Vorming 33(1984)3

Geer Goudriaan en Jeanette Noordijk

Leren om machteloos en werkloos te blijven

Educatie in de crisissamenleving

De groei is eruit. We zitten in de nadagen van de verzorgingsstaat. Daarmee vertellen we weinig nieuws. Het is ook geen nieuws dat de laagstbetaalden en de minst opgeleiden daar als eersten en tot op heden nog als enigen de klappen van moeten opvangen. Je kunt dat constateren. Je kunt ook proberen erop te reageren. Wij willen het laatste. We hebben in de jaren zeventig gestudeerd en zijn in die tijd ook in het onderwijs en vormingswerk gaan werken. Toen werd je bijna met de paplepel ingegoten dat je je werk en handelen in een historisch-politiek perspectief dient te plaatsen en moet proberen vanuit progressief oogpunt ontwikkelingen te beïnvloeden. Dat is moeilijk nu de omstandigheden zo ingrijpend veranderen.
Er is een kabinet dat met voortvarendheid de minima ontkoppelt, de huursubsidies langzaam afschaft, de klassen weer groter maakt, de kinderopvang privatiseert.
In het alfabetiseringswerk, waarin wij werken, zien we dat dit beleid rigoureus ingrijpt in de levens van degenen die deze cursussen volgen. Haast alle klappen die nu uitgedeeld worden krijgen zij ook te incasseren.
Mensen die niet of nauwelijks kunnen lezen en schrijven, lopen als eersten de kans om bij ontslagen op straat te komen. Het inkomen, dat meestal toch al laag was, is nu een minimumuitkering waar stevig aan geknabbeld wordt. Huur, gas en licht kunnen bijna niet meer opgebracht worden. De kansen op nieuw werk zijn gering en de zorgen over de toekomst van de eigen kinderen nemen toe.
Natuurlijk geldt dit niet alleen voor mensen die moeite hebben met lezen en schrijven. Het staat er voor velen slecht voor: vrouwen, culturele minderheden, jongeren. Maar omdat we dagelijks met an- of semi-alfabeten te maken hebben, liggen daar voor ons de meest duidelijke bewijzen dat de oude machtsstructuren hun ware gezicht weer laten zien.

Luxe

Mensen die het minst zijn opgeleid hebben überhaupt al minder geprofiteerd van de luxe van de jaren zestig en zeventig. Toch zeiden wij enkele jaren geleden, toen alfabetiseringswerk nog in de kinderschoenen stond, met enig optimisme dat de volwasseneneducatie moest bijdragen aan de emancipatie en maatschappelijke weerbaarheid van deelnemers.
De laatste tijd zijn we wat cynischer geworden, of op z'n minst twijfelachtiger. Je kunt wel proberen mensen te leren zelf het heft in eigen handen te nemen en zich te verzetten tegen onderdrukkende verhoudingen in het gezin en in de maatschappij, maar de wereld om ons heen *verhardt* zich. De meest ingrijpende beslissingen worden elders genomen.

Wij hebben onszelf de vraag gesteld of en in hoeverre wij de doelen die we zeggen na te streven met volwasseneneducatie in de huidige crisis kunnen realiseren. Wat is de rol en functie van volwasseneneducatie in het veranderde politieke krachtenveld? Zijn de ideeën en gedachten die we nog steeds hoopvol aanhangen in overeenstemming met de realiteit? Waar liggen mogelijkheden?

Emancipatorisch gerichte educatie

De jaren waarin wij onze opleiding kregen en begonnen te werken in de volwasseneneducatie zijn jaren waarin de volwasseneneducatie sterk is gegroeid, mede onder invloed van discussies en onderzoek rond ongelijke kansen in het onderwijs. Het in die jaren groeiende politieke activisme (studentenbeweging, vrouwenbeweging, buurtgroepen) was sterk van invloed op de felle discussies die over maatschappelijke functie, doelen, inhouden en methode van werken binnen de volwasseneneducatie gevoerd werden. Theorieën van Negt, Freire en Illich vonden daarbij – al of niet beaamd – een goede voedingsbodem. De discussies hadden een sterk politiek karakter en daarbij kwamen fundamentele tegenstellingen aan de orde:

- aanpassend of maatschappijkritisch;
- structuralisten of persoonlijke groei-adepten;
- schools en niet-schools leren;
- formele en informele educatieve systemen.

We kunnen vaststellen dat wij aan die jaren inzichten hebben overgehouden, die we hieronder laten volgen.

Aandachtspunt 1
Educatie reproduceert de produktieverhoudingen; desalniettemin kan vanuit educatie een bijdrage geleverd worden aan politiek-maatschappelijke verandering

Wij gaan ervan uit dat educatie de produktieverhoudingen reproduceert. De zelfstandige bijdrage vanuit educatie aan maatschappelijke verandering is beperkt en heeft grenzen, haar gesteld door de maatschappelijke verhoudingen.
Anderzijds hangen we niet de deterministisch-mechanistische opvatting aan dat educatie geen relevante veranderingsmogelijkheden zou kunnen bieden omdat zij *enkel en alleen* een uitvloeisel is van sociaal-economische factoren.
Wij willen, zonder daarbij te optimistisch en idealistisch te zijn, zoeken naar mogelijkheden voor vernieuwing binnen educatie, zódanig dat educatie niet alleen een aanpassende functie heeft, maar bijdraagt aan kritisch politiek bewustzijn en verdeling van zeggenschap en macht.
Waar zitten dan de aangrijpingspunten? Dat die aangrijpingspunten er moeten zijn, baseren we op ideeën van Wertheim en Freire en op voorbeelden uit de vrouwenbeweging.
Wertheim[1] redeneert niet vanuit het perspectief van educatie, maar beschrijft veranderingsprocessen vanuit een cultureel-antropologische benadering. Hij meent dat het opkomen van emancipatiebewegingen *niet alleen* afhangt van objectieve klasseverhoudingen, maar net zo goed van waarden, normen en subjectief gekoesterde verwachtingen bij bevolkingsgroepen. Heersende waarden en sociale instellingen 'eroderen' geleidelijk en maken plaats voor een nieuwe instelling, die kritisch staat tegenover de gevestigde. Zowel sociaal-economische omstandigheden als

psychologische processen zijn van invloed op het ontstaan van emancipatiebewegingen.
Aangezien de waarde van psychologische processen in emancipatiebewegingen niet onderschat mag worden en educatie daar vooral haar aangrijpingspunt heeft, ligt ons inziens dáár ook de mogelijke bijdrage van educatie.
Freire[2] kent, meer vanuit de hoek van educatie bezien, ook de nodige kracht toe aan de eigen creativiteit en bewustwording van onderdrukte groepen. Hij erkent dat de rol van educatie binnen kapitalistisch georganiseerde bewegingen beperkt is, maar verzet zich tegen de gedachte dat alleen in revolutionaire bewegingen educatie bijdraagt aan veranderingen in socialistische zin. Ook in niet-socialistische samenlevingen zijn tegenbewegingen vanuit educatie mogelijk.
De vrouwenbeweging heeft in daden aangetoond dat educatie veranderingen teweeg kan brengen. De VOS-cursus en alle andere speciaal op vrouwen gerichte cursussen, hebben een enorme invloed gehad op het bewustzijn van veel huisvrouwen en op de vrouwenbeweging als emancipatiebeweging.
Enerzijds is educatie een afgeleide van produktieverhoudingen. Maar juist doordat maatschappelijke veranderingen zo complex zijn en daarbij ook beïnvloed worden door psychologische factoren, kunnen er mede vanuit educatie bijdragen aan emancipatie worden geleverd.

Aandachtspunt 2
Volwasseneneducatie kan iets bijdragen aan maatschappelijke verandering als zij zich verbindt met bestaande kaders en sociale bewegingen die, mede via economische en sociale druk, verandering in de positie van achtergestelde groepen willen brengen.

Juist omdat psychologische processen niet zijn los te zien van structurele en sociaal-economische omstandigheden, moet educatie relaties zoeken met emancipatiebewegingen die meer invloed hebben op dat vlak. Daarbij denken we dan aan bestaande kaders (vakbonden, politieke partijen, woningbouwverenigingen) en sociale bewegingen.
Als educatie die verbinding niet zoekt, dan is het gevaar groot dat leer- en vormingsprocessen op het psychologische vlak blijven steken. Kennis en inzicht worden niet verbonden aan actief handelen. Er wordt dan binnen het educatieve werk als het ware een vrijplaats gecreëerd waar verschillende 'achtergestelde' individuen vrijelijk mogen nadenken over hun achtergestelde positie, zonder dat er wezenlijke invloed op maatschappelijk terrein ontstaat.
Die verbinding met bestaande kaders en sociale bewegingen kan direct of indirect zijn. Educatie kan *direct* ten dienste staan van groepen en kaders, bijvoorbeeld door de achterban van die bewegingen zodanig te scholen dat ze hun politiek-maatschappelijke werk doelmatiger kunnen verrichten. Voorbeelden van dit type cursuswerk zijn: vakbondscursussen en cursussen binnen de vrouwenbeweging.
Educatie kan ook minder direct op (politiek) handelen gericht zijn, bijvoorbeeld door mensen die zich tot dusverre afzijdig hielden van maatschappelijke beïnvloeding inzicht te verschaffen in hun eigen positie en de machten die daarop van invloed zijn. Dit laatste in de hoop dat deelnemers zich in de heersende verhoudingen weerbaarder kunnen gaan opstellen.
Overigens moge duidelijk zijn dat niet iedere verbinding met bestaande kaders

en sociale bewegingen zonder meer positief is. Ook die kaders en bewegingen moeten emancipatorisch gericht zijn.

Geïnstitutionaliseerd of niet-geïnstitutionaliseerd

Bewegingen kunnen gevestigde belangengroeperingen zijn en daardoor sterk zijn geïnstitutionaliseerd. Zoals bijvoorbeeld de vakbond. Goede ingangen in bestaande politiek-maatschappelijke verhoudingen, op plekken waar belangrijke structurele beslissingen worden genomen, zijn daarvan kenmerkende voordelen. Bewegingen kunnen ook zeer informeel, niet-geïnstitutionaliseerd zijn. De 'nieuwere sociale bewegingen' (vrouwenbeweging, beweging voor democratische psychiatrie) zijn daar voorbeelden van.
Deze twee typen bewegingen lijken vaak tegengesteld; de laatste is nogal eens een reactie op de eerste. Wij denken dat beide kunnen bijdragen aan emancipatie. Geïnstitutionaliseerde bewegingen hebben (stevige) zetjes nodig vanuit de niet-geïnstitutionaliseerde bewegingen om niet te verzanden, om veranderingsgericht te blijven. Niet-geïnstitutionaliseerde bewegingen kunnen de invloed van de geïnstitutionaliseerde bewegingen gebruiken om te voorkomen dat ze worden geïsoleerd en in een subcultuur worden afgeschreven. We gaan op dit punt zo in, omdat - zoals we nog zullen zien - binnen educatie deze beide begrippen terug te vinden zijn, in de tegenstelling tussen formele en niet-formele (zo men wil schoolse en niet-schoolse) leerprocessen. Ook daar zijn coalities vanuit gezamenlijke doelstellingen mogelijk.

Aandachtspunt 3
In een leerproces dat gericht is op bewustwording en emancipatie gelden belangrijke methodische principes:
a *dat wordt uitgegaan van de belangen en ervaringen van deelnemers;*
b *dat leraar en leerling in principe gelijkwaardig zijn;*
c *dat leren handelingsgericht is.*
Deze principes moeten gekoppeld zijn aan politiek-emancipatorische inhouden en doelen.

De drie hierboven genoemde principes zijn vanuit methodisch oogpunt van belang. Dat je uit moet gaan van ervaringen en verwachtingen van deelnemers is voor de hand liggend. We kennen allemaal de voorbeelden van kennis die je moet opdoen zonder dat je ziet hoe het geleerde voor jou relevant is. Van dat leren kan nooit veel emancipatorische werking uitgaan.
Freire benadrukte het belang van de dialoog: niet de begeleider reikt de analyses van de werkelijkheid aan en stort kennis over de deelnemers uit waar ze part noch deel aan hebben gehad. Nee, lesgevers helpen deelnemers zelf greep te krijgen op hun eigen werkelijkheid en ook op hun leerproces. Dat leren aan handelen gekoppeld moet zijn, behoeft ook geen betoog: het gaat erom de positie van de deelnemers sterker te maken, en dus om de zorg dat ze zelf beter uit de voeten kunnen.
We moeten echter kritisch omgaan met deze principes.
Het is namelijk niet zo dat áls je maar volgens deze principes te werk gaat, je 'goed' zit met emancipatie. Methodische principes moeten niet losgemaakt worden van de politiek en van de inhoudelijke vraagstukken die worden 'onderwezen'. Er zit veel

waars in *the medium is the message*, maar met dat criterium alleen bereik je het doel niet. De nogal eens gehoorde slogans rond ervaringsleren zijn geen voldoende voorwaarden voor een emancipatorisch leerproces. Er moet een inhoudelijke koppeling zijn met de maatschappelijke werkelijkheid. Eén voorbeeld: het 'Highlanderproject', een volkshogeschool in de Verenigde Staten waarvan de medewerkers zich nadrukkelijk inzetten voor onderdrukte groepen in de samenleving. Highlander wil de onderdrukte groepen ondersteunen met vorming en scholing. Maar ook tijdens het leerproces wordt niet 'geprogrammeerd' en 'gemotiveerd'. De opvatting erachter is dat wanneer er in de beschermde situatie van cursussen enorm gepraat en gepland wordt zonder dat de deelnemers daar vanuit zichzelf helemaal aan toe zijn, later de klappen gaan vallen: ontslag, in elkaar geslagen worden enzovoort. Keuzes en acties moeten niet geforceerd worden, 'we willen niets dat niet door de deelnemers gecontroleerd kan worden'.
Wij zijn van dit voorbeeld gecharmeerd omdat men de genoemde methodische principes toepast vanuit een realistische kijk op de politiek-maatschappelijke verhoudingen.
We moeten middel en doel niet verwarren. Je vervalt dan namelijk gauw in een puur op het individu betrokken aanpak, los van de maatschappelijke context.

Formele en informele educatie

Aan de drie aandachtspunten die we hierboven beschreven is met name in de nieuwe vormen van volwasseneneducatie vorm gegeven. Met de nieuwe vormen bedoelen we projecten zoals Open School-groepen, alfabetiseringsprojecten en taallessen voor buitenlanders. Dit is een circuit *naast* het meer formele circuit van volwasseneneducatie.
Dit minder formele circuit onderscheidt zich van het formele circuit op de volgende punten:
- de doelstellingen zijn minder op individuele stijging en meer op maatschappelijke verandering gericht;
- het leeraanbod is vraaggericht in plaats van aanbodsgericht; er wordt zeer nadrukkelijk aangesloten op de ervaringen van de deelnemers;
- er zijn geen vastliggende leerpatronen en geen vastliggende eindtermen;
- de structuur is meer open en horizontaal in plaats van hiërarchisch en gesloten;
- de opleiding/deskundigheid van begeleiders is erop gericht te starten bij de ervaringen en belangen van achtergestelde groeperingen, in plaats van bij een vastliggend (*middleclass*) aanbod.

De jaren tachtig

Bovenstaande principes voor educatie en de toepassing daarvan in nieuwe vormen van educatie zijn weliswaar in een bepaalde tijd sterk benadrukt, maar ze zijn algemener geldig dan alleen voor hun ontstaansperiode. Het zijn algemene uitgangspunten.
Dat wil niet zeggen dat de praktische invulling van deze uitgangspunten altijd hetzelfde is of moet zijn. Welke keuzen je vanuit die uitgangspunten doet, is aan de tijd gebonden. Daarin ligt juist de aanleiding tot dit artikel. Wij vragen ons af of de diverse in Nederland voorkomende vormen van educatie, binnen de huidige

maatschappelijke context, nog wel voldoen aan die algemene principes. Welke bijdrage leveren de nieuwe en oude vormen van educatie, op dit moment, aan maatschappelijke verandering? We kunnen deze vraag alleen beantwoorden wanneer we een goede analyse maken van de economische, politieke en maatschappelijke ontwikkelingen van de laatste paar jaar, en de consequenties daarvan voor het functioneren van mensen en groepen nagaan. We doen een poging daartoe.

De economische situatie is grondig veranderd. Verhoudingen die de post-industriële maatschappij van de laatste 20 jaar hebben gekarakteriseerd, zijn aan het veranderen. Het maatschappijmodel waarheen we langzamerhand evolueren is nog vrij ongrijpbaar. Wetenschappers en politici die zich vanuit hun verantwoordelijkheid voor beleidskeuzen op de toekomst moeten oriënteren[3] weten net zo min als wij wat er precies komen gaat.

In een artikel in *Vorming*[4] schetst socioloog Bart van Steenbergen twee mogelijke toekomstige maatschappijstructuren:

a een zogenaamde *hyper-industriële maatschappij*: een hoogtechnologische, centralistische, op economische groei gebaseerde maatschappij waarin dankzij vergaande automatisering van het produktieproces de menselijke arbeid wordt teruggedrongen en er uitbreiding komt van vrije tijd. Een maatschappij waarin enkele hoogopgeleide professionals zeggenschap hebben over de technologie en de lager opgeleiden geen werk meer hebben omdat dit door machines is overgenomen.

b een *zogenaamde trans-industriële maatschappij* die meer is gebaseerd op ecologisch evenwicht, op het in economisch opzicht voorzien in noodzakelijke behoeften: minder technologisch, informelere structuren in sociaal en economisch opzicht. Er is een informelere economie. De tegenstelling tussen arbeid en niet-arbeid wordt doorbroken.

Als dit globaal de mogelijkheden voor de toekomst zijn, dan heeft het er alle schijn van dat we op dit moment afstevenen op de hyper-industriële maatschappij. Het kabinet waarmee we in Nederland nu te maken hebben probeert zo'n maatschappijvorm in ieder geval niet tegen te houden net zo min als regeringen in andere westerse landen.

Niet iedereen beoordeelt de ontwikkeling naar een maatschappij van werkenden en niet-werkenden negatief. Het is opvallend hoe de laatste tijd het arbeidsethos van zijn glans wordt ontdaan. Kritiek van jongeren in de jaren zestig en zeventig op, wat toen werd genoemd, de 'prestatiemaatschappij', wordt nu met een ander politiek sausje aan de mensen die met werkloosheid worden bedreigd voorgehouden. Het ideaal van de volledige werkgelegenheid moet verlaten worden en mensen dienen zich voor te bereiden op meer vrije tijd. Vooral vanuit beleidskringen wordt benadrukt dat mensen nu eindelijk tijd krijgen voor *eigen gekozen* activiteiten. Anderen zeggen dat er in dat geval een 'basisinkomen' moet komen voor iedereen. Maar nu deze regering in crisistijd drastisch alle uitkeringen verlaagt en wegsnoeit, is meer dan ooit gebleken hoe gevaarlijk het is mensen volledig afhankelijk te maken van de staat.

In progressieve kring ziet men zo langzamerhand in dat veel groepen in die geautomatiseerde wereld economisch en maatschappelijk in de knel komen en er dus voor hen straks niet zoveel 'te kiezen' zal zijn. Maar er zijn er ook die optimistisch hun hoop gevestigd hebben op de zogenaamde nieuwe politieke bewegingen.

Nieuwe bewegingen

In *Marge* is het afgelopen jaar een artikelenreeks gewijd aan deze nieuwe politieke bewegingen en de mogelijkheden die zij zouden bieden. De kern van de artikelen is dat in de kraakbeweging, jongerengroepen etc. zich een verzetscultuur aftekent tegen de parlementaire democratie, het arbeidsethos, de traditionele samenlevingsvormen en het intellectualisme van de jaren zestig. De nieuwe politieke bewegingen van de jaren tachtig zouden zich onderscheiden van de linkse bewegingen in eerdere jaren omdat 'de abstracte en afstandelijke woorden en daden van het politieke stelsel (. . .) hebben afgedaan' en men het nu dichterbij zoekt 'meer in de onmiddellijke omgeving, meer met het lichaam als primaire ervaringsbron', 'niet het hoofd of de theorie, maar het lichaam is inzet van de strijd'.[5]
De schrijver, die we hier letterlijk citeren omdat er in het eenzijdig benadrukken van de 'lichamelijkheid' geplaatst tegenover de rationaliteit ons inziens een gevaarlijke tendens schuilt, meent zelfs dat al die verschillende jongerenbewegingen niet los van elkaar staan, maar met elkaar verbonden zijn met 'ragfijne draadjes' als in een spinneweb.
Met andere woorden: er kan iets uit voortkomen.
In een artikel in de genoemde reeks, rekent Tom ter Bogt terecht fel af met deze simplistische kijk op de toekomst. Er wordt immers geen enkel verband gelegd met economische structuren. De (jongeren-)bewegingen waaraan gerefereerd wordt, blijven relatief geïsoleerd omdat ze geen posities in het economisch leven hebben, geen posities binnen het staatsapparaat en omdat ze in ideologisch opzicht ook alleen staan. Wij zien dat de nieuwe bewegingen veranderingen teweeg brengen; maar het zijn veelal marginale veranderingen binnen hetzelfde kapitalistische systeem, binnen dezelfde produktieverhoudingen. We zien zelfs dat jongerengroepen een functie hebben in de noodzakelijke opvang en kanalisering van het grote leger werklozen. Jongeren die alleen het perspectief van vele jaren werkloosheid hebben, vinden in bepaalde bewegingen en groeperingen een milieu, een saamhorigheid, een levensstijl, waarvan de politieke kanten bijzaak zijn. 'Een relatief permanent milieu waarin slachtoffers van de marginalisering een sociale thuishaven vinden'.[6]
Wij scharen ons niet onder de optimisten ter linker of ter rechter zijde. Zolang arbeid in het hele maatschappelijke bestel een centrale rol speelt en machtsbeïnvloeding alleen van daaruit mogelijk is, moeten we zeer kritisch staan tegenover beschouwingen die 'niet-werken' als een bevrijding propageren.
In dit verband willen we Paul Kuypers aanhalen die stelt: 'Door het voor te stellen alsof arbeid en vrijwilligerswerk op één lijn te stellen zijn en de suggestie op te roepen dat het om gelijksoortige activiteiten gaat met als enig verschil dat de ene soort wel en de andere niet betaald wordt, wordt het feit genegeerd dat arbeid in onze maatschappij het centrale model vormt voor de wijze waarop mensen hun leven inrichten en hun levenswijze organiseren. Dit model is hier en daar aan slijtage onderhevig.
Sommige groepen, subculturen, wijzen het af en oriënteren zich op andere levenssamenhangen. Maar voor de grote meerderheid van de bevolking is arbeid nog steeds de structuur waarbinnen het bestaan zijn vaste oriënteringspunten vindt. Men mag er bovendien niet aan voorbijgaan dat het verrichten van arbeid de enige mogelijkheid biedt om toegang te krijgen tot de maatschappelijk beschikbare consumptiegoederen. . . In de verdeling tussen deze twee soorten arbeid weerspiegelt

zich de maatschappelijke orde en wordt ook de waardering zichtbaar die in de maatschappij aan het bezit en de inzetbaarheid van arbeid wordt toegekend. . .
Niet-arbeid betekent dat men zijn plaats in de maatschappelijke orde verliest en de macht en controle over de omgeving kwijtraakt'.[7]
Een citaat van Hedy d'Ancona: 'Uiteindelijk gaat het om de entree van vrouwen in de wereld van waaruit de samenleving bestuurd en veranderd wordt', verduidelijkt nogmaals waar de werkelijke knelpunten liggen.
Hiermee ontkennen we niet dat er minder arbeid beschikbaar zal zijn. Maar tegelijkertijd zien we het grote gevaar daarvan: mensen raken geïsoleerd van de wereld waar beslist wordt over de verdeling van inkomen en macht. Daarom is een vérgaande verdeling van de beschikbare arbeid beter dan een maatschappij van aan de ene kant enkele hooggekwalificeerde werkenden en aan de andere kant een leger van niet-werkenden.
We zien het nog niet hard gaan met die arbeidsverdeling. (We zien eerder de voortekenen van de door Van Steenbergen geschetste hyper-industriële maatschappij.)
Dat is ook de reden waarom wij in de inleiding zeiden dat we cynisch zijn geworden. Werklozen worden machtelozen. En wat kan educatie daar nog aan veranderen?
Hoewel we kritisch staan tegenover gemakzuchtige theorieën op het gebied van arbeid en niet-arbeid, denken we toch dat als er nu maatschappelijke veranderingen nodig zijn, we die op dat spanningsveld moeten zoeken.

Consequenties voor educatie

Waar werk wegvalt, heeft educatie minder een kwalificerende functie en heeft ze meer te maken met toerusting voor een niet-arbeidzaam leven. De vraag wat de kritische functie van educatie kan zijn is niet principieel veranderd, maar in een maatschappij waarin de tegenstelling tussen arbeid en niet-arbeid groeit, komt die vraag in een ander daglicht te staan.
Het is waarschijnlijk dat slechts een klein deel van de volwasseneneducatie mensen mag of kan gaan kwalificeren voor de geringe hoeveelheid arbeid die beschikbaar is. De concurrentieslag die het verkrijgen van arbeid met zich meebrengt, zorgt er dan bovendien voor dat de opleidingseisen stijgen. Naarmate er minder arbeid is zullen alleen zeer hooggekwalificeerde mensen werk krijgen of houden en aanspraak mogen maken op een passend deel van de volwasseneneducatie.
Het andere (grotere) deel van de volwasseneneducatie leert mensen, negatief geformuleerd, hun vrije tijd te besteden zonder dat er al teveel last van komt. Leert hen als vrijwilliger te functioneren.
Hiervoor gaven we aan dat in de jaren zeventig formele (kwalificerende) en niet-formele (niet-kwalificerende) vormen van educatie tegenover elkaar stonden. De sterkte van het informele circuit was en is dat daarmee andere groepen worden bereikt. Groepen die in de formele educatievormen niet of nauwelijks aan de bak kunnen komen: vrouwen, arbeiders, culturele minderheden, analfabeten. Daarmee lijkt het mogelijk de aloude spiraal 'eenmaal achter, altijd achter' een beetje te doorbreken. Was er in de jaren zeventig nog voornamelijk sprake van een politiek-inhoudelijke tegenstelling tussen formele en niet-formele vormen van educatie, de laatste jaren wordt die tegenstelling door de sociaal-economische situatie versterkt en gelegitimeerd. Het is al bijna 'vanzelfsprekend' dat de Open School geen enkel

certificaat verschaft en het is even 'vanzelfsprekend' dat vrouwen die de moedermavo achter de rug hebben, weinig tot niets met hun diploma kunnen op de arbeidsmarkt. De Open Universiteit is wel het minste, wil je als volwassene je maatschappelijke positie verbeteren. . . Zo groeit de kloof tussen formele en informele educatie en wordt tegelijkertijd duidelijk hoezeer de volwasseneneducatie de maatschappelijke verhoudingen weerspiegelt. Een formeel circuit dat opleidt voor de sector arbeid en een niet-formeel circuit dat mensen klaarmaakt voor een (tevreden) bestaan in de sector niet-arbeid. Dat is precies wat we niet moeten hebben.

Aansluiting

Dringender dan voorheen komt de vraag op of het informele circuit meer aansluiting moet zoeken bij formele circuits. Als we vanuit alfabetisering en Open School – en straks basiseducatie – ons niet willen bekommeren om de aansluiting op de sector arbeid, dan werken we bewust mee aan een ontwikkeling waarin de minstopgeleiden in een positie gemanoeuvreerd worden, waar ze nog minder invloed en zeggenschap hebben. Als we werkelijk mensen kans op verandering willen bieden, dan zullen we aansluiting moeten zoeken bij formele vormen van educatie én bij maatschappelijke sectoren waar machtsvorming plaatsvindt. Zónder daarbij de verworvenheden en de flexibele, open, politieke gerichtheid van ons werk overboord te gooien.
Wij willen formele en informele vormen van educatie niet tegenover elkaar zetten. Waar het om gaat is dat er in educatie daadwerkelijk wordt gewerkt aan machtsvergroting van onderdrukte groepen. Dat kan maar met hele kleine stapjes. En soms zal dat beter informeel, in een veilige context, kunnen gebeuren. Soms ook kan dat beter formeel, in een context die per definitie meer concessies doet aan de eisen die de kapitalistisch georganiseerde produktiewijze stelt. Bijvoorbeeld door een meer hiërarchische en minder open leerproces, meer aanbodsgericht, opleidend voor officiële kwalificaties. Het één hoeft qua doel niet tegengesteld te zijn aan de ander. Daarmee begeven we ons op een spanningsveld. Politieke vorming en kwalificerende educatie zijn tot op heden altijd water en vuur gebleken. . . Is het überhaupt wel mogelijk dit soort verbindingen te maken? En als er bescheiden verbindingen mogelijk zijn, wat zijn daar dan de bouwstenen voor? En hoe houden we tegelijkertijd die groepen vast die nu in informele educatievormen worden bereikt? Een recept hebben wij niet, maar we denken dat de volgende drie stappen voor de komende jaren essentieel zijn.
1 Uitbreiden: nog meer leersituaties creëren om groepen die, door structurele oorzaken, buiten de bak vallen, te bereiken. In de meeste gevallen betekent dit dat je moet aansluiten bij mensen die in principe hebben 'afgehaakt', die geen vertrouwen meer hebben in keurige onderwijsactiviteiten. Zij worden alleen bereikt met activiteiten die *direct* resultaten opleveren voor hun eigen situatie. Een goed voorbeeld is de manier waarop er in veel plaatsen met 'randgroep'-jongeren wordt gewerkt. Géén algemeen vormende cursussen, maar 'sleutelcursussen', sportactiviteiten, rijbewijsgroepen, make-up cursussen voor meiden.[8] Bepaald geen activiteiten die enorm veel politiek-maatschappelijke invloed hebben, maar wel de enig mogelijke activiteiten om die groep aan te spreken. Een vergelijkbaar verschijnsel zien we binnen het alfabetiseringswerk ontstaan. Er komen 'inloop'-groepen voor mensen die zo'n onregelmatig leven leiden, dat ze niet regelmatig op een cursus willen of

kunnen komen. Dit soort 'inloop'-groepen zijn de enige mogelijkheid om bepaalde groepen an- of semi-alfabeten te bereiken, maar je kunt tegelijkertijd twijfels hebben over de 'effecten' van dergelijke ongestructureerde leerprocessen. Het is op het scherp van de snede opereren. Enerzijds moet je om bepaalde groepen te kunnen bereiken je aanpassen aan bestaande maatschappelijke en culturele patronen, anderzijds zul je bij iedere leerstap die je in een activiteit met deelnemers zet, moeten nadenken over de mogelijkheden tot verandering.

2 Binnen de nieuwe vormen van volwasseneneducatie deelnemers in contact brengen met heersende en niet-heersende belangengroepen en sociale bewegingen. Niet iedere deelnemer zal daartoe zijn te motiveren. Veel mensen hebben hun handen al vol aan de veranderingen in hun eigen privéleven ten gevolge van het leren of ze kunnen zichzelf nog maar net staande houden. Dit betekent dat slechts een bepaalde voorhoede van deelnemers dit zal aankunnen. Maar die voorhoede kan wel een aantal wegen banen voor anderen die (later) volgen. . . Er zullen vanuit alfabetiseringsprojecten bijvoorbeeld contacten kunnen worden gelegd met werklozenprojecten. Sommige deelnemers zullen actief willen worden in de vakbond of in hun bedrijf. We kennen ook een voorbeeld van een alfabetiseringsproject in een gevangenis, waar deelnemers, behalve aan lezen en schrijven, werken aan verbetering van de omstandigheden in de gevangenis.[9]

3 Met progressieve mensen uit de formele onderwijssystemen experimenten opzetten. Bijvoorbeeld zorgen dat de alfabetiseringsdeelnemers op CBB's terecht kunnen doordat de programma's worden aangepast. Zonder overigens over de ruggen van deelnemers het onderwijs te willen innoveren. Als formele systemen veranderen en niet alleen meer kwalificeren voor een arbeidsmarkt die er niet meer is, kan dat ook een bijdrage zijn aan het overwinnen van de kloof tussen arbeid en niet-arbeid. Al zal overwinnen nog wel even duren, het is goed om met deze relatie bezig te zijn, want pas als ook daar gedacht en geëxperimenteerd wordt, komt er zicht op hoe kritische functies binnen veranderde produktieverhoudingen kunnen worden vervuld.

Noten

1 W. F. Wertheim, *Evolutie en Revolutie*, Amsterdam 1971.
2 P. Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, Baarn 1972.
3 Ph. A. Idenburg, *De nadagen van de verzorgingsstaat, kansen en perspectieven voor morgen.* Amsterdam 1983.
4 Bart van Steenbergen, 'Alternatieve maatschappijontwerpen en hun consequenties voor educatie en arbeid. Hoe overleven wij de toekomst?' In: *Vorming*, 30ste jaargang, nr. 9/10, nov./dec. 1981.
5 – Jos van der Lans, 'Paradigmawisseling in de politieke kultuur?' In: *Marge*, nov. 1982.
– Dick de Ruyter, 'De politiek van de vele kleine vuurtjes'. In: *Marge*, dec. 82.
6 Tom ter Bogt, 'Im Westen nichts neues'. In: *Marge*, maart 1983.
7 Paul Kuypers, 'Werkgelegenheidsmaatregelen blijken samenraapsel verouderde denkbeelden'. In: *De Volkskrant*, zaterdag 12 maart 1983.
8 – Henno Eggenkamp, 'Arbeiderskinderen vinden LTS helemaal niet leuk'. In: *Welzijnsweekblad*, 28 nov. 1981.
– *De bikkelharde Boys.* BCOP-uitgave.
– Themanummer *Jeugd en samenleving* 'Randgroepjongeren', nr. 4, april 1981.
9 José A. Valcárcel, '*First pedagogical sessions on popular education*'. Paper voor een conferentie over adult education, gehouden in juni 1983 in Schotland.