

Duurzaam leren en maatschappelijke participatie

CINOP, 's-Hertogenbosch

Wil van Esch, Jittie Brandsma, Ria Groenenberg en Annelies Dickhout

Colofon

Titel: Duurzaam leren en maatschappelijke participatie
Auteurs: Wil van Esch (eindredactie), Jittie Brandsma, Ria Groenenberg en Annelies Dickhout
Tekstverzorging: Hanneke van der Werf
Vormgeving: Evert van de Biezen en Ralf de Bruin
Bestelnummer: A00350

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
Juli 2006

© CINOP

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN-10 90-5003-488-8
ISBN-13 978-90-5003-488-3



Centrum voor innovatie van opleidingen
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Telefoon: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl



Nationale
UNESCO
Commissie

Postbus 29777
2502 LT Den Haag
Telefoon 070-4260263
Fax 070-4260359
www.unesco.nl

Voorwoord

Het inzicht groeit dat het effect van leren niet alleen moet worden beschouwd vanuit economisch perspectief, maar ook vanuit maatschappelijk perspectief. Naast human capital is de vorming van sociaal kapitaal van belang. Door te participeren in maatschappelijke verbanden doen mensen leerervaringen op en versterken ze de sociale cohesie. Het gaat om een ander soort leren dan het leren op school. Leren op school noemt men ook wel het formele leren, leren in sociale verbanden wordt ook wel aangeduid als non-formeel en informeel leren.

Vanuit de UNESCO is een tienjarig programma geïnitieerd met als kern de versterking van duurzame ontwikkeling. De Nederlandse UNESCO Commissie heeft die thematiek benaderd vanuit 'duurzaamheid in een leven lang leren': hoe kan het non-formeel en informeel leren in sociale verbanden een bijdrage leveren aan duurzaamheid? CINOP Expertisecentrum heeft deze vraagstelling nader uitgewerkt in onderhavige studie. Duurzaamheid wordt hier opgevat als duurzaamheid van sociale verbanden en de bijdrage daarvan aan burgerschap.

Via een viertal casestudies bij onderscheiden sociale verbanden wordt ingezoomd op de aard en rol van non-formeel en informeel leren bij de vorming van sociaal kapitaal. De sociale verbanden zijn: een sportvereniging, een voedselbank, een moedercentrum en een dorpshuis. Ondanks de wisselende contexten zijn overal mogelijkheden voor non-formeel en informeel leren en die kansen worden ook benut. Van belang is dat niet iedereen even goede ervaringen heeft opgedaan met leren, wat met zich meebrengt dat er eerst gezorgd moet worden voor een veilige (leer)omgeving. Bovendien moet ervoor worden gewaakt dat in die gevallen de non-formele en informele leerervaringen niet al te snel worden geformaliseerd.

Een speciaal woord van dank aan alle deskundigen die we geraadpleegd hebben en aan de UNESCO Commissie. Zonder hun medewerking zou deze studie niet tot stand zijn gebracht.

Cees Doets, directeur CINOP Expertisecentrum

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Het decennium van onderwijs voor duurzame ontwikkeling	1
1.2	Het Europees Jaar van Burgerschap door Onderwijs	2
1.3	Doel van het onderzoek	4
1.4	Leeswijzer	4
2	Verkenning kernbegrippen en onderzoeksopzet	7
2.1	Inleiding	7
2.2	De kernbegrippen: duurzaamheid en burgerschap	8
2.2.1	Duurzaamheid	8
2.2.2	Burgerschap	8
2.3	Sociaal kapitaal als verbindend concept	9
2.4	Een leven lang leren	11
2.5	Levensbreed leren	13
2.5.1	Effecten van een leven lang en levensbreed leren	15
2.6	Leren, sociaal kapitaal en maatschappelijke participatie	16
2.7	Onderzoeksvragen voor de cases	20
2.8	Analysemodel	21
2.9	Onderzoeksaanpak	23
3	Casus sportvereniging Attacus	25
3.1	Sociaal kapitaal en sport	25
3.2	Sport in Nederland	26
3.3	Casus: Basketballvereniging Attacus	28
3.3.1	Karakteristieken	28
3.3.2	Wie zetten zich in als vrijwilligers voor basketballvereniging Attacus?	29
3.3.3	Wie zijn de basketballende leden van Attacus?	30
3.3.4	Leerdoelen	30
3.3.5	Netwerken	31
3.3.6	Gerealiseerde leerdoelen	32
3.3.7	Kennisdeling	33
3.3.8	Deelname aan verder leren	33
3.4	Conclusie	33

4	Casus Voedselbank Helmond	35
4.1	Sociaal kapitaal en laaggeletterdheid	35
4.2	Laaggeletterdheid in Nederland	37
4.3	Casus: Alfabetiseringsproject van de Voedselbank Helmond	39
4.3.1	Karakteristieken	39
4.3.2	Wie zetten zich in als vrijwilligers voor de Voedselbank Helmond?	40
4.3.3	Wie zijn de deelnemers aan het alfabetiseringsproject in Helmond?	40
4.3.4	Leerdoelen	41
4.3.5	Netwerker	41
4.3.6	Gerealiseerde leerdoelen	42
4.3.7	Kennisdeling	42
4.3.8	Deelname aan verder leren	43
4.4	Conclusie	43
5	Casus Moedercentrum ‘De Koffiepot’	45
5.1	Sociaal kapitaal en sociale vernieuwing	45
5.2	Moedercentra in Nederland	46
5.3	Casus: Moedercentrum ‘De Koffiepot’	48
5.3.1	Karakteristieken	48
5.3.2	Wie zijn de medewerkers van Moedercentrum ‘De Koffiepot’?	48
5.3.3	Wie zijn de bezoekers van Moedercentrum ‘De Koffiepot’?	49
5.3.4	Leerdoelen	49
5.3.5	Netwerken	50
5.3.6	Gerealiseerde leerdoelen	51
5.3.7	Kennisdeling	52
5.3.8	Deelname aan verder leren	52
5.4	Conclusie	53
6	Casus Friese dorpshuizen	55
6.1	Sociaal kapitaal en versterking van plattelandsdorpen	55
6.2	Dorpshuizen in Friesland	56
6.3	Casussen: Hitzum en Terherne	57
6.3.1	Karakteristieken	57
6.3.2	Wie zetten zich in als vrijwilligers?	58
6.3.3	Voor wie is het dorpshuis?	59
6.3.4	Leerdoelen	60
6.3.5	Netwerken	60
6.3.6	Gerealiseerde leerdoelen	62
6.3.7	Kennisdeling	62
6.3.8	Deelname aan verder leren	62
6.4	Conclusies	63

7	Duurzaam leren en maatschappelijke participatie: beantwoording van de onderzoeksvragen	65
7.1	Samenvatting van de vier casussen	66
7.2	Gebruik van non-formeel en informeel leren en bijdrage daarvan aan sociaal kapitaal	69
7.3	Versterking maatschappelijke participatie en de rol van een leven lang leren daarbij	74

8	Conclusies	79
---	-------------------	-----------

	Literatuur	81
--	-------------------	-----------

Bijlagen	1	Lijst van geraadpleegde deskundigen en geïnterviewden	87
	2	Interviewleidraad	89

1

Inleiding

1.1 **Het decennium van onderwijs voor duurzame ontwikkeling**

In 2002 is door UNESCO het decennium van onderwijs voor duurzame ontwikkeling gelanceerd. Het decennium loopt van 2005 tot 2014.

Het centrale uitgangspunt van het decennium is:

“The vision of education for sustainable development is a world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation.” (UNESCO, 2004, pagina 23).

Met dit uitgangspunt wordt aangesloten bij eerdere in VN-verband gedane uitspraken over duurzame ontwikkeling, zoals tijdens de Wereld Milieu-conferentie in Johannesburg in 2002. Daar werd het concept duurzame ontwikkeling verbreed tot voorbij duurzaamheid in ecologische zin. Sociale rechtvaardigheid en de strijd tegen armoede vormen evenzeer sleutelprincipes voor een ontwikkeling die als duurzaam kan worden aangemerkt. Als de drie belangrijkste domeinen van duurzame ontwikkeling worden dan ook de samenleving, de (natuurlijke) omgeving en de economie genoemd. Ook wel de drie p's genoemd: people, planet, profit.

Doel van het tienjarig programma is (UNESCO, 2004):

- 1 het verder profileren van de centrale rol die onderwijs én leren vervullen in het algemene streven naar duurzame ontwikkeling;
- 2 het versterken van netwerken van en verbanden, uitwisseling en interactie tussen stakeholders in onderwijs en leren;
- 3 het verschaffen van ruimte en mogelijkheden voor het verfijnen en promoten van de visie op en overgang naar duurzame ontwikkeling – door middel van alle vormen van leren en publiek bewustzijn;
- 4 het vergroten van de kwaliteit van onderwijs;
- 5 het ontwikkelen van strategieën op alle niveaus om de capaciteit in onderwijs te versterken.

De doelstellingen zijn globaal geformuleerd en moeten vooral dienen als input voor het formuleren van meer specifieke doelstellingen op nationaal niveau of zelfs op regionaal of lokaal niveau.

De Nederlandse uitwerking van het programma 'leren voor duurzame ontwikkeling' voor de periode 2004-2007 onderschrijft dit uitgangspunt. Het ecologische, het sociaal-culturele en het economische domein vormen de drie hoeken, die het speelveld van duurzame ontwikkeling afbakenen. Tussen deze drie domeinen moeten telkens de belangen worden afgewogen. Deze drie perspectieven worden ook genoemd in het internationale implementatieplan voor het decennium.

Onderwijs wordt een zeer belangrijke rol toebedeeld als het gaat om duurzame ontwikkeling. Het is echter niet de enige factor. Ook bestuurlijke verhoudingen ('governance'), vormen van economische organisatie en van participatie van burgers zijn van belang voor duurzame ontwikkeling. In het internationaal implementatieplan voor het decennium wordt dan ook geconstateerd dat het wellicht beter is om te spreken van 'leren voor duurzame ontwikkeling'. Daarmee wordt onderkend dat leren niet alleen plaats vindt in het onderwijssysteem, maar ook in familieverbanden en andere sociale verbanden, in buurt- en wijkinstellingen en op de werkplek. Hiermee wordt nadrukkelijk geopteerd voor het perspectief van een leven lang leren met formeel, non-formeel en informeel leren als continu en iteratieve processen.

In het kader van het decennium van onderwijs voor duurzame ontwikkeling, heeft de Nederlandse UNESCO Commissie twee onderzoeken uitgezet op het thema 'duurzaamheid in een leven lang leren'. Het eerste onderzoek concentreert zich op het thema van – postinitieel – duurzaam onderwijs en het analyseren en beschrijven van arrangementen gericht op het overdragen van kennis die duurzaamheid bevordert in de betekenis die de UNESCO daaraan geeft.

Het onderhavige, tweede onderzoek richt zich op duurzaamheid in de context van duurzame netwerken waarin mensen zich organiseren om te leren als doel of als neveneffect van initiatieven gericht op het bevorderen van burgerschap. Met dit tweede onderzoek wordt ook aangesloten bij het 'Europees Jaar van Burgerschap en Educatie 2005' (Westerhuis, 2004).

1.2 **Het Europees Jaar van Burgerschap door Onderwijs**

Het Comité van Ministers van de Raad van Europa heeft 2005 uitgeroepen tot het 'Europees Jaar van Burgerschap door Onderwijs'. Het uitroepen van een speciaal jaar is een vervolg op en versterking van eerdere aanbevelingen van de Raad aan de lidstaten over 'Education for Democratic Citizenship'. Onderwijs speelt volgens de Raad een

belangrijke rol in de ontwikkeling van burgerzin en in de kwaliteit van participatie in een democratische samenleving. Het 'Europees Jaar van Burgerschap door Onderwijs' moet benadrukken dat betrokkenheid bij aangelegenheden die het leven van alledag beïnvloeden, noodzakelijk is. Het moet ook bijdragen tot het bevorderen van kritisch denken en het op een tolerante en rationele manier debatteren. Meer in het bijzonder moet het Europees Jaar:

- 1 het besef doen groeien hoe onderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap en participatie, die sociale cohesie, intercultureel begrip en respect voor diversiteit en mensenrechten bevorderen;
- 2 de lidstaten ondersteunen om van 'onderwijs voor democratisch burgerschap' een prioritaire doelstelling voor het onderwijsbeleid te maken en om duurzame hervormingen op alle niveaus van het onderwijsniveau door te voeren;
- 3 de lidstaten een kader en instrumenten aanreiken om hen te helpen reflecteren over de rol van onderwijs in de ontwikkeling en versterking van democratisch burgerschap.

In Nederland staat de bijdrage die onderwijs kan leveren aan het ontwikkelen en versterken van (democratisch) burgerschap ook op de agenda, getuige twee recente adviezen van de Onderwijsraad over dit thema (Onderwijsraad, 2003a, 2004). De Onderwijsraad (2003a) constateert:

“Er gaan in de politiek en daarbuiten stemmen op om de burgerschapsvormende functie van het onderwijs nader te versterken. Dat is niet verbazingwekkend. Ingrijpende veranderingen in de bevolkingssamenstelling, de voortschrijdende secularisatie, culturele verscheidenheid en individualisering hebben de oorspronkelijke bronnen van maatschappelijke betrokkenheid en samenhang aangetast. Het spreekt vanzelf dat in reactie hierop vanaf begin van de jaren negentig de roep om versterking van maatschappelijke betrokkenheid en samenhang – meestal onder de noemers van burgerschap, sociale cohesie, integratie en ‘civil society’ – en het pleidooi om daarvoor onderwijs in te zetten, krachtiger zijn geworden.”

Het lijkt dus vooral de zorg om een afnemende sociale samenhang en integratie te zijn die 'burgerschap' zo duidelijk op de agenda zet; overigens niet alleen in het onderwijs. Daarnaast speelt ook de zorg om een toenemende kloof tussen politiek en burger een rol. Beide ontwikkelingen staan niet los van elkaar. De tevredenheid onder burgers met het functioneren van de democratie neemt af. Men verwacht een afname van de maatschappelijke en politieke betrokkenheid van burgers, en ook een dalende bereidheid om vrijwilligerswerk te doen (SCP, 2004). De WRR (2005) wijst in dit verband op de haaks op elkaar staande processen van schaalvergroting van organisaties enerzijds en toenemende individualisering anderzijds. Dit leidt tot afbrokkeling van de betrokkenheid van mensen bij elkaar (sociaal vertrouwen) en bij hun democratische instituties (politiek vertrouwen).

Het probleem van de toenemende kloof tussen overheid ofwel politiek en burger heeft ertoe geleid dat de overheid op zoek gaat naar de burger en ernaar streeft, voorzieningen beter op de behoefte van burgers af te stemmen. Of ten minste op zoek gaat naar (een versterking van) kleinschalige verbanden, waarin mensen dagelijks met elkaar omgaan en waarin ook hun wisselwerking met overheid en politiek gestalte kan krijgen (RMO, 2000; WRR, 2005). Dit komt onder meer tot uitdrukking in de buurt- of wijkgerichte aanpak rond verschillende aspecten van leefbaarheid (bijvoorbeeld veiligheid, buurtvoorzieningen, zoals winkels, scholen, buurthuizen, jongerenwerk en fysieke inrichting), die de laatste jaren overheerst.

Het advies van de Onderwijsraad (2003a) richt zich vooral op het formele onderwijs en de voorbereiding van jongeren op burgerschap en maatschappelijke participatie in het volwassen leven. De non-formele educatie speelt echter ook een rol bij het bevorderen van burgerschap en burgerschapsvorming. Onze veronderstelling is dat juist in situaties, waarin burgers betrokken zijn bij maatschappelijke activiteiten, het bereiken van maatschappelijke doelen en non-formeel en informeel leren in sterke mate op elkaar betrokken zijn.

1.3 Doel van het onderzoek

Naast het ‘Decennium van onderwijs voor duurzame ontwikkeling’ vormt ook het ‘Europees Jaar van Burgerschap door Onderwijs’ een invalshoek voor het door CINOP Expertisecentrum uitgevoerde onderzoek rond duurzaam onderwijs en levensbreed leren. De bedoeling is daarbij nadrukkelijk om ‘educatie’ niet traditioneel te interpreteren in termen van formeel onderwijs, maar het perspectief te verschuiven naar non-formeel en informeel leren. In de traditionele interpretatie van onderwijs vallen leeromgevingen in bijvoorbeeld jeugdwerk en buurt- en clubhuiswerk buiten het blikveld. In het perspectief van een leven lang leren zijn echter ook de activiteiten van deze organisaties van belang. Hun bijdrage aan leren wordt duidelijk als we een leven lang leren breder definiëren dan uitsluitend vanuit een direct aanwijsbaar bedrijfseconomisch rendement. Dan gaat het om doelen als het ontwikkelen van transferabele sociale kwaliteiten en het creëren van mogelijkheden om participatie, actief burgerschap en politieke verantwoordelijkheid te ervaren. Deze doelen zijn overigens in hun bijdrage aan sociale insluiting ook vanuit (een primair micro-) economisch perspectief te waarderen.

1.4 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk worden de kernbegrippen die in dit onderzoek centraal staan nader uitgewerkt. Ingegaan wordt op de begrippen ‘sociaal kapitaal’, ‘een leven lang leren’, ‘levensbreed leren’, ‘maatschappelijke participatie’ en de relaties tussen deze begrippen.

Aan het slot van het hoofdstuk wordt de vraagstelling aangescherpt en worden het analysekader van het onderzoek en de onderzoeksopzet gepresenteerd. In de hoofdstukken 3 tot en met 6 worden de resultaten van de casestudies besproken. In hoofdstuk 7 worden de onderzoeksvragen beantwoord en worden op basis van de verkregen inzichten uit de casestudies antwoorden geformuleerd op de centrale onderzoeksvragen:

- Hoe kan de maatschappelijke participatie van burgers worden versterkt?
- Welke rol speelt een leven lang leren als voorwaarde, katalysator en uitkomst van maatschappelijke participatie?

Het rapport wordt afgesloten met conclusies in hoofdstuk 8.

2

Verkenning kernbegrippen en onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt het conceptueel kader voor het onderzoek nader uitgewerkt. Allereerst behandelen we de kernbegrippen van deze studie: 'duurzaamheid' en 'burgerschap' (2.2). Vervolgens worden deze kernbegrippen met elkaar verbonden via het begrip 'sociaal kapitaal' (2.3) en wordt ingezoomd op de relatie met begrippen als 'een leven lang leren' (2.4) en 'levensbreed leren' (2.5) en op de relaties tussen leren, sociaal kapitaal en maatschappelijke participatie (2.6). Vervolgens wordt de vraagstelling voor het onderzoek aangescherpt (2.7) en wordt het analysekader voor de casestudies gepresenteerd (2.6). In paragraaf 2.8 wordt de opzet van het onderzoek beschreven.

2.1 Inleiding

7

In het vorige hoofdstuk is de aanleiding gepresenteerd voor het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd. Directe aanleiding voor het onderzoek is het decennium voor duurzame ontwikkeling (2004-2015) dat is uitgeroepen door de UNESCO. In de context van dit decennium heeft de Nederlandse UNESCO Commissie, CINOP Expertisecentrum gevraagd een onderzoek uit te voeren op het thema 'duurzaamheid in een leven lang leren'. Bij de uitwerking van het gevraagde onderzoek is ervoor gekozen om ook aan te sluiten bij het 'Europees Jaar van Burgerschap en Educatie 2005'. De invalshoek van dit onderzoek is daarmee duurzaamheid in de betekenis van duurzame netwerken waarin mensen zich organiseren om (onder meer) te leren, met in het bijzonder aandacht voor initiatieven gericht op burgerschap.

Het doel van het onderzoek is:

- 1 het beschrijven van initiatieven gericht op burgerschap die ook beogen deelnemers tot zelforganisatie en netwerkvorming te stimuleren;
- 2 het analyseren van de voorwaarden om aan deze vormen van zelforganisatie en netwerkorganisatie een duurzaam karakter te geven, bijvoorbeeld door ze met andere vormen van (een leven lang) leren te verbinden.

In het onderzoek staan twee begrippen centraal: duurzaamheid en burgerschap. Hierna zullen wij deze begrippen uitwerken als kader voor de vraagstelling van dit onderzoek.

2.2 De kernbegrippen: duurzaamheid en burgerschap

2.2.1 Duurzaamheid

Het eerste begrip is 'duurzaamheid' ofwel 'duurzame ontwikkeling'. Zoals eerder aangegeven, worden in het internationale implementatieplan voor het decennium voor leren voor duurzame ontwikkeling drie domeinen als essentieel aangeduid:

- de omgeving (het ecologische perspectief): grenzen aan natuurlijke hulpbronnen, fragiliteit van ecologische systemen;
- de samenleving (het sociaal-culturele perspectief): begrijpen van en kunnen participeren in sociale en democratische instituties (mensenrechten, culturele diversiteit; interculturele tolerantie, maar ook gezondheid);
- de economie (het sociaal-economisch perspectief): het gaat hier zowel om potentieel als om de beperkingen van economische groei en de impact daarvan op omgeving en samenleving.

Deze studie concentreert zich op het sociaal-culturele perspectief op duurzaamheid (waarbij een economische invalshoek niet wordt uitgesloten). Duurzaamheid wordt in deze context verbonden aan burgerschap en maatschappelijke participatie, in het bijzonder aan initiatieven van burgers die zijn gericht op duurzame verbetering van de eigen leefomgeving of de eigen leefomstandigheden.

2.2.2 Burgerschap

Voor het begrip 'burgerschap' sluiten wij aan bij de definitie van de Onderwijsraad (2003a, 2004). De Raad maakt een onderscheid tussen het politiek-juridische aspect van burgerschap (mogen en moeten) en het aspect van het vermogen en de bereidheid om burgerschap uit te (kunnen) oefenen (kunnen en willen). De politiek-juridische dimensie laten we hier verder buiten beschouwing.

Als het gaat om het kunnen en willen, onderscheidt de Raad drie niveaus:

- het microniveau van burgerschap: burgerschapsvorming op dit niveau richt zich vooral op het individu in relatie tot medeleden van de gemeenschap (in dit geval de school; hoe verhouden leerlingen zich onderling en ten opzichte van het personeel); het gaat vooral om gemeenschappelijke regels, hoe men met elkaar omgaat en hoe anderen in het bijzonder ouders bij de gemeenschap (lees: school) betrokken zijn of kunnen worden;
- het mesoniveau van maatschappelijk burgerschap: burgerschapsvorming richt zich op dit niveau vooral op het voorbereiden van individuen/jongeren op deelname in de

(lokale) gemeenschap; ofwel het adequaat kunnen deelnemen aan uiteenlopende maatschappelijke activiteiten;

- het macroniveau: burgerschapsvorming op dit niveau richt zich vooral op het bijbrengen van kennis van en instemming met de maatschappelijke en politieke activiteiten van de samenleving.

In dit onderzoek richten we ons op burgerschap op mesoniveau. De twee centrale onderzoeksvragen zijn:

- Hoe kan de maatschappelijke participatie van burgers worden versterkt?
- Welke rol speelt een leven lang leren als voorwaarde, katalysator en uitkomst van maatschappelijke participatie?

Wij willen bij het beantwoorden van die vragen de wisselwerking tussen meso- en microniveau enerzijds en tussen meso- en macroniveau anderzijds niet verwaarlozen, maar de focus ligt op het mesoniveau.

2.3 Sociaal kapitaal als verbindend concept

Het concept 'sociaal kapitaal' kan worden opgevat als verbindend concept tussen burgerschap en duurzaamheid. Sociaal kapitaal is bepaald geen nieuw concept, maar het is bezig aan een hernieuwde opmars. Ten aanzien van het concept 'sociaal kapitaal' kunnen in feite drie 'tradities' worden onderscheiden, met elk hun specifieke definiëring van het begrip:

- Bourdieu (1986) ziet sociaal kapitaal als hulpmiddelen die gekoppeld zijn aan het lidmaatschap van een groep. Sociaal kapitaal is dan een middel om via sociale connecties toegang te krijgen tot economische en culturele hulpbronnen. Daarbij ligt het accent op sociale netwerken die toegang verschaffen tot de hulpbronnen van die groep. Of zoals Van Wieringen en Berghouwer (2004) het formuleren: "Bourdieu ziet vooral twee elementen, namelijk de sociale betrekkingen die mensen in staat stellen om hulpbronnen naar zich toe te halen die in het bezit zijn van collectieven en voorts de hoeveelheid en hoedanigheid van deze hulpbronnen."
- Coleman (1988, 1990) beschouwt sociaal kapitaal vooral als 'publiek goed' en een relationele eigenschap van mensen in bepaalde gemeenschappen en niet zozeer als een 'meeneembaar' individueel asset (Green, Preston en Sabates, 2003). Coleman definieert sociaal kapitaal dan ook als de aspecten van sociale structuren die leden van een gemeenschap in staat stellen om actie te ondernemen.
- Putnam (1993, 2000) bouwt voort op de door Coleman gekozen insteek, maar legt daarbij de nadruk meer op aspecten van sociaal kapitaal zoals vertrouwen, normen en netwerken, die wederzijdse samenwerking faciliteren (Duyvendak en Van der Graaf, 1999; Golding, 2004).

Deze verschillende perspectieven op sociaal kapitaal (hoewel het onderscheid tussen Coleman en Putnam eerder gradueel dan fundamenteel is), alsmede de verschillende disciplinaire invalshoeken van waaruit sociaal kapitaal wordt bestudeerd (economie, sociologie, arbeids- en organisatiepsychologie), leiden ertoe dat in de literatuur een veelheid aan definities van sociaal kapitaal in omloop is. Toch zijn er in die definities wel gemeenschappelijke elementen te ontdekken: deelname in netwerken, wederkerigheid, vertrouwen, sociale normen, een gevoel van een zekere gemeenschappelijkheid en samenwerking (Cavaye, 2004; Van Wieringen en Berghouwer, 2004). Een definitie waarop vaak wordt teruggegrepen is die van de OECD: *Social capital is networks together with shared norms, values and understandings that facilitate cooperation within or among groups*. Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk (2002) beschouwen sociaal kapitaal als het sociale weefsel danwel de (informele) sociale infrastructuur van de samenleving, terwijl de WRR (2004) sociaal kapitaal beschouwt als de smeerolie van de (lokale) economie. Tegen de achtergrond van de toenemende bezorgdheid over de afname van de sociale cohesie zijn het juist deze positieve waarden van sociaal kapitaal, die de groeiende aandacht voor dit type kapitaal kunnen verklaren. Sociaal kapitaal vergemakkelijkt de uitwisseling van informatie, ideeën en bronnen (zowel materiële als immateriële). Het draagt bij aan een verbeterde coördinatie en samenwerking, helpt bij het managen van risico's, mogelijkheden en conflicten (zowel in de zin van 'getting by' als van 'getting ahead') en consolideert identiteit, verwachtingen en normen (Van Wieringen en Berghouwer, 2004; Woolcock, 1998). Alle definities overziend, kan sociaal kapitaal grofweg worden beschouwd vanuit twee invalshoeken: vanuit de bijdrage aan de collectieve baten of aan het individuele voordeel (Kilpatrick, Field en Falk, 2003).

Er kunnen drie typen sociaal kapitaal worden onderscheiden: 'bonding', 'bridging' en 'linking'. In het eerste geval ligt het accent op het versterken van verbanden en solidariteit binnen een homogene groep, hetgeen niet per definitie een negatief effect hoeft te hebben, maar wel het risico herbergt dat de blik naar binnen keert en op termijn het versterken van sociale relaties met ruimere netwerken belemmert (vgl. Woolcock, 1998). In het geval van 'bridging' ligt het accent meer op het versterken van verbanden tussen verschillende meer heterogene groepen en tussen verschillende netwerken. 'Linking' betreft vooral de verbanden over sociale strata heen en het kunnen mobiliseren van hulpbronnen van buiten de eigen gemeenschap.

Sociaal kapitaal heeft dus niet alleen positieve effecten. Cavaye (2004) spreekt in dit verband van de 'dark side' van sociaal kapitaal. Sociaal kapitaal kan ook negatief uitpakken, doordat het leidt tot sociaal homogene groepen, die buitenstaanders uitsluiten, of doordat het sociale weefsel resulteert in normen en waarden die vanuit maatschappelijk oogpunt als minder wenselijk of positief worden beschouwd. Field en Spence (2000) laten bijvoorbeeld in een studie in Noord-Ierland naar de opvattingen van mensen over deelname aan verschillende vormen van volwasseneneducatie zien, dat de

normen van sterk verweven gemeenschappen ertoe kunnen leiden dat 'leren niet als iets voor ons soort mensen' wordt gezien. Daarmee wordt de leermotivatie van mensen beperkt, wat kan leiden tot reproductie van de gebondenheid aan laaggeschoold werk in de lokale economie. Field (2003) daarentegen, laat (eveneens voor Noord-Ierland) zien dat er sprake is van een (positieve) relatie tussen de opvattingen over deelname aan gemeenschapsactiviteiten (zoals sportclubs, vrijwilligersorganisaties, activiteiten van de kerk) en het belang dat wordt gehecht aan deelname aan leeractiviteiten door volwassenen.

Menselijk en sociaal kapitaal sluiten elkaar niet uit. Auteurs als Schuller (2000), benadrukken juist de complementariteit van de twee concepten en vooral ook het economische belang van het (vergroten) van sociaal kapitaal. Enerzijds zou de directe impact van training in termen van het versterken van netwerken en informatie-uitwisseling van groter belang kunnen zijn dan het belang van het verwerven van individuele competenties of het vergroten van de productiviteit. Anderzijds komt uit verschillende studies naar voren dat de ontwikkeling van sociaal kapitaal de leerresultaten verbetert, hetgeen op termijn bijdraagt aan de economische productiviteit. Bovendien draagt sociaal kapitaal bij aan kennisdeling. Binnen verbanden (werkorganisaties, maar ook andere organisaties) die beschikken over een potentieel aan sociaal kapitaal, en daarmee gepaard gaande wederkerigheid, openheid en wederzijds vertrouwen, zullen individuen sneller geneigd zijn kennis te delen. Op termijn draagt dit bij aan innovatie en een verbeterde economische prestatie. Ook in dat opzicht zijn menselijk en sociaal kapitaal complementair (Schuller, 2000).

Kijken naar een leven lang leren vanuit het perspectief van sociaal kapitaal leidt tot meer aandacht voor het leren in andere settingen dan het formele onderwijs of het leren in de context van werk. Het richt nadrukkelijk de aandacht op de interactie tussen (het leren in) verschillende levenssferen, de mate waarin deze een bron voor leren kunnen zijn en de effecten ervan. In de context van de vraag hoe een leven lang leren kan worden gestimuleerd, is dit in potentie een belangwekkend perspectief.

2.4 Een leven lang leren

'Een leven lang leren' is inmiddels een algemeen omarmd concept, althans in kringen van beleidsmakers en onderwijsonderzoekers in Europa. Ondanks dat het concept breed ingang heeft gevonden, zijn er verschillende definities in omloop.

In navolging van de Europese Commissie wordt een leven lang leren door Nederlandse adviesorganen als de Onderwijsraad (2003b) of de Sociaal-Economische Raad (SER, 2002) opgevat als:

“Alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren. De lerende staat daarbij centraal.” (Onderwijsraad, 2003b, p. 22).

In navolging van het actieplan van de Vlaamse regering (Vlaamse regering, 2000) wordt een leven lang leren in een eerste verkenning van levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen, gedefinieerd als:

“Via een leven lang leren en het bevorderen van de participatie van burgers, stimuleert men de persoonlijke ontwikkeling van mensen (de ontwikkeling van geletterdheid, gecijferdheid en basisvaardigheden, de ontplooiing van sociale en communicatieve vaardigheden, de intrinsieke motivatie om graag te leren), vergroot men de sociale cohesie in de samenleving, bevordert men de actieve participatie van de burger in het democratisch bestel alsook draagt men bij tot een sterke en meer kwalitatieve economische groei en een toenemende arbeidsparticipatie.” (Vlaamse regering, 2000).

Gemeenschappelijke elementen in deze definities van een leven lang leren zijn de functies of rollen die aan een leven lang leren worden toegekend. Baert (2003) onderscheidt de volgende vier functies:

- inzetbaarheid (economisch, arbeidsparticipatie);
- actief burgerschap (democratisch);
- persoonlijke ontwikkeling;
- sociale integratie.

Hoewel de verschillende definities van een leven lang leren de meervoudige functie van een leven lang leren onderkennen, wordt het begrip primair geplaatst in de context van werkgelegenheids- en arbeidsmarktpolitiek (Hake en Van der Kamp, 2001). In dat opzicht is sprake van een eenzijdige gerichtheid op de betekenis van een leven lang leren voor het vinden en behouden van werk en voor het ontwikkelen en onderhouden van ‘employability’. Een eenzijdige gerichtheid die vanuit verschillende hoeken de nodige kritiek ontvangt, ook al wordt in toenemende mate de mogelijke betekenis van een leven lang leren voor sociale integratie danwel het bevorderen van sociale cohesie onderkend.

Volgens Baert (2003) kan levenslang leren niet alleen als een proces, maar ook als een beleidsprincipe worden opgevat met drie componenten:

- tijdscomponent: leren tijdens het hele leven, hetzij continu, hetzij periodiek;
- inhoudscomponent: het leren heeft betrekking op alle facetten en terreinen van het leven – sociale, economische, politieke, culturele enzovoort. Om de omvattendheid van een leven lang leren te benadrukken wordt ook wel gesproken van ‘levensbreed leren’, aldus Baert (2002);

- actor- en procescomponent: de lerende staat centraal. Dit betekent dat het aanbod afgestemd wordt op de lerende om hem kansen te geven dat te leren wat voor hem/haar (en voor de samenleving) zinvol is.

In deze benadering van Baert is het vooral de inhoudscomponent waarin het levensbrede van een leven lang leren tot uitdrukking komt.

2.5 Levensbreed leren

Vanuit de UNESCO Commissie komt een pleidooi voor een bredere interpretatie van een leven lang leren, waarbij ook de sociaal-culturele dimensie aandacht krijgt. Daarbij gaat het zowel om het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van individuen als om de bijdrage van een leven lang leren aan de bevordering van sociale cohesie (Onderwijsraad, 2003c). In haar communicatie inzake een leven lang leren stelt de Europese Commissie (2001) dat het niet alleen gaat om een leven lang leren, maar ook om 'levensbreed leren'.

Ook de Onderwijsraad (2002) adopteert het begrip 'levensbreed leren' en verstaat hieronder: de ruimte voor de ontwikkeling van sociale en burgerschaps-competenties en voor sociale ontwikkeling, naast én in samenhang met economische en werkgerelateerde doelen.

Toch laat de 'omarming' van het begrip levensbreed leren onverlet dat – conform de Lissabon-doelstellingen – onderstaande prioriteiten van een leven lang leren de belangrijkste blijven:

- het versterken van de economische functie van een leven lang leren (inzetbaarheid, employability);
- het vergroten van de sociale cohesie (het bevorderen van de sociale integratie, het tegengaan van sociale uitsluiting, onder meer via het vergroten van het democratisch burgerschap).

Binnen het beleid gericht op een leven lang leren krijgt de persoonlijke ontwikkeling geen duidelijke plek.

Met het voorgaande is een eerste afbakening gegeven van het concept levensbreed leren. Maar wat is levensbreed leren precies? Het begrip als zodanig is niet nieuw en past in de uit de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw stammende notie van onder meer de UNESCO inzake 'education permanente' en 'recurrent education'.

Met de begrippen 'education permanente' en 'recurrent education' werd de economische betekenis van een leven lang leren onderkend en werd nadrukkelijk ook de sociaal-

1 Dit is overigens geen nieuwe indeling. In feite gaat Skolverket hiermee terug naar het werk van Cropley (1980), dat de uitkomst vormt van een studie naar 'lifelong education'. Deze studie werd uitgevoerd door een groep van experts uit verschillende disciplines voor de UNESCO in de jaren zeventig van de vorige eeuw (vgl. Boström, 2003).

culturele functie van de volwasseneneducatie onderstreept. Rubenson (1996) spreekt in dit verband van twee generaties opvattingen over een leven lang leren. De eerste generatie opvattingen – die overeenkomt met concepten als 'education permanente' en 'recurrent education' – gaat uit van een holistische en humanistische visie op een leven lang leren. Verwachtingen over een betere samenleving en een betere levenskwaliteit voerden de boventoon. Een leven lang leren had dus niet alleen een economische betekenis, maar ook een sociaal-maatschappelijke en sociaal-culturele betekenis.

In de tweede generatie opvattingen over een leven lang leren krijgt de economische betekenis de overhand. Een leven lang leren wordt gezien als een economisch beleids-instrument (Skolverket, 2000). Het begrip levensbreed leren past in feite in de eerste generatie opvatting over een leven lang leren.

Voor een nadere analyse van het begrip een leven lang leren, hanteert het Zweeds Nationaal Agentschap voor het Onderwijs (Skolverket, 2000) een tweedimensioneel raamwerk, waarin de dimensies levenslang en levensbreed leren worden onderscheiden¹. De dimensie 'levenslang leren' representeert daarbij wat een individu gedurende de levensloop leert. Het gaat hier om de leeftijdsdimensie (Boström, 2003). De levensbrede dimensie refereert aan het feit dat leren plaatsvindt in verschillende omgevingen en situaties en dat leren niet beperkt is tot het formele onderwijssysteem. Levensbreed leren omvat ook het leren op de werkplek en het leren in de context van vrijwilligersorganisaties, wijk- en welzijnswerk en het gezinsverband (Baert, 2003; Skolverket, 2000).

In de Zweedse analyse worden deze verschillende leeromgevingen (enigszins arbitrair) ingedeeld in de beleidsdomeinen 'onderwijsbeleid', 'arbeidsmarktbeleid' en het domein 'civil society'. Het maakt echter duidelijk dat een leven lang leren niet het monopolie is van het onderwijsbeleid, maar ook directe raakvlakken heeft met andere beleidsdomeinen. Daarmee wordt ook het monopolie van de formele educatie aangetast. Non-formeel en informeel leren krijgen een gelijkwaardige positie in een benadering van een leven lang leren, waarvan ook levensbreed leren onderdeel uitmaakt.

Een leven lang leren omvat zowel leren in formele educatieve settings, als non-formeel en informeel leren. Van formele educatie ofwel formeel leren is sprake als het gaat om jeugd- of volwassenenonderwijs dat wordt aangeboden en georganiseerd door geïnstitutionaliseerde voorzieningen die deel uitmaken van het formele onderwijssysteem. Non-formele educatie of non-formeel leren betekent intentioneel georganiseerd, gestructureerd leren dat plaatsvindt binnen een ander institutioneel verband dan de school. Informeel leren behelst leren dat zich min of meer spontaan voordoet in contexten die niet expliciet zijn georganiseerd rond leren (bijvoorbeeld werk, maar ook vrijwilligerswerk, gezin, familie, buurt) (Skolverket, 2000).

2.5.1 Effecten van een leven lang en levensbreed leren

Bij een economische invulling van een leven lang leren zullen economische effecten worden benadrukt zoals: 'upskilling', aantallen behaalde kwalificaties, stijging van de productiviteit, en het concurrentie- en innovatievermogen van bedrijven en sectoren. Uitgaande van een levensbrede benadering van een leven lang leren zijn ook heel andere effecten in niet-economische levenssferen denkbaar.

Schuller, Brasset-Grundy, Green e.a. (2002) onderscheiden effecten in termen van:

- menselijk kapitaal (kwalificaties, kennis, vaardigheden);
- sociaal kapitaal (vrienden, netwerken, maatschappelijke participatie);
- persoonlijke identiteit, ook wel aangeduid als 'identity capital' (zelfvertrouwen, zelfbewustzijn).

De drie typen kapitaal zijn aan elkaar gerelateerd. De relatie tussen menselijk en sociaal kapitaal vormt daarbij de sociaal-economische dimensie, de relatie tussen sociaal kapitaal en 'identity capital', de sociaal-psychologische dimensie en de relatie tussen menselijk kapitaal en 'identity capital', de psycho-economische dimensie. De drie typen kapitaal en de drie dimensies vormen samen het kader waarbinnen de uiteenlopende effecten kunnen worden gesitueerd. Effecten kunnen niet zonder meer aan één van de drie dimensies worden toegeschreven, omdat de dimensies niet volledig onafhankelijk van elkaar zijn. Ter illustratie: maatschappelijke participatie wordt niet alleen bepaald door de mate waarin wordt beschikt over sociaal kapitaal, maar zal mede beïnvloed worden door de kennis en vaardigheden waarover een individu beschikt.

Het voorgaande richt zich vooral op (effecten van) leren op individueel niveau. Leren kan echter ook collectief plaatsvinden. Schuller, Brasset-Grundy, Green e.a. (2002) zetten de dimensie individuele versus collectieve effecten van leren af tegen een tweede dimensie, namelijk: effecten in termen van verandering ('transforming') versus effecten in termen van behoud of onderhoud ('sustaining'). Op grond van deze twee dimensies onderscheiden ze vier categorieën van effecten:

- zelf-onderhoud ofwel het in staat zijn om het eigen welbevinden op een acceptabel niveau te houden (self-maintenance);
- persoonlijke ontwikkeling danwel verandering;
- behoud van het sociale 'cement' (social fabric);
- sociale verandering (community activism).

Vooraf het Center for Research on the Wider Benefits of Learning (Londen) richt zich in haar werk op het onderzoeken van mogelijk bredere, niet-economische effecten van (een leven lang) leren. Uit verschillende studies van dit centrum komt naar voren dat 'leren' inderdaad verdergaande effecten heeft dan een louter economische of monetaire.

2 Als indicatoren voor het meten van sociaal kapitaal zijn vooral formele aspecten van sociaal kapitaal gehanteerd: veranderingen in tolerantie ten opzichte van etnische minderheden, in politiek cynisme, in autoritaire attitudes, toegenomen interesse in de politiek, toegenomen lidmaatschappen van vereniging (civic membership) en wel hebben gestemd in 1997 tegenover niet in 1987.

Deelname aan leren heeft onder meer invloed op de gezondheid, op de wijze waarop volwassenen hun rol van (groot)ouder vervullen en daarmee op familierelaties, maar heeft ook andere effecten zoals het vergroten van het zelfvertrouwen, zelfbewustzijn en het eigen gevoel van autonomie. Ook worden effecten gevonden in termen van toenemende maatschappelijke participatie en het vergroten van sociaal kapitaal (Feinstein, Hammond, Woods e.a., 2003; Schuller, Brasset-Grundy, Green e.a., 2002; Beugelsdijk, 2001). Ook uit economisch onderzoek is bekend dat deelname aan onderwijs en scholing kan bijdragen aan bijvoorbeeld het verbeteren van de gezondheid en het terugdringen van criminaliteit (Heckman, 2000). Over dergelijke 'sociale en niet-markteffecten' van deelname aan onderwijs en scholing is in de Nederlandse context echter nog maar weinig bekend (De Koning, Gelderblom, Zandvliet e.a., 2004).

2.6 Leren, sociaal kapitaal en maatschappelijke participatie

Bij non-formeel leren, zeker buiten georganiseerde kaders zoals vrijwilligerswerk of buurtactiviteiten, kan sociaal kapitaal een belangrijke factor vormen. Daarbij kan sociaal kapitaal zowel een voorwaarde vormen voor het leren, als een opbrengst van het leren. Om te kunnen leren in een min of meer informeel netwerk, zijn openheid, vertrouwen en wederkerigheid voorwaarden. Maar non-formeel leren kan ook bijdragen aan de verdere versterking van het sociaal kapitaal. Feinstein, Hammond, Woods e.a. (2003) proberen dit op grond van hun onderzoek naar de relatie tussen leren en (onder meer) sociaal kapitaal, als volgt te verklaren². Deelname aan een cursus resulteert veelal in veranderde sociale uitkomsten danwel in een verandering in sociaal kapitaal, wat weer aanleiding kan zijn om verder te leren. Deelname aan een cursus of training leidt tot een versterking van sociaal kapitaal, maar soms gaan veranderingen in sociaal kapitaal juist vooraf aan deelname en vormen ze de aanleiding om deel te gaan nemen (Feinstein, Hammond, Woods e.a., 2003).

Leren en sociaal kapitaal zijn dus aan elkaar gerelateerd, maar op een complexe manier waarbij oorzaak en gevolg niet altijd helder zijn te onderscheiden. Zo kan leren in een meer informele of beschermde context bijdragen aan de stap naar deelname aan leeractiviteiten die uitdagender zijn en/of meer eisen stellen, maar vaak is dit ingebed in een meer algemene persoonlijke of sociale ontwikkeling die een individu of een groep doormaakt (Feinstein, Hammond, Woods e.a., 2003; Schuller, Brasset-Grundy, Green e.a., 2002).

Meer algemeen stellen Schuller, Brasset-Grundy, Green e.a. (2002) dat deelname aan buurt- of gemeenschapsactiviteiten doorgaans leervragen oproept en mensen de mogelijkheid biedt om vaardigheden en zelfvertrouwen te ontwikkelen, wat voor hen nieuwe mogelijkheden kan creëren, bijvoorbeeld om verder te leren. Wijkontwikkeling en

buurtactiviteiten kunnen daarmee verbindingen leggen naar wat de auteurs 'educational progressions routes' noemen. Daarnaast heeft leren ook effecten in termen van het versterken van sociale netwerken. Hierbij gaat het om zowel de toegang tot nieuwe netwerken als om de uitbreiding van bestaande netwerken, een groter beroep op bestaande netwerken of het herstellen van netwerken die om wat voor reden dan ook in verval zijn geraakt (Falk, Balatti en Golding, 2000; Schuller, Brasset-Grundy, Green e.a., 2002).

Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk (2002) analyseren de (complexe) verwevenheid van leren, participatie en sociaal kapitaal in het perspectief van de vraag hoe de kracht van de lokale samenleving versterkt kan worden. Ze spreken daarbij niet zozeer van sociaal kapitaal als wel van sociale infrastructuur (waarbij ze het eerste begrip als synoniem voor het tweede begrip zien). Onder sociale infrastructuur wordt verstaan: "Het geheel van organisaties, diensten, voorzieningen en betrekkingen die het mogelijk maken dat mensen in redelijkheid in sociale verbanden (buurten, groepen, netwerken, huishoudens) kunnen leven en kunnen participeren in de samenleving." (RMO, 2000). Elementen als de aanwezige capaciteiten, het organiserend vermogen van groepen, gedeelde betekenissen en normen, vertrouwen en vertrouwdheid, erkenning en waardering en het (kunnen) beschikken over hulpbronnen, maken daar onderdeel van uit (Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk, 2002). Elementen die ook worden genoemd als gemeenschappelijk in de verschillende definities van sociaal kapitaal.

De sociale infrastructuur kan worden onderscheiden in een formele sociale infrastructuur (de professionele aanbieders van diensten en voorzieningen) en de informele sociale infrastructuur (georganiseerde en ongeorganiseerde verbanden van bewoners ofwel verbindingen, netwerken en sociale verbanden tussen personen). Het is de informele sociale infrastructuur die mede bepalend is voor het sociaal kapitaal dat voorhanden is. Een bijdrage van de formele sociale infrastructuur aan het opbouwen van sociaal kapitaal wordt daarbij niet uitgesloten.

Cruciaal is volgens de auteurs, dat relaties tussen personen en groepen zich kunnen ontwikkelen tot 'vermogen'. Voor een adequate (informele) sociale infrastructuur zijn niet de uitgebreidheid en dichtheid van de formele en informele netwerken van belang, maar het 'regulatieve vermogen'. Dit regulatieve vermogen duidt op de mate waarin beschikbare vaardigheden, capaciteiten en (externe) bronnen kunnen worden aangesproken en worden gemobiliseerd. Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen het persoonlijke, het interpersoonlijke en het publieke niveau. Op het persoonlijke niveau gaat het om opgebouwde ervaringen en aanwezige capaciteiten. Een belangrijke voorwaarde voor het mobiliseren van dit persoonlijke vermogen is vertrouwen. Op interpersoonlijk niveau gaat het in feite om dezelfde mechanismen. Of groepen van elkaars ervaringen en capaciteiten weten te profiteren hangt af van de mate waarin ze gemobiliseerd kunnen worden en dat hangt weer af van het wederzijds vertrouwen. Het

regulatief vermogen op publiek niveau duidt vooral op de mate waarin een groep (of buurt of wijk) in staat is (externe) hulpbronnen te bemachtigen.

Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk zijn van mening dat er meer moet worden geïnvesteerd in de sociale infrastructuur, om beklijvende resultaten te bereiken op het fysieke en economische domein van een buurt-/wijkgerichte aanpak. Of zoals de auteurs het formuleren: *“Wanneer het versterken van de sociale infrastructuur tot doel wordt geformuleerd van sociaal beleid en hierbij uitdrukkelijk een appèl uitgaat naar eigen initiatieven van burgers en vernieuwende sociale verbanden en sociale cohesie, zal meer aandacht moeten worden besteed aan educatieve processen.”* (Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk, 2002).

Zij leggen daarbij een link naar het ‘sociaal leren’ dat plaatsvindt. De stelling is dat in het (lokale) samenleven van burgers sprake is van een voortdurend proces van informeel ‘sociaal leren’. Kenmerken van sociaal leren zijn (vgl. Wildemeersch, 1995):

- groeps- en omgevingsgericht leren;
- leren functioneren van groepen, organisaties of gemeenschappen;
- leren in nieuwe en onverwachte, onzekere en moeilijk te voorspellen omstandigheden;
- leren gericht op oplossen van onvoorziene contextproblemen, waarbij optimaal gebruik wordt gemaakt van het probleemoplossend vermogen in de groep of gemeenschap.

Of zoals Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk het formuleren: *“Sociaal leren is in principe ook een vorm van actieleren, waar leren en doen met elkaar verbonden worden. Binnen de lokale samenleving waar mensen actief zijn in het oplossen van concrete knelpunten, waar groepen met elkaar overleg voeren en samenwerken, waar activiteiten worden georganiseerd en uitgevoerd, leren individuen en groepen voortdurend, soms impliciet en informeel, soms expliciet via georganiseerde reflecties.”* (Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk, 2002).

Wildemeersch en Jansen (1997) hebben een kader ontwikkeld waarmee spanningsvelden, leerprocessen en competenties die bij sociaal leren een rol spelen in kaart kunnen worden gebracht. Het kader is opgebouwd uit vier assen en daaraan gerelateerde spanningsvelden (vgl. Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk, 2002):

- Actie ofwel competenties versus deficiëntie. Individueel of groepen in een maatschappelijk achtergestelde situatie worden vaak benaderd vanuit hun tekorten, wat kan leiden tot een fatalistische houding. Als mensen aangesproken worden op hun competentie en vanuit ervaring leren dat ze wel over competenties beschikken, zal hen dit eerder uitnodigen om actief invloed uit te oefenen op uitdagingen en problemen in hun directe omgeving.
- Coöperatie ofwel consensus versus discussie. In essentie gaat het hier om het recht doen aan verscheidenheid in achtergronden, denkbeelden en capaciteiten en het tegelijkertijd vinden van gemeenschappelijke doelen waarop mensen kunnen worden gemobiliseerd.

- Reflectie ofwel distantie versus engagement. Hier gaat het om het vinden van een balans tussen de rationele distantie die nodig is om te reflecteren op het handelen (de actie) en de betrokkenheid die nodig is voor identificatie met processen die zich binnen groepen afspelen.
- Communicatie ofwel zelfsturing versus integratie. Hier gaat het om de afstemming tussen het vermogen van groepen tot zelfsturing en zelforganisatie enerzijds en de belangen van mogelijke partners in de sociale omgeving. In essentie gaat het hier om het versterken van zowel 'bridging' als 'linking' sociaal kapitaal.

Volgens Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk (2002) biedt dit kader aanknopingspunten voor het ondersteunen van groepen in hun acties en activiteiten. Vooral educatieve processen binnen groepen kunnen vanuit dit kader beter worden gehanteerd en versterkt.

Ondersteuning gericht op versterking van leerprocessen is één invalshoek. Afhankelijk van het doel en de focus van een groep of (informeel) netwerk kan ondersteuning ook gericht zijn op het realiseren van concrete activiteiten, op het verkrijgen van toegang tot informatie of benodigde deskundigheid, op het ondersteunen van processen binnen de groep (organisatie, communicatie) of op het leggen van contacten en verbanden met verwante groepen of netwerken dan wel op het leggen en onderhouden van contacten met officiële instanties (inclusief overheden) (Davelaar, Duyvendak, Foolen e.a., 2002).

Resumerend vatten we sociaal kapitaal op als het verbindende concept tussen duurzaamheid en burgerschap. Bij sociaal kapitaal gaat het dan om de voortbrengselen van sociale netwerken, de sociale infrastructuur. Doorslaggevend is niet zozeer het aantal netwerken als wel het regulatieve vermogen ervan, dat wil zeggen de mate waarin beschikbare vaardigheden, capaciteiten en (externe) bronnen kunnen worden aangesproken en gemobiliseerd. Vertaald naar voorliggende studie gaat het om de vorming van netwerken, onderling vertrouwen, waarden en normen die dienstig kunnen zijn bij het vormgeven van burgerschap, gericht op duurzame verbetering van de eigen leefomgeving of de eigen leefomstandigheden. Het accent ligt daarbij op levensbreed leren, dat wil zeggen leren dat plaatsvindt voor andere dan alleen economische en werkgerelateerde doelen. Dit leren in sociale netwerken zal voornamelijk een informeel karakter hebben. Naast leren via de reguliere instituties krijgt spontaan leren in niet-geinstitutionaliseerde contexten een gelijkwaardige plaats. Sociaal kapitaal geldt daarbij als voorwaarde voor informeel (sociaal) leren (gelijk ook voor formeel en non-formeel leren) en via (sociaal) leren wordt het sociaal kapitaal vermeerderd. Maatschappelijke participatie roept leervragen op en biedt de mogelijkheid om vaardigheden en zelfvertrouwen te ontwikkelen, een basisvoorwaarde om sociaal te leren.

2.7 Onderzoeksvragen voor de cases

Zoals aangegeven in het inleidend hoofdstuk luiden de twee centrale onderzoeksvragen als volgt:

- Hoe kan de maatschappelijke participatie van burgers worden versterkt?
- Welke rol speelt een leven lang leren als voorwaarde, katalysator en uitkomst van maatschappelijke participatie?

In de uitwerking van het onderzoekskader staan vier concepten centraal: burgerschap, duurzaamheid, sociaal kapitaal en levensbreed leren. De concepten burgerschap en duurzaamheid spelen vooral een rol in de afbakening van het onderzoeksdomein en de selectie van cases. Hierbij is het van belang om het exploratieve karakter van deze studie te benadrukken. Een dekkend overzicht van non-formele en informele educatie in Nederland is niet voorhanden. Bovendien kunnen binnen de randvoorwaarden van het onderzoek maar een beperkt aantal cases worden geanalyseerd.

De concepten levensbreed leren en sociaal kapitaal geven een meer inhoudelijke sturing aan het onderzoek. Het levensbrede element zit vooral in de thema's waarop groepen en netwerken zich organiseren; dit kan een veelheid aan thema's zijn. Bovendien moet het onderzoek inzicht geven in de wijze waarop en de voorwaarden waaronder het individuele én collectieve leren dat binnen groepen en netwerken plaatsvindt, kan worden verbonden met andere meer of minder geformaliseerde vormen van een leven lang en levensbreed leren. Daarmee kan ook inzicht worden verkregen in mogelijk alternatieve strategieën voor het verder versterken van een leven lang leren in de praktijk. Overigens is hier sprake van een zeker spanningsveld. Koppelingen tussen leren binnen het non-formele systeem en formele educatie, bijvoorbeeld door toepassing van evc-procedures, wordt soms met gemengde gevoelens bejegend. Het roept de vraag op of het niet een stap te ver is naar het conformeren aan de systeemkenmerken van formeel leren, waarmee mogelijk een proces in gang wordt gezet richting het organiseren van leren in schoolse processen en een versmalling van leerdoelen.

Het concept sociaal kapitaal beschrijft zowel mogelijke voorwaarden voor het leren in groepen of netwerken als mogelijke effecten van dat leren. Hier gaat het vooral om de mate van samenwerking binnen en tussen groepen en netwerken en tussen groepen/netwerken en meer officiële instanties en de mate waarin hierin verandering optreedt.

De casestudies zullen een antwoord moeten geven op de volgende onderzoeksvragen:

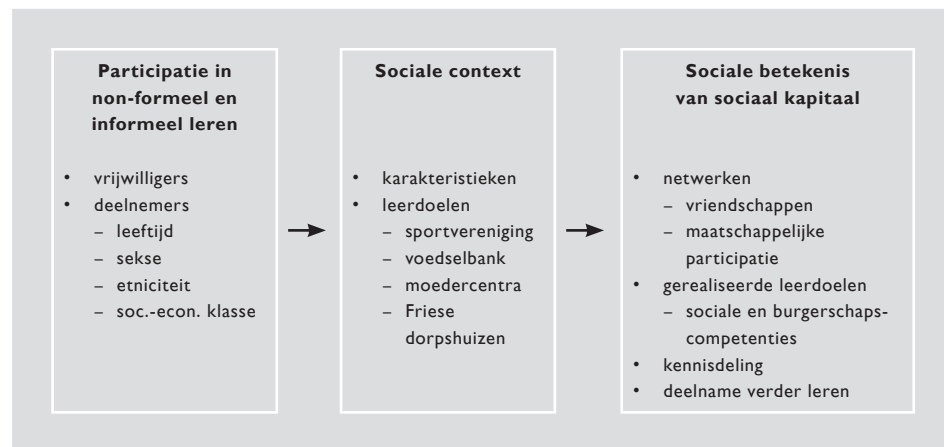
- I Maken groepen of netwerken die gericht zijn op het bewerkstelligen van duurzame verbetering in de eigen leefomgeving of leefomstandigheden gebruik van non-formeel en informeel leren en hoe zou dat leren kunnen worden aangeduid?

- 2 Dragen het non-formele en informele leren bij aan de ontwikkeling van sociaal kapitaal?
- 3 Welke ondersteuning hebben deze groepen of netwerken nodig bij het realiseren van hun doelen, bij het realiseren van het daaraan gerelateerde individuele en collectieve leren en bij het vormgeven van de samenwerking binnen de groepen en met derden?
- 4 Op welke wijze en onder welke voorwaarden kunnen het informele en non-formele leren binnen de groepen en netwerken worden verbonden met andere vormen van een leven lang en levensbreed leren buiten de eigen groep of het eigen netwerk?

Op basis van de informatie uit de casestudies worden de centrale onderzoeksvragen beantwoord.

2.8 Analysemodel

In dit onderzoek verkennen wij verschillende vormen van participatie in non-formeel en informeel leren in verschillende sociale contexten. Ook verkennen wij de effecten die dit heeft voor het sociale kapitaal dat in die sociale context vergaard wordt, in de zin van netwerken waar men deel van uitmaakt, gerealiseerde leerdoelen, kennisdeling die men organiseert en stimulering van deelname aan verder leren. Deze relaties zijn weergegeven in het volgende analysemodel (Figuur 2.1).



Figuur 2.1: Analysemodel

Per casus richt de verkenning zich op twee doelgroepen: enerzijds wordt de relatie tussen sociaal kapitaal en de actieve vrijwilliger in kaart gebracht, anderzijds wordt de

sociale betekenis van maatschappelijke participatie van de doelgroep (deelnemers aan de maatschappelijke activiteit in de hoedanigheid van cursist, sporter, deelnemer, bezoeker) belicht.

Op basis van het analysemodel worden de onderzochte casussen beschreven aan de hand van onderstaande vragen.

PARTICIPATIE IN NON-FORMEEL EN INFORMEEL LEREN:

- Wie participeren als vrijwilligers in de onderzochte sociale context?
- Welke doelgroep beoogt de onderzochte maatschappelijke activiteit en wie participeren daadwerkelijk als deelnemers?

SOCIALE CONTEXT

- Wat zijn de karakteristieken van de sociale context waarin de participatie van vrijwilligers en deelnemers plaatsvindt?
 - kenmerken van de sociale context
 - wijze van samenwerken
 - wijze van betrokkenheid
 - vertrouwen en wederkerigheid
 - ondersteuning van non-formeel leren
- Welke leerdoelen worden in de onderzochte context nagestreefd?

SOCIALE BETEKENIS

Wat is de sociale betekenis van non-formeel en informeel leren in de onderzochte sociale context voor netwerken, sociale competenties, burgerschapcompetenties en kennisdeling?

- Organiseren de vrijwilligers/deelnemers zichzelf in sociale netwerken of meer duurzame vriendschappen buiten de onderzochte context en zo ja, is hierbij sprake van 'bonding', 'bridging' of 'linking'?
- Welke leerdoelen worden in de onderzochte context gerealiseerd?
Verwerven de vrijwilligers/de deelnemers in de onderzochte context sociale en burgerschapcompetenties en zo ja, welke, voorzover van belang voor aspecten van sociale cohesie?
- Is in de onderzochte context sprake van kennisdeling en zo ja, op welke wijze?
- Bevordert de onderzochte context de deelname aan verder leren?

De verkenning moet leiden tot een antwoord op de vraag: Aan welke voorwaarden moet de sociale context voldoen om te komen tot leerprocessen en vervolgens om te komen tot duurzaam leren?

2.9 Onderzoeksaanpak

In de eerste fase van het onderzoek is een literatuurstudie uitgevoerd en zijn gesprekken gevoerd met een aantal deskundigen. Doel van de literatuurstudie was het uitdiepen van de oorspronkelijke vraagstelling van het onderzoek en het uitwerken van een conceptueel raamwerk als basis voor het analysekader voor en de dataverzameling in de casestudies. De resultaten van de literatuurstudie zijn beschreven in het inleidende hoofdstuk en de eerste vijf paragrafen van dit hoofdstuk.

De gesprekken met de deskundigen (voor een overzicht zie Bijlage I) waren vooral bedoeld om zicht te krijgen op het domein van non-formeel en informeel leren in uiteenlopende sociaal-culturele contexten en dan vooral die contexten die bij kunnen dragen aan een leven lang leren in brede zin (breder dan een definitie vanuit een bedrijfseconomisch rendement) en die mogelijkheden creëren om participatie, actief burgerschap en politieke verantwoordelijkheid te ervaren. Indirect is in de gesprekken ook de relevantie van de vraagstelling voor duurzaamheid danwel duurzame ontwikkeling en de vormgeving van een leven lang leren (inclusief levensbreed leren) getoetst.

Mede op grond van de gesprekken zijn de volgende casussen geselecteerd:

- Sportvereniging BC Attacus;
- Voedselbank Helmond;
- Moedercentrum 'De Koffiepot';
- Friese dorpshuizen (Terherne en Hitzum);
- Stichting Landelijke Sinti/Roma Organisatie³.

Op grond van de uitwerking van het analysemodel (zie Figuur 2.1) is een interviewleidraad ontwikkeld (zie Bijlage 2) aan de hand waarvan de interviews zijn afgenomen. Naast de interviews zijn ook voor elke casus beschikbare documenten geanalyseerd. De interviews en de resultaten van de documentanalyse zijn vervolgens uitgewerkt in een beschrijving per casus volgens het format van het analysemodel. Deze casusbeschrijvingen hebben de input gevormd voor de beschrijving van de onderzoeksresultaten in de volgende hoofdstukken.

3 Lopende het onderzoek werd bekend dat de Stichting Landelijke Sinti/Roma Organisatie per 1 januari 2006 ophield te bestaan. Om die reden is besloten deze casestudie niet verder uit te voeren en niet in deze rapportage op te nemen.

3

Casus sportvereniging Attacus

In de hoofdstukken 3 tot en met 6 staat de **relatie** tussen de **casus** en **sociaal kapitaal** centraal, waarbij per casus een antwoord zal worden geformuleerd op de volgende vragen:

- 1 Hoe draagt de casus bij aan de ontwikkeling van sociale en burgerschapscompetenties, ofwel hoe krijgen de non-formele en informele leerprocessen binnen de casus vorm?
- 2 Hoe ondersteunt de casus de non-formele en informele leerprocessen van groepen individuen in de sociale context van de casus?
- 3 Hoe stimuleert de casus de leden tot zelforganisatie en netwerkvorming? Aan welke voorwaarden moet worden voldaan om te komen tot leerprocessen en vervolgens om te komen tot duurzaam leren?

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. Allereerst wordt in paragraaf 3.1 ingegaan op de relatie sociaal kapitaal en sport. Paragraaf 3.2 gaat in op de wijze waarop sport in Nederland is georganiseerd. In paragraaf 3.3 volgt een introductie van de sportvereniging die in deze casus is onderzocht en staat het leren in de sociale context van het sporten centraal. In paragraaf 3.4 worden bij wijze van conclusie antwoorden geformuleerd op de onderzoeksvragen.

3.1 Sociaal kapitaal en sport

Sport wordt vaak een positieve bijdrage aan sociale cohesie toegedicht door vergroting van sociale bindingen, bevordering van sociale identiteitsontwikkeling, internalisering van respect voor regels, normen en waarden en gerichtheid op samenwerking. Voorwaarden waaronder sociale cohesie totstandkomt en wordt verstevigd zijn dan ook volop aanwezig in een setting van sportbeoefening:

- er is sprake van een regelmatige, intensieve vorm van face-to-face interactie;
- de sfeer is informeel, zowel binnen het speelveld als buiten het speelveld (in de kleedkamer en aan de bar);
- buiten het speelveld wordt het sociale leven uitvoerig bediscussieerd, waarbij wetenswaardigheden en opinies worden uitgewisseld;
- (team)sport biedt een basis voor het ontwikkelen van sociaal vertrouwen; sport noodzaakt tot samenwerking en het kunnen rekenen op elkaar;
- sport schept gelegenheid tot het opbouwen en onderhouden van vriendschappen;

- sportverenigingen bieden mogelijkheden tot het ontwikkelen van sociale en organisatorische vaardigheden (Putnam aangehaald door Breedveld in SCP, 2003).

Putnams werk heeft veel discussie losgemaakt. Een terugkerend discussiepunt is de vraag of sociaal kapitaal moet worden opgevat als een vorm van gedrag, een houding of opvatting of een kenmerk van een samenleving. Gezien de inhoud van hoofdstuk 2 beschouwen wij sociaal kapitaal als een vorm van gedrag. Inbedding van burgers binnen sociale verbanden, zoals sportverenigingen, heeft tot gevolg dat ze de normen en waarden die hierin opgang maken overnemen en naleven.

Uit onderzoek (Breedveld en Van den Broek, 2001; De Hart e.a., 2002, aangehaald in SCP, 2003) blijkt sinds het begin van de jaren negentig een afnemende belangstelling voor teamsporten en een stijgende belangstelling voor individueel beoefenbare sporten. In deze periode daalde ook het aandeel leden van sportverenigingen. Deze daling bevestigt dat de band tussen sporters en het traditionele sociale kader voor sportbeoefening – de sportvereniging – losser is geworden. Die lossere band heeft niet alleen betrekking op de belangstelling om lid te worden van sportverenigingen, maar ook op de wijze waarop men zich als lid van een vereniging manifesteert. Lidmaatschap van de sportvereniging gaat niet meer automatisch over van ouder op kind, leden stappen makkelijker over van de ene naar de andere sport of sportvereniging, en de verenigingscontributie wordt steeds meer gezien als een toegangskaartje tot het sportterrein. Lidmaatschap van een sportvereniging was altijd al minder vanzelfsprekend voor ouderen, lager opgeleiden, etnische minderheden en grootstedelingen (SCP, 2003).

3.2 Sport in Nederland

De Nederlandse sportwereld is een gedifferentieerde maatschappelijke sector, waarin ongeveer 45.000 verenigingen, stichtingen, bedrijven en andere organisaties actief zijn in het organiseren van sportactiviteiten. Naast de traditionele sportaanbieders in verenigingsverband bieden steeds meer andere organisaties op commerciële basis sport aan. Rond deze aanbieders heeft zich een omvangrijk netwerk van ondersteunende organisaties ontwikkeld.

Met de term sportinfrastructuur wordt het geheel aan sportaanbieders (sportverenigingen, sportscholen, sportcentra, verzelfstandigde sportaccommodaties, sportdiensten) en sportondersteuningsorganisaties (sportbonden, sportkoepels, gemeentelijke en provinciale sportservicebureaus, administratiebureaus voor de sport) aangeduid (Goossens, Lucassen in SCP, 2003).

Sport is in Nederland een vorm van particulier initiatief. Veel initiatieven en innovaties komen van ‘onderaf’. Gemeenten spelen een randvoorwaardelijke rol bij het stichten en

instandhouden van sportaccommodaties. Het uitvoerende werk in de sport is in handen van (vele honderdduizenden vrijwilligers van) de 29.600 sportverenigingen die Nederland telt (SCP, 2003). Provincies spelen via de provinciale sportraden of sportservicebureaus een rol in de ondersteuning van de lokale sport, met name in kleinere gemeenten. De provinciale sportraden of sportservicebureaus, landelijk georganiseerd in het IOS (Interprovinciale Organisatie Sport) met een eigen bureau op Papendal, bieden als diensten bestuurlijk-organisatorische ondersteuning, beleidsondersteuning en advies en administratieve ondersteuning, aan. Sportverenigingen worden ondersteund met zaken als cursussen en opleidingen, de ontwikkeling van een strategisch plan of een sponsorplan, bestuurlijke deskundigheidsbevordering, projecten om meer vrijwilligers te trekken, voorlichting en productie van voorlichtingsmateriaal. Het in 1999 opgerichte NISB (Nederlands Instituut voor Sport en Bewegen) is een derdelijns ondersteuningsorganisatie, een vraaggestuurd kennis- en innovatiecentrum. Het NISB faciliteert het beleid op het terrein van sport en bewegen van overheden (gemeenten, provincies), sportorganisaties, provinciale sportraden en sportservicebureaus, sportstimuleringsorganisaties op aspecten die een bredere strekking hebben dan het belang van de georganiseerde sport.

Sport is in de negentiende eeuw opgekomen als nieuwe vorm van bewegen. Met de innovatieve introductie van vaste spelregels, reglementen en competities zijn sportverenigingen ontstaan om het georganiseerd sporten te organiseren. Sportverenigingen organiseerden zich in sportbonden, die zich op hun beurt organiseerden in het in 1912 opgerichte NOC (Nederlands Olympisch Comité), dat als taak had de uitzending naar de Olympische Spelen te verzorgen. Vanwege allerlei strubbelingen tussen de bonden en het NOC werd door de sportbonden en -koepels naast het NOC, de NSF (Nederlandse Sport Federatie) opgericht. In 1993 fuseerden NOC en NSF tot NOC*NSF en werd daarmee dé tegenspeler van de overheid in het sportbeleidsveld.

NOC*NSF is de koepelorganisatie van de georganiseerde sport in Nederland. In 2002 waren 73 sportbonden in NOC*NSF-verband georganiseerd, waarin 29.600 sportclubs en -verenigingen zijn gebundeld. De sportclubs hebben gemiddeld 164 leden (SCP, 2003). Vanaf 1992 zijn op initiatief van NOC*NSF in Nederland 12 Olympische steunpunten opgericht, die veelal zijn ondergebracht bij de provinciale sportraden. Olympische steunpunten zijn primair gericht op het begeleiden en adviseren van (aankomende) topsporters. De kerntaken van NOC*NSF zijn de belangenbehartiging van de georganiseerde sport (amateur- of breedtesport) en de voorbereiding op de Olympische Spelen (bevordering van de topsport).

Sportclubs zijn voor allerhande taken afhankelijk van de inzet van vrijwilligers. In 2000 was 8,2 procent van de bevolking van 12-79 jaar actief als sportvrijwilliger. Omgerekend zijn dat ruim 1 miljoen (1.065.000) vrijwilligers (SCP, 2003). Van de 8 sporters doet 1 aan vrijwilligerswerk in de sport. Tezamen verrichtten zij in 2000 meer dan 2,1 miljoen

arbeidsuren. Uitgaande van een volledige werkweek van 40 uur, vertegenwoordigen die 2,1 miljoen uren een arbeidsvolume van ruim 50.000 voltijdse banen (SCP, 2003). Ruim tweemaal zo veel mannen als vrouwen zijn als vrijwilliger actief voor de sport.

Het soort werkzaamheden waarvoor vrijwilligers in de sport zich inzetten, verschilt per tak van sport. Vrijwilligers bij sportclubs voor buitensporten steken hun tijd vooral in het besturen van de vereniging, in commissies en in de administratie van de vereniging. Tussen de 10 en 25 procent van hun tijd besteden zij aan de begeleiding van jeugdleden, met uitzondering van veldvoetbalclubs waar vrijwilligers 35 procent van hun tijd besteden aan de begeleiding van jeugdleden.

Bij sportclubs voor binnensporten is de inzet van vrijwilligers gelijkmatiger verdeeld over de verschillende taken. Bij deze clubs besteden de vrijwilligers evenveel tijd aan training, instructie en verzorging als aan bestuur, commissies en administratie. In de regel is het besturen van Nederlandse sportverenigingen een aangelegenheid van autochtone mannen van middelbare leeftijd (35-64 jaar) (SCP, 2003).

De vereniging wordt doorgaans gezien als het fundament van de georganiseerde sport. Het dragen van de georganiseerde sport is een steeds zwaardere taak geworden door de toegenomen omvang en organisatorische en beleidsmatige complexiteit ervan.

Tegelijkertijd neemt de draagkracht af door de achterblijvende beschikbaarheid van voldoende kader, zowel in kwantitatieve als in kwalitatieve zin. Al sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw is er sprake van een tekort aan vrijwilligers onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen als individualisering, toenemende drukte en flexibilisering van werktijden. Sportclubs rekenen problemen met hun (vrijwilligers-)kader tot hun grootste problemen en de helft van de clubs ervaart een tekort aan vrijwilligers. Een deel van de sportverenigingen streeft bewust naar schaalvergroting en kiest voor een bedrijfsmatiger aanpak, met behulp van onder meer marketing en professionalisering. Echter, 86 procent van de clubs steunt nog voor een belangrijk deel op vrijwilligers. Deze clubs maken gebruik van ondersteuning door de bonden en andere ondersteuningsinstanties, de zogenoemde Verenigingsadvisering (SCP, 2003).

3.3 **Casus: Basketballvereniging Attacus**

3.3.1 Karakteristieken

Attacus is de naam van een basketballclub. De sportvereniging is gevestigd in het Brabantse Veghel en is opgericht op 1 november 1972. De initiatiefnemers waren twee inwoners van Veghel en een bevriende, op vliegbasis Volkel gelegerde Amerikaanse militair. De vereniging is uitgegroeid tot één van de grootste basketballclubs van Brabant. De sportclub kan dus succesvol worden genoemd op het gebied van breedtesport. Ook als het gaat om prestatiesport heeft de club successen geboekt. Tussen 1980-1985 speelde het eerste damsteam landelijke competitie. Dezelfde prestatie herhaalde het eerste herenteam tussen 2000-2005.

Met de sportieve successen van het HI-team kwam de behoefte aan meer trainingsmogelijkheden en, om die wens financieel mogelijk te maken, de behoefte aan een (hoofd)sponsor. Via het netwerk van een recreatief speler van Attacus werd deze sponsor verrassend snel gevonden. De directeur van het betreffende bedrijf had op dat moment niets met Attacus, maar was wel geïnteresseerd om de naamsbekendheid van zijn bedrijf te vergroten via sportsponsoring. De directeur had zelf ooit basketball gespeeld en de sportieve prestaties van het HI-team van Attacus spraken hem aan. Hij verbond de naam van zijn bedrijf aan de basketballclub en werd zelf vrijwilliger voor Attacus door de vacante bestuursfunctie van penningmeester op zich te nemen. Vorig jaar is deze sponsor teruggetreden als hoofdsponsor en is een nieuwe hoofdsponsor gevonden, eveneens via informele contacten.

3.3.2 Wie zetten zich in als vrijwilligers voor basketballvereniging Attacus?

Op een ledenaantal van 226 leden, waarvan 202 actieve leden, zetten zo'n 40 leden zich regelmatig als vrijwilliger in voor hun vereniging. Meer precies gaat het om 20 dragende vrijwilligers en 20 ondersteunende vrijwilligers. Deze groep vrijwilligers komt overeen met 20 procent van de actieve leden. Als we bedenken dat Attacus vooral veel jeugdleden tot 18 jaar heeft (150 leden), dan wordt duidelijk dat een groot beroep wordt gedaan op junior- en seniorleden om zich als vrijwilliger in te zetten voor de vereniging. Vrijwilligers melden zich doorgaans niet spontaan aan bij de sportvereniging. Potentiële vrijwilligers worden door de actieve vrijwilligers gericht benaderd met een concreet verzoek om een bepaalde taak op zich te nemen. Vanwege het relatief geringe aantal seniorleden worden ook betrokken ouders van jeugdleden benaderd om als vrijwilligers hand- en spandiensten te verrichten. Sommige ouders wordt bijvoorbeeld gevraagd om een 'sheetcursus' te volgen, opdat zij weten hoe een wedstrijdformulier dient te worden ingevuld. Er kan dan een beroep op hen worden gedaan, indien nodig.

Een omvangrijk deel van het vrijwilligerswerk komt voor rekening van de groep van 20 dragende vrijwilligers. Zij zijn de 4 bestuursleden, de 8 commissieleden, het trainerskader en scheidsrechters, ofwel de bestuurlijk-organisatorische spil van de sportvereniging. Het zijn overwegend mannen van begin 30 en iets ouder. Zij zijn vaak al sinds hun jeugd lid van Attacus. De sportvereniging maakt een belangrijk deel uit van hun sociale leven. Daarnaast is er aanwas van nieuwe vrijwilligers, jeugd- en juniorleden van 16-20 jaar. Ook zij zijn vaak al jarenlang lid van Attacus. Opvallend is de ondervertegenwoordiging van de leeftijdsgroep tussen de 20-30 jaar. Twintigers blijken massaal af te haken als vrijwilligers, veelal om allerlei persoonlijke redenen, zoals studie, werk, verhuizing, gezinsvorming en dergelijke. Het aantal allochtone vrijwilligers blijft vooralsnog achter in verhouding tot het aantal allochtone leden.

3.3.3 Wie zijn de basketballende leden van Attacus?

Attacus ziet zichzelf als een sportvereniging met een sociale functie. De vereniging wil een vereniging zijn voor prestatiesport, maar ook een vereniging voor recreatieve sportbeoefening. Het ledenbestand is dan ook zeer divers: naast talentvolle spelers zijn minder getalenteerde spelers van harte welkom bij de club. Sinds 1996 is de club hard gegroeid, van 150 naar 226 leden. In deze periode zijn relatief veel allochtone jeugdleden erbij gekomen. Allochtone leden vormen zo'n 20 procent van het totaal aan leden. Kennelijk is basketball voor allochtonen een laagdrempelige sport. De basketballsport kan daardoor in potentie een grote bijdrage leveren aan de integratie van allochtonen. Het ledenbestand vormt qua sociaal-economische klasse een redelijke afspiegeling van de lokale samenleving. Twee keer zo veel mannen als vrouwen zijn lid van Attacus.

3.3.4 Leerdoelen

In de sociale context van de sportvereniging worden verschillende leerdoelen nagestreefd: persoonlijke ontwikkelingsdoelen en sociale ontwikkelingsdoelen. Dit geldt zowel voor de vrijwilligers als de basketballende leden. Het leren van deze sport-gerelateerde vaardigheden en waarden en normen kan worden aangemerkt als non-formeel en informeel leren en vindt plaats binnen de sportvereniging via kennisdeling.

Met 19 competitie spelende teams heeft Attacus veel trainers en scheidsrechters nodig en dus vrijwilligers die zich willen laten opleiden tot (al dan niet gediplomeerd) trainer en/of scheidsrechter. Trainers van jeugdteams en scheidsrechters voor het leiden van competitiewedstrijden op verenigingsniveau worden veelal binnen de vereniging opgeleid door ervaren trainers en scheidsrechters van de club. Hiervoor zijn twee redenen. Op verenigingsniveau is een door de bond erkende opleiding niet vereist en veel vrijwilligers willen wel intern opgeleid worden, maar haken af zodra ze verplicht worden om een jaar lang iedere zaterdag naar Utrecht of een andere plaats te reizen om een door de bond gefaciliteerde trainers- en/of scheidsrechterscursus te volgen. Vrijwel alle leden tonen zich bereid om als ondersteunende vrijwilligers hun steentje bij te dragen in de uitvoering van taken ter facilitering van de competitiewedstrijden van alle teams, maar veel leden hebben geen behoefte, geen zin en geen tijd om toe te treden tot de kleine groep van dragende en ondersteunende vrijwilligers.

Voor de interne opleiding van trainers maakt Attacus gebruik van een door de Nederlandse Basketball Bond opgesteld beleidsplan: het Technisch Beleidsplan voor de jeugdopleiding op verenigingsniveau, ook wel het Trainer A-handboek genoemd. In dit handboek staan, opgebouwd in blokken van 6 weken, technieken en oefenstof om de technieken tijdens trainingen in te oefenen. Voor beginnende trainers worden 3 clinics

per jaar georganiseerd om met het handboek te leren werken. In het kader van een meerjarenplanning wordt voor iedere leeftijdscategorie van spelers een jaarplan opgesteld, waarin de beginsituatie in kaart wordt gebracht en een eindsituatie voor de leeftijdscategorie die de trainer wil bereiken. In het nieuwe seizoen pakt een volgende trainer de bereikte eindsituatie op als nieuwe beginsituatie en gaat verder. Alle beginnende trainers krijgen een mentor om hen te begeleiden.

De intern opgeleide vrijwilligers ontvangen geen financiële (onkosten)vergoeding. Een financiële vergoeding staat haaks op het vrijwilligerswerk en ondermijnt de belangeloze inzet van vrijwilligers, zo luidt het beleidsuitgangspunt van Attacus. Gediplomeerde trainers en scheidsrechters ontvangen wel een financiële vergoeding van de club. Het is in het belang van de vereniging dat voldoende vrijwilligers bereid zijn om tijd te investeren in het volgen van door de bond gefaciliteerde trainers- en scheidsrechterscursussen. De basketballbond hanteert als regel dat een sportvereniging een gediplomeerd scheidsrechter dient te leveren bij ieder team dat wordt ingeschreven in een competitie vanaf een bepaald niveau. Een vergoeding wordt door Attacus expliciet gekoppeld aan opleiding en diploma en wordt door de club ingezet als stimulerings- en waarderingsinstrument van vrijwilligers voor het volgen van een bondscursus.

3.3.5 Netwerken

31

Attacus profileert zich als een actieve sportvereniging, waarvan de leden elkaar bij verschillende activiteiten en gelegenheden en in verschillende omgevingen en samenstellingen ontmoeten. In verenigingsverband worden de volgende activiteiten georganiseerd:

- In de eerste plaats ontmoeten leden elkaar tijdens trainingen en wedstrijden.
- Talentvolle jeugdspelers van verschillende leeftijdscategorieën ontmoeten elkaar tijdens clinics voor leden, de zogenoemde 'fundamentele training'. Dit zijn speciale trainingen voor het aanleren van de juiste technieken.
- Met Pasen en met Pinksteren ontmoeten leden elkaar tijdens respectievelijk het 'Paasbasketbaltoernooi' en het 'Pleintjesbasketbaltoernooi'.
- Voor de jongere leden is er het sinterklaasfeest, voor oudere leden wordt er jaarlijks een themafeest georganiseerd.
- Jeugdleden tussen 11 en 18 jaar kunnen jaarlijks deelnemen aan een 5-daags basketbalkamp, waaraan ook veel junior- en seniorleden deelnemen als leiding.
- Speciaal voor de jongste leden tot 11 jaar, die nog te jong zijn om deel te nemen aan het basketbalkamp, wordt er in de zomer een 'welpen- en benjamindag' georganiseerd.
- Voor leden die voor het eerst taken krijgen toegewezen ter facilitering van wedstrijden worden jaarlijks in verenigingsverband diverse cursussen georganiseerd: cursus spelregels, sheetcursus, scheidsrechterscursus, clinics voor trainers.

- Tot slot organiseert de vereniging voor haar dragende en ondersteunende vrijwilligers jaarlijks een zogenoemde 'Vrijwilligersdag'. Dit is een dag voor en door vrijwilligers met spelelementen en samenzijn in een ongedwongen sfeer.

De groep van 20 dragende vrijwilligers van Attacus vormt zowel binnen als buiten de sportvereniging een hechte vriendengroep. Gedurende het seizoen zijn zij zeer betrokken bij hun sport en elkaar. Een gedeelde interesse in basketball en gezamenlijke ideeën over de club, vormt de basis van deze vriendschap. Zij komen regelmatig bijeen om over de vereniging te praten. Soms is dat in een formele vergadering, soms informeel op een terrasje of tijdens een verenigingsfeest, bijvoorbeeld een themafeest.

Ook leden van verschillende leeftijd en sekse treffen elkaar regelmatig buiten de sportvereniging. Zij treffen elkaar op een basketballpleintje om een partijtje te basketballen, drinken samen een biertje op een terrasje, gaan als vriendengroep zwemmen en meer van dergelijke recreatieve activiteiten. Participatie van allochtone leden in deze activiteiten is gering.

3.3.6 Gerealiseerde leerdoelen

Het vrijwilligerskader van Attacus leert communiceren (verbaal en non-verbaal), omgaan met mensen van verschillend pluimage, organiseren, vergaderen. (Beginnende) trainers leren hoe een goede trainingsopbouw eruit ziet, technische tactieken, omgaan met groepen, enthousiasmeren van een groep en uitleg geven aan een groep. (Beginnende) scheidsrechters leren de spelregels van het basketballspel handhaven en wedstrijden leiden op verschillende niveaus. De sociale en burgerschapscompetenties die de vrijwilligers leren, hebben te maken met het functioneren van de vereniging: samenwerken, rekening houden met elkaar, sociale acceptatie.

De leden van Attacus leren in de eerste plaats basketballen: loopvaardigheid, balvaardigheid, coördinatieve vaardigheid, spelinzicht, conditie, sportiviteit, communiceren in het veld, zekere mentale hardheid enzovoort. Daarnaast leren de leden diverse vaardigheden die direct samenhangen met de sportbeoefening, zoals spelregels toepassen, kunnen invullen van een wedstrijdformulier, 'klokken' van een wedstrijd, wedstrijd leiden als scheidsrechter en zelfdiscipline. De sociale en burgerschapscompetenties die leden leren, hebben te maken met teamsportbeoefening: rekening houden met elkaar, elkaar accepteren en respecteren, weten dat het team afhankelijk is van jou en daarnaar handelen, mond houden tegen de scheidsrechter, gezamenlijk opruimen na de wedstrijd, netjes omgaan met het materiaal, afspraken nakomen en wederkerigheid (voor wat, hoort wat).

3.3.7 Kennisdeling

Uit het voorgaande blijkt dat een sportvereniging als Attacus bloeit en functioneert bij de gratie van kennisdeling. Het gaat om sportspecifieke en sportgerelateerde normen en waarden, kennis en vaardigheden.

Non-formele kennisdeling vindt gestructureerd plaats tijdens cursussen voor leden, de interne clinics voor beginnende trainers en de clinics voor talentvolle leden (fundamenteel training). Bij deze laatstgenoemde clinics is er sprake van externe samenwerking met 2 basketballclubs uit de omgeving, in die zin dat een aantal trainers en talentvolle leden van deze clubs is uitgenodigd om aan de clinics deel te nemen. De externe samenwerking (en kennisdeling) is totstandgekomen door inzet van de persoonlijke netwerken en vriendschappen van de betrokken vrijwilligers van Attacus. Non-formele kennisdeling vindt ook plaats tijdens de reguliere trainingen, waar de vaardigheden, technieken en tactieken van het basketball worden aangeleerd, door middel van het Trainer A-handboek, het huiselijk reglement van de vereniging en het jaarboek dat alle leden ontvangen.

Informele kennisdeling vindt plaats tijdens wedstrijden, vergaderingen en – niet in de laatste plaats – aan de bar voor en na wedstrijden en trainingen. Via het beleid van de vereniging en de website van de vereniging vindt ook informele kennisdeling plaats.

3.3.8 Deelname aan verder leren

De sociale context van een sportvereniging zoals Attacus bevordert niet de deelname aan verder leren in formele educatieve settings. Het leren van de leden draait uitsluitend om de sportbeoefening en daarmee samenhangende sociale waarden en normen. Het leren van de vrijwilligers is naast de sportbeoefening en de daarmee samenhangende sociale waarden en normen gericht op het laten functioneren van de sportvereniging. Sommige vrijwilligers zijn in dat kader bereid om deel te nemen aan door de Basketballbond georganiseerde en gefaciliteerde cursussen. Ook deze beperkte vorm van deelname aan verder leren is sportspecifiek.

3.4 Conclusie

De sportvereniging draagt bij aan de ontwikkeling van sociale en burgerschapscompetenties via een diversiteit aan non-formele en informele leerprocessen binnen de vereniging. Deze leerprocessen zijn gericht op het leren van sportspecifieke en sportgerelateerde normen en waarden, kennis en vaardigheden. Deze processen vinden min of meer gestructureerd plaats tijdens trainingen, wedstrijden, toernooien, interne cursussen,

clinics en vergaderingen. Er zijn ook processen die ongestructureerd plaatsvinden in de vorm van ontmoetingen aan de bar, vriendschappen en recreatieve activiteiten.

De sportvereniging ondersteunt de non-formele en informele leerprocessen van groepen individuen in de sociale context van het sporten via een open en op samenwerken gerichte organisatie. De betrokkenheid, het vertrouwen en de wederkerigheid van de vrijwilligers is zeer groot te noemen. Ook de betrokkenheid, het vertrouwen en de wederkerigheid van de leden bij hun club is in het algemeen groot. De actieve vrijwilligers hebben zichzelf georganiseerd in een hechte en duurzame vriendschap binnen en buiten de context van de sportvereniging. Er is hierbij sprake van 'bonding'. Tussen leden van de sportvereniging is sprake van netwerkvorming buiten de context van de sportvereniging. Deze netwerken kenmerken zich door leeftijdsdeling en wisselende deelname. Hier is sprake van 'linking' naar mensen buiten het netwerk.

De sportvereniging stimuleert de leden en de vrijwilligers niet actief tot zelforganisatie en netwerkvorming. De sportvereniging is zelf de belangrijkste voorwaarde voor leden en vrijwilligers om tot zelforganisatie en netwerkvorming te komen. Door lid te worden van een sportvereniging komen mensen met eenzelfde interesse elkaar tegen. Gedeelde interesse en passie voor de sport en de wil om in teamverband een gezamenlijk doel te bereiken, zijn voorwaarden om binnen de sport te komen tot leerprocessen. In de sociale context van een sportvereniging komt het niet tot duurzaam leren, anders dan sport-specifiek en sportgerelateerd leren.

4

Casus Voedselbank Helmond

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. Allereerst wordt in paragraaf 4.1 ingegaan op de relatie sociaal kapitaal en analfabetisme. Paragraaf 4.2 gaat in op analfabetisme in Nederland. In paragraaf 4.3 volgt een introductie van de voedselbank die in deze casus is onderzocht en staat het leren in de sociale context van (verborgen) armoede en laaggeletterdheid centraal. In paragraaf 4.4 worden concluderende antwoorden geformuleerd op de onderzoeksvragen zoals geformuleerd in het begin van hoofdstuk 3.

4.1 Sociaal kapitaal en laaggeletterdheid

Lezen en schrijven zijn vaardigheden die in een hoogontwikkelde samenleving als de Nederlandse, nodig zijn om goed te kunnen functioneren. Mensen die nooit (goed) hebben leren lezen en schrijven ervaren dit dan ook als een groot probleem. Er zijn meer vaardigheden nodig dan alleen lezen, schrijven en rekenen om te kunnen functioneren in persoonlijke en maatschappelijke situaties. Tot de basisvaardigheden behoren onder meer het spreken en verstaan van de landstaal. Ook sociale vaardigheden, problemen oplossen, leervaardigheden, informatievaardigheden en digitale vaardigheden zijn belangrijk om te kunnen blijven functioneren in een snel veranderende samenleving. Mensen die wel enige scholing hebben gehad, variërend van bijna niet tot twee jaar voortgezet onderwijs, maar desondanks onvoldoende kunnen lezen, schrijven of rekenen om effectief te kunnen handelen in persoonlijke en maatschappelijke situaties en in situaties van studie en werk, worden *functioneel analfabeten* genoemd. In plaats van functioneel analfabetisme wordt ook wel de term *laaggeletterdheid* gebruikt. Sommige laaggeletterden kunnen nog net hun eigen naam en adres en een deel van het alfabet lezen en schrijven. Anderen zijn, bij gebrek aan oefening, het lezen en schrijven geheel verleerd. De meesten redden zich lange tijd dankzij hulp van een kleine kring ingewijden, doorgaans familieleden, en door een goed getraind geheugen. Echte analfabeten komen in Nederland bijna niet voor. Het betreft een zeer kleine groep allochtonen. *Analfabeten* zijn mensen van 15 jaar en ouder die niet in staat zijn om een korte eenvoudige tekst over het dagelijkse leven met begrip te lezen en te schrijven (Bersee, Den Boer en Defesche, 2005).

Kansarmoede is een belangrijke risicofactor voor laaggeletterdheid. Kansarmoede is de resultante van een veelheid van factoren, zoals een aaneenschakeling van financiële moeilijkheden, problemen op de arbeidsmarkt, lage scholing van de ouders, gebrekkige

huisvesting, relationele problemen in het gezin en met andere delen van de samenleving, gebrekkige deelname aan de gezondheidszorg, culturele activiteiten en welzijnsvoorzieningen (Verhoeven, 1996). Bourdieu en Passeron (1977; 1990) stellen in hun culturele reproductietheorie dat de ongelijkheid in kansen in de samenleving van generatie op generatie wordt gereproduceerd. Niet rechtstreeks door de ongelijke verdeling van het economische kapitaal, maar via het mechanisme van overdracht van cultureel kapitaal en gebruik van sociaal kapitaal. Het cultureel kapitaal verwijst naar onder meer waarden en normen, schilderijen, boeken en onderwijskundige kwalificaties. Het in kansarme gezinnen overgedragen cultureel kapitaal verschilt veel met het cultureel kapitaal van school, dat deels samenvalt met het cultureel kapitaal van de dominante groepen in de samenleving. Ook het gebruik van sociaal kapitaal is verschillend en afhankelijk van de omvang van het sociaal netwerk waarop iemand echt een beroep kan doen (Bourdieu, 1986, aangehaald door Verhoeven, 1996).

Vele kansarme jongeren hebben een hekel aan school en proberen regelmatig aan school te ontsnappen door te spijbelen. Zij hebben dikwijls teleurstellingen en mislukkingen moeten ervaren en moeten zich meer dan andere kinderen inspannen om door de andere leerlingen geaccepteerd te worden, ook door de leerkrachten. De ouders hebben een utilitaire houding tegenover het onderwijs, die voortvloeit uit de moeilijkheden die zijzelf op de arbeidsmarkt hebben ontmoet of uit negatieve ervaringen in hun eigen schooltijd. Zij zien in onderwijs wel degelijk een mogelijkheid om de toekomst van hun kinderen te verbeteren, maar zij beschikken niet over de mogelijkheden om dit voor hun kinderen in een rustige, probleemloze sfeer te laten gebeuren.

Kansarme ouders worstelen met verwachtingen van school die voor hen onbekend of zo vreemd zijn, waardoor zij hun kinderen weinig steun en begeleiding kunnen geven. Hun lage scholingsgraad verhindert een adequate ondersteuning van hun kinderen bij studie of huiswerk. Zij kunnen geen beroep doen op vrienden of familie om hun eigen tekorten op te vangen. Zij zoeken vaak geen contact met de school uit vrees te worden geconfronteerd met verwijten van leerkrachten. Dit maakt de relatie met de school niet gemakkelijker en leidt tot een grote afstand tussen deze ouders en de school. De school is een verre vreemde wereld. Grote verschillen tussen de leefwereld van kansarmen en de leefwereld van de school heeft tot gevolg dat kansarmen worden uitgesloten van bepaalde delen van het onderwijs. Door hun onwetendheid en door de vele andere problemen waarmee kansarmen geconfronteerd worden, kiezen de ouders of de kinderen niet voor een schoolloopbaan: de kinderen worden door de omstandigheden in een bepaald spoor gedwongen (Verhoeven, 1996).

Er bestaat een sterke relatie tussen laaggeletterdheid en de sociaal-economische positie. Ongeveer 32 procent van de mensen in de laagste inkomenscategorieën is laaggeletterd (Bersee, Den Boer en Defesche, 2005). De sociale uitsluiting die kansarmen ervaren,

draagt ertoe bij dat zij over onvoldoende sociaal kapitaal beschikken om de culturele tekorten met behulp van sociaal kapitaal weg te werken.

4.2 Laaggeletterdheid in Nederland

In Nederland leven ongeveer 1,5 miljoen volwassenen die moeite hebben met lezen en schrijven. Dat is 13 procent van de volwassen bevolking. Van de 1,5 miljoen mensen is 1 miljoen autochtoon en 0,5 miljoen allochtoon; 250.000 mensen zijn vrijwel geheel ongeletterd.

Laaggeletterdheid komt voor bij autochtonen en allochtonen, bij jonge en oudere mensen, bij mannen en vrouwen, bij werkenden en niet-werkenden. Toch komt laaggeletterdheid in bepaalde bevolkingsgroepen vaker voor dan in andere bevolkingsgroepen.

Globaal gesproken komt laaggeletterdheid meer voor:

- onder ouderen dan jongeren;
- onder vrouwen dan mannen;
- in achterstandswijken van steden dan in dorpen;
- onder mensen zonder betaald werk dan mensen met werk;
- laagopgeleiden die speciaal onderwijs hebben gevolgd en/of in hun jeugdjaren beschouwd werden als zorgleerlingen en/of het onderwijs hebben verlaten zonder startkwalificatie (diploma op mbo-2 niveau);
- onder niet-westerse allochtonen die niet gealfabetiseerd zijn in hun eigen moedertaal dan onder allochtonen die wel gealfabetiseerd zijn in hun eigen taal, maar de Nederlandse taal niet of onvoldoende beheersen. Bij deze laatstgenoemde groep is geen sprake van analfabetisme, maar van taalproblemen die te maken hebben met het leren van een voor hen vreemde taal.

Ten slotte vormen allochtone kinderen die opgroeien in een andere thuistaal dan het Nederlands een kwetsbare groep. Zij kunnen een taalachterstand in Nederlands oplopen die zij op school niet meer inhalen en die vervolgens een negatieve uitwerking heeft op hun onderwijs carrière (Bersee, Den Boer en Defesche, 2005).

Voor veel betrokkenen heeft hun laaggeletterdheid vergaande negatieve gevolgen voor hun kansen op de arbeidsmarkt, uitzicht op aantrekkelijker en beter betaald werk, scholingsmogelijkheden, toegang tot maatschappelijke voorzieningen op het terrein van huisvesting, gezondheidszorg en onderwijs. Voor veel laaggeletterden is het dagelijkse leven een hindernisbaan, waarbij zij voortdurend worden geconfronteerd met zaken die zij niet of slechts met heel veel moeite kunnen. Kranten, tijdschriften en boeken kunnen zij niet lezen, evenmin als reclame-aanbiedingen, routebeschrijvingen, bijsluiters van medicijnen en handleidingen van apparatuur; ondertitels van films kunnen zij niet volgen;

het raadplegen van internet of het versturen van een e-mail zijn onhaalbare zaken; het invullen van formulieren en het afhandelen van bank- en verzekeringszaken kunnen zij niet alleen af.

Veel laaggeletterden ervaren hun geringe lees-, schrijf- en rekenvaardigheid als problematisch. Ze leven met een diep schaamtegevoel, dat niet zelden leidt tot een teruggetrokken leven, isolement, afhankelijkheid, sociaal-psychologische en financiële problemen. Hun leven wordt beheerst door een overlevingsstrategie die is gebaseerd op vermijding, bedrog en compensatie. Zij proberen hun laaggeletterdheid zo veel mogelijk verborgen te houden voor vrienden en bekenden en mijden sociale activiteiten waarbij mogelijk lees- en schrijftaken aan de orde komen. Vooral autochtone laaggeletterden ervaren hun geringe taal- en rekenvaardigheid vaak als een groot persoonlijk falen. Ze zijn naar school geweest, hebben de kans gehad om te leren lezen en schrijven, maar hebben deze kans verspeeld of onvoldoende benut. Niet goed kunnen lezen en schrijven wordt zo teruggebracht tot een persoonlijk probleem (Bersee, Den Boer en Defesche, 2005).

Hoewel laaggeletterde volwassenen heel veel te winnen hebben bij scholing, zijn zij hiertoe moeilijk te activeren. De drempels om terug te gaan naar school zijn hoog. De belangrijkste drempels zijn:

- schaamte: veel laaggeletterden schamen zich dat zij moeite hebben met lezen, schrijven en rekenen. Hun schaamte blokkeert de weg naar een cursus.
- negatieve schoolervaringen: veel laaggeletterden hebben te maken gehad met een reeks van teleurstellingen op school en hebben daardoor een hartgrondige hekel gekregen aan het schoolse leren. Ze hebben een afweermechanisme opgebouwd en staan niet te springen om zich opnieuw voor school aan te melden.
- faalangst: mede op grond van slechte schoolresultaten hebben laaggeletterden geen vertrouwen in hun eigen leervermogen.
- zich neergelegd hebben bij geringe taal- en rekenvaardigheid: in het verleden is elke poging om te leren op een mislukking uitgelopen. Ze hebben de hoop verloren om ooit beter te leren lezen, schrijven en rekenen.
- vermijding en compensatie: veel laaggeletterden besteden lees- en schrijftaken uit aan mensen om hen heen of compenseren hun laaggeletterdheid door een goed ontwikkeld geheugen.
- geen probleem: sommige laaggeletterden ervaren hun eigen laaggeletterdheid niet als problematisch of ontkennen het en zijn van mening dat ze zich wel redden.
- ondergeschikt probleem: bij een accumulatie van problemen kan het probleem van laaggeletterdheid als een ondergeschikt probleem worden ervaren, dat geen directe aandacht behoeft.

- mentaal vergroeid met laaggeletterdheid: sommige laaggeletterden zijn mentaal zo vergroeid met hun laaggeletterdheid dat het een deel van hun identiteit is geworden. Zij voelen geen behoefte om er iets aan te doen.
- tijd en gelegenheid: betaalde arbeid of zorgtaken kunnen het volgen van scholing in de weg staan (Bersee, De Boer en Defesche, 2005).

4.3 **Casus: Alfabetiseringsproject van de Voedselbank Helmond**

4.3.1 Karakteristieken

Stichting Voedselbank Nederland is een netwerk van vrijwilligers ter bestrijding van (verborgen) armoede én verspilling in Nederland. De voedselbank is gestart als één van de projecten van de Stichting MinusPlus, een particulier initiatief uit 1999 ter ondersteuning van minder bedeelden in onze samenleving. In maart 2003 is de naam MinusPlus veranderd in Stichting Voedselbank Nederland.

De voedselbank ondersteunt mensen met financiële problemen met levensmiddelen en begeleiding in het oplossen van de probleemsituatie. De vrijwilligers van de voedselbank zamelen wekelijks levensmiddelen in die kwalitatief nog goed zijn, maar om één of andere reden niet verkocht kunnen worden. Ze stellen hier voedselpakketten van samen en verstrekken deze voedselpakketten aan particuliere huishoudens die onvoldoende geld overhouden om in hun levensonderhoud te voorzien. De voedselpakketten zijn bedoeld als noodhulp voor gezinnen die na aftrek van de vaste lasten minder dan 200 euro per maand overhouden voor voeding en kleding. Voor eenpersoonshuishoudens is dit bedrag 150 euro. De hulp van de voedselbank duurt maximaal drie jaar, gekoppeld aan de maximale periode van een schuldsanering. In die periode dienen de betrokken huishoudens hun financiële problemen op te lossen. Via hulpverleningsorganisaties (Maatschappelijk Werk, Vluchtelingenwerk, Thuiszorg, Huisartsen, Jeugdzorg, Riagg) vindt de aanmelding bij de voedselbank plaats. De aanmeldende organisatie beoordeelt wie voor ondersteuning in aanmerking komt en toetst regelmatig of voortzetting nog nodig of noodzakelijk is.

De Stichting Voedselbank Nederland heeft zich in een federatie georganiseerd⁴. Jaarlijks worden in Nederland levensmiddelen ter waarde van circa € 230 miljoen weggegooid. Van deze enorme berg voedsel zamelen de voedselbanken levensmiddelen in met een waarde van € 4 miljoen op jaarbasis. Het gaat hierbij voornamelijk om overtollige voorraden van supermarkten, producten die uit het assortiment gaan, goederen waarvan de THT-datum te dichtbij is om nog in het normale afzetkanaal kwijt te kunnen, producten waarvan de verpakking niet geheel in orde is. De kosten die de voedselbank moet maken voor huisvesting, organisatie, transport en onkosten van vrijwilligers worden bestreden met particuliere giften en donaties.

⁴ Vestigingen van de Voedselbank per 5 juli 2005: Rotterdam, Den Haag, Gorinchem, Leerdam, Helmond, Breda, Tilburg, Venlo, Limburg-Zuid, Heerlen, Walcheren, Amsterdam, Haarlem, Lelystad, Groningen, Leeuwarden, Arnhem, Utrecht.

4.3.2 Wie zetten zich in als vrijwilligers voor de Voedselbank Helmond?

De Voedselbank Helmond is uitgegroeid tot een organisatie waar 35 vrijwilligers zich inzetten om 1450 gezinnen wekelijks van een gratis levensmiddelenpakket te voorzien. Behalve levensmiddelen zamelen de vrijwilligers van de Voedselbank Helmond ook gedragen kleding en gebruikt speelgoed in, waaruit de cliënten wekelijks een keuze kunnen maken. De vrijwilligers hebben zich spontaan bij de voedselbank aangemeld, omdat zij zich betrokken voelen bij de armoedeproblematiek in Nederland en graag iets willen doen voor kansarme mensen in hun omgeving in plaats van een goed doel in een ver buitenland.

Bij de voedselbank zijn ook vrijwilligers werkzaam die zijn gekomen via de vrijwilligerscentrale of via de reclassering. Ook zijn er enige stagiaires werkzaam (de Voedselbank Helmond is een erkend leerbedrijf).

De meeste van de 35 vrijwilligers zijn oudere mensen, tussen 40 en 60 jaar. Ze zijn overwegend autochtoon, 3 vrijwilligers zijn allochtoon. De verdeling over mannen en vrouwen is ongeveer gelijk en ze zijn met name afkomstig uit de lagere sociaal-economische klasse.

4.3.3 Wie zijn de deelnemers aan het alfabetiseringsproject in Helmond?

Deelnemers aan het project 'Alfabetisering via de Voedselbank' zijn autochtone laaggeletterden. De deelnemers zijn geworven door middel van een regionale wervingsactie. Met deze wervingsactie is aansluiting gezocht bij een landelijke campagne om het functioneel analfabetisme bij autochtone Nederlanders aan te pakken in het kader van het Actieplan Alfabetisering Autochtone Nederlanders 2003-2006 van de Stichting Lezen en Schrijven van prinses Laurentien. Door alle aandacht voor de verplichte inburgering van asielzoekers en oud-komers was deze doelgroep van laaggeletterde autochtonen buiten beeld geraakt. Met de campagne in Zuidoost-Brabant is de problematiek onder de aandacht gebracht bij ondernemers, professionele hulp- en dienstverleners en burgers. Ex-analfabeet en ambassadeur van de campagne, Theo Duijmelings, was op 23 november 2004 te gast in het tv-programma *PaPaul*, dat aandacht besteedde aan functioneel analfabetisme onder autochtone Nederlanders.

4.3.4 Leerdoelen

Op de locatie van de Voedselbank Helmond is vanaf februari 2005 gestart met een cursus Beter lezen en schrijven. De maatwerkcursus wordt gegeven aan bezoekers van de voedselbank.

Door middel van de cursus worden verschillende leerdoelen nagestreefd: persoonlijke en sociale ontwikkelingsdoelen. De leerprocessen in de cursus zijn niet alleen gericht op de ontwikkeling van menselijk kapitaal (beter lezen en schrijven), maar ook op de ontwikkeling van 'identity' kapitaal (zelfvertrouwen, zelfbewustzijn, eigenwaarde) en sociaal kapitaal (groepsvorming, sociale contacten). De sociale en burgerschapscompetenties die de cursisten leren, hebben te maken met het persoonlijk functioneren in de samenleving. De onderdelen die aan de orde komen zijn onder meer post lezen, formulieren invullen, brieven schrijven, de krant lezen, ondertiteling van tv en teletekst lezen. Naast het beter lezen en schrijven gaat het om budgettering en sociale vaardigheden.

4.3.5 Netwerken

Laaggeletterden vormen een moeilijk bereikbare doelgroep. Met name autochtone laaggeletterden schamen zich voor hun probleem. Ze zijn 'contactschuw' geworden voor allerlei instellingen en ontlopen zo veel mogelijk situaties waarin iets moet worden ingevuld of gelezen. Ze zijn bedreven in het verzinnen van uitvluchten en excuses. Excuses die vaak gebruikt worden zijn bijvoorbeeld:

- "Ik heb mijn bril vergeten."
- "Dat formulier vul ik thuis wel in."
- "Wilt u dat voor mij invullen, want ik heb een onleesbaar handschrift."
- "Ik houd niet van lezen, ik kijk liever naar de tv."
- "Ik ben vergeten het op te schrijven."
- "Met de computer werken is niks voor mij."
- "Ik heb geen tijd voor cursussen."

Het bereiken van deze doelgroep en vervolgens overtuigen en toeleiden naar een non-formele cursus waardoor zij (opnieuw) leren lezen en schrijven is een zéér intensief traject. Werving gebeurt langs verschillende wegen en op veel verschillende plaatsen, gebruikmakend van bemiddeling door allerlei netwerken in de regio die met deze doelgroep werken, bijvoorbeeld casemanagers van gemeentelijke sociale diensten, Humanitas, Inloophuis Helmond en Voedselbank Helmond. In Helmond worden autochtone laaggeletterden rechtstreeks of getraptd benaderd:

- door folders neer te leggen op 107 plaatsen verspreid door Helmond waar zij komen, bijvoorbeeld de huisarts, de friettent, het postkantoor enzovoort;
- via lokale en regionale radio en televisie en via andere media zoals landelijke posters met herkenbare situaties en landelijk telefoonnummer;

- via familie, vrienden, collega's, bijvoorbeeld tijdens een verjaardag, schoolfeest of bedrijfsuitje;
- door toeleidende instellingen, bijvoorbeeld Sociale Dienst, maatschappelijk werk, Humanitas, voedselbank enzovoort;
- op een open dag van de afdeling Educatie van het roc;
- via interne communicatie in de bedrijven waar ze werkzaam zijn.

De getrapte benadering via familie is de meest succesvolle werving (ongeveer de helft van alle cursisten). Ongeveer eenderde van de cursisten wordt toegeleid door contactpersonen van instellingen (dit betreft veelal allochtone laaggeletterden), ongeveer 10 procent wordt via de folders geworven en 1 procent via de open dagen van het roc.

In de werving voor het project 'Alfabetisering via de Voedselbank' is veel werk verzet door vrijwilligers, in het bijzonder die van de Voedselbank Helmond. Via deze vrijwilligers zijn laaggeletterde cursisten geworven door veelvuldig en steeds herhaald contact met bezoekers van de voedselbank die tot de doelgroep behoren. De cursus is niet alleen bedoeld voor bezoekers van de voedselbank, maar voor alle 'kansarme' laaggeletterden.

4.3.6 Gerealiseerde leerdoelen

De cursisten leren beter lezen en schrijven, ontwikkelen zelfvertrouwen en eigenwaarde en hebben meer sociale contacten.

4.3.7 Kennisdeling

De cursus 'Alfabetisering via de Voedselbank' is totstandgekomen op initiatief van een ambassadeur van de Stichting ABC tevens vrijwilliger bij Roc Ter AA in Helmond, in nauwe samenwerking met de gemeente Helmond, Roc Ter AA, Voedselbank Helmond en Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering. De cursus wordt gegeven door een docent van Roc Ter AA. Het roc kwam voor het project in beeld toen de gemeente Helmond financiering van de cursus had toegezegd.

De pilotgroep bestond aanvankelijk uit 9 deelnemers, maar inmiddels is door spontane contacten via de voedselbank de groep cursisten uitgebreid naar 16 deelnemers. De cursus is bedoeld als een laagdrempelig opstapproject, waarbij de cursisten met les beginnen in een voor hen vertrouwde en veilige omgeving. Er bestaan vergevorderde plannen om de pilot uit te bouwen naar een omvangrijker project 'Ticket to the future' voor 50 laaggeletterde deelnemers uit de binnenstad van Helmond.

Het project 'Alfabetisering via de Voedselbank' is een landelijk voorbeeldproject geworden om cursisten te bereiken die anders niet meer de stap naar school zouden

maken. Op 8 september 2005, de dag van de alfabetisering, heeft het project een Nationale Alfabetiseringsprijs toegekend gekregen op het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in Den Haag. De prijs is uitgereikt door prinses Laurentien en staatssecretaris Rutte.

4.3.8 Deelname aan verder leren

Het opstapproject 'Alfabetisering via de Voedselbank' kan leiden tot duurzaam leren, indien cursisten besluiten verder te gaan met een reguliere cursus educatie. Het opstapproject heeft een duur van drie jaar.

4.4 Conclusie

De Voedselbank Helmond stimuleert de bezoekers niet actief tot zelforganisatie en netwerkvorming. De voedselbank faciliteert en ondersteunt de alfabetisering van groepen individuen via non-formele en informele leerprocessen. De leerprocessen vinden gestructureerd plaats in de vorm van wekelijkse bijeenkomsten ofwel 'lessen' op de locatie van de voedselbank. Deelnemers aan de alfabetiseringscursus ontmoeten in deze context mensen met dezelfde problematiek als zijzelf. Dit werkt taboedoorbrekend. Ongestructureerde leerprocessen vinden plaats in de vorm van ontmoetingen in de voedselbank. Het opstapproject 'Alfabetisering via de Voedselbank' kan leiden tot duurzaam leren, indien cursisten besluiten verder te gaan met een reguliere cursus educatie.

5

Casus Moedercentrum ‘De Koffiepot’

De opbouw van dit hoofdstuk ziet er als volgt uit. Allereerst wordt in paragraaf 5.1 ingegaan op de relatie sociaal kapitaal en sociale participatie, waarin de ontwikkeling van het opbouwwerk in Nederland is opgenomen. Paragraaf 5.2 behandelt het concept ‘moedercentra’ in het algemeen. In paragraaf 5.3 volgt een introductie van het moedercentrum die in deze casus is onderzocht en staat het leren in de sociale context van opbouwwerk in de buurt centraal. In paragraaf 5.4 worden concluderende antwoorden geformuleerd op de onderzoeksvragen (zie begin hoofdstuk 3).

5.1 Sociaal kapitaal en sociale vernieuwing

Het naoorlogse opbouwwerk wordt wel omschreven als een verzameling van activiteiten en werkvormen, gericht op het beter functioneren van de samenleving voor de mens en van de mens ten opzichte van de samenleving. (Middel, 2005). Kenmerkend voor het opbouwwerk zijn twee onderling samenhangende constanten, te weten het bestrijden van achterstanden en het bevorderen van sociale participatie. Het opbouwwerk is met wisselend succes ingezet als instrument om desintegratie en sociale uitsluiting tegen te gaan en de ontwikkeling van sociaal kapitaal te bevorderen.

Sinds de Tweede Wereldoorlog is er afwisselend meer en minder belangstelling voor opbouwwerk in de wijk of buurt, eigen initiatieven en verantwoordelijkheid van burgers, zelforganisatie en verwante onderwerpen. Tijdens de wederopbouw direct na de Tweede Wereldoorlog was de wijkaanpak populair. In de jaren zestig ebde de belangstelling weg. In de jaren zeventig was er veel aandacht voor opbouwwerk via stadsvernieuwing en (wijk)welzijnsplanning. In de jaren tachtig zakte de belangstelling weer in. Sinds de jaren negentig is de wijkaanpak weer populair in het kader van sociale vernieuwing en stedelijke vernieuwing (De Boer, 2001, aangehaald in WRR, 2005).

Het huidige opbouwwerk of buurt- en wijkbeleid kenmerkt zich door grote, landelijke, sectoroverschrijdende beleidsimpulsen vanuit de rijksoverheid, gericht op sociale vernieuwing, stedelijke vernieuwing en grote-stedenbeleid. Aan de basis van dit beleid ligt de sociale vernieuwing die het derde kabinet Lubbers eind 1989 als zijn motto koos en daarmee aansloot op een van onderop begonnen initiatief.

Sociale vernieuwing ontstond als een spontane vorm van samenlevingsopbouw, in reactie op de technocratie en bureaucratie in het dagelijks beheer van buurten en op de spanningsverhouding tussen grootstedelijke ambities en de ervaren problemen in buurten (WRR, 2005). Achtergrond van de sociale vernieuwing was dat, na het no-nonsensebeleid van de jaren tachtig met omvangrijke bezuinigingen op de collectieve voorzieningen, er weliswaar economisch herstel was gekomen, maar dat ook het besef was gegroeid dat grote groepen mensen niet meedeelden in de vooruitgang. De werkloosheid bleef aanvankelijk hoog, de integratie van allochtonen verliep niet succesvol en steeds meer mensen raakten in een maatschappelijk isolement (WRR, 2005).

De initiatieven die hebben geleid tot de oprichting van de eerste moedercentra in Nederland werden gecoördineerd door het Landelijk Platform Opbouwwerk. Deze initiatieven werden geplaatst in het kader van sociale vernieuwing en bestreken drie terreinen, te weten:

- arbeid, inkomen en scholing;
- de kwaliteit van de dagelijkse leefomgeving;
- innovaties op sociaal en cultureel terrein.

Moedercentra zijn daarmee een schakel in de ontwikkeling van sociaal kapitaal.

5.2 Moedercentra in Nederland

Het concept Moedercentra is overgenomen uit Duitsland. Het zijn centra voor werken, weten, wonen en welzijn (Van der Poll, 2004). In Duitsland gaat het vooral om een middenklasse fenomeen. In Nederland heeft het zich ontwikkeld tot een zelfsturend concept in multi-etnische wijken. In de grote steden waar door een grote verhuismobiliteit, de sociale samenhang in een wijk of buurt vaak verdwenen is, biedt een moedercentrum vrouwen in hun eigen woonomgeving de mogelijkheid elkaar te ontmoeten en zich verder te ontwikkelen door deelname aan praatgroepen, sportieve, creatieve of educatieve activiteiten, volgen van een cursus of een opleiding en geeft ook aan vrouwen de mogelijkheid werkervaring op te doen door het werken in het moedercentrum.

Sommige moedercentra functioneren als zelfstandig vrijwilligersinitiatief, maar de meeste moedercentra maken organisatorisch deel uit van een grote welzijnsinstelling in een gemeente of een stadsdeel. De uitgangspunten en de werkwijze van de moedercentra verschillen veelal van die van de overkoepelende welzijnsinstelling. Moedercentra werken kleinschalig en van onderop; participeren en verantwoordelijkheid nemen door bezoeken staat voorop. De welzijnsinstelling is vaak grootschalig en topdown georganiseerd. Ondanks dit spanningsveld lukt het in de praktijk om manieren te vinden om samen te werken.

De werkwijze van moedercentra berust op vier pijlers:

1. Zelforganisatie en zelfbeheer

Uitgangspunt van een moedercentrum is dat de vrouwen die het moedercentrum bezoeken zelf hun mogelijkheden en wensen kennen en verantwoordelijkheid willen dragen voor hun maatschappelijke participatie. Door hun participatie ontwikkelen de vrouwen zelfvertrouwen en kunnen zij hun mogelijkheden en kwaliteiten ontdekken en verder ontplooien.

2. Een open aanbod

Open aanbod betekent dat vrouwen in het moedercentrum terecht kunnen op uren en dagen dat het hen uitkomt. Het aanbod van het moedercentrum wordt vraaggericht georganiseerd.

3. Betaald werk

Zichtbaarheid en erkenning van het werk door de medewerkers van een moedercentrum staat voorop. Het werk wordt zo georganiseerd dat zorgen, werken en persoonlijke ontwikkeling van de medewerkers goed te combineren is.

4. Oppas voor kinderen

In het moedercentrum wordt tijdens de activiteiten en/of cursustijden gezorgd voor oppas voor kinderen van 0-4 jaar, zodat vrouwen met jonge kinderen de gelegenheid krijgen om aan activiteiten deel te nemen. Voor allochtone vrouwen betekent het vaak een eerste kennismaking met kinderopas en het is tevens een opstap naar een peuterspeelzaal.

Er zijn zo'n 30 moedercentra in Nederland. Ze bevinden zich vooral in de achterstandswijken van middelgrote en grote steden en ze bedienen zowel allochtone als autochtone vrouwen. Tweederde van de bezoekers is allochtoon, verspreid over vele verschillende nationaliteiten. De eerste moedercentra in Nederland bestaan inmiddels zo'n 14 jaar. Initiatiefnemers van de centra zijn opbouwwerkers, raadsleden of districtbestuurders van een vakbond. Het eerste moedercentrum werd in 1992 in Amsterdam geopend. Het tweede centrum was Moedercentrum 'De Koffiepot' in Den Haag.

In de achterliggende jaren hebben de moedercentra een bijdrage geleverd aan de positieverbetering van buurtvrouwen in achterstandswijken via non-formeel en informeel leren. In de komende jaren kunnen de centra via non-formeel en informeel leren een bijdrage leveren aan actuele politieke thema's zoals inburgering, integratie en participatie.

5.3 Casus: Moedercentrum 'De Koffiepot'

5.3.1 Karakteristieken

'De Koffiepot' is 1 van de 4 moedercentra in Den Haag. 'De Koffiepot' is gevestigd in de Haagse wijk Laak-Noord en opende op 7 januari 1994 haar deuren. De initiatiefneemsters waren 2 opbouwwerksters in Laak-Noord. De een werkte in het ontmoetingscentrum voor buitenlandse vrouwen 'Merhaba', de ander werkte in het wijk- en dienstencentrum met hoofdzakelijk Nederlandse vrouwen. Zij hadden kennisgenomen van het concept moedercentrum en samen wilden zij de buitenlandse en Nederlandse vrouwen in één gebouw bijeen brengen. De buurtvrouwen uit Laak-Noord zaten hier aanvankelijk niet op te wachten. Ze raakten geleidelijk enthousiast over het concept moedercentrum na oprichting van een interculturele vrouwengroep die gezamenlijk thema's ontwikkelde op het terrein van gezondheid, woonbehoeftes, interculturele feesten, als voorloper van het Moedercentrum 'De Koffiepot'.

Het Moedercentrum 'De Koffiepot' heeft zich in ruim 10 jaar tijd ontwikkeld tot een centrum waar gemiddeld 350 vrouwen per week komen voor een breed samengesteld pakket aan activiteiten, cursussen en opleidingen.

5.3.2 Wie zijn de medewerkers van Moedercentrum 'De Koffiepot'?

'De Koffiepot' heeft 12 min of meer vaste medewerkers, een groep vrijwillige medewerkers en 5 stagiaires die verschillende opleidingen volgen. 'De Koffiepot' is een erkend leerbedrijf.

- Op het moedercentrum zijn 3 medewerkers als betaalde vakkracht werkzaam. De financiële vergoeding die zij ontvangen is binnen het cursus- of lesgeld begroot.
- Er zijn 6 medewerkers met een werkervaringsplaats in het moedercentrum. Het zijn allemaal vrouwen uit de wijk met allerlei nationaliteiten. Dit is een bewuste keuze. Allen waren ten minste 1 jaar als werkzoekende ingeschreven voor ze voor een werkervaringsplaats in aanmerking konden komen. Een substantieel deel van het activiteiten-aanbod van 'De Koffiepot' wordt verzorgd door deze medewerkers. Zij zijn gemotiveerd, stellen zich betrokken op naar de bezoekers en vervullen een voorbeeldfunctie voor hun mede-wijkbewoners.
- Er zijn 3 medewerkers die als vrijwilligers werken. Zij ontvangen bij wijze van vergoeding deskundigheidsbevordering en mogelijkheden tot persoonlijke ontplooiing. Deze vrijwilligers hebben zich niet spontaan aangemeld bij het moedercentrum maar zijn bemiddeld door de vrijwilligerscentrale. Zij zijn vanwege de Sociale Dienst aangemeld in het kader van een sociaal activeringstraject. Zij hebben een laag

kwalificatieniveau en zijn niet bijzonder gemotiveerd of betrokken bij het moedercentrum.

- Eenderde van de bezoekers wordt actief als vrijwillig medewerkster in het moedercentrum. Deze vrouwen vormen een afspiegeling van de totale bezoekersgroep. Het enige waar zij zich in onderscheiden, is dat hun taalvaardigheid in het Nederlands beter is dan gemiddeld.

5.3.3 Wie zijn de bezoekers van Moedercentrum ‘De Koffiepot’?

De bezoekersgroep van ‘De Koffiepot’ is zeer divers. Het zijn vrouwen van 20 tot 70 jaar. De grootste groep bestaat uit moeders (en kinderen) tussen 25 en 45 jaar. Tweederde van de vrouwen is van allochtone afkomst, eenderde is van Nederlandse komaf. De meeste vrouwen zijn laagopgeleid, hebben een bescheiden inkomen, maar allemaal willen zij hun maatschappelijke kansen vergroten en zichzelf verder ontwikkelen.

Inburgeraars vormen een specifieke groep bezoekers. In ‘De Koffiepot’ worden informele inburgeringscursussen gegeven aan nieuwkomers, die om verschillende redenen (nog) niet in aanmerking komen voor de officiële inburgeringscursussen. De vrouwen die bij ‘De Koffiepot’ inburgeren zijn grofweg in te delen in drie categorieën:

- vrouwen die illegaal in Nederland verblijven;
- vrouwen die bij de Immigratie- en Naturalisatie Dienst (IND) in een procedure zitten voor een verblijfsvergunning;
- vrouwen die wel een verblijfsvergunning hebben, maar op een wachtlijst staan voor een officiële inburgeringscursus.

5.3.4 Leerdoelen

De belangrijkste doelstelling van het moedercentrum is de maatschappelijke positieverbetering van (buurt)vrouwen in achterstandswijken (Van der Poll, 2004). Om deze doelstelling te realiseren worden verschillende leerdoelen nagestreefd: persoonlijke ontwikkelingsdoelen, sociale ontwikkelingsdoelen en ontwikkeling van persoonlijke identiteit.

Activiteiten in ‘De Koffiepot’ die de persoonlijke ontwikkeling stimuleren zijn onder meer Nederlandse praatles, inburgeringscursus, computerles, naailes, fietsles, zwemles, Engelse les, Arabische les, fitness, aerobics en yoga. Het is voor de deelnemers belangrijk dat zij binnen hun eigen leefgebied de eerste stappen in hun leerproces kunnen zetten, in een lager tempo, met extra ondersteuning bij het maken van huiswerk en met behulp van kinderopas.

Alle genoemde activiteiten hebben uiteraard ook een sociale component doordat ze in groepsverband worden uitgevoerd. Activiteiten die specifiek de sociale ontwikkeling stimuleren zijn onder meer ontmoetingsochtenden inclusief handenarbeid, moeder & kind-activiteiten, babymassage, sport & spel, spreekuur allochtonen zorgconsulent (gezondheidsvoorlichting), spreekuur maatschappelijk werk en zwangerschapscursussen.

Alle activiteiten in 'De Koffiepot' zijn ook gericht op het ontwikkelen van eigenwaarde, door de deelnemers het gevoel te geven dat ze het goed doen. Veel bezoekers komen uit culturen waar gezamenlijkheid centraal staat. Zij zijn niet gewend om eigen initiatieven te nemen. In 'De Koffiepot' krijgen zij de gelegenheid daarin te groeien door in een veilige omgeving taken uit te proberen en zelfvertrouwen te winnen.

5.3.5 Netwerken

In het begin werd 'De Koffiepot' door de (buurt)vrouwen vooral bezocht voor de sociale contacten: gezamenlijk koffie drinken, speciale ontmoetingsgroepen, allerlei hand-vaardigheidsactiviteiten. Door samen te werken en te doen, leerden de autochtone en allochtone bezoekers elkaar beter kennen en beter waarderen.

Heel wat activiteiten kwamen tot stand doordat organisaties in Den Haag steeds meer in de gaten kregen dat zij wel de projecten en de gelden hadden, maar dat 'De Koffiepot' de doelgroepen had. Er kwamen steeds meer cursussen en opleidingen op maat. Zo ontwikkelde zich ook het aanbod van diverse mogelijkheden om de Nederlandse taal beter te leren. Het huidige Roc Mondriaan Onderwijsgroep ging taalcursussen in het moedercentrum organiseren en ook de Stichting OBV (Ontmoeting Buitenlandse Vrouwen) ging Nederlandse lessen voor groepen vrouwen organiseren in het moedercentrum.

Vrouwen die formele Nederlandse les willen volgen, worden door 'De Koffiepot' verwezen naar de basiseducatie van Mondriaan Onderwijsgroep. Omgekeerd verwijzen het roc en Stichting OBV vrouwen, ook van buiten de wijk Laak-Noord, naar de praatlessen en ontmoetingsochtenden van 'De Koffiepot'. Als vrouwen de taallessen hebben afgerond op het roc – dat wil zeggen, als hun gesubsidieerde uren erop zitten – vallen zij vaak in een gat. Zij missen de sociale contacten en onderlinge uitwisseling. Om in deze behoefte te voorzien, is door een docent van Mondriaan en een medewerkster van 'De Koffiepot' de praatles ontwikkeld.

Behalve de activiteiten in het moedercentrum worden sinds 1995 voor moeders en kinderen vakantieactiviteiten georganiseerd. Vrouwen met en zonder kinderen gingen een week met elkaar op kamp, eerst in Nederland, maar later – in samenwerking met de Hervormde Diakonie – ook tweemaal met gezinnen naar het buitenland, waar in NIVON-

huizen gelogeed werd. Ook uitstapjes naar bijvoorbeeld een dierentuin of attractiepark worden georganiseerd.

De medewerksters van het moedercentrum gaan als collega's met elkaar om, niet als een vriendengroep. Ze maken eenmaal per jaar een uitstapje met elkaar. Ze vieren elkaars verjaardagen. Buiten het moedercentrum treffen zij elkaar echter niet of nauwelijks.

5.3.6 Gerealiseerde leerdoelen

Zoals in het voorgaande duidelijk naar voren is gekomen bestaat het leren in 'De Koffiepot' voor een belangrijk deel uit non-formeel en informeel leren gericht op persoonlijke en/of maatschappelijke groei. Gerealiseerde doelen in dit kader zijn:

- integratie
- activeren van mensen
- bewustwording en bewustzijn van het hebben en maken van persoonlijke keuzes
- emancipatie
- bestrijding van sociaal isolement/eenzaamheid
- bespreekbaar maken van gevoelens
- doorstroom naar betaald werk.

Daarnaast is een deel van het leren in 'De Koffiepot' gericht op het behalen van diploma's en certificaten. Hieronder een bloemlezing van gerealiseerde leerdoelen in het tienjarig bestaan van Moedercentrum 'De Koffiepot':

- 299 vrouwen haalden een zwemdiploma, waarvan 211 A-diploma en 88 B-diploma;
- 6 vrouwen werden opgeleid tot zweminstructrice;
- 96 vrouwen hebben een fietsdiploma gehaald;
- 24 vrouwen hebben het EHBO-diploma gehaald;
- 130 vrouwen hebben een basiscursus 'werken met de computer' gevolgd;
- 36 vrouwen hebben het diploma 'vervolg computercursus' gehaald;
- 30 vrouwen hebben de cursus 'Spelen met kinderen is gaaf' gevolgd;
- 36 vrouwen hebben de cursus 'Opvoeden zó' gevolgd;
- 15 vrouwen volgden de cursus 'Oriëntatie op werken in de zorg';
- 12 vrouwen volgden de cursus 'Oriëntatie op betaald werk';
- 121 vrouwen zijn doorgestroomd naar betaald werk.

5.3.7 Kennisdeling

Het leren in 'De Koffiepot' bestaat uit non-formeel en informeel leren via kennisdeling en is gericht op persoonlijke en/of maatschappelijke groei. Bezoeksters kunnen bijvoorbeeld deelnemen aan multi-etnisch samengestelde ontmoetingsgroepen die tweemaal per week

worden georganiseerd. Met elkaar leren de deelnemers Nederlands praten aan de hand van allerlei onderwerpen, terwijl zij bezig zijn met handvaardigheden. Bezoeksters die de Nederlandse taal iets beter beheersen kunnen deelnemen aan conversatielessen (praatlessen) om het spreken van de Nederlandse taal te oefenen en hun Nederlandse woordenschat op speelse wijze uit te breiden. Tijdens de les bezoeken de deelnemers bijvoorbeeld een supermarkt waar zij allerlei producten benoemen of maken een wandeling door de wijk en benoemen en bespreken de betekenis van alle verkeersborden die zij tegenkomen tijdens de wandeling. Andere activiteiten zijn het gezamenlijk lezen van een reclamefolder, het spelen van een memory-spel of het zogenoemd 'vooroordelen-spel', waarbij aandacht wordt besteed aan allerlei vooroordelen die over verschillende bevolkingsgroepen bestaan.

Bij 'De Koffiepot' wordt inburgeren breed ingevuld. De inburgeraars leren niet alleen Nederlands spreken, maar bijvoorbeeld ook hoe het consultatiebureau werkt, wat er op ouderavonden van de school van hun kinderen gebeurt, wat je zegt op kraamvisite bij vrienden. Een verschil met de officiële inburgeringscursus is dat in 'De Koffiepot' zo veel mogelijk wordt geprobeerd aan te sluiten bij de belevingswereld van de vrouwen uit de wijk.

5.3.8 Deelname aan verder leren

De sociale context van Moedercentrum 'De Koffiepot' bevordert de deelname aan verder leren in formele educatieve settingen. De cultuur die men uitdraagt is: 'formeel leren mag, hoeft niet'. Bezoeksters halen hun eerste diploma's op het moedercentrum. Door trajectbegeleiding worden vrouwen op de voet gevolgd en gestimuleerd tot vervolgstappen. Een kleine minderheid van de bezoekers stroomt door naar het roc om verder te studeren, bijvoorbeeld voor het diploma SPW-3, diploma Leidster Kindercentra, AOV-diploma. Een groter deel stroomt door naar betaald werk, bijvoorbeeld leidster kinderdagverblijf, leidster peuterspeelzaal, woonmaatschappelijk werkster, klassenassistente en kraamverzorgster.

5.4 Conclusie

Het moedercentrum draagt bij aan de ontwikkeling van sociale en burgerschapscompetenties via non-formele en informele leerprocessen in het centrum. De leerprocessen liggen veelal op het vlak van persoonlijk welzijn en, in het verlengde daarvan, op het doormaken van maatschappelijke groei en groei van eigenwaarde. Deze processen vinden deels gestructureerd plaats via een gevarieerd aanbod van activiteiten en cursussen. Deels vinden de processen ook ongestructureerd plaats in de vorm van ontmoetingen aan de koffietafel, vriendschappen, interculturele feesten en gezamenlijke uitstapjes.

Het moedercentrum ondersteunt de non-formele en informele leerprocessen door een veilige omgeving te bieden in een open en uitnodigende sfeer. Het interculturele karakter maakt dat bezoekers het moedercentrum als hun tweede huis ervaren. In het centrum is Nederlands de voertaal; vrouwen komen voor sociale contacten, om hun spreekvaardigheid te oefenen, voor hulp en ondersteuning op allerlei gebied. Het onderlinge vertrouwen en de betrokkenheid bij het moedercentrum van zowel de bezoekers als van de medewerkers is groot. De medewerkers vormen weliswaar een hecht team, maar er is geen sprake van vriendschappen buiten de context van het moedercentrum.

Het moedercentrum stimuleert de bezoekers en de medewerkers niet actief tot zelforganisatie en netwerkvorming. Het moedercentrum is zelf het belangrijkste netwerk voor vrouwen uit de wijk. In het moedercentrum ontmoeten vrouwen andere vrouwen in dezelfde maatschappelijke (achterstands)positie. De mogelijkheden die het moedercentrum biedt aan bezoekers en medewerkers om zichzelf verder te ontwikkelen en om hun maatschappelijke kansen te vergroten, liggen aan de basis van de leerprocessen die in de sociale context van het moedercentrum plaatsvinden en staan ook aan de basis van duurzaam leren.

6

Casus Friese dorpshuizen

De opbouw van het hoofdstuk is als volgt. Allereerst wordt in paragraaf 6.1 ingegaan op de relatie sociaal kapitaal en versterking van plattelandsdorpen. Paragraaf 6.2 gaat in op de structuur van dorpshuizen in Friesland. In paragraaf 6.3 volgt een korte introductie van de twee dorpen en dorpshuizen die in deze casus centraal staan en wordt vervolgens vooral ingegaan op het leren in de sociale context van deze dorpshuizen. In paragraaf 6.4 worden enkele conclusies geformuleerd.

6.1 Sociaal kapitaal en versterking van plattelandsdorpen

De provincie Friesland (Fryslân) kenmerkt zich door een relatief groot aantal kleine dorpen danwel 'kernen'. In totaal kent de provincie 348 dorpen met minder dan 1.500 inwoners, waarvan er ruim 200 kernen zelfs minder dan 500 inwoners hebben. Veel van deze dorpen kampen met een teruglopend aantal voorzieningen of zelfs het geheel ontbreken van voorzieningen. In het laatste geval zijn inwoners voor dagelijkse voorzieningen als scholen, winkels, banken, medische voorzieningen aangewezen op grotere dorpen in de omgeving.

Het teruglopend voorzieningenniveau in de kleine dorpen is een proces dat al langer gaande is en onder meer te maken heeft met de ontgroening en vergrijzing van de dorpen. Jongeren trekken weg bij gebrek aan werkgelegenheid en betaalbare woonvoorzieningen, waardoor voorzieningen als scholen het eerst onder druk komen te staan. Deze leegloop en vergrijzing van de dorpen leidt vervolgens tot het vertrek van andere basisvoorzieningen als winkels en banken, omdat deze niet langer levensvatbaar zijn. Overigens heeft het overheidsbeleid, zeker in de jaren zeventig, aan deze ontwikkeling bijgedragen. In die periode was het beleid gericht op het 'verantwoord uit laten sterven van de dorpen' (Kok, 2003). Het beleid richtte zich op het versterken van (de economische infrastructuur rond) de grotere kernen. Dorpen zouden vooral de uitvalsbasis moeten gaan vormen voor de activiteiten en voorzieningen in de grotere kernen. Vanaf het begin van de jaren negentig trad een kentering op. Het wonen in een dorp op het platteland werd steeds aantrekkelijker gevonden en verscheidene dorpen stabiliseerden qua omvang of groeiden zelfs in inwoneraantal. In Friesland is die

ontwikkeling niet anders geweest, hoewel in veel dorpen de wil om te overleven sterk was en is (Kok, 2003).

6.2 Dorpshuizen in Friesland

Het aantal dorpshuizen in Friesland is in de periode van de jaren zeventig, tachtig en negentig van de vorige eeuw gestaag toegenomen. Wel is sprake van een veranderende functie van het dorpshuis, mede onder invloed van de veranderingen in de sociaal-economische infrastructuur in de dorpen. Waar de dorpshuizen in eerste instantie een functie hadden als ontmoetingsplaats en als 'faciliteitscentrum' voor het plaatselijke verenigingsleven is die functie steeds meer verschoven in de richting van een multi-functioneel centrum, waarin – afhankelijk van de specifieke behoeften van een dorp – uiteenlopende voorzieningen en functies zijn ondergebracht, zoals kinderopvang, ouderensoos, zittingsplek voor huisartsen en/of banken, 'internetcafé', consultatiebureau enzovoort. Tegelijkertijd blijft de logistieke functie van de dorpshuizen overeind. Het dorpshuis blijft een belangrijke lokale voorziening voor het bieden van (vergader)accommodatie voor de lokale verenigingen.

In totaal kent Friesland ongeveer 230 dorpshuizen die aangesloten zijn bij de Stichting Samenwerkende Dorpshuizen Friesland (SDF). De SDF is in 1978 opgericht als provinciaal steunpunt voor de Friese dorpshuizen. De SDF wordt deels door de provincie gesubsidieerd en wordt daarnaast bekostigd vanuit specifieke projectgelden (landelijk, provinciaal maar ook uit particuliere fondsen) en vanuit de contributie van de aangesloten dorpshuizen. De SDF ondersteunt de besturen en vrijwilligers van dorpshuizen door onder meer het organiseren van cursussen en themabijeenkomsten en het fungeren als vraagbaak. Deze vraagbaakfunctie is inmiddels gedigitaliseerd en wordt nu ook landelijk ingevoerd bij andere provinciale steunpunten voor dorpshuizen. In de laatste jaren is de aandacht steeds meer verschoven naar het organiseren van themabijeenkomsten en het entameren van specifieke projecten (bijvoorbeeld een energieproject in samenwerking met de betrokken energiebedrijven of kunst- en cultuurprojecten).

Naast de SDF kent Friesland een tweede provinciaal steunpunt; de Feriening Lytse Doarpen ((FLD) Vereniging Friese Dorpen). Deze provinciale steunfunctie richt zich op de ondersteuning van de verenigingen van dorpsbelang in Friesland en wordt evenals de SDF gefinancierd vanuit provinciale subsidie, projectfondsen en contributie van de leden. Alleen dorpen met minder dan 2.000 inwoners kunnen lid worden van de vereniging. De FLD kent momenteel ongeveer 300 leden. De FLD ondersteunt de plaatselijke dorpsbelangenverenigingen onder meer bij het bedenken, opzetten en uitvoeren van projecten en projectmatige samenwerkingsverbanden met als doel de leefbaarheid van het platteland en de kleine dorpen te vergroten (website FLD). De verenigingen voor dorpsbelang vormen de primaire doelgroep, maar niet de enige. Ook andere organisaties

en instanties kunnen bij de FLD aankloppen. Voorbeelden van projecten die door de FLD worden ondersteund zijn onder meer:

- het ondersteunen van dorpen bij het ontwikkelen van een ‘dorpsvisie’, waarbij middels zogenoemde ‘keukentafelgesprekken’ wordt geïnventariseerd hoe bewoners aankijken tegen hun woon- en leefomgeving en welke wensen er onder bewoners leven om deze verder te verbeteren, hetgeen moet resulteren in een duidelijke visie met duidelijke actiepunten;
- het ondersteunen van verschillende pilotprojecten, zoals op het vlak van het ‘wonen in kleine dorpen’.

In deze pilots wordt samen met bewoners, overheid, woningbouwcorporaties, project-ontwikkelaars en andere betrokken partijen nagegaan, hoe knelpunten op de woningmarkt in kleine dorpen kunnen worden opgelost en hoe nieuwe woningbouwplannen het best kunnen worden ingepast, zonder dat de sterke punten en het karakter van een dorp worden aangetast.

De verwevenheid tussen de lokale vereniging voor dorpsbelang en het plaatselijke dorpshuis is groot. Een lokale vereniging voor dorpsbelang maakt doorgaans deel uit van het stichtingsbestuur van het dorpshuis (hetgeen trouwens voor veel van de lokale verenigingen geldt) en zowel de vereniging voor dorpsbelang als de besturen van het dorpshuis zijn belangrijke gesprekspartners voor gemeentebesturen en tevens intermediairs tussen bewoners en gemeentebestuur. Overigens geldt dit niet alleen voor de verenigingen van dorpsbelang en de dorpshuizen. Dorpshuizen zijn in dit opzicht niet alleen multifunctionele centra, maar ook multifunctionele netwerken, in die zin dat verschillende disciplines en organisaties bij elkaar worden gebracht, waarbij iedereen met iedereen samenwerkt (Hazeu, Boonstra, Jager-Vreugdenhil e.a., 2005).

Mede vanwege de vele raakvlakken tussen verenigingen voor dorpsbelang en de dorpshuizen en toch al bestaande nauwe samenwerking tussen SDF en FLD in tal van projecten en initiatieven, is besloten om per 1 januari 2006 de SDF en FLD te laten fuseren tot één provinciaal steunpunt.

6.3 Casussen: Hitzum en Terherne

6.3.1 Karakteristieken

Hitzum is een dorp met ongeveer 250 inwoners onder de rook van Franeker. De inwoners zijn voor de meeste voorzieningen aangewezen op Franeker. Het dorpshuis ‘Us Doarpshûs’ bestaat sinds 1971 en is in 1999 door de inwoners grondig gerenoveerd. Het dorpshuis beschikt nu over drie aparte ruimtes, een podium voor allerlei optredens en voorstellingen en twee kleedkamers. Het bestuur van de stichting van het dorpshuis is

samengesteld uit vertegenwoordigers van de verenigingen in het dorp, waaronder de vereniging dorpsbelang Hitzum. In totaal kent het dorp 12 verschillende verenigingen.

Het dorp Terherne (ofwel Ter Horne), ten westen van Akkrum, heeft bijna 800 inwoners. Het dorp is vooral bekend van de watersportrecreatie en als 'Kameleondorp'. Het dorpshuis 'De Buorkerij' is gevestigd in een voormalige boerderij (vandaar de naamgeving). Het bestuur van de stichting van het dorpshuis is samengesteld uit vertegenwoordigers van het lokale verenigingsleven. In totaal kent Terherne zo'n 30 verenigingen. In tegenstelling tot Hitzum, heeft Terherne nog wel een aantal (basis)voorzieningen, zoals een basisschool en een supermarkt. Juist de recreatiefunctie van het dorp leidt – met name in de zomermaanden – tot meer bedrijvigheid (musea, jachthaven enzovoort).

6.3.2 Wie zetten zich in als vrijwilligers?

De dorpshuizen draaien volledig op vrijwilligers. Ook het bestuur van beide dorpshuizen bestaat uit vrijwilligers. Omdat de vrijwilligers die de dorpshuizen draaiende houden met steeds complexere zaken te maken krijgen (veranderende wet- en regelgeving, samenwerking met andere disciplines), groeit de behoefte aan professionele ondersteuning. Het gaat niet zozeer om het beschikken over betaalde krachten, als wel om het kunnen doen van een beroep op een bereikbaar netwerk van professionele organisaties en verschillende specialismen, zoals bijvoorbeeld de SDF en de FLD. Voor de vrijwilligers binnen de dorpshuizen is het daarbij ook van belang dat ze op een adequate manier doorverwezen worden als zij met heel specifieke vragen worstelen, waarop ook de bestaande organisaties waar men mee samenwerkt niet zo snel een antwoord hebben.

Over het algemeen kunnen de dorpshuizen zonder problemen vrijwilligers vinden voor de diverse taken en activiteiten. In kleine en hechte gemeenschappen als Hitzum en Terherne zijn de meeste inwoners nauw betrokken bij het reilen en zeilen van het dorp en het dorpshuis. In beide dorpen is vrijwel ieder huishouden lid van de vereniging dorpsbelang. Wel constateert men in Terherne dat het op elkaar laten aansluiten van vraag en aanbod nog verbeterd kan worden. Vooral nieuwkomers in het dorp weten niet altijd welke mogelijkheden er zijn om vrijwilligerswerk te doen. Voorlopig wordt gedacht aan het inrichten van een vrijwilligersvacaturebank, maar dan op gemeentelijk niveau. Om de vrijwilligers aan het dorpshuis te binden, worden af en toe speciale activiteiten voor vrijwilligers georganiseerd, zoals bijvoorbeeld een speciale avond voor vrijwilligers.

6.3.3 Voor wie is het dorpshuis?

In beide dorpen is het dorpshuis een voorziening van, voor en door bewoners. Het aanbod van activiteiten komt tot stand door enerzijds de verschillende verenigingen die gebruikmaken van het dorpshuis (wat zich niet beperkt tot vergaderingen) en anderzijds vanuit ideeën en initiatieven van dorpsbewoners zelf.

De activiteiten die vanuit het dorpshuis worden aangeboden lopen uiteen van culturele activiteiten (toneelvoorstellingen, muziekluitvoeringen), recreatieve activiteiten (soos-avonden, bingo, klaverjascompetities), sportieve activiteiten (darten, kaatsen, biljarten) tot activiteiten gericht op specifieke groepen zoals kinderen (bijvoorbeeld clubs), ouderen of jongeren. Zo kent het dorpshuis in Terherne activiteiten voor ouderen zoals gymnastiek, open huis (eens per twee weken) en een tafeltje-dekje-voorziening. Het dorpshuis in Hitzum kent een jongerensoos met een eigen bestuur.

Het dorpshuis in Terherne kent sinds kort een 'internetcafé-achtige voorziening' waar dorpsbewoners kennis kunnen maken met en gebruik kunnen maken van internet. Het dorpshuis in Hitzum is bezig de eigen website verder te ontwikkelen, waarbij in de nabije toekomst vooral de interactieve kant verder moet worden uitgebouwd.

De activiteiten voor specifieke groepen dorpsbewoners moeten overigens niet ten koste gaan van het principe dat het dorpshuis een voorziening is voor alle dorpsbewoners, waarbij juist ook de nadruk moet liggen op het versterken van de banden tussen de verschillende leeftijdsgroepen binnen het dorp en tussen bewoners die hun hele leven in het dorp hebben gewoond en nieuwkomers.

Het betrokken houden van jongeren in de leeftijdscategorie van ongeveer 13 tot 20 jaar bij het dorpshuis en dorpsactiviteiten ervaart men als problematisch. Vooral als het gaat om de vrijwillige inzet van de jongeren om activiteiten te organiseren en daarvoor ook de verantwoordelijkheid te dragen. In het dorpshuis in Hitzum constateerde men dat de belangstelling voor de jongerenactiviteiten achteruit liep. Dit kwam naar voren toen bleek dat het zittende bestuur van de jongerensoos er eigenlijk een punt achter wilde zetten, maar geen opvolgers kon vinden. Om na te gaan wat er moest veranderen is een aantal jongerenavonden belegd, waarop jongeren uit het dorp werden uitgenodigd om mee te denken over de jongerenactiviteiten in het dorp. In een eerste bijeenkomst zijn vooral wensen geïnventariseerd. In vervolgbijeenkomsten hebben de deelnemende jongeren zich in groepjes gebogen over de vraag wat nodig is om die activiteiten te organiseren. Eén van deze groepjes heeft onder de jongeren in het dorp (12-24 jaar) een enquête gehouden om te achterhalen aan wat voor soort cursusactiviteiten jongeren behoefte hebben. Op basis van het werk van de jongeren is vervolgens een activiteitenplanning voor het eerst-komende halfjaar gemaakt.

6.3.4 Leerdoelen

De belangrijkste doelstelling van de dorpshuizen is het creëren van een gemeenschappelijke voorziening voor alle dorpsbewoners. 'Leren' in de vorm van het aanbieden en (laten) organiseren van uiteenlopende (recreatieve en educatieve) cursussen kan daarvan een onderdeel zijn, maar is geen doel op zich.

Ook voor de vrijwilligers is 'leren' geen doel van hun inzet, althans niet in de zin van vooraf geformuleerde leerdoelen. Wel nemen vrijwilligers en dan vooral bestuursleden deel aan cursussen en (thema)bijeenkomsten die onder meer door SDF en FLD zijn georganiseerd. Een specifiek voorbeeld hiervan is de cursus gericht op het behalen van het diploma 'sociale hygiëne' (waarover medewerkers in de horeca moeten beschikken). Op zich volstaat het voor een dorpshuis als een beperkt aantal vrijwilligers over dit diploma beschikt, en dan met name de vrijwilligers die de 'bardiensten' draaien, maar de ervaring leert dat de belangstelling onder de vrijwilligers om dit diploma te behalen behoorlijk groot is. Ook veranderende wet- en regelgeving kan aanleiding zijn voor leeractiviteiten. Vaak wordt hierop vanuit de provinciale steunfuncties ingespeeld.

Leren in de context van vrijwilligerswerk binnen de dorpshuizen is vooral een kwestie van non-formeel en informeel leren. Men leert van elkaar doordat degenen die een cursus of speciale bijeenkomst hebben bezocht, die kennis overdragen aan andere vrijwilligers binnen het bestuur of binnen tal van commissies binnen het buurthuis. Men leert ook van elkaar doordat vrijwilligers met heel uiteenlopende achtergronden, werkzaamheden en ervaringen, samenwerken. Soms wordt binnen het dorp specifiek gezocht naar mensen met een bepaalde deskundigheid, die men binnen het dorpshuis op dat moment goed kan gebruiken (financiële deskundigheid, bouwkundige kennis, kennis van projectmanagement, maar ook de weg weten bij de overheden en officiële instanties).

6.3.5 Netwerken

Voor de dorpshuizen – maar ook voor de verenigingen voor dorpsbelang – zijn netwerken erg belangrijk voor hun functioneren. Het netwerk van enerzijds de SDF en anderzijds de FLD vormt voor het lokale niveau een belangrijk platform voor ervaringsuitwisseling, kennisdeling en ontwikkeling van de eigen deskundigheid. Ondersteuning vormt hier een integraal onderdeel van. Met de fusie tussen de provinciale steunpunten zal deze netwerkfunctie volgens de dorpshuizen alleen maar verder worden versterkt. Het zal ook de samenwerking tussen dorpshuizen en verenigingen voor dorpsbelang ten goede komen.

Goede contacten met de gemeente zijn eveneens van groot belang. Voor zowel de besturen van de twee dorpshuizen als voor de plaatselijk verenigingen dorpsbelang geldt dat de contacten met de gemeente over het algemeen goed zijn, en dat men gemakkelijk contact kan leggen met wethouders en ambtelijke medewerkers.

Op het niveau van het dorp zelf wordt het netwerk gevormd door de contacten tussen de vrijwilligers van het dorpshuis, andere lokale verenigingen (inclusief de vereniging voor dorpsbelang) en hun vrijwilligers, én de dorpsbewoners. Contacten met dorpsbewoners komen in de eerste plaats via informele weg: gewoon een praatje in het dorp, signalen via deelnemers aan activiteiten of via vrijwilligers. Een meer gestructureerde vorm is het ontwikkelen van een 'dorpsvisie'. Hoewel het initiatief hiervoor vaak in de eerste plaats bij een andere partij ligt (de gemeente in het geval van het dorpshuis van Terherne, overigens met volledige instemming van de vereniging dorpsbelang; de vereniging dorpsbelang in het geval van het dorpshuis van Hitzum) en de focus van een dergelijke 'dorpsvisie' breder is dan het dorpshuis als zodanig, speelt het dorpshuis wel een actieve rol in de activiteiten rond het ontwikkelen van een dergelijke visie. Voor het ontwikkelen van een dorpsvisie worden zogenoemde 'keukentafelgesprekken' gevoerd met groepen bewoners uit het dorp, waarin een inventarisatie wordt gemaakt van de waardering van de woon- en leefomgeving, de knelpunten die zich daarin voordoen en de wensen die de bewoners hebben. De dorpsvisie wordt in zo concreet mogelijke actiepunten geformuleerd. Daarbij wordt aangegeven welke partijen die actiepunten zullen oppakken. Vanuit de geformuleerde dorpsvisie kunnen ook wensen voor nieuwe activiteiten van of functies voor het dorpshuis naar voren komen, die ook weer implicaties hebben voor het netwerk waarin een dorpshuis moet opereren.

Hoe de netwerken rond de dorpshuizen er verder uitzien is mede afhankelijk van de specifieke activiteiten die men ontplooit en de functies die men vervult. Zo maakt een kinderopvangvoorziening onderdeel uit van het dorpshuis in Terherne, waardoor het betreffende dorpshuis in dit geval ook contacten heeft met de Stichting Kinderopvang uit de betreffende gemeente (Boarnsterhiem).

Beide dorpshuizen hebben te maken gehad met een forse verbouwing/renovatie in de achterliggende jaren. Dit heeft geleid tot een netwerk rond deze specifieke activiteit. Voor de vrijwilligers in de besturen betekende dit overleg met uiteenlopende instanties en organisaties, zoals verschillende gemeentelijke afdelingen (voor bouwvergunningen, voor subsidies), aannemers, financierders, leveranciers en eventueel projectontwikkelaars. Juist dit soort situaties vormen voor de vrijwillige bestuursleden een rijke bron van informeel leren. Zoals een van de bestuursleden opmerkte: "Je ontwikkelt je toch een beetje tot een halve projectontwikkelaar".

6.3.6 Gerealiseerde leerdoelen

De vrijwilligers van de dorpshuizen willen een bijdrage leveren aan de leefbaarheid in het dorp. Men vindt het leuk om betrokken te zijn bij de activiteiten in en rond het dorps-huis. Bijna iedereen in het dorp is op de een of andere manier betrokken bij vrijwilligers-werk in het verenigingsleven. “Zonder vrijwilligers houd je deze voor het dorp belangrijke activiteiten gewoon niet draaiende”. Of met andere woorden: zonder dorps-huis en verenigingsleven kan het dorp niet verder leven. Al doende leren de vrijwilligers besturen, organiseren en worden zij zich (meer) bewust van het belang van de leefbaarheid van hun dorp.

6.3.7 Kennisdeling

Zoals uit het voorgaande blijkt, vindt kennisdeling vooral op informele wijze en op verschillende niveaus plaats:

- uitwisselen van kennis en ervaring tussen vrijwilligers onderling binnen het dorps-huis, inclusief het overdragen van kennis die vrijwilligers in een meer formele setting hebben opgedaan of het overdragen van kennis en deskundigheid waarover vrijwilligers vanuit hoofde van andere activiteiten (bijvoorbeeld werk of opleiding) beschikken;
- uitwisselen van kennis en ervaring tussen vrijwilligers van verschillende verenigingen en tussen vrijwilligers en dorpsbewoners (informeel of op meer gestructureerde wijze);
- uitwisselen van kennis en deskundigheid tussen vrijwilligers en uiteenlopende professionele organisaties en specialisten op onder meer lokaal, gemeentelijk en provinciaal niveau.

Voor de kennisdeling geldt, net zoals voor de leerprocessen die zich voltrekken, dat die kennisdeling meestal werkende weg plaatsvindt en men zich er pas van bewust wordt als men er echt over gaat nadenken. De netwerken zijn weliswaar belangrijk voor kennis-delng, maar vanuit het perspectief van de dorpshuizen en de vrijwilligers hebben de netwerken primair een ander doel: zorgen dat een bepaalde klus of een bepaald project tot een goed einde wordt gebracht of zorgen dat activiteiten en functies optimaal worden uitgevoerd.

6.3.8 Deelname aan verder leren

De relatie tussen deelname aan het vrijwilligerswerk in de context van dorpshuizen en deelname aan verder leren viel in deze casussen lastig vast te stellen. Om op dit punt een volledig beeld te krijgen – dat geldt eigenlijk ook voor gerealiseerde leerdoelen – zouden alle vrijwilligers van beide dorpshuizen moeten worden bevraagd.

6.4 Conclusies

Zelforganisatie is een belangrijke voorwaarde voor de dorpshuizen, maar tegelijkertijd ook een belangrijke uitkomst. Dit geldt ook voor sociaal kapitaal. Zonder een zeker vermogen tot (zelf)organisatie, zonder wederzijdse samenwerking en een gevoel van gemeenschappelijkheid en zonder vertrouwen tussen dorpsbewoners, komt een dorpshuis niet van de grond. Tegelijkertijd leidt de samenwerking tussen vrijwilligers en dorpsbewoners rondom de verschillende activiteiten en functies van een dorpshuis, tot versterking van de zelforganisatie van bewoners en tot netwerkvorming. Het samenwerken aan de versterking van de leefbaarheid van het eigen dorp versterkt de sociale cohesie, versterkt de banden tussen verschillende bewonersgroepen en tussen verschillende verenigingen binnen een dorp ('bonding'), maar leidt ook tot het versterken van samenwerkingsverbanden met uiteenlopende organisaties en instanties buiten het dorp ('bridging').

Leren vindt in deze context vooral informeel plaats. Het doel van het vrijwilligerswerk voor het dorpshuis is de activiteiten optimaal te kunnen uitvoeren, in het dorpshuis geïntegreerde voorzieningen optimaal te laten functioneren en bepaalde projecten, zoals ver(nieuw)bouw van het dorpshuis tot een goed einde te brengen. Leren gebeurt dan ook vooral 'werkende weg'. Men wordt zich vaak pas bewust van hetgeen 'geleerd' is als men erover gaat nadenken. Dit geldt ook voor het uitwisselen en delen van kennis en ervaring. Als dit binnen een meer formele setting plaatsvindt (bijvoorbeeld in een cursus of bijeenkomst vanuit een provinciale steunfunctie), dan is men zich er wel van bewust. Vindt die kennisdeling plaats in de context van contacten tussen dorpshuis en dorpsbewoners of tussen dorpshuis en andere organisaties en instanties, dan wordt men er zich vaak pas achteraf van bewust.

Dorpshuizen dragen in belangrijke mate bij aan zelforganisatie, netwerkvorming, informeel leren en het uitbouwen van sociaal kapitaal, maar van een bewuste en gerichte ondersteunende functie is in de praktijk niet echt sprake.

7

Duurzaam leren en maatschappelijke participatie: beantwoording van de onderzoeksvragen

In dit onderzoek zijn vormen van participatie in non-formeel en informeel leren in verschillende sociale contexten verkend. De context vormde steeds een duurzaam netwerk waarin mensen zich organiseren om te leren: een sportvereniging, een voedselbank, een moedercentrum en Friese dorpshuizen. Het perspectief waarin de verkenningen zijn uitgevoerd is een brede interpretatie van een leven lang leren. Hierin krijgt niet alleen de economische dimensie van leren, maar ook de sociaal-maatschappelijke en sociaal-culturele dimensie van leren aandacht. In de sociaal-maatschappelijke dimensie gaat het om doelen als het ontwikkelen van transferabele sociale kwaliteiten, het creëren van mogelijkheden voor participatie en actief burgerschap. De sociaal-culturele dimensie richt de aandacht op het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van individuen en het bevorderen van sociale cohesie. In dit onderzoek ligt de focus op maatschappelijk burgerschap.

De uitgevoerde verkenningen concentreren zich rond vier concepten: burgerschap, duurzaamheid, levensbreed leren en sociaal kapitaal.

De concepten burgerschap en duurzaamheid zijn sturend geweest bij de selectie van de casussen. De concepten levensbreed leren en sociaal kapitaal richten de aandacht inhoudelijk: zij geven de aspecten aan van maatschappelijke participatie die wij in dit onderzoek hebben verkend.

Bij levensbreed leren, als onderdeel van een leven lang leren, krijgt de betekenis van non-formeel en informeel leren nadruk.

Sociaal kapitaal wordt in dit onderzoek opgevat als een geheel van relaties tussen mensen in duurzame netwerken, dat vertrouwen, sociale normen, wederzijdse samenwerking, wederkerigheid en een gevoel van een zekere gemeenschappelijkheid faciliteert.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In paragraaf 7.1 wordt allereerst een samenvatting gepresenteerd van de vier casussen. In paragraaf 7.2 worden per casus de onderzoeksvragen beantwoord die in hoofdstuk 2 zijn geformuleerd. In paragraaf 7.3 worden conclusies geformuleerd door te abstraheren en te reflecteren op de bevindingen

uit de vier onderzochte casussen aan de hand van de in hoofdstuk I geformuleerde centrale onderzoeksvragen.

7.1 Samenvatting van de vier casussen

In het volgend schema worden de casussen op hoofdpunten samenvattend beschreven.

	Sportvereniging	Voedselbank	Moedercentrum	Dorpshuis
Primaire doelstelling	Sportbeoefening (presterend en recreatief). Er spelen 19 teams in de competitie.	Bestrijding van (verborgen) armoede en verspilling. Inzamelen en verstrekken van levensmiddelen, kleding en speelgoed. Daarnaast voor de doelgroep alfabetiseringscursus (laten) organiseren. Voor veel laaggeletterden is het dagelijks leven een hindernisbaan.	Maatschappelijke positieverbetering van (buurt)vrouwen in achterstands-wijken. Doorbreken van sociaal isolement en bevorderen van interculturele tolerantie. De meeste moedercentra maken organisatorisch deel uit van een welzijnsinstelling. In deze casus is initiatief genomen door 2 opbouwwerksters.	Het creëren van een gemeenschappelijke voorziening voor alle dorpsbewoners. Doelstelling verschoven van ontmoetingsplaats en 'faciliteitencentrum' naar multifunctioneel centrum. Logistieke functie is gebleven.
Primaire doelgroep	Sportbeoefenaren	(Bij alfabetiseringscursus:) autochtone laaggeletterden	Vrouwen met kinderen. Per week komen er gemiddeld 350 vrouwen. Organisaties met projecten en gelden komen naar het moedercentrum, omdat het centrum de doelgroepen heeft.	Het is een voorziening van, voor en door bewoners.
Non-formeel, informeel en formeel leren	Informeel tijdens wedstrijden, vergaderingen, website en via bijvoorbeeld gesprekken aan de bar. Non-formeel via cursussen (bijvoorbeeld voor trainers), clinics, trainingen en via huishoudelijk reglement en jaarboek. Niet gericht op duurzaam leren.	Accent ligt op informeel leren bij ontmoetingen en koffie drinken. Non-formeel bij alfabetiseringscursus die plaatsvindt op locatie van de voedselbank door docent roc. Onder bepaalde voorwaarden is verbinding met formeel leren mogelijk: belangrijkste is een vertrouwde en veilige omgeving en opbouw van zelfvertrouwen.	Informeel leren door deelnemers tijdens ontmoetingsgroepen, aan de koffietafel, vriendschappen, feesten en uitstapjes. Non-formeel leren tijdens cursussen en opleidingen. Belangrijk is leren in eigen tempo en opbouw van zelfvertrouwen. Formeel leren mag en kan, hoeft echter niet. Er is doorstroom naar het roc en/of betaald werk.	Er zijn culturele, recreatieve en sportieve activiteiten. Accent ligt op informeel leren. Leren vindt al werkende plaats. Bewustzijn van leren ontstaat door hen erop te wijzen. Formeel leren via ondersteuningsaanbod van provincie via cursussen en (thema)bijeenkomsten.

	Sportvereniging	Voedselbank	Moedercentrum	Dorpshuis
Leerdoelen/ activiteiten	Non-formeel: uiteraard alles wat met basketballen te maken heeft, cursussen voor trainer en/of scheidsrechter. Informeel: ontwikkeling van sociaal kapitaal en sociale vaardigheden via het verenigingsleven.	Non-formeel: cursus Beter lezen en schrijven. Informeel: naast ontwikkeling van menselijk kapitaal ook 'identity' en sociaal kapitaal.	Non-formeel: beter Nederlands leren spreken en inburgering via allerlei activiteiten en cursussen. Informeel: naast ontwikkeling van menselijk kapitaal ook 'identity' en sociaal kapitaal.	Non-formeel: vrijwilligers leren besturen en organiseren. Informeel: vrijwilligers worden zich (meer) bewust van het belang van de leefbaarheid van hun dorp.
Onderscheid deelnemers-medewerk(st)ers c.q. vrijwillig(st)ers	Er zijn 20 vrijwilligers die de vereniging dragen. Overwegend mannen tussen 30 en 40 jaar. De vereniging is een belangrijk deel van hun sociale leven. Meeste trainers en scheidsrechters worden binnen de vereniging opgeleid.	Voedselbank kent 35 vrijwilligers, merendeels tussen 40 en 60 jaar, hoofdzakelijk autochtoon, man-vrouwverdeling ongeveer gelijk, met name uit lagere sociaal-economische klasse. Deelnemers aan alfabetiseringscursus zijn autochtone laaggeletterden.	Er zijn 12 (min of meer) vaste medewerksters, een groep vrijwillige medewerksters en 5 stagiaires. Medewerksters begeleiden deelnemers bij leerprocessen. Bezoeksters zijn vrouwen tussen de 20 en 70 jaar. Tweederde van allochtone herkomst, veelal laagopgeleid en met een bescheiden inkomen. Een specifieke groep zijn de inburgeraars.	Hoofdzakelijk alleen vrijwillig(st)ers. Betrokkenheid van dorpsbewoners is groot.
Soorten sociaal kapitaal (bonding-linking-bridging)	Accent op 'bonding' en 'linking' tussen leden van verschillende leeftijd en sekse, gericht op het ondernemen van activiteiten binnen en buiten de sportvereniging.	Accent op 'bonding' gericht op het bieden van een veilige en vertrouwde omgeving.	Accent op 'bridging' tussen vrouwen met zeer gevarieerde etnische achtergronden en autochtone vrouwen, gericht op het elkaar leren kennen in een open en uitnodigende sfeer in een veilige omgeving.	Accent op 'bonding': versterking sociale cohesie binnen het dorp en versterking van de onderlinge banden. Ook 'bridging' via versterking van samenwerkingsverbanden met organisaties en instanties buiten het dorp.

Tabel 7.1: Samenvatting van de belangrijkste kenmerken van de vier casussen

	Sportvereniging	Voedselbank	Moedercentrum	Dorpshuis
Netwerken (duurzaamheid)	Hechte en duurzame vriendschap binnen en buiten de context van de vereniging (trainingen, wedstrijden, toernooien, feesten, cursussen).	Deelnemers onttrekken zich aan netwerken, zijn contactschuw, willen hun laaggeletterdheid verbergen. Zijn moeilijk bereikbaar en moeten via allerlei netwerken worden benaderd.	Medewerksters vormen een hecht team binnen het centrum, niet daarbuiten. Het moedercentrum is het belangrijkste netwerk van de wijk. Vormt de basis voor duurzaam leren.	Dorpshuis draait rond netwerken. Verder zijn er contacten met de gemeente.
Opvallend aandachtspunt	De betrokkenheid van de vrijwilligers bij de sportvereniging, het wederzijds vertrouwen en de wederkerigheid van de vrijwilligers is zeer groot te noemen.	Voedselbanken zijn particuliere organisaties in de Nederlandse samenleving, die gemarginaliseerde groepen weten te bereiken waartoe officiële (hulp)instanties geen toegang hebben.	Beleidsruimte moet worden bevochten op de overkoepelende welzijnsinstelling: kleinschalig/van onderop versus grootschalig/top down.	Zonder een zeker vermogen tot zelforganisatie, wederzijdse samenwerking en een gevoel van gemeenschappelijkheid komt een dorpshuis niet van de grond.

7.2 **Gebruik van non-formeel en informeel leren en bijdrage daarvan aan sociaal kapitaal**

Op basis van de verkregen inzichten uit de casestudies kan nu een antwoord worden gegeven op de onderzoeksvragen die in hoofdstuk 2 zijn geformuleerd.

1. Maken groepen of netwerken die gericht zijn op het bewerkstelligen van duurzame verbetering in de eigen leefomgeving of leefomstandigheden gebruik van non-formeel en informeel leren en hoe zou dat leren kunnen worden aangeduid?

Van de vier beschreven casussen is de sportvereniging de casus waar het minst sociaal-maatschappelijke vorming en emancipatie aan de orde zijn. De non-formele en informele leerprocessen verlopen via kennisdeling tussen de leden van de vereniging.

Non-formele kennisdeling vindt gestructureerd plaats tijdens de reguliere trainingen en door de vrijwilligers bij basketball gerelateerde cursussen en clinics voor leden, die door de vereniging worden georganiseerd.

Informele kennisdeling vindt spontaan plaats tijdens ontmoetingen tussen leden voor, tijdens en na wedstrijden en trainingen.

Een groot deel van het leren in de voedselbank bestaat uit informeel leren. Informele kennisdeling vindt spontaan plaats wanneer cliënten van de voedselbank elkaar in de voedselbank ontmoeten en samen een kopje koffie drinken.

De non-formele leerprocessen binnen de voedselbank verlopen gestructureerd via de alfabetiseringscursus, die op de locatie van de voedselbank wordt georganiseerd. De cursus wordt gegeven door een docent van Roc Ter AA. Door de cursus leren de cursisten niet alleen beter lezen en schrijven, maar ook hun persoonlijk functioneren in de samenleving ontwikkelt zich. Door het volgen van de cursus ontwikkelen de cursisten zelfvertrouwen, groeit hun gevoel van eigenwaarde en doorbreken de cursisten hun sociaal isolement door de contacten met medecursisten.

Het leren in het moedercentrum bestaat uit non-formeel en informeel leren via kennisdeling tussen bezoeksters en is gericht op persoonlijke en/of maatschappelijke groei. De leerprocessen worden begeleid door medewerkers van het moedercentrum die optreden als gastvrouw.

Informele kennisdeling vindt plaats tussen deelnemers van de weinig gestructureerde ontmoetingsgroepen, die overigens wel bewust multi-etnisch van samenstelling zijn. Verder fungeert het moedercentrum zelf als informele ontmoetingsplaats, niet alleen voor de bezoeksters maar ook voor de medewerkers.

Non-formele kennisdeling vindt meer gestructureerd plaats tijdens de vele cursussen die de bezoeksters in het moedercentrum kunnen volgen.

Het leren binnen de context van de dorpshuizen heeft primair een informeel karakter. Het leren vindt 'al werkende' plaats. Het vrijwilligerswerk binnen de dorpshuizen is taakgericht. De activiteiten moeten goed draaien, de functies van het dorpshuis binnen de lokale samenleving moeten optimaal uit de verf komen en 'projecten' zoals de ver(nieuw)bouw van het dorpshuis moeten tot een goed einde worden gebracht. Dat vrijwilligers daarbij veel leren, wordt men zich veelal pas bewust als men gestimuleerd wordt daarover na te denken. Dit geldt ook voor het delen van kennis, of dit nu plaatsvindt tussen vrijwilligers van het dorpshuis, tussen vrijwilligers van dorpshuizen en plaatselijke verenigingen of tussen vrijwilligers en 'professionals' in allerlei overlegsituaties met samenwerkingspartners van de gemeente of andere instanties. Dit sluit leren in meer formele settings niet uit. Dan gaat het vooral om het leren in de context van het ondersteuningsaanbod van de provinciale steunfuncties in de vorm van cursussen en (thema) bijeenkomsten.

2. In welke mate draagt het non-formele en informele leren bij aan de ontwikkeling van sociaal kapitaal?

In de sportvereniging draagt het non-formele en informele leren in hoge mate bij aan de ontwikkeling van sociaal kapitaal. De sportvereniging ondersteunt de ontwikkeling van sociaal kapitaal via een open en op samenwerken gerichte organisatie. De betrokkenheid, het vertrouwen en de wederkerigheid van de sporters bij hun club is over het algemeen groot. De vrijwilligers van de sportvereniging hebben zichzelf georganiseerd in een hechte en duurzame vriendschap binnen en buiten de context van de sportvereniging. Er is hierbij sprake van 'bonding'. Tussen leden van de sportvereniging is sprake van netwerkvorming buiten de context van de sportvereniging. Hier is sprake van 'linking' naar mensen buiten het netwerk.

Via het bieden van een veilige en vertrouwde omgeving draagt de voedselbank bij aan de ontwikkeling van sociaal kapitaal, in die zin dat deelnemers aan de alfabetiseringscursus – vaak voor het eerst in hun leven – mensen met dezelfde problematiek als zijzelf ontmoeten. Dit werkt taboedoorbrekend en helpt betrokkenen uit hun sociaal isolement. Ook voor de cliënten van de voedselbank geldt dat zij via de voedselbank meer sociale contacten hebben. De vrijwilligers van de voedselbank zetten zich met een grote betrokkenheid in voor de voedselbank. Er is sprake van 'bonding' binnen de context van de voedselbank, maar er is geen netwerkvorming buiten de context van de voedselbank.

De ontwikkeling van sociaal kapitaal via het faciliteren van non-formele en informele leerprocessen is een van de doelstellingen van het moedercentrum. Het moedercentrum ondersteunt de ontwikkeling van sociaal kapitaal door de bezoekers een veilige omgeving te bieden in een open en uitnodigende sfeer. Door de laagdrempeligheid is het moedercentrum van grote betekenis voor het doorbreken van het sociaal isolement waarin (een deel van) de doelgroep verkeert. Het moedercentrum ondersteunt de

ontwikkeling van interculturele tolerantie, doordat bezoekers uit verschillende etnische groepen elkaar in het moedercentrum ontmoeten en elkaar beter leren kennen. Er is sprake van 'bridging'. Het onderling vertrouwen en de betrokkenheid bij het moedercentrum van zowel de bezoekers als van de medewerkers is groot. De medewerkers vormen weliswaar een hecht team, maar er is geen sprake van vriendschappen buiten de context van het moedercentrum.

Sociaal kapitaal is een voorwaarde voor het bestaan en het functioneren van een dorps-huis, maar daar ook een uitkomst van. Zonder samenwerking, onderling vertrouwen en een zeker vermogen tot zelforganisatie heeft een dorps-huis weinig kans om van de grond te komen of om voort te bestaan. Tegelijkertijd faciliteren de taakgerichte samenwerking rond het dorps-huis en de informele leerprocessen die daarbij optreden, de ontwikkeling van sociaal kapitaal. De sociale cohesie binnen het dorp wordt versterkt en de banden tussen verschillende bewonersgroepen en verschillende verenigingen binnen het dorp worden versterkt ('bonding'). De samenwerkingsverbanden die worden onderhouden met uiteenlopende (professionele) organisaties en instanties buiten het dorp dragen eveneens bij aan de ontwikkeling van sociaal kapitaal ('bridging').

3. Welke ondersteuning hebben deze groepen of netwerken nodig bij het realiseren van hun doelen, bij het realiseren van het daaraan gerelateerde individuele en collectieve leren en bij het vormgeven van de samenwerking binnen de groepen en met derden?

Het netwerk van vrijwilligers van de sportvereniging heeft publieke, professionele en financiële ondersteuning nodig om zijn doelen te realiseren. Publieke ondersteuning komt van de gemeente Veghel, die een randvoorwaardelijke rol speelt bij het instandhouden van de sportaccommodatie. Voor professionele ondersteuning bestaat een infrastructuur van sportondersteuningsorganisaties die diensten bieden als bestuurlijk-organisatorische ondersteuning, beleidsondersteuning en advies. De onderzochte sportvereniging wordt met name ondersteund door de Nederlandse Basketball Bond (lid NOC*NSF), met trainers- en scheidsrechterscursussen en -opleidingen, het Technisch Beleidsplan voor de jeugdopleiding op verenigingsniveau en voorlichting en productie van voorlichtingsmateriaal. Financiële ondersteuning ontvangt de sportvereniging van enkele grote en kleine lokale sponsors.

Het bereiken van autochtone laaggeletterden en vervolgens overtuigen en toeleiden naar een alfabetiseringscursus is een zéér intensief traject. In Helmond is het door nauwe samenwerking van de gemeente Helmond, Roc Ter AA, Voedselbank Helmond en Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering én het bewandelen van nieuwe nog niet betreden paden, een klein groepje vrijwilligers gelukt om voldoende cursisten te vinden voor het starten van een non-formele cursus alfabetisering. De gemeente Helmond heeft financiering beschikbaar gesteld, waarmee Roc Ter AA een op de doelgroep afgestemde maatwerkcursus kon ontwikkelen. De Voedselbank Helmond heeft een ruimte in zijn

gebouw als leslokaal beschikbaar gesteld. De cursus wordt gegeven door een docent van Roc Ter AA.

Het netwerk van medewerkers van het moedercentrum heeft professionele en financiële ondersteuning nodig en vooral ook eigen beleidsruimte om zijn doelen te realiseren. De professionele ondersteuning wordt geleverd door de drie betaalde vakkrachten van het moedercentrum. Zij begeleiden de medewerkers met een werkervaringsplaats en de vrijwilligsters en verrichten coördinerende taken. Financiële ondersteuning in de vorm van subsidies komt van de gemeente Den Haag. De eigen beleidsruimte moet worden bevochten op de overkoepelende welzijnsinstelling, waar het moedercentrum organisatorisch deel van uitmaakt. Deze welzijnsinstelling is grootschalig en topdown georganiseerd. 'De Koffiepot' is kleinschalig en werkt van onderop. Participeren en verantwoordelijkheid nemen door de bezoeksters staat voorop. Ondanks dit spanningsveld lukt het in de praktijk om manieren te vinden om samen te werken.

De dorpshuizen draaien volledig op vrijwilligers. Rond complexer wordende vraagstukken (veranderende en soms strijdige wet- en regelgeving, samenwerking met verschillende, soms nieuwe disciplines) hebben de vrijwilligers van de dorpshuizen behoefte aan (professionele) ondersteuning. Die wordt vooral geboden door de provinciale steunpunten.

Als het gaat om het ondersteunen van (individuele en collectieve) leerprocessen is er vooralsnog geen sprake van een duidelijke vraag. Besturen van de dorpshuizen houden zich weliswaar bezig met de 'professionalisering van hun vrijwilligersbeleid', maar dan gaat het toch om personeelsbeleid in meer traditionele zin. Dit vloeit voort uit het feit dat vrijwillige bestuurders, maar ook vrijwillige medewerkers, zich nog maar weinig bewust zijn van het leren dat plaatsvindt. Als men wordt gestimuleerd om na te denken op welke wijze het verrichte vrijwilligerswerk bijdraagt aan de eigen ontwikkeling en ontplooiing, realiseert men zich dat er wordt geleerd en wat er wordt geleerd. Tot op zekere hoogte geldt dit ook voor de provinciale steunfuncties. Ook zij zijn in hun aanbod primair taakgericht.

Het sturen op en ondersteunen van individueel en collectief informeel leren, kan alleen als men zich bewust is van het feit dat dergelijke informele leerprocessen plaatsvinden en op welke wijze de processen verlopen.

4. *Op welke wijze en onder welke voorwaarden kunnen het informele en non-formele leren binnen de groepen en netwerken worden verbonden met andere vormen van een leven lang en levensbreed leren buiten de eigen groep of het eigen netwerk?*

De non-formele en informele leerprocessen die zich afspelen binnen de sportvereniging dragen bij aan persoonlijke ontwikkeling én het ontwikkelen en versterken van burgerschap en sociale cohesie op het terrein van teamsportbeoefening en sportbeleving. In de

sociale context van een sportvereniging komt het echter niet tot duurzaam leren, anders dan sportspecifiek en sportgerelateerd leren.

In de casus over de Voedselbank Helmond komt naar voren dat het non-formele en informele leren met het formele leren kan worden verbonden, als aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. De cursus 'Alfabetisering via de Voedselbank' is een laagdrempelig opstapproject, waarbij de cursisten met les beginnen in een voor hen vertrouwde en veilige omgeving. Onder deze voorwaarden zijn cursisten bereikt die anders niet meer de stap naar school zouden maken. Het opstapproject heeft een duur van drie jaar. Indien de cursisten na deze drie jaar voldoende zelfvertrouwen hebben ontwikkeld, kunnen zij besluiten verder te gaan met een reguliere cursus educatie bij het roc.

In Helmond bestaan vergevorderde plannen om de opstapcursus uit te bouwen naar een omvangrijker project. Landelijk is de opstapcursus uitgeroepen tot voorbeeldproject en heeft het project een Nationale Alfabetiseringsprijs toegekend gekregen.

De sociale context van Moedercentrum 'De Koffiepot' bevordert de deelname aan verder leren in formele educatieve settingen. De non-formele en informele leerprocessen die zich afspelen binnen het moedercentrum, zijn gericht op persoonlijke ontwikkeling én maatschappelijke groei van bezoekers. De mogelijkheden die het moedercentrum biedt aan bezoekers en medewerkers om zichzelf verder te ontwikkelen en om hun maatschappelijke kansen te vergroten, liggen aan de basis van deze leerprocessen en staan ook aan de basis van duurzaam leren. Bezoekers halen hun eerste diploma's en certificaten op het moedercentrum. Door trajectbegeleiding worden de vrouwen op de voet gevolgd en gestimuleerd tot vervolgstappen. Sommige bezoekers van het moedercentrum stromen door naar het roc om verder te leren. Het interculturele karakter van het moedercentrum en de regel dat Nederlands in het centrum de voertaal is, dragen bij aan het ontwikkelen en versterken van de sociale cohesie.

De informele leerprocessen die in de context van het vrijwilligerswerk in dorpshuizen optreden, maken duidelijk dat een leven lang leren meer is dan 'leren in de arbeidscontext invulling' die er vanuit een economisch perspectief vaak aan wordt gegeven. De casus dorpshuizen maakt duidelijk hoe belangrijk juist ook de levensbrede dimensie van een leven lang leren is. Het leren in de context van het dorps- en verenigingsleven draagt in belangrijke mate bij aan het ontwikkelen van burgerschap in de zin van directe maatschappelijke participatie (op microniveau) en aan het ontwikkelen van sociaal kapitaal. De verbinding met andere vormen van een leven lang leren en levensbreed leren wordt echter niet systematisch gelegd. Een belangrijke voorwaarde voor een dergelijke verbinding is, dat betrokkenen zich bewust worden van het optreden en verloop van dergelijke informele leerprocessen en dat die leerprocessen zichtbaar worden gemaakt. Het zichtbaar maken, kan door het toepassen van evc-procedures. Het gaat dan primair om het benoemen en 'meten' van uitkomsten in relatie tot formele leerprocessen,

certificaten en diploma's. Daarmee wordt het informele leren dat in de context van dorpshuizen plaatsvindt direct in de sfeer van de formele educatie getrokken. Het is de vraag of dit altijd wenselijk en ook noodzakelijk is. Van groot belang is om duidelijk zichtbaar te maken (onder meer naar beleidsmakers toe) dat er in de context van dorpsontwikkeling, sprake is van non-formele en informele leerprocessen, die een wezenlijk onderdeel uitmaken van een leven lang leren (een deel dat vaak uit het oog wordt verloren) en bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling én het ontwikkelen en versterken van burgerschap en sociale cohesie.

7.3 **Versterking maatschappelijke participatie en de rol van een leven lang leren daarbij**

Op basis van de verkregen inzichten kan nu een antwoord worden gegeven op de centrale onderzoeksvragen die in hoofdstuk I zijn geformuleerd.

1. Hoe kan de maatschappelijke participatie van burgers worden versterkt?

Op basis van de vier onderzochte casussen, die voorbeelden zijn van participatie in verschillende sociale contexten, kan worden geconcludeerd dat de maatschappelijke participatie van burgers wordt versterkt door non-formele en informele leerprocessen die zich afspelen in netwerken met een potentieel aan sociaal kapitaal. In alle vier geanalyseerde netwerken is het aanwezige, danwel gevormde sociaal kapitaal voorwaardelijk voor de non-formele en informele leerprocessen, die op hun beurt bijdragen aan ontwikkeling van het sociaal kapitaal en daarmee aan versterking van de maatschappelijke participatie van de betrokken burgers. Deze conclusie is in lijn met de inzichten van Feinstein, Hammond, Woods e.a. en Schuller, Brasset-Grundy, Green e.a. Uit hun onderzoeken naar de relatie tussen leren en sociaal kapitaal blijkt, dat deelname aan leerprocessen leidt tot een versterking van sociaal kapitaal en omgekeerd, dat veranderingen in sociaal kapitaal aanleiding kunnen zijn voor deelname aan leerprocessen.

Met het oog op versterking van de maatschappelijke participatie van burgers is niet alleen de vorming en ontwikkeling van sociaal kapitaal van belang. Van belang is evenzeer dat relaties tussen personen in een netwerk zich ontwikkelen tot een 'regulatief vermogen'. Dit wil zeggen: het vermogen om beschikbare vaardigheden, capaciteiten en (externe) bronnen te kunnen aanspreken en mobiliseren. In de vier onderzochte casussen in dit onderzoek zien we, dat het aanwenden van sociaal kapitaal in non-formele en informele leerprocessen leidt tot het ontwikkelen van regulatief vermogen.

Analytisch gezien verloopt de versterking van maatschappelijke participatie van burgers dus in vier stappen:

- vorming van sociaal kapitaal;

- benutten van sociaal kapitaal in non-formele en informele leerprocessen;
- ontwikkeling van regulatief vermogen;
- versterking van maatschappelijke participatie.

Deze vier stappen zijn voor de vier casussen schematisch uitgewerkt in Tabel 7.2.

casus	Sportvereniging BC Attacus	Voedselbank Helmond	Moedercentrum ‘De Koffiepot’	Dorpshuizen Hitzum Terherne
analytische stappen				
vorming van sociaal kapitaal	sociaal netwerk wordt gevormd door basketballende leden en actieve vrijwilligers van de sportvereniging	sociaal netwerk wordt gevormd door vrijwilligers van de voedselbank, cursisten van de alfabetiseringscursus en cliënten van de voedselbank	sociaal netwerk wordt gevormd door medewerkers van het moedercentrum en bezoekers van het moedercentrum	sociaal netwerk wordt gevormd door vrijwilligers van de lokale verenigingen, inclusief vereniging voor dorpsbelang en leden van de verenigingen
informele en non-formele leerprocessen	• non-formele en informele leerprocessen tussen trainers en leden (onderling) tijdens trainingen en interne cursussen en clinics; • informele leerprocessen tussen leden tijdens verschillende activiteiten binnen en buiten de context van de sportvereniging; • non-formele en informele leerprocessen tussen vrijwilligers tijdens externe, door de Nederlandse Basketballbond gefaciliteerde cursussen	• non-formele en informele leerprocessen tussen cursisten (onderling) en docent tijdens de alfabetiseringscursus op de locatie van de voedselbank; • informele leerprocessen tussen vrijwilligers tijdens de wekelijkse logistieke klus om levensmiddelen in te zamelen, pakketten samen te stellen en uit te delen binnen de sociale context van de voedselbank; • informele leerprocessen tussen vrijwilligers en cliënten tijdens sociale contacten in de voedselbank.	• non-formele en informele leerprocessen tussen medewerkers (onderling) en bezoekers (onderling) tijdens ontmoetingen, activiteiten en cursussen in het moedercentrum	• informele leerprocessen tussen vrijwilligers van de verenigingen onderling en tussen vrijwilligers en leden tijdens activiteiten en bijeenkomsten in de dorpshuizen; • non-formele en informele leerprocessen tussen deelnemers aan recreatieve en educatieve cursussen

casus	Sportvereniging BC Attacus	Voedselbank Helmond	Moedercentrum 'De Koffiepot'	Dorpshuizen Hitzum Terherne
analytische stappen				
ontwikkeling van regulatief vermogen	• in de sportvereniging worden de beschikbare capaciteiten en vaardigheden van de actieve vrijwilligers aangesproken via hun spilfunctie in de vereniging; er is sprake van kennisdeling onderling en met de basketballende leden; • de beschikbare capaciteiten en vaardigheden van de leden worden gemobiliseerd via interne cursussen en uitvoering van taken ter facilitering van de competitiewedstrijden; • externe bronnen worden gemobiliseerd, te weten professionele ondersteuning door de Nederlandse Basketballbond en financiële ondersteuning door lokale sportponsors	• in de voedselbank worden de beschikbare capaciteiten en vaardigheden van de vrijwilligers aangesproken via een goede match tussen vrijwilligers en uit te voeren taken; er is sprake van taakverdeling en een nauwe samenwerking tussen vrijwilligers; • voor de alfabetiseringscursus geldt dat er externe bronnen zijn gemobiliseerd, te weten professionele ondersteuning en begeleiding door een docent van het roc en financiële ondersteuning door de gemeente Helmond	• in het moedercentrum worden de beschikbare capaciteiten en vaardigheden van de medewerkers en bezoekers trapsgewijs aangesproken: medewerkers met een werkervaringsplaats begeleiden als gastvrouwen de bezoekers in het activiteitenaanbod; de drie betaalde vakkrachten ondersteunen en begeleiden via kennisdeling de medewerkers van het moedercentrum; • financiële ondersteuning door de gemeente Den Haag	• in de dorpshuizen worden de beschikbare capaciteiten en vaardigheden van de vrijwilligers al werkende weg aangesproken: de vrijwilligers organiseren en begeleiden de leden van de lokale verenigingen in een aanbod van activiteiten en bijeenkomsten, hun besturen houden zich bezig met traditioneel personeelsbeleid; • professionele ondersteuning wordt geboden door de provinciale steunpunten; • financiële ondersteuning door de gemeenten
versterking van maatschappelijke participatie	leerdoelen die in de sociale context van de sportvereniging worden nagestreefd die de maatschappelijke participatie versterken, zijn persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling van burgerschap en sociale cohesie op het terrein van teamsportbeoefening en sportbeleving	leerdoelen die in de sociale context van de voedselbank worden nagestreefd die de maatschappelijke participatie versterken, zijn persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling van burgerschap door uitbreiding van sociale contacten en sociale insluiting; bij de cursisten is bovendien sprake van groei van eigenwaarde en zelfvertrouwen	leerdoelen die in de sociale context van het moedercentrum worden nagestreefd die de maatschappelijke participatie versterken, zijn persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling van burgerschap door het vergroten van Nederlandse taalvaardigheid, sociale insluiting, interculturele tolerantie en sociale cohesie	leerdoelen die in de sociale context van het dorpshuis worden nagestreefd die de maatschappelijke participatie versterken, zijn persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling van burgerschap en sociale cohesie door directe participatie in dorpsactiviteiten en het lokale verenigingsleven

Tabel 7.2: Versterking van maatschappelijke participatie van burgers in vier stappen per casus

2. Welke rol speelt een leven lang leren als voorwaarde, katalysator en uitkomst van maatschappelijke participatie?

Een leven lang leren draagt bij aan de ontwikkeling van regulatief vermogen en is in die zin voorwaarde voor maatschappelijke participatie. Volgens Raspe, Vanschoren en Van Hooijdonk, is de mate waarin een groep regulatief vermogen ontwikkelt, dus de mate waarin groepen van elkaars ervaringen, capaciteiten en externe bronnen weten te profiteren, afhankelijk van de mate waarin ze gemobiliseerd kunnen worden. Dat hangt weer af van het onderling vertrouwen in een groep. In Tabel 7.2 is in analytische zin aangegeven hoe in de onderzochte casussen regulatief vermogen wordt ontwikkeld. Dit proces verschilt per casus, maar uit de analyse blijkt, dat kennisdeling, samenwerking, begeleiding, professionele ondersteuning en financiële ondersteuning een rol spelen. Over de mate waarin de onderzochte sociale netwerken regulatief vermogen hebben ontwikkeld, kunnen op basis van de verkenningen geen uitspraken worden gedaan. Hiervoor is nader onderzoek vereist.

Uit Tabel 7.2 blijkt verder dat non-formele en informele leerprocessen bijdragen aan persoonlijke en maatschappelijke groei van de betrokken individuen en daarmee een katalysator zijn – in de zin van een versnellende factor – van maatschappelijke participatie. De vier casussen illustreren de wijze waarop deze leerprocessen in verschillende sociale contexten verlopen.

Een leven lang leren is ook uitkomst van maatschappelijke participatie. Uit Tabel 7.2 kan worden afgeleid, dat deelname aan maatschappelijke participatie leervragen oproept bij betrokkenen. In alle vier casussen is sprake van informele kennisdeling, volgen vrijwilligers non-formele cursussen en/of wordt een beroep gedaan op professionele ondersteuning.

8

Conclusies

We hebben in deze studie een aantal terreinen van maatschappelijk (samen)leven onderzocht op hun mogelijkheden voor non-formeel en informeel leren: sport, voedsel-bank, moedercentrum en dorpshuis. Van de vier beschreven casussen is de sportvereniging de casus waar het minst sociaal-maatschappelijke vorming en emancipatie aan de orde zijn. Ondanks de heel verschillende contexten zien we dat overal mogelijkheden zijn voor non-formeel en informeel leren en voorts dat die mogelijkheden ook volop worden benut. Het non-formeel en informeel leren vindt plaats in netwerken, die een voertuig kunnen zijn voor de opbouw van sociaal kapitaal. Sociaal kapitaal is een voorwaarde voor het ontstaan en de bloei van netwerken en tegelijk is het er een product van.

Non-formeel leren vindt in sommige casussen heel bewust, gepland en veelal op eigen initiatief plaats (zoals bij de sportvereniging). In andere casussen is het non-formele leren veel lastiger te plannen (zoals bij de alfabetiseringscursus voor autochtone laag-geletterden).

Informeel leren vindt in de onderzochte casussen veelal spontaan en ongestuurd plaats. Het komt evenwel ook voor dat er sprake is van een lichte mate van 'sturing' in die gevallen waar vrijwillig(st)ers de condities scheppen, waardoor anderen informeel kunnen leren.

Minder positieve dan wel gebrekkige ervaringen met formeel leren, leiden tot houdingen en gedragingen die het openstaan voor non-formeel en informeel leren en dus de vorming van sociaal kapitaal blokkeren. We zien dat geïllustreerd in het geval van de laag-geletterden. Zij ontwijken juist sociale netwerken om niet te hoeven laten zien dat zij basale vaardigheden ontberen. Voor hen is het van groot belang ze toe te leiden naar sociale netwerken waar kansen liggen om non-formeel en informeel te leren.

Vrijwilligersorganisaties zijn van eminent belang bij het scheppen van condities voor de vorming van sociaal kapitaal. Dat geldt met name in het geval van sociaal kapitaalvorming bij kwetsbare groepen. We zien dat het sterkst bij het moedercentrum, waar het vrijwilligsters lukt om moeders te bereiken die voor de officiële welzijnsinstanties moeilijk bereikbaar zijn. Het moedercentrum vormt een veilige thuishaven. Non-formele en informele leeractiviteiten worden dan georganiseerd in het moedercentrum, waar moeders kunnen terugvallen op begeleiding van de vrijwilligsters. Deze vrijwilligsters zijn

veelal vrouwen die zelf ook als deelnemster zijn begonnen en door ervaring en non-formele leeractiviteiten als vrijwilligster kunnen fungeren.

Uit de casussen van de voedselbank en het moedercentrum valt dan ook te concluderen, dat het scheppen van laagdrempelige voorzieningen en een veilige leeromgeving, een belangrijke kritische succesfactor is bij de vorming van sociaal klimaat bij kwetsbare groepen.

De onderzochte casussen hanteren verschillende vormen van sociaal kapitaal. Bij de sportvereniging ligt het accent op 'bonding' en 'linking'. Bij 'bonding' gaat het dan om het versterken van verbanden en solidariteit binnen een homogene groep, bij 'linking' worden relaties gelegd met sociale netwerken van buiten de eigen gemeenschap. In het geval van de voedselbank en het dorps huis ligt het accent op 'bonding', terwijl bij het moedercentrum sprake is van 'bridging'. Sociaal kapitaal in de vorm van 'bridging' ontstaat via het versterken van verbanden tussen verschillende netwerken.

Het opbouwen van sociaal kapitaal draagt ook bij aan de vorming van 'identity' kapitaal in de vorm van meer zelfvertrouwen, zelfbewustzijn en eigenwaarde. Anderzijds is het opbouwen van 'identity' kapitaal weer voorwaardelijk voor de vorming van sociaal kapitaal.

Sociaal kapitaal dient daarbij te worden verbonden met zogenaamd 'regulatief vermogen', dat wil zeggen het vermogen om beschikbare vaardigheden, capaciteiten en (externe) bronnen te kunnen aanspreken en mobiliseren.

Bij de versterking van de maatschappelijke participatie van burgers kunnen dan ook vier stappen worden onderscheiden: vorming van sociaal kapitaal, het benutten van dat sociaal kapitaal in non-formele en informele leerprocessen, de ontwikkeling van regulatief vermogen en ten slotte de versterking van maatschappelijke participatie. Non-formele en informele leerprocessen vormen daarbij een onontbeerlijke schakel in de keten van sociaal-maatschappelijke vorming en emancipatie. Tegelijk vormt maatschappelijke participatie weer een mogelijkheid tot de vorming van sociaal kapitaal en van leerervaringen.

Het risico is groot de opbrengsten van informeel leren te waarderen vanuit de invalshoek van het formeel leren (en dus vanuit een economische benadering van human capital). De casussen leren dat informeel leren een waarde op zichzelf heeft. Waardering van informeel leren via evc-procedures kan het verder leren in formele educatieve settingen of de overgang naar werk bevorderen. Voorkomen moet worden dat informeel leren slechts betekenis heeft als het wordt gewaardeerd aan de hand van de gangbare onderwijs- en arbeidsmarktcriteria.

Literatuur

Baert, H. (2002). Spanningsvelden in het discours van de officiële verklaringen over levenslang leren. In H. Baert, L. Dekeyser en G. Sterck (Red.). *Levenslang leren en de actieve welvaartsstaat* (pp. 17-33). Leuven: Acco.

Baert, H. (2003). Een nabeschouwing levenslang en levensbreed leren: spannend! Over monitoring en beleidskeuzes. In: Bollens, J. & I. Vanhoren (red.) (2003), *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*. Leuven/Brussel: HIVA/DIVA.

Bersee, T., Boer, D. den en Defesche, P. (2005). *Analphabetisme. Leidraad voor doorverwijzers*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Beugelsdijk, S. (2001). Sociaal kapitaal draagt bij aan regionale ontwikkeling. In: *Geografie*. Utrecht: KNAG.

Boersma, T. en Konijn, H. (mei 2005). *Project Moedercentra op de kaart : Rapport 1: Profiel van de bezoekers*. Rotterdam.

Boersma, T. en Konijn, H. (mei 2005). *Project Moedercentra op de kaart : Rapport 2: Beleid van Moedercentra, instellingen en gemeenten*. Rotterdam.

Boström, A-K. (2003). *Lifelong learning, intergenerational learning and social capital*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (Red.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*, pp. 241-258. Westport, CT: Greenwood Press.

Bourdieu, P. en Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture* (pp. 241-258). London: Sage. (Translation of Bourdieu and Passeron, Fr.Ed. 1970. A second edition was issued in 1990 with a new preface.)

Cavaye, J. (2004). *Social Capital: a commentary on issues, understanding and measurement*. Geraadpleegd juli 2006 via <http://www.obs-pascal.caom/reports/204/Cavaye.html>.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Issue Supplement, S95-S120.

Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass.: Belknap.

Cropley, A.J. (1980), *Towards a system of lifelong learning*. Oxford: Pergamon Press

Davelaar, M., Duyvendak, J.W., Foolen, J.M.W., Raspe, A., Sprinkhuizen, A.M.M., Tonkes, E. e.a. (2002). *Wijken voor bewoners. Asset-Based Community Development in Nederland*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/NIZW.

Dekker, P. (2002). *De oplossing van de civil society. Over vrijwillige associaties in tijden van vervagende grenzen*, oratie. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

Duyvendak, J.W. en Graaf, P. van der (Red.) (1999). *De dynamiek van de sociale infrastructuur*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Europese Commissie (2001). *Een Europese ruimte voor levenslang leren. Mededeling van de Commissie*. Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen.

Falk, I., Balatti, J. en Golding, B. (2000). *Building communities: adult community education, lifelong learning and social capital*. Launceston: Centre for Research and Learning in Regional Australia, University of Tasmania.

Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J. en Bynner, J. (2003). *The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

Field, J. en Spence, L. (2000). Social Capital and Informal Learning. In T. Coffield (Red.). *The necessity of informal learning* (pp. 32-42). Bristol: Policy Press.

Field, J. (2003). *Social capital and lifelong learning: an analysis of survey data*. Paper presented at the Annual ECER Conference, September 2002, Hamburg, Germany.

Golding, B. (2004). *The applicability of networks to Australian adult and vocational learning research*. Paper presented at the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) 7th Annual Conference, 18 March 2004, Canberra.

Green, A., Preston, J. en Sabates, R. (2003). *Equity and social cohesion: a distributional model*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

Hake, B.J. en Kamp, M. van der (2001). Lifelong learning policies in the Netherlands; an analysis of policy narratives, instruments and measures. In C. Doets, B.J. Hake en A. Westerhuis (Red.). *Lifelong learning; state-of-the-art in the Netherlands*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Hazue, C.A., Boonstra, N.G.J., Jager-Vreugdenhil, M. en Winsemius, P. (2005). *Buurtinitiatieven en buurtbeleid in Nederland anno 2004*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid/Pallus Publications.

Heckman, J.J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54, pp. 3-56.

Jaarboek Houtman/Attacus 2004-2005.

Kilpatrick, S., Field, J. en Falk, I. (2003). Social Capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development. In: *British Educational Research Journal*, 29(3), pp. 417-433.

Kok, H. (m.m.v. T. Vellinga) (2003). *Hart van het platteland. Driekwart eeuw dorpsuizen in Friesland*. Akkrum: Stichting Samenwerkende Dorpsuizen Friesland.

Koning, J. de, Gelderblom, A., Zandvliet, K. en Blanken, R. (2004). *Werkt scholing voor werklozen?*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen.

Middel, B. (2005). Actieonderzoek tegen marginalisering. *Samenlevingsopbouw*, 24, 204, pp. 8-12.

Onderwijsraad (2002). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2003a). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2003b). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2003c). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2004). *Onderwijs en Europa: Europees Burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Poll C. van der (2004). *Koffiepot. 10 jaar moedercentrum De Koffiepot in Laak- Noord*, jubileumuitgave.

Putnam, R.D. (with R. Leonardi and R.Y. Nanetti) (1993). *Making Democracy work*. Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.

Raspe, A., Vanschoren, J. en Hooijdonk, G. van (2002). *De kracht van de lokale samenleving*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

RMO (2000). *Ongekende aanknopingspunten. Strategieën voor de aanpassing van de sociale infrastructuur*. Den Haag: Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling.

Rubenson, K. (1996), Lifelong learning: Between Utopia and Economics. In: Kelly, D. & J. Gaskell (eds.), *Debating Dropouts: Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving*. New York: Teachers College Press.

Schuller, T. (2000). *Thinking about social capital*. Milton Keynes, UK: Open University. Geraadpleegd februari 2005 via <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>.

Schuller, T., Brassett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C. en Preston, J. (2002). *Learning, continuity and change in adult life*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

SCP (2003). *Rapportage Sport 2003*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

SCP (2004). *In het zicht van de toekomst. Sociaal en Cultureel Rapport 2004*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

SER (2002). *Het nieuwe leren. Advies over een leven lang leren in de kenniseconomie*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.

Skolverket (National Agency for Education) (2000). *Lifelong Learning and Lifewide Learning*. Stockholm: Skolverket.

UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Verhoeven, J. (1996). Kansarmoede op school is combinatie van factoren. In *Welke school in welke maatschappij? : Verslagboek eerste studiedag OVDS (28 augustus 1996)*, (pp. 30). Brussel: Oproep voor een Democratische School.

Vlaamse regering (2000). *Actieplan 'Een leven lang leren in goede banen'*. Brussel: Vlaamse regering.

Westerhuis, A. (2004). *Duurzaam onderwijs; een leven lang leren. Projectplan*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Wieringen, F. van en Berghouwer, A. (2004). Verkennende notities over sociaal kapitaal en beroepsonderwijs. In F. van Wieringen en W. Houtkoop (Red.), *Ontwerpeisen aan het beroepsonderwijs. Jaarboek 2003/2004 van het Max Goote Kenniscentrum*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

Wildemeersch, D. (1995). *Over sociaal-agogisch handelen*, oratie. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Wildemeersch, D. en Jansen, T. (1997). Paradoxen van sociaal leren. *Sociale Interventie*, 4.

Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151-207.

WRR (2002). *Duurzame ontwikkeling*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

WRR (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

WRR (2005). *Vertrouwen in de buurt*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

1

Bijlage **Lijst van geraadpleegde deskundigen en geïnterviewden**

Dhr. J. Akkerman (Dorpshuis Terherne)
Mw. E. van Bakel (Voedselbank Helmond)
Dhr. J.W. Bouwman (Roc Ter AA)
Dhr. T. Duijmelings (Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering)
Mw. H. Dijkstra (Dorpshuis Hytzum)
Dr. B. Hake (Universiteit Leiden)
Mw. drs. E. Hofman (CIVIQ)
Drs. W. Houtkoop (Max Goote Kenniscentrum)
Dhr. R. Huijsmans (Sportvereniging Attacus)
Drs. P. Jorna (FORUM)
Dhr. W. van der Leur (Landelijk Centrum Opbouwwerk)
Dhr. S. van Loon (Sportvereniging Attacus)
Mw. C. Rayman (Moedercentrum 'De Koffiepot')
Mw. T. Schmidt (Moedercentrum 'De Koffiepot')
Dhr. R. Simons (Sportvereniging Attacus)
Dhr. T. Vellinga (Stichting Samenwerkende Dorpshuizen Friesland)

Bijlage 2

Interviewleidraad

Initiatief	non-formeel en informeel leren
1. typering	• Hoe kan het initiatief worden getypeerd?
2. doelgroep	• Wie vormen de doelgroep(en) van het initiatief?
3. ambitie	• Welke ambitie ligt ten grondslag aan het initiatief?
4. omvang (kwantitatief)	• Hoeveel mensen participeren in het initiatief? • Hoe worden deze mensen benaderd en geworven?
5. leerdoel(en) (kwalitatief)	• Welke leerdoelen worden nagestreefd? Te onderscheiden naar: – leren voor persoonlijke ontwikkeling – leren voor sociale ontwikkeling – leren in relatie tot werk
6. activiteiten	• Welke activiteiten worden georganiseerd?
Organisatie	organisatiekenmerken
7. oorsprong	• Hoe en wanneer en door wie is het initiatief ontstaan?
8. ontwikkeling	• Hoe heeft het initiatief zich (de laatste jaren) ontwikkeld?
9. toekomst	• Hoe wil het initiatief zich in de toekomst ontwikkelen?
10. organisatie	• Op welke wijze is het initiatief georganiseerd?
11. facilitering	• Op welke wijze wordt het initiatief gefaciliteerd?
12. intern	• Hoe ziet de interne samenwerking en betrokkenheid eruit?
13. extern	• Hoe ziet de externe samenwerking en betrokkenheid eruit?
Sociaal kapitaal	ontwikkeling
14. potentieel	• Is er sprake van potentieel aan sociaal kapitaal? Waaruit blijkt dat?
15. zelforganisatie	• Is er sprake van zelforganisatie? Waaruit blijkt dat?

Sociaal kapitaal	ontwikkeling
16. netwerkvorming	• <i>Is er sprake van netwerkvorming?</i> <i>Waaruit blijkt dat?</i>
17. kennisdeling	• <i>Is er sprake van kennisdeling? Hoe en met wie?</i> • <i>Waardoor wordt kennisdeling gestimuleerd dan wel belemmerd?</i>
In-/non-formeel leerproces	condities en concrete voorwaarden
18. cultuur	• <i>Hoe staat het met de leercondities binnen het initiatief, te specificeren naar:</i> – <i>Hoe kan de organisatiecultuur worden omschreven?</i> – <i>Is er draagvlak voor verdere deelname aan leeractiviteiten?</i> – <i>Zijn er andere concrete randvoorwaarden?</i>
19. intermediairs	• <i>Kunnen intermediairs een rol spelen? Zo ja, welke rol?</i>