke doelgroepen te betrekken bij het open aanbod van jouw V+ en van andere organisatoren?
 - Zo ja, op welke manier? Ondervind je hier problemen?
- Wat is er aan jullie werking (activiteiten) meer dan gemeenschapsvorming?
 - Is er in het leren ook een combinatie met de culturele functie en de maatschappelijke activering? Hoe uit dit zich op het terrein?

B) INVESTEREN

- Welke potentiële outcomes (open doelen) kan je aanreiken voor niet formele educatie?
- Welke aantoonbare resultaten tref je aan?
 - Hoe ga je tewerk om dit te achterhalen?
 - Vind je dat de overheid hier klemtonen dient te leggen?

- Wat heb je nodig om de resultaten van jullie werk zichtbaar te maken en te ontsluiten?
- Door wat laat je je inspireren bij de ontwikkeling van praktijken?
- Hoe zou in jouw regio een ideale coördinatiefunctie er moeten uitzien? (bespreek dit gerust met je collega's)

C) VERLEIDEN

- Hoe zou je een sexy, modern imago voor V+ omschrijven dat de mensen aanspreekt?
- Aan welke elementen, activiteiten en strategieën denk je voor een gemeenschappelijke (collectieve) identiteit?
- Alles staat en valt met je lokale verankering?
 - Ben je hiermee akkoord?
 - Zo ja, hoe ga je tewerk om dit te realiseren en met welke problemen word je hier geconfronteerd?

D) INVULLEN

- Hoe wordt binnen jouw V+ nagedacht over je plaats (als organisatie) in de samenleving?
 - Welke rol speelt de educatieve medewerker in dit denkproces?
 - Hoe gebeurt het samenspel tussen de sociaal-cultureel werker en de andere geledingen (coördinatie, raad van bestuur en algemene vergadering) in jouw V+?
- Is er een rol weggelegd voor jouw V+ als makelaar (van vorming)?
 - Wat moet een V+ opnemen en waar liggen de beperkingen en problemen?
- Is er bij jullie een wezenlijk verschil tussen anciens en nieuwkomers met betrekking tot het aanbieden van een minimaal aantal vormingsuren (cursusaanbod) (verwijzing naar de kwantitatieve criteria van het oude decreet)?

E) ONDERZOEKEN

- Op welke wijze komen jullie de noden en interesses van de regio op het spoor?
- Wat gebeurt er vervolgens met deze informatie (gaande van specifieke projecten, op maat tot de adaptatie van het open cursusaanbod)?

Vragenlijst huiswerk 2

A) LEREN & LEERCONTEXTEN

- L1. De 'educatieve insteek of vormingsbril' komt naar voren als het element dat VHS bindt. Omschrijven van deze insteek of bril is mogelijk door praktijken zichtbaar te maken, te ontsluiten en te 'annoteren': diversiteit aan activiteiten oplijsten en aangeven waarom dit NFE vanuit V+ is.

Welke praktijken en activiteiten zou jij hier zeker opgenomen willen zien? (zowel eigen aangeboden activiteiten of projecten als het werk voor en met intermediairen).

- L2. Centrale elementen in deze educatieve insteek of vormingsbril zijn: leren in groep, leren van elkaar, leren in aansluiting met de leefwereld van deelnemers én leefwereldverruimend werken (onverwachtse, nieuwe dingen leren en mensen leren kennen), mensen ondersteunen om iets met deze leerervaringen te doen in het leven (cf. procesgerichte), doelstellingen zijn steeds tegensprekelijk door de deelnemers, vorming initieert dialoog en discussie over maatschappelijk relevante thema's, initiëren (en dan weer loslaten) van gemeenschapsvormende en culturele processen, ...

Zijn dit de verbindende elementen? Leren als sociale activiteit die verschijnt doorheen ervaringen en participatie aan het dagelijks leven?

- L3. Het 'sociale' wordt ook omschreven als 'vormingswerk is er voor iedereen', en als het aanbieden van laagdrempelige activiteiten, die ook toegankelijk zijn voor bijzondere doelgroepen. Ligt de essentie van V+ in het ondersteunen én initiëren van een divers vormingsaanbod waarin eenieder tot zijn recht kan komen?

B) INVESTEREN

- I1. Samenwerken gaat coördineren en afstemmen vooraf. Welke zijn goede en succesvolle praktijken van samenwerken met het ook op lokale verankering en waarom?
- I2. Coördineren en afstemmen wordt omschreven als in kaart brengen wat je ziet, en vooral ook analyseren wat je niet ziet (Wat is er? Wat is er niet?). Coördineren en afstemmen is eigenlijk een interpretatieproces. Welke ondersteuning heb je nodig in dit interpretatieproces?
- I3. Volkshogescholen staan vooral regionaal op de kaart. Samenwerkingsverbanden tussen volkshogescholen bestaan en lijken er beter in te slagen ook de

werksoort op een hoger (Vlaams) niveau in de kijker te brengen. Moet er meer worden ingezet op gezamenlijke projecten?

- I4. Over samenwerking met andere actoren uit het brede niet-formele en formele educatieve veld. Hoe kunnen de samenwerkingen die de dertien volkshogescholen vandaag aangaan (en dat zijn er heel wat) globaal in kaart worden gebracht opdat de werksoort beter inzicht zou krijgen welke partners (ev. sectoraal geclusterd) het gemakkelijkst worden 'gevonden' en welke niet ... en waarom (niet).

C) VERLEIDEN & IDENTITEIT

- V1. Het naar buiten brengen van een gemeenschappelijke lijn, met een positieve boodschap, gemeenschappelijke thema's en maatschappelijke profilering, wordt gewenst.

Wat zou de inhoud kunnen zijn van deze gemeenschappelijke lijn? Kan het ontwikkelen en bekendmaken van een jaarwerking, jaarthema, ... hier zinvol zijn?

- V2. Hoe zou je wat de V+ doen communicatief samenvatten tot één basiskenmerk voor het grote publiek?

D) ONDERZOEKEN

- O1. Bijhouden van wat je doet (registreren) wordt steeds belangrijker. Wat heb je daar voor nodig?
- O2. Onderzoek naar het aanbod van andere culturele aanbieders van NFE fungeert als netwerkvorming, en is momenteel sterk onderscheiden. Is een meer gestructureerde aanpak (bv. ondersteuning bij het opmaken of analyseren van een databank met het gevonden vormingsaanbod in de regio) hier nodig?
- O3. De volkshogescholen gaan op veel manieren na wat de interesses en noden van groepen en individuen zijn. Het is vaak een kwestie van als medewerker op pad gaan en te praten met cruciale actoren in de regio (cubelco's, overheden, bedrijven, burgemeester, ...).

Kunnen gestandaardiseerde instrumenten (bv. checklist, gespreksleidraad, software om gegevens te verwerken en te analyseren, ...) hier een hulp of inspiratiebron voor zijn? Welke instrumenten concreet?

- O4. Veel onderzoek dat de volkshogescholen doen is eigenlijk marktonderzoek. Kan een dergelijk onderzoek niet beter centraal worden opgepakt (over de verschillende volkshogescholen heen)? Bijvoorbeeld door een gestuurde

regionale inkijk in de invoer van de cultuurdatabank of door een gestroomlijnde informatiedoorstroom via alle cubelco's (die een soort van levende gemeentelijke educatieve kaart zijn) af te spreken? ...

E) INTERPROFESSIONALITEIT

P1. Werkers in VHS kunnen gezien worden als een beroepsgemeenschap. Hun job kan verrijkt en ontwikkeld worden door interesses, kennis, ervaringen, zorgen, waarden, taal, ... met andere te delen. Het uitwisselen van praktijken laat toe om eigen ervaringen uit te dagen en verder te ontwikkelen. Het is ook een proces van (professionele) identiteitsconstructie. Wat we doen maakt wie we zijn en worden, en hoe we interpreteren wat we doen. Zie jij hier iets in? Op welke manier kan zo'n beroepsgemeenschap concreet vorm krijgen?

Door uitwisseling van beroepskrachten, intranet good practices, vormen van intervisie tussen V+, tijdelijke jobrotatie, ... Bedenk scenario's, ...

P2. M.b.t. het verwoorden en benoemen van de vormingspraktijk: eenzelfde taal staat voor verschillende praktijken, en het is interessant om die verschillende praktijken naast elkaar te zien en daarover in discussie te gaan. Hoe kan men dit volgens jou aanpakken?

P3. Om leeruitkomsten te herkennen moet men de eigen deelnemers goed kennen. Zijn er vandaag instrumenten om het gewenste en het bereikte publiek goed te beschrijven (en te vergelijken)? Kunnen publiekverschiuvingen (causaal) geduid worden? Wat kan de werksoort in de toekomst helpen daar nog een beter zicht in te krijgen? Globaal participatieonderzoek? Een monitoringsinstrument? ...

Bijlage 5: Good practices aangehaald door respondenten

Project 'Actualiteitensalon'

Actualiteitensalon met als bijvoorbeeld thema 'Mobiliteit in Oostende'. Aangezien dit overdag doorging waren hier vooral 60-plussers op aanwezig. Via 4 grote thema's die betrekking hebben op mobiliteit werd er op een constructieve manier naar elkaar geluisterd en gediscussieerd. Op het einde werden per thema de gemeenschappelijke conclusies en voorstellen gebundeld en doorgestuurd naar het gemeentebestuur. We staan niet alleen stil bij de ongemakken maar zoeken ook naar alternatieven en oplossingen. Deelnemers waren ook verrast door de positieve dingen die gebeuren op verkeersvlak in Oostende.

Eenzijds krijgen de deelnemers informatie, inhoudelijke input vanuit de begeleider maar even belangrijk zijn ook de sociale vaardigheden die aan bod komen tijdens een groepsdiscussie zoals het communiceren in groep, leren luisteren, argumenteren, zoeken naar een consensus, voorstellen formuleren en klaarmaken om ze door te sturen.

Cursus 'Spreeken voor een publiek'

Hier is de factor kennisoverdracht minder nadrukkelijk aanwezig. Het persoonlijke leerproces bij de deelnemers staat hier meer centraal, het zich kunnen uit de slag trekken in de maatschappij, meer zelfvertrouwen krijgen voor een groep, sociale vaardigheden als leren is belangrijk. De eigen leervraag staat meer centraal.

Leren op verschillende sporen

Traject 'persoonsvorming' voor Kurasaw. Kurasaw is een organisatie die langdurige werklozen begeleid (Nederlandse les en informatica). Procesmatig traject. Werken rond eigen communicatie: leren opkomen voor jezelf in verschillende situaties (privé en professioneel), leren samenwerken, omgaan met verschil, onderhandelen, ... Vertrekkende vanuit de leefwereld en behoeften van de mensen. Daar koppelen we vormingsdoelen aan vast.

Opzet en begeleiding van projecten 'buurtbemiddeling in multiculturele sociale woonwijken'. Vrijwilligersgroepjes doorlopen een voortraject waarbinnen ze op zoek gaan naar mogelijkheden voor deelname aan sociaal beheer van wijken en naar voorwaarden voor partnerschap met de sociale verhuurder. Procesresultaten worden deels geïmplementeerd in een beheersaanpak. Vanaf dat moment leren alle actoren vanuit weerkerende ervaringsuitwisselingen systematisch vanuit de praktijk.

Begeleiding van een traject 'beleidsadvisering door culturele raden', waarbij leden van culturele raden op zoek gaan naar mogelijkheden voor reële beleidsadvisering op fundamentele keuzen van cultuurbeleid. Mensen leren dan uit het samenbrengen van wat ze meemaken en meemaakten, en uit de confrontatie met principes en visies die gerelateerd worden aan die ervaringsuitwisseling.

Workshop 'Creatief met het Atomium' (kortlopend). Hiermee willen we in pikken op de actualiteit. De stad is onze inspiratiebron. Bezoek van het Atomium is geen klassieke kennisoverdracht. We stimuleren mensen op een interactieve manier om interesse en nieuwsgierigheid te wekken rond een collectief geheugen (expo 58). We werken hierbij ervaring- en leefwereld gericht en beogen een gemengd publiek (Brusselaars van diverse origine).

In samenwerking met 'De Leesdijk' (een samenwerkingsverband van bibliotheken) werd in 9 bibliotheken 'computerles' aan senioren gegeven (basiskennis PC en internet).

Het leren is hier de technische vaardigheden onder de knie krijgen van de computer en de mogelijkheden die de computer als venster op de wereld biedt ontdekken, dus ook: zelfredzaamheid bevorderen, intergenerationeel communicatiebevorderend.

Cursus 'Zelf sleutelen aan je fiets'

Is eenvoudige, concrete cursus die aan alle publieken/doelgroepen kan aangepast worden, in verschillende settings: open/gesloten aanbod, op vraag van culturele centra, verenigingen, ocmw-clienteel, buurtwerk, asielcentrum. Kan vlot aangepast worden aan behoeften, niveaus, beschikbare tijd. Speelt in op een zeer concrete behoefte, is tegelijk handvaardigheid en consumentenvorming. Verhoogt zelfredzaamheid en zelfvertrouwen. Stimuleert het recreatief en functioneel gebruik van de fiets.

Cursus 'Verhalen schrijven' bouwt zich op in cursussen gaande van:

- fantaseren kan je leren: hierin kunnen cursisten op een leuke manier ervaren of schrijven hun ding is;
- basis reeks: waarin de basisbeginselen van het schrijven van verhalen aan bod komen: vertelstandpunt, personages, woordgebruik, verhaalopbouw, ...;
- schrijftraining: hierin krijgt iedere cursist op zijn/haar eigen niveau persoonlijke opdrachten en begeleiding;
- schrijfclub: ieder werkt aan een eigen project en krijgt feedback van de medecursisten en van de begeleidster. Deze club werkt naar een gemeenschappelijke uitgave van (fragmenten uit) de verhalen toe. Deze bundel wordt aan een breed publiek voorgesteld op een 'avond vol verhalen' waar ieder voorleest uit eigen werk;

- In deze cursussen zie je deelnemers evolueren van een aarzelend onderzoeken van eigen verlangens en capaciteiten op gebied van schrijven naar een trotse presentatie van eigen werk. Een goede begeleiding en ondersteuning van lesgeefster en medecursisten leidt tot een afgewerkt product van hoogstaande kwaliteit waar de cursist terecht trots op mag zijn. Sommige cursisten zetten ook effectief de stap naar een uitgeverij om hun werk te publiceren.

Projecten 'Color A'do' (leefwerelden van asielzoekers en Belgen dicht bij elkaar brengen), 'UAG' (Afrikaanse zelforganisatie begeleiden in verzelfstandiging), 'Afrika Voluit' (samenwerken tussen Belgen en Afrikanen, en Afrikaanse cultuur naar het grote publiek), 'Club Actief' (OCMW-cliënten vormen tot adviesraad), 'Bib Project' (laaggeschoolden naar de bib), 'Fietsproject' (vrijwilligers leren allochtone vrouwen fietsen), 'Bankcontact' (een buurtbank als middel tot een echte buurt/straatwerking), 'Stilte, rust en ruimte' (stilte als kracht in vele domeinen).

Het gaat telkens om sociaal leerprojecten waarbij de deelnemers/doelgroep in een traject worden meegenomen en zowel werken aan concrete taakdoelstellingen als persoonlijke competenties. De nadruk ligt op het informele en niet-formele leren. Soms is het resultaat van een project vertaalbaar in een verslagboek, soms niet.

Project 'Leesfoor', in samenwerking met Linc vzw en verschillende bibliotheken uit Halle-Vilvoorde. Het project doopt bibliotheken en andere plekken in de rand rond Brussel om tot voorleespunt. Wie de workshops volgt, kan zo'n voorleesvrijwilliger worden. Het facet 'leren' in dit project: mensen hebben wel een idee wat 'voorlezen' zou kunnen zijn, misschien hebben ze er al een beetje ervaring mee. Maar via de workshops 'leren' ze ook echt hoe het er in de praktijk aan toe gaat en hoe ze zelf een voorleesvrijwilliger kunnen worden. 'Leren' door het zelf te doen, door zelf te oefenen en door te luisteren naar de feedback van anderen in de groep.

'Verwen-en proefdag voor poetshulpen'

- deelnemers uit gesloten aanbod van de voorbije jaren (bijscholing thuiszorg) worden uitgenodigd voor gratis deelname, kennismaking met een selectie van ons aanbod;
- verwennen als appreciatie voor hun werk;
- doel is doorsnee publiek warm maken voor vorming in de vrije tijd; tevens bevraging naar educatieve behoeften.

Leren binnen deze activiteit: leren over het thema van de workshop die ze volgen en leren dat vorming niet schools is, ook iets voor hen, drempels verlagen om ook via vorming aan zelfzorg te doen.

'TGV' (Talent geeft vorming) brengt mensen samen die zich binnen vrijwilligersorganisaties inzetten op het vlak van werven, begeleiden en ook opleiden van vrijwilligers die 'opleiding, vorming e.d.' aanbieden aan anderen. Op zich is deze platformgroep een netwerk van betrokkenen die met een gelijkaardige opdracht bezig zijn.

Het leren zit in de opdrachten die de deelnemers vooraf toegestuurd krijgen (uitwisselingsvragen binnen het thema van de vergadering) zoals 'Hoe werven jullie deelnemers? Welke intrinsieke en extrinsieke motivatoren hebben hun deugdelijkheid bewezen in het kader van het 'houden' en enthousiasmeren van jullie vrijwilligers? Ook tussendoor ontstaan er leermogelijkheden (samenwerken in het kader van een projectdossier, leerbezoeken).

Onze 'zomerweken' waarbij er gedurende een week een mix aan vormingsactiviteiten op één locatie plaats heeft. Er wordt zowel voorzien in vormingssessies als in onthaal, catering en informele contacten. Ontmoeting is hierbij een belangrijke meerwaarde, daar waar tijdens het jaar mensen gewoon in functie van een activiteit samen komen. Hier is er juist wel de mogelijkheid om als deelnemer ook anderen te ontmoeten, los van de gekozen activiteiten.

Leren zien wij binnen deze context als een ontspannen, leuke, verfrissende activiteit waarin de hele persoon aangesproken wordt. We kiezen dus voor een holistische benadering waarbij zowel inzichten opgedaan worden als vaardigheden ontwikkeld. Naast het gearrangeerde leren is er duidelijk ook ruimte voor informeel leren, voor onbedoeld leren, ... doordat een open, uitnodigende leercontext wordt gecreëerd.

OCMW signaleert mogelijke vormingsbehoeften bij armenvereniging. Na overleg met armenvereniging wordt vanuit hun noden de vorming 'lekker gezond en goedkoop koken' georganiseerd.

Een leercontext 'buiten het leslokaal' kan krachtig zijn omdat hij op de één of andere manier creatief en flexibel inspeelt op de behoeften en tijdsplanning van de (doel)groep zelf.

Project 'Café Combiné'. Het project vindt plaats op café: is een krachtige leercontext omdat hij een bepaalde 'setting' creëert waar mensen zich comfortabeler in voelen en sneller geneigd zullen zijn om deel te nemen aan het gesprek (i.p.v. het leslokaal wat soms een 'school'-gevoel creëert).

Project 'Cultuurkruispunt': uitwisselingen van anderstaligen met het open publiek. De sessies 'een hapje uit een andere wereld' zijn hier een mooi voorbeeld van. Op zo'n sessie vertellen anderstaligen over, in eerste instantie, de culinaire

tradities in hun eigen land. Daarna wordt verder uitgewisseld over cultuur in de meest ruime zin.

‘Politieke Islam’ in samenwerking met de bibliotheek van Sint-Niklaas en ‘Dialog’ (vereniging van Marokkaanse mensen).

Theatervoorstelling ‘Bloody niggers’ in de KVS: maatschappij kritische voorstelling als aanzet voor een inhoudelijke uitwisseling voor ons collectief geheugen (koloniaal verleden). We brengen mensen samen vanuit verschillende origine.

Via de methode ‘thematochten’ brengen wij deelnemers rechtstreeks in contact met mensen die actief zijn in maatschappelijke bewegingen en werken aan maatschappelijke activering. Bv. de ‘ecocyclo-tochten’ in Westerlo en Herentals die passeren bij bioboeren, natuur- en wereldwinkels, projecten van duurzaam wonen en bouwen, natuurbeheerprojecten, ... via de thematochten ‘de tijd loopt’ brengen we deelnemers naar wereldwinkels, bioproducenten, ngo-werkers, en maken met die tochten aansluiting bij het nationale thema de tijd loopt van de verenigde ontwikkelingssamenwerkingorganisaties.

‘Right to learn Brochure’ (beschrijving vormingstraject met asielzoekers – in samenwerking met collega Vormingsplussen)

‘In eigen handen’: project in handen van vrouwen van oudercomité de Buurt, een Nederlandstalige school in Schaarbeek. Citizenne coacht de vrouwen. Vrouwen organiseren eigen activiteiten met focus op interactie en uitwisseling met andere vrouwen (bv. Hammam).

Project ‘The movie’ waarbij een zestal vrijwilligers een film hebben gemaakt (scenario, script tot montage en zelf acteren) over vrije tijd en Nederlands in Brussel.

Werken met/voor ‘intermediairen’

Goede voorbeelden van praktijken: Right 2 Learn, Generatie pac/kt uit, In de coullissen, Zinnen op onze wijk, Filocafé, Je ziet niet wat je ziet, VriendENtaal, zeg nee tegen CO2, Image Réfléchie, Verwendagen, Cultuurwandeling, Waarden in mijn rugzak, Betaalbaar wonen, ...

Brusselleer-Gemeenschapscentra: organiseren van ‘proefmomenten’ om cursisten Brusselleer prikkels en goesting te geven om sociaal-culturele activiteiten te ontdekken.

Project ‘Leesfoor’: project ter bevordering van het voorlezen in samenwerking met de plaatselijke openbare bibliotheken en Linc vzw, met steun van de provincie Vlaams-Brabant.

Leren: Via vormingen krijgen de inwoners van deze gemeenten de kans om te leren voorlezen. Nadien is er de mogelijkheid om in de voorleeswerking van de plaatselijke openbare bibliotheek mee te werken of indien nog niet aanwezig, een voorleeswerking op maat van de voorleesvrijwilligers en de bibliotheek op te starten. Het gaat dus over een individueel leertraject (leren voorlezen) en over gemeenschapsvorming (deel uitmaken van een voorleespunt). VormingPlus zet een proces in gang: zoekt partners, geeft vorming als start en laat dan de vrijwilligerswerking begeleiden door plaatselijke bibliotheek met ondersteuning van Linc vzw

Project 'Pasta', waar we samenwerken met caw en cultuurdienst Geraardsbergen. Wekelijks of tweewekelijks wordt een activiteit georganiseerd die begint met een maaltijd. En nadien wordt er iets georganiseerd, dat kan een lezing zijn, een kruidenwandeling, maar het wordt vooraf gegaan door een gemeenschapsvormende activiteit die heel goedkoop is. Het zorgt ook altijd voor een goede mix van het gemiddelde publiek en het educatief achtergestelde publiek. Wat maakt het zo goed. We werken met een groep vrijwilligers, die dat meetrokken, partners die rechtstreeks betrokken zijn met de doelgroep, die goedkope maaltijd als aantrekkingspool en laagdrempelige activiteiten (wandeling, zwemmen, schrijfster die komt spreken).

Bijlage 6: Leden stuurgroep (dd. 21 maart 2008)

Malika Abbad (kabinet Anciaux)

Noemi De Clercq (IVA Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen)

Luc De Droogh (Universiteit Gent, Vakgroep Sociale Agogiek)

Hugo De Vos (FOV)

Kathy De Winter (VOCVO)

Bea Elskens (SoCiuS)

Niek Goossens (Provincie Vlaams-Brabant)

Marleen Heysse (VMC)

Marijke Leye (Stad Gent)

Guy van den Eeckhaut (KH Kempen)

Marijke Verdoodt (departement Cultuur, Jeugd, Media en Sport)

BIBLIOGRAFIE

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Billiet, J. & Waeghe H. (2001). *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (Eds.) (1992). *Argumenten voor een reflexieve maatschappijwetenschap*. Amsterdam: SUA.
- Bouverne-De Bie, M. & Verhellen, E. (1995). Een beweging naar het probleemveld toe: actie-onderzoek en straathoekwerk als 'doelgroeperichte interventies'. *Panopticon*, 16 (3), 176-189.
- Bouverne-De Bie, M. (2002). Levenslang en levensbreed leren: wie heeft er behoefte aan? *Samenleving en politiek*, 9 (9), 33-41.
- Brembeck, C.S. & Thompson, T.J. (eds) (1973). *New Strategies for Educational Development: the cross-cultural search for nonformal alternatives*. Lexington: DC Health.
- Cockx, F. & Leeknecht, R. (2005). *Op zoek naar behoeften*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, Verschelden, G. (Red.) *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel volwassenenwerk (417-438)*. Gent: Academia Press.
- Cockx, F. (2007a). *Leren voor vormingswerk: concepten voor het faciliteren van vormingswerk*. Brussel: SoCiuS.
- Cockx, F. (2007b). *Sociaal-cultureel volwassenenwerk en arbeidersvorming. Een 'valse' tegenstelling?* In J. Mampuy (Red.) *Vorming in beweging*. Hervelee: Sociale School Hervelee.
- Colley, H., Hodkinson, P., Malcom, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain, a consultation report*. Leeds: Lifelong Learning Institute University of Leeds.

- Colley, H., Hodkinson, P., Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning*. London: Learning and Skills Research Centre. www.lsrc.co.uk
- Coombs, P.H. (1968). *World Educational Crisis: a systems approach*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P.H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: how NFE can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Coussée, F. (2008). *Enige beschouwingen bij de interviews in het kader van de evaluatie van het Europees Jeugdbeleid 2001-2007*. Gent: Universiteit Gent - Vakgroep sociale agogiek.
- Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (Eds.) (1999). *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE.
- Cullen, J., Hadjivassiliou, K., Hamilton, E., Kelleher, J., Sommerlad, E., Stern, E. (2002). *Review of current pedagogic research and practice in the fields of post-compulsory education and lifelong learning*. Final revised report, submitted to the Economic and Social Research Council by The Tavistock Institute.
- De Droogh, L., De Brabandere, K., Rutgeerts, E., Verschelden, G. (2008, submitted). *Université populaire as a historical and contemporary challenge for community education*. Paper presented at The history of the Arts and Crafts and Settlement Movement, Leiden.
- Depaepe, M. (2005). 'Praktijkgerichte theorie versus theoriegerichte praktijk: een 'historische' paradox in de pedagogiek?' In M. Depaepe, F. Simon, Van Gorp, A. (Red.) *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie* (441-466). Leuven: Acco.
- De Rick, K., Vanhoren, I., Op den Kamp, H., Nicaise, I. (2006). *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Dijstelbloem, H., Meurs, P.L., Schrijvers, E.K. (red.) (2004). *Maatschappelijke dienstverlening, een onderzoek naar vijf sectoren*. Amsterdam: University Press.
- EAEA (2006): *Adult Education trends and issues in Europe*. <http://www.eaea.org/doc/eaea/AETIstudyfinal.doc>
- Etgace (2001) 'Focus Groups: Intervention Strategies for Citizenship and Governance Education'. (Eds: R. van der Veen & J. van Raak.) *Report to European Commission*, DG Research. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen.
- Fauré, E., Herrera, F., Kaddowa, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnama, M., Ward, F. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

- Felstead, A., Fuller, A., Jewson, N., Unwin, L., Kakavelakis, K. (2007). *Learning, communities and performance*. Leicester: NIACE.
- Flowers, R. (2005). *Informal and popular education in youth and community work*. Sydney: University of Technology.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: MacGraw-Hill.
- Gehre, G. (2005). *Sociaal-cultureel newerken*. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, Verschelden, G. (Red.) *Spoor zoeken*. Handboek sociaal-cultureel volwassenenwerk (467-487). Gent: Academia Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1968). *The discovery of grounded theory*. Illinois: Aldine Publishing Company.
- Hamadache, A. (1991). Non-formal education: a definition of the concept and some examples. *Prospects*, 21(1), 111-124.
- Holford, J. (1988) Mass Education and Community Development in the British Colonies 1940-1960: A study in the politics of community education. *International Journal of Lifelong Education*, 7 (3), 163-183.
- Holford, J. & Van der Veen, R. (2003). *Lifelong learning, governance and active citizenship in Europe*. Guildford: University of Surrey.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis', *Quality Health Research*, 15, 1277-1288.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (1998). *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.
- Johnson, R. (1988). 'Really useful knowledge' 1970-850: memories for education in the 1980s. In Lovett, T. (ed.) *Radical approaches to adult education: a reader*, London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California - London - New Delhi: Sage publications.
- La Belle, T.J. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28, 159-175.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. California - London - New Delhi: Sage Publications.
- Notredame, L. (1994). De ijzeren driehoek(en). Een beschrijvend én strategisch analyse-schema. *Alert*, 20 (26), 5-9.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California - London - New Delhi: Sage publications.
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis. Investigating processes of social construction*. California - London - New Delhi: Sage publications.
- Piessens, A. (2008). *De grammatica van het welzijnswerk. Onderzoek naar het welzijnswerk als dagelijkse praktijk*. Gent: Academia Press.
- Rogers, A. (2004a). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?* Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Rogers, A. (2004b). 'Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm'. *The encyclopaedia of informal education*, www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm (geconsulteerd: 10 januari 2008)
- Roose, R. (2008). *Cartografie van het sociaal werk*. Gent: Universiteit Gent - Vakgroep sociale agogiek, onuitgegeven cursus.
- Roose, R. & Bouverne-De Bie, M. (2003). From participative research to participative practice - a study in youth care. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13 (6), 475-485.
- Ruitenbergh, C. W. (2007). Here be dragons: exploring cartography in educational theory and research. *Complicity: an international journal of complexity and education*, 4(1), 7-24.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. California - London - New Delhi: Sage Publications.
- Suijs, S. (1999). Netwerken: de dans der partners. Uitdagingen in de samenwerking tussen organisaties. *Brussel: Viboso*.
- Taylor, E. W. (2006). Making meaning of local nonformal education: practitioner's perspective. *Adult Education Quarterly*, 56 (4), 291-307.
- Tough, A. (2002). *The iceberg of Informal Adult Learning*. Nall working paper 49.

<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf>

- Van den Eeckhaut, G. (2005). Grondhouding: een reflectie over de kern van het eigen handelen. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, Verschelden, G. (Red.) *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel volwassenenwerk (181-201)*. Gent: Academia Press.
- Van Houten, H.J. (1988). *Mogelijkheden en dilemma's van beleidsgericht delphi-onderzoek*. Amsterdam: Delphiconsult.
- Van Houten, H.J. (1989). *Variaties op Delphi*. Amsterdam: Delphiconsult.
- Vanwing, T. (2006). *Niet formeel, wel professioneel. Onderzoek naar kunde, context en kansen van de sociaal-cultureel vormingswerker*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, doctoraatsverhandeling.
- Vanwing, T. & Buffel, T. (2006). *Eigen-aardig educatief. Welke educatieve kaders hantieren de beroepskrachten in het sociaal-cultureel volwassenenwerk?* Tussenrapport, Vrije Universiteit Brussel.
- Vanwing, T., Meurs, P., Buffel, T. De Pauw, W., Lombaerts, K. (2008). *Adviesrapport: Eigenschappen en positie van niet formele educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk*. Brussel: Vakgroep Agogische Wetenschappen.
- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis*. California - London - New Delhi: Sage Publications.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wester, F. (1987). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.
- Whitehead, C. (1997) "When the Bush Takes Fire": A study of the Origins and Purpose of Non-formal Education in British Colonial Policy.' In: Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (Eds.) *Education and Development: Tradition and Innovation. Vol 4: Non-formal and Non-governmental Approaches*. London: Cassell.
- Wildemeersch, D. (1995). *Een verantwoorde uitweg leren. Over sociaal-agogisch handelen in de risicomaatschappij*. Nijmegen: ISPA.