

**Jacques Zeelen** (jzeelen@hotmail.com) is momenteel als universitair hoofddocent verbonden aan de vakgroep Pedagogiek en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen. In de periode 1998-2004 bekleedde hij de leerstoel Volwasseneneducatie aan de University of the North in Zuid-Afrika. Dit artikel vormt een bewerkte en ingekorte versie van een afscheidscollege op het gebied van de volwasseneneducatie, gehouden op 23 juni 2004 aan de University of the North in Zuid-Afrika. De auteur bedankt Makgwana Rampedi, Esther Ramani, Julia Swierstra en Michael Joseph voor hun commentaar op een eerdere versie van deze bijdrage.

## VAN SOCIALE UITSLUITING NAAR EEN LEVEN LANG LEREN

JACQUES ZEELLEN

### Een tussenbalans van een onderzoeksprogramma aan de University of the North in Zuid-Afrika

*Everyday we can see the university buildings. We always wonder if this big institution with all its knowledge cannot help us! But we do not know how to ask and we are afraid that they will send us away.*

#### 1 INLEIDING

Bovenstaande uitspraak is van een inwoner van Ga-Mothapo, een dorpje gelegen op enkele kilometers van de *University of the North* (UNIN)<sup>1</sup> in de *Limpopo Province*, eerder *Northern Province* geheten. Hij werd geïnterviewd in 1994 door Hetty Stevens, de eerste, door de Groninger Universiteit (RUG) uitgezonden student, tijdens haar onderzoek naar de behoeften aan volwasseneneducatie in de dorpen rond de University of the North. Deze uitspraak geeft de immense afstand aan die bestaat tussen de lokale gemeenschappen en de universiteit, ondanks hun fysieke nabijheid. Bovendien wordt hiermee onderstreept hoe groot de behoefte aan hulp is van de omwonende mensen die veelal leven in zeer armoedige omstandigheden (zie: Stevens, 2000). Tegelijkertijd weerspiegelt de uitspraak van de man van Ga-Mothapo de rol van deze universiteit onder de apartheid. Zoals aangegeven door Chris White (1997:1) in zijn proefschrift over de geschiedenis van deze universiteit: 'The University of the North was created as a

political, not an educational, necessity'. De universiteit diende voornamelijk als politieke legitimatie voor een inferieure vorm van hoger onderwijs voor de zwarte bevolking en als opleiding van ambtenaren voor de overheidsdiensten van de toenmalige thuislanden. Het niveau van tweedeklas blanke hoogleraren was veelal goed genoeg (Rampedi, 2003). De kwaliteit van onderwijs en onderzoek liet meestal te wensen over en de onderwijsprogramma's waren in het geheel niet afgestemd op de urgente behoeften van de lokale gemeenschappen. In die context wekte het nauwelijks verbazing dat er op de UNIN gedurende lange tijd geen aandacht werd besteed aan onderwijs en onderzoek op het gebied van de volwasseneneducatie, ondanks de dramatische problemen op het gebied van analfabetisme, armoede en werkloosheid.

Met deze erfenis in gedachte besloten in 1992 vertegenwoordigers van de UNIN en de RUG om met elkaar samen te gaan werken, na een lange periode waarin de RUG de academische boycot tegen Zuid-Afrika had ondersteund. Het thema volwasseneneducatie werd uitgekozen als een van de prioriteiten in die samenwerking (Van der Kamp, 2000).

Na een evaluatie door de samenwerkende partners in 1996 werd de conclusie getrokken dat de duurzaam-

heid van de activiteiten op het gebied van de volwasseneneducatie, voor het merendeel in gang gezet door doctoraalstudenten van de RUG, onvoldoende gewaarborgd was. Dit leidde tot een aan mij gericht verzoek om als gasthoogleraar naar de UNIN te komen voor een periode van drie maanden. Die drie maanden werden er vijf en een jaar later werd ik door de Faculty of Education, ondersteund door de toenmalige rector Njabulo Ndebele, gevraagd om de eerste leerstoel in de Volwasseneneducatie op de UNIN te bekleden (september 1998). De belangrijkste doelstellingen waren de oprichting van een nieuwe afdeling Volwasseneneducatie, met inbegrip van onderwijs-, trainings- en onderzoeksprogramma's, en het opleiden van stafleden. De uiteindelijke doelstelling was ervoor te zorgen dat die stafleden het roer zouden gaan overnemen onder leiding van een nieuw te benoemen Zuid-Afrikaanse hoogleraar.

Nu is het moment van mijn vertrek gekomen, alhoewel een beetje later dan voorzien. Vanaf 1 augustus zal ik terugkeren in mijn oude baan aan de Universiteit van Groningen. Makgwana Rampedi, die in oktober 2003 aan de RUG promoveerde, heeft reeds aan het begin van dit jaar de leiding overgenomen van de afdeling volwasseneneducatie. Met mijn vertrek als hoogleraar is de tweede fase van onze samenwerking tot een einde gekomen (1998-2004). Dit is het juiste moment om een tussenbalans op te maken en te reflecteren op de werkzaamheden tot nu toe.

Ik zou dat graag willen doen door mij te concentreren op ons onderzoeksprogramma. Eerst ga ik terug naar de gehanteerde visie, de vooronderstellingen en de doelstellingen van het onderzoeksprogramma. Ten tweede zal ik op basis van de onderzoeksresultaten centrale punten formuleren die van belang zijn voor de ontwikkeling van de volwasseneneducatie in Zuid-Afrika.

## **2 BENADERING, VOORONDERSTELLINGEN EN DOELSTELLINGEN VAN HET ONDERZOEKS-PROGRAMMA**

Vanaf het begin werden we geconfronteerd met de vraag hoe we de afdeling volwasseneneducatie zou-

den gaan vorm geven. Zouden we gewoon de structuren en programma's van andere afdelingen aan universiteiten in Zuid-Afrika kopiëren, bijvoorbeeld van die afdelingen die hun sporen hebben verdiend in de strijd tegen de apartheid, zoals de *University of Western Cape* en de *University of Natal*? Of zouden we een andere richting moeten inslaan? Een essentieel referentiepunt vormde de turbulente geschiedenis van de volwasseneneducatie in Zuid-Afrika. Na de 'night school movement' die in de jaren twintig van de vorige eeuw begon, kwamen de nog zeer bescheiden voorzieningen op het gebied van de volwasseneneducatie onder druk te staan toen de racistische Nationale Partij in 1948 aan de macht kwam. Op dat moment werd het onderwijzen van zwarte mensen buiten de geregistreerde scholen als een misdaad beschouwd. Tegen het begin van de jaren zestig werden bijna alle *night schools* opgeheven. Vanaf die tijd raakten de activiteiten binnen de volwasseneneducatie sterk verbonden met de strijd tegen de apartheid. Kerken en niet-governmentele organisaties (ngo's) werden steeds actiever op dit gebied. De eerdergenoemde afdelingen Volwasseneneducatie aan de universiteiten boden alfabetiseringscursussen aan, alsmede non-formele educatie en concrete ondersteuning voor activisten tegen de apartheid (Aitchinson, 2003).

In 1998 echter, toen de nieuwe afdeling op de UNIN moest worden opgezet, waren de tijden drastisch veranderd. Zuid-Afrika was een democratie geworden en de overheid alsmede vele ngo's boden een veelkleurig palet van programma's voor volwasseneneducatie aan. De vraag hoe een nieuwe universiteitsafdeling op het gebied van de volwasseneneducatie eruit zou moeten zien, zou dus in dat licht moeten worden beantwoord. Mede geïnformeerd door het verrichte onderzoek van de doctoraalstudenten van de RUG werd besloten een afdeling op te richten bestaande uit een opleidingsprogramma voor staf in de volwasseneneducatie, bachelor- en masterprogramma's, een documentatiecentrum voor volwasseneneducatie en – niet in de laatste plaats – een onderzoeksprogramma. In onze discussies stelden we vast dat empirisch onderzoek een erg onderontwikkeld gebied vormde binnen de Zuid-Afrikaanse universiteiten, overigens niet alleen binnen de voormalige zwarte universiteiten. Het aca-

demisch isolement van Zuid-Afrika gedurende de apartheid heeft een negatieve uitwerking gehad op alle universiteiten en de samenleving als geheel. Het vestigen van een onderzoekstraditie had dus hoge prioriteit. Onze ambitie was dan ook om voldoende onderzoekscapaciteit te ontwikkelen met het doel de kwaliteit van de volwasseneneducatie te versterken, professionalisering te bevorderen en *good practices* te stimuleren.

### Contextualisering

Vertrekpunt van de samenwerking tussen de RUG en de UNIN vormde de visie om de specifieke context en geschiedenis van de Limpopo Province een vooraanstaande plaats te geven. Contextualisering betekent ook een positie innemen in het lopende debat over globalisering, sociale uitsluiting en een leven lang leren. En in dat debat zou de realiteit van de derdewereldcondities in de Limpopo Province sterk in het oog moeten worden gehouden. Spreken over globalisering lijkt vaak een gevoel van opwinding op te roepen, een gevoel van deel uit te gaan maken van de wereldgemeenschap. De sterke sociaal-economische marktstromen, stevig gesteund door de revolutie in de informatietechnologie, beloven zelfs de meest afgelegen gebieden een plaatsje onder de zon, inclusief de Limpopo Province. Inderdaad, over de zon hoeven we ons hier niet zoveel zorgen te maken, maar dat wil niet zeggen dat veel mensen zich in een benijdenswaardige positie bevinden. Net als de geschiedenis van eerder uitgeroepen utopieën heeft laten zien, dient de volgende hamvraag gesteld te worden: 'Wie profiteert er echt van?' (zie Mengistab, 1996; Schugurensky, 1997). Hetzelfde geldt voor de benadering van een leven lang leren. Hoe geweldig zou het zijn als men zich gedurende het hele leven kan ontwikkelen gestimuleerd door krachtige leeromgevingen (zie Tuijnman & Van der Kamp, 1992). De realiteit is echter minder veelbelovend. Zelfs landen in de ontwikkelde wereld hebben te kampen met een hoge structurele werkloosheid die tot aanzienlijke vormen van sociale en economische uitsluiting leidt. En in de derdewereldlanden is de situatie nog veel minder rooskleurig. *Lifelong learning* loopt het risico om een slogan te worden waarvan slechts de hooggeschoolde *happy few* lijken te gaan profiteren (zie ook Walters,

1998). Vanaf het begin van ons onderzoek gingen we ervan uit dat voor de meeste mensen in de Limpopo Province een leven lang *leren* voorsnog veel meer een leven lang *overleven* in zeer moeilijke omstandigheden betekent.

### Sociaal leren

Bij het ontwikkelen van onderwijs- en onderzoeksactiviteiten binnen de volwasseneneducatie vormt het gehanteerde leerconcept een vitaal onderdeel (zie ook Wildemeersch et al., 1998; Wenger, 1998). De benadering van sociaal leren houdt in dat achtergronden, opinies en beelden van alle betrokkenen door middel van een dialoog ter discussie gesteld kunnen worden. Daarnaast geldt dat de betrokkenen worden gezien als competente personen die reflecties verbinden met het actief ingrijpen in hun eigen omgeving. En ten slotte is sociaal leren per definitie interdisciplinair. Een bijdrage leveren aan het terugdringen van sociale problemen vereist een diversiteit van actoren, waarbij het niet alleen om experts gaat. Ook ervaringsdeskundigen en leken kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het verminderen van de sociale problematiek (zie onder anderen: Freire, 1972; Holzkamp, 1993; Wildemeersch, 1995; Wildemeersch, Finger & Jansen, 1998; Veendrick & Zeelen, 1997).

In lijn met de voorafgaande opmerkingen over contextualisering blijkt uit onze ervaring dat het erg belangrijk is aandacht te besteden aan de erfenis van het Bantu-onderwijs. Veel zwarte mensen in de regio hebben een onderwijsstelsel doorlopen waarbinnen eenrichtingsverkeer tussen leraar en leerling, van buiten leren en het compleet negeren in het curriculum van alles wat met Afrika te maken had, aan de orde van de dag waren. Dit heeft in veel gevallen geleid tot een negatief zelfbeeld, een groot gebrek aan zelfvertrouwen en een passieve leerhouding geleid. Als je als leerling nooit serieus genomen wordt, leer je het wel af om je actief in het leerproces op te stellen. Onlangs nog bekende een collega op de faculteit, die aan onze onderzoekswerkshop voor doctoraalstudenten meedeed, dat voor hem onderzoek altijd een monster was, dat uiteindelijk alleen getemd kon worden door intelligente blanke mensen (overigens kan ik hier niet onvermeld laten dat nu deze collega zelf dit monster met succes aan het temmen is).<sup>2</sup>

### Action research

De weergegeven visie op contextualisering en sociaal leren impliceert een standpunt in het paradigmalandchap van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. In lijn met de bijdragen van onder anderen Reason en Bradbury (2001) en Boog et al. (1996; 1998) kan men dat landschap beschrijven door drie verschillende paradigma's te onderscheiden: het empirisch/analytische, het interpretatieve en het *action research* paradigma. In aansluiting op onze opmerkingen over contextualisering en sociaal leren voelen wij ons het meest op ons gemak bij het laatstgenoemde paradigma.

Belangrijk wetenschapstheoretisch uitgangspunt van action research is het vertrekpunt dat we in sociaal-wetenschappelijk onderzoek te maken hebben met competente actoren die zelf hun eigen interpretaties van de sociale wereld met zich meedragen. De onderzoeker dient de dialoog aan te gaan met deze interpretaties, of zoals Anthony Giddens (1976) het formuleert, de demarcatielijn tussen wetenschap en *common sense* te overschrijden, om in een gezamenlijk proces kennis te ontwikkelen. Hierbij heeft de onderzoeker de taak onderzoekgegevens over de *lokale* situatie in te brengen alsmede de relevante (onderzoeks)ervaringen die *elders* zijn opgedaan. Op deze manier bestaat de mogelijkheid *lokale* en *globale* kennis met elkaar te verbinden en vruchtbaar te maken voor mogelijke interventies. De oplossingen die mensen zelf al voor bepaalde problemen bedacht hebben, kunnen hierbij vaak vruchtbare vertrekpunten vormen (zie Boog et al., 1998; Rampedi & Zeelen, 2003).

### Vooronderstellingen over volwasseneneducatie

Na de bespreking van onze benaderingen geven we nu belangrijke assumpties weer. Op basis van het voorbereidend onderzoek, enkele conferenties met praktijkwerkers en een analyse van de internationale literatuur formuleerde onze onderzoeksgroep vooronderstellingen, die als reisgids dienen voor het verdere onderzoek (Rampedi & Zeelen, 1998). De belangrijkste waren dat de volwasseneneducatie zich niet uitsluitend op alfabetisering zou moeten richten, maar ook op de ontwikkeling van competenties op het gebied van werk, sociale vaardigheden en burgerschap. Daarnaast zou de aandacht niet uitsluitend

naar de deelname van vrouwen dienen uit te gaan. Onderzoek is nodig om op te helderen waarom er toch zo weinig mannen deelnemen aan de programma's. Voorts zou er in programma's meer aandacht moeten worden besteed aan meertalige strategieën, omdat voor de meeste deelnemers Engels pas de tweede of derde taal is. Een andere belangrijke vooronderstelling was dat er nog te veel van wordt uitgegaan dat volwasseneneducatie uitsluitend een vorm van tweede kans onderwijs is.

### De doelstellingen van het onderzoeksprogramma

Na uitgebreid voorbereidend onderzoek en diverse conferenties met praktijkwerkers werden in begin 1999 de volgende doelstellingen van het onderzoeksprogramma geformuleerd:

- 1 een heldere conceptualisering en theoretische analyse van sociale uitsluiting in de context van de specifieke omstandigheden in the Limpopo Province;
- 2 empirische inzichten in specifieke groepen mensen die in de Limpopo Province worden bedreigd met sociale uitsluiting;
- 3 inzicht in de rol en de effectiviteit van volwasseneneducatie in de strijd tegen sociale uitsluiting;
- 4 de ontwikkeling, analyse en evaluatie van *good practices* in de volwasseneneducatie met een exemplarische waarde voor beleids- en praktijkontwikkeling;
- 5 de ontwikkeling van de implementatiestrategieën in het gebied van de volwasseneneducatie en sociale uitsluiting in de Limpopo Province;
- 6 de capaciteitsontwikkeling van junior- en seniorstafleden, met name op het gebied van het verrichten van onderzoek en het produceren van wetenschappelijke artikelen in tijdschriften en boeken.

## 3 SLEUTELVRAAGSTUKKEN VOOR DE VOLWASSENENEDUCATIE OP HET PLATTELAND

Hoe ver zijn we nu? Hebben we interessante gegevens om onze vooronderstellingen te ondersteunen, te nuanceren of te verwerpen? Wat begrijpen we beter? Kunnen we al conclusies trekken? Tot op welke hoog-

te hebben we onze doelstellingen bereikt?<sup>3</sup> Het onderzoek is gericht op vier terreinen:

- \* beleid en implementatie-vraagstukken;
- \* *community development* en *curriculum development*;
- \* jongvolwassenen in risico situaties;
- \* gezondheidsvoorlichting.

Terugkijkend op onze vooronderstellingen kunnen we concluderen dat deze tot nu toe veelal worden ondersteund door onze onderzoeksresultaten. Tegelijkertijd geeft het verrichte onderzoek diepere inzichten in een aantal specifieke aspecten. Ofschoon het nog wat vroeg is om verstrekkende conclusies te trekken, zou ik toch graag zeven bevindingen willen noemen die mij direct al opvallen. Graag wil ik ook nog enkele persoonlijke observaties, gemaakt tijdens mijn verblijf in Zuid-Afrika, aan mijn verhaal toevoegen.

### Ingrijpende maatschappelijke problemen

In de eerste plaats is het duidelijk dat we in de Limpopo Province te kampen hebben met aanzienlijke problemen op het gebied van armoede en sociale uitsluiting. Als we verschillende groepen nader bekijken die in ons onderzoek voorkomen, zoals jongvolwassenen, schoolverlaters, vrouwen op het platteland, jonge gedetineerden en jonge landarbeiders, blijkt dat velen in een isolement geraakt zijn en weinig toegang hebben tot onderwijs en arbeidsmarkt. Maar ook als we breder kijken naar scholen, families en gemeenschappen lijkt de huidige maatschappelijke ontwikkeling een negatieve invloed te hebben op de levensomstandigheden van name jonge mensen. Of, zoals Mamphela Ramphele, de vorige rector van de University of Cape Town, het formuleerde in haar laatste boek (2002:162):

*South Africa cannot afford to continue to let young people steer by the stars. They need to be provided with reliable compasses to enable them to develop self-confidence and face the future with hope... The full extent of the impact of Apartheidapartheid on society needs to be accepted. Families are in crises. Schools are in crises. Communities are in crises. The triumphalism of the immediate post-apartheid period has led to a delay in appropriate interventions.*

Ondanks alle positieve pogingen van de regering om vanaf 1994 de levensomstandigheden van de armen te verbeteren, zijn er meer specifieke sociale interventieprogramma's nodig, inclusief een substantieel hoger budget voor volwasseneneducatie, om de grote kloof tussen arm en rijk enigszins te dichten. Hierbij is het belangrijk te beseffen dat de grens tussen arm en rijk niet meer uitsluitend via raciale verhoudingen verloopt. Er is sprake van een sterk groeiende zwarte middenklasse (Terreblanche, 2002; Sparks, 2003).

### Traditie en moderniteit

Als we het hebben over een crisis betekent dit niet alleen een crisis in materiële zin. Wanneer we verschijnselen in ogenschouw nemen als geweld, verkrachting, misbruik, en misdaad lijkt het onvermijdelijk te spreken over een crisis in normen en waarden, alsmede over een afnemende sociale cohesie op het platteland, in de *townships* en in de steden. Het lijkt erop dat de erfenis van de apartheid, waarbij grote bevolkingsgroepen van hun land verdreven werden en de gehele sociale geografie van het land geherstructureerd werd, nu nog steeds een negatieve invloed uitoefent op alle levensgebieden. Tegelijkertijd rukt de moderniteit op, ondersteund door de snelle ontwikkeling van de informatietechnologie en de toenemende invloed van de media, zelfs in afgelegen gebieden. De oude Afrikaanse benadering van Ubuntu, die als centrale waarde de solidariteit tussen alle mensen voorstaat, komt steeds meer onder druk te staan (Louw, 2002; Zeelen, 2002). Een toenemende individualisering en ongebreideld consumentisme wordt overall zichtbaar. Oude waarden vervagen en veel jonge mensen ontberen een helder kompas in hun leven, zoals eerder verwoord werd door Ramphele. Voor de volwasseneneducatie houdt dit in dat het vraagstuk van normen en waarden, alsmede het stimuleren van verantwoordelijk burgerschap en het vermogen tot reflectie, een hoge prioriteit zou moeten worden toegekend.

### Gender

Na lezing van een groot deel van de afgenomen interviews binnen ons onderzoeksprogramma kan niet anders geconcludeerd worden dan dat vrouwen en meisjes zich nog steeds in een zeer kwetsbare positie

bevinden. Al op zeer jonge leeftijd worden ze aan gevaren blootgesteld, zoals seksueel misbruik, verkrachting en andere vormen van onderdrukking door mannen. Dit wordt des te dramatischer in relatie tot de heersende HIV/aids-epidemie. En ook vanuit een breder en meer historisch perspectief gezien, leefden vrouwen in Zuid-Afrika in de periode van de apartheid, maar ook daarna, in vaak zeer moeilijke omstandigheden. Ze moesten (en moeten) vaak overleven in extreem moeilijke omstandigheden van armoede en onveiligheid, vaak alleen met de kinderen, zeker in migratieprovincies zoals Limpopo.<sup>4</sup> Ook werken veel vrouwen elders als huishoudelijke hulp met als gevolg dat ze eigen kinderen nauwelijks meemaken. Alle lasten en zorgen van Zuid-Afrikaanse vrouwen worden indrukwekkend beschreven door Njabulo Ndebele (2003:1) in zijn boek *The Cry of Winnie Mandela*:

*So what does a woman do in the absence of her husband, who is in jail, in the mines, in exile, or is dead, or away studying, or spends most of the time on the road as a salesman, or who, while not having gone anywhere in particular, is never at home because he's just busy fooling around? This woman has seen all kinds of departures, has endured the uncertainties of waiting, and has hoped for the return of her man. Departure, waiting, and return: they define her experience of the past, present, and future. They frame her life at the center of a great South African story not yet told.*

Dit soort verhalen zal ons helpen om ons voortdurend bewust te blijven van de specifieke machtsongelijke positie van vrouwen en meisjes in de Zuid-Afrikaanse samenleving bij al onze onderwijs-, trainings- en onderzoeksactiviteiten. Toch betekent dit niet dat we voorbij moeten gaan aan de specifieke positie van mannen. Integendeel, het hanteren van een genderperspectief in de volwasseneneducatie zou de specifieke geschiedenis en problematiek van mannen in Zuid-Afrika moeten insluiten (zie bijvoorbeeld Morrell, 2001). Mamphela Ramphele (2002:160) probeert te begrijpen hoe het mogelijk is dat, in vergelijking met andere landen, een relatief groot gedeelte van mannen in Zuid-Afrika betrokken is bij geweld, verkrach-

ting en misbruik. Haar verklaring is dat velen van hen de vernedering van te zijn behandeld als *boys* door hun blanke seksegenoten nog steeds met zich meedragen. Deze vernedering groeit verder als ze werkloos raken en afhankelijk worden van de kleine inkomens van hun vrouwen. Dit noodzaakt de vrouwen, zoals Ramphele het beschrijft, om nog sterker te worden om hun gezinnen in leven en enigszins intact te houden. Een van de consequenties is dat mannen zich nog machtelozer gaan voelen. Ze worden steeds afhankelijker van vrouwen, die eigenlijk in de Zuid-Afrikaanse patriarchale cultuur als inferieur ten opzichte van de man worden beschouwd:

*The dissonance between the cultural expectations of gender power relations on the one hand, and the reality of powerlessness on the other, sets off a vicious cycle of low self-esteem, resentment, anger and abuse of the very source of support – the woman: mother, sister, wife, lover.*  
(Ramphele, 2002:160)

### De taalkwestie

Terugkijkend op ons onderzoek tot nu toe valt op hoe prominent de rol is van de taal in processen van sociale uitsluiting. Schoonmakers op de universiteit, vroegtijdige schoolverlaters, plattelandsvrouwen, deelnemers aan programma's in de volwasseneneducatie, jonge landarbeiders, maar ook velen van onze eigen studenten kampen op de een of andere manier met taalachterstanden.

Het taalprobleem heeft drie lagen. In de eerste plaats de kwaliteit van het spreken, lezen en schrijven in het Engels, de taal die overwegend in onderwijs- en werksituaties gesproken wordt, laat ernstig te wensen over. Daarnaast hebben veel mensen aanzienlijke moeite met het Afrikaans, een taal die nog steeds veel op boerderijen en plantages op het platteland in de Limpopo Province gebruikt wordt. En in de derde plaats blijken veel mensen ook problemen te hebben met het lezen en vooral het schrijven in hun eigen moedertaal; in de Limpopo Province zijn dat Sotho, Venda of Tsonga.

Deze vraagstukken zijn natuurlijk te groot om alleen via de volwasseneneducatie op te lossen. Het lijkt erop dat beleidsplannen betreffende het stimuleren van



meertalig onderwijs onvoldoende geïmplementeerd zijn. De vooraanstaande schrijver en onderwijskundige Es'kia Mphahlele, die in Limpopo woont, gaat zelfs verder door te zeggen dat er bij de regering onvoldoende politieke wil bestaat om het beleid over meertalig onderwijs in scholen in te voeren (*This Day*, 14 mei 2004). Volgens hem hebben de huidige leerlingen op scholen moeite met Engels omdat ze onvoldoende onderwijs hebben genoten in hun eigen moedertaal. Es'kia's opmerking sluit aan bij lopend onderzoek, waarbij het belang van het leren van de eigen taal als basis voor het leren van andere talen wordt onderstreept (zie bijvoorbeeld Joseph & Ramani, 1998; Ramani & Joseph, 2002). Concluderend betekent dit dat we in de volwasseneneducatie intensief zullen moeten werken aan meertalige strategieën en meer aandacht dienen te besteden aan de Afrikaanse talen.

#### De overformalisering van de volwasseneneducatie

Ons onderzoek naar de lopende programma's op het gebied van de volwasseneneducatie laat zien dat er in veel gevallen geen enkel behoefteonderzoek wordt gedaan. Daarnaast blijken veel cursussen een te lange duur te hebben en dat strookt lang niet altijd met de urgente en soms erg praktische behoeften van de deelnemers. Ook de landelijke beleidskaders, met al hun eisen op het gebied van gespecificeerde leerdoelen en accreditatieprocedures, zorgen er soms voor dat de programma's onvoldoende flexibel en te weinig context-specifiek zijn (zie ook Von Kotze, 2003; Rampedi, 2004; Baatjes & Mathe, 2004). Het zou bijvoorbeeld mogelijk moeten zijn om korte cursussen op het gebied van loodgieters werkzaamheden of autoreparatie te organiseren om tegemoet te komen aan urgente behoeften van de deelnemers (zie Rakoma, 2000). Te vaak nog wordt volwasseneneducatie uitsluitend gezien als tweedekansonderwijs om alsnog het middelbareschooldiploma te halen. Te vaak domineert een vorm van *shadow-schooling* de inhoud en aanpak van het programma. Om volwassenenonderwijs te geven in klaslokalen van lagere scholen, waar de deelnemers zich in veel te kleine bankjes van kinderen moeten wringen, is naar ons idee ontoelaatbaar. Het versterkt ook de *education paradox*. Deze paradox verwijst naar de alom bekende realiteit van de volwasseneneducatie waar ook ter wereld dat we juist te maken hebben met

deelnemers die over het algemeen slechte ervaringen hebben gehad in het formele onderwijs.

Met andere woorden: hoe kunnen we enthousiasme van deelnemers verwachten als we niets nalaten om hen te herinneren aan die beangstigende oude onderwijssituatie? Daarom is het van groot belang om creatieve combinaties van formeel, niet-formeel en informeel leren te ontwikkelen, waarbij de deelnemers zelf meer worden betrokken, onder andere door hen te laten participeren in de voorbereiding en uitvoering van programma's (zie ook Van der Kamp & Toren, 2003).

#### Professionalisering in de volwasseneneducatie

Ons onderzoek laat de bestaande lacunes zien in de professionalisering van praktijkwerkers. Meer deskundigheidsbevordering valt aan te bevelen, maar de vraag is wat voor een, op welke plek en hoe georganiseerd? En op dat punt wil ik graag een persoonlijke observatie toevoegen.

Als ik kijk naar het soort deskundigheidsbevordering dat medewerkers in de volwasseneneducatie en het onderwijs ontvangen dan wordt het leeuwendeel gevormd door het bijwonen van workshops in Holiday Inns of andere vergelijkbare luxe oorden. Een deel van onze eigen studenten die in het (volwassenen)onderwijs werken neemt hier ook aan deel. Ik hoor hen vaak zeggen dat ze weer eens 'geworkshopt zijn in een bepaald onderwijsthema. Let op de gebruikte taal: 'We were work-shopped'. Het lijkt wel of iemand hen iets aandoet en dat ze er zelf part noch deel aan hebben. En inderdaad, na hun meer in detail te hebben gevraagd hoe het was, kreeg ik te horen dat dergelijke workshops meestal bestaan uit eenrichtingsverkeer, luisteren naar lange verhalen, zonder dat er een verslag gemaakt moet worden en ook zonder enige vervolgactiviteit op de werkplek zelf. Met andere woorden: het lijkt meer op *shopping* dan *work(ing)*. Een aantal studenten bekenden mij zelfs dat de meeste praktijkwerkers vooral afkwamen op de copieuze maaltijden en het gelegitimeerd weg kunnen blijven van het werk. Ieder jaar wordt een hoog budget uitgegeven aan dergelijke activiteiten. Voor de verantwoordelijke officials in het provinciale ministerie van onderwijs lijkt het organiseren van dergelijke workshops een aantrekkelijke manier om veel geld 'weg te

zetten', zeker ook aan het eind van jaar. Ik zou graag iets anders willen voorstellen. Misschien zou een gezamenlijk team van vertegenwoordigers van het ministerie en de universiteit zich over het vraagstuk van deskundigheidsbevordering kunnen buigen, waarbij gericht ook aan *training on the job* gedacht kan worden. Op de lange termijn zou een instituut voor deskundigheidsbevordering opgezet kunnen worden om bestaande lacunes in te vullen, bij voorkeur ondersteund door praktijkgericht onderzoek. Uiteindelijk zal het doel moeten zijn om *reflective practitioners* (Schön, 1983; Brookfield, 1995) op te leiden die goed voorbereid zijn en ondersteund worden om de verschillende, niet geringe, uitdagingen in deze provincie aan te kunnen gaan.

### Implementatie

In het eerder genoemde proefschrift van Makgwana Rampedi kan men theoretische inzichten en empirische data aantreffen die verhelderend zijn voor het begrijpen van het implementatieprobleem (Rampedi, 2003). Rampedi onderzocht het probleem waarom er zo weinig van de mooie beleidsvoornemens in de volwasseneneducatie terecht is gekomen. Het blijkt onder andere dat beleidsmakers gemakkelijker zaken kunnen beloven dan diegenen die het echte werk moeten doen, kunnen waarmaken. Voor een inspirerende analyse van deze implementatieproblemen verwijs ik naar zijn proefschrift. Van mijn kant zou ik graag een persoonlijke observatie willen toevoegen.

Reflecterend op de door Rampedi geanalyseerde *overproductie* van beleid en het *onderpresteren* op het gebied van implementatie in Zuid-Afrika, kwam de volgende invalshoek bij me op. In de jaren zeventig en tachtig was ik in de gelegenheid om diverse keren landen in Oost-Europa te bezoeken. Alhoewel ik me ervan bewust ben dat de communistische landen erfvijanden waren van het apartheidsregiem, werd ik tijdens mijn verblijf in Zuid-Afrika gewaar dat, ondanks aanzienlijke verschillen, beide soorten regiem ook overeenkomsten kenden, kenmerken die zelfs na 1994 voortduren. De centrale rol van de staat, de hiërarchische organisatiestructuren en het ontbreken van persoonlijke verantwoordelijkheid in werksituaties hebben vergelijkbare trekken. In die landen was altijd de belangrijkste vraag: 'Wat zou het hoofdkantoor in

Moskou, Berlijn of Praag ervan zeggen?' Een vraag als: 'Hoe kan ik ervoor zorgen dat ik niet de schuld krijg?' hield de mensen meer bezig dan of het met de implementatie wel zou lukken. Hetzelfde maakte ik in Zuid-Afrika mee: 'Wat zal Pretoria ervan zeggen?' De hete implementatie-aardappel wordt meestal doorgeschoven naar het dichtstbijzijnde lagere niveau. Soms lijkt het wel dat hoe hoger men in de hiërarchie zit, hoe minder men zich verantwoordelijk voelt voor de implementatie. Als dan vervolgens de implementatie mislukt is, is het vaak heel duidelijk aan wie het gelegen heeft: 'Ik heb de juiste instructies gegeven maar men heeft ze niet uitgevoerd'. Maar het omgekeerde proces bestaat ook. Mensen wachten op instructies voordat ze ook maar enige actie ondernemen. Samenvattend: het geven van instructies, of erop wachten, en zoveel mogelijk delegeren naar anderen zijn herkenbare overlevingsstrategieën in overheidsdiensten en universiteiten. Met andere woorden: veel mensen hebben de neiging om zich verre te houden van enige vorm van implementatie. De cultuur van collectieve verantwoordelijkheid en teamwork, die onontbeerlijk is om de immense problemen in dit land aan te pakken, is nog niet sterk ontwikkeld. In andere woorden: geen collectieve verantwoordelijkheid zonder persoonlijke verantwoordelijkheid. Om de kwaliteit van implementatie en dienstverlening te verbeteren zou dit aspect mijns inziens niet over het hoofd moeten worden gezien.

### 4 HOE VERDER?

Terugkijkend valt er nog heel wat te doen. De volwasseneneducatie bevindt zich nationaal en internationaal in een moeilijke fase. De afnemende steun voor de basiseducatie, de nadruk op vaardigheden en *employability*, de neo-liberale trekken van het overheidsbeleid, het zich richten op enkel individuen en niet op het collectief, en het marginaliseren van politiserende benaderingen, laten zien dat de strijd tegen sociale uitsluiting een enorme opgave is. Deze trends zijn sterk gerelateerd aan het om zich heen grijpende proces van globalisering. In de afgelopen periode hebben diverse auteurs de hechte relatie tussen een leven lang leren, de Human Capital Theory en de neoliberale benaderingen van globalisering blootgelegd



(Youngman, 2002; Von Kotze, 2003; Baatjes, 2003; Baptiste, 2001). Astrid Von Kotze (2003) betoogde onlangs tijdens een inspirerende lezing op de UNIN dat de overgang van *lifelong education* naar *lifelong learning* impliceert dat mensen niet langer als sociale actoren worden gezien maar veel meer als consumenten en cliënten. Bovendien zien we een overgang van verantwoordelijkheid van de overheid naar individuele mensen. Mensen moeten zelf investeren in hun levenslang-leren project en uiteindelijk kan dit ertoe leiden dat ze zelf verantwoordelijk worden gehouden voor hun eigen sociale uitsluiting.

Er zal nog heel wat creativiteit, debat en empirisch onderzoek nodig zijn om een benadering in de volwasseneneducatie te ontwikkelen die kan inspelen op de geschetste maatschappelijke dynamiek in het Noorden en het Zuiden. De inspirerende traditie in de volwasseneneducatie, bijvoorbeeld zichtbaar in het werk van Paulo Freire (1972), zou in ere moeten worden gehouden, zonder de illusie dat deze traditie eenvoudigweg zou kunnen worden herhaald. Nieuwe benaderingen van eigentijdse problemen zijn broodnodig. Bovendien zou de analyse van een leven lang leren in de context van globalisering niet uitsluitend in een politiek-economisch perspectief moeten worden geplaatst.<sup>5</sup> Nieuwe sociologische inzichten, zoals het moderniteitsconcept van Anthony Giddens (1991), de risicosamenleving van Ulrich Beck (1992), de netwerk-samenleving van Manuel Castells (1996) en de bijdragen van Alain Touraine (1994; 2000) en Zygmund Baumann (2002) bieden interessante inzichten in de gevaren, de tegenstrijdigheden, het onvermijdelijke en de mogelijkheden van globalisering (zie ook Kiely & Marfleet, 2001). Bijvoorbeeld dat jongeren op het platteland in Limpopo, ondanks alle geschetste problemen, nu meer toegang hebben tot de informatietechnologie, waardoor ze zich beter kunnen informeren over behoeften, leefstijlen en rechten van jongeren elders in de wereld, stelt hen misschien beter in staat om hun eigen *life project* vorm te geven, om een term van Anthony Giddens te gebruiken.

Ten slotte zal hopelijk duidelijk zijn geworden dat de universiteit in provincies als Limpopo een belangrijke taak heeft om door middel van onderwijs, onderzoek

en maatschappelijke dienstverlening een bijdrage te leveren aan het terugdringen van sociale uitsluiting zoals we die hebben besproken. De toenemende verbinding tussen de activiteiten van het volwasseneneducatie programma op de University of the North en het dagelijks leven in de lokale gemeenschappen zal helpen om recht te doen aan de hulpvraag van onze man uit Ga-Mothapo, zoals aan het begin werd verwoord. De mensen in de Limpopo Province zouden niet langer bang moeten zijn voor een universiteit. Ze zouden zich er thuis moeten voelen.

## NOTEN

- 1 Deze universiteit is onlangs gefuseerd met de medische universiteit MEDUNSA, eerder gevestigd in Pretoria. De nieuwe naam is *University of Limpopo*.
- 2 Voor een uitgebreidere discussie over hoe de onderzoekscultuur op voormalige zwarte universiteiten gestimuleerd zou kunnen worden, zie mijn artikel in het Zuid-Afrikaanse tijdschrift *Perspectives in Education* (2003)
- 3 Voor een gedetailleerde beschrijving van de verschillende onderzoeksprojecten en hun uitkomsten verwijs ik naar de uitgebreide versie van mijn afscheidscollege (2004).
- 4 Dit wordt ook wel 'feminisering van de armoede' genoemd.
- 5 Zie ook het debat in het *Journal of Transformative Education* (2003) en met name de reacties van Max van der Kamp en Marcia Moraes op het interview met Peter McLaren.

## LITERATUUR

- Aitchinson, J.J.W. (2003) Struggle and compromise: A History of South African Adult Education from 1960 – 2001. *Journal of Education* 29, 125-178.
- Baatjes, I. (2002) The new knowledge-rich society: perpetuating marginalisation and exclusion. *Journal of Education* 28, 179--204.
- Baatjes, I. & K. Mathe (2004) Adult basic education and social change in South Africa: 1994 to 2003. In: L. Chisholm (ed.) *Changing Class: Education and Social Change in Post-apartheid South Africa*. London: Zed Books, 395-422.
- Beck, U. (1992) *Risk Society*. London: Sage.

- Baptiste, I. (2001) Educating lone wolves: pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly* 51 (3), 184-201.
- Bauman, Z. (2001) *Community. Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.
- Boog, B., H. Coenen, L. Keune & R. Lammers (eds.) (1996) *Theory and Practice of Action Research*. Tilburg: University Press.
- Boog B., H. Coenen, L. Keune & R. Lammerts (eds.) (1998) *The Complexity of Relationships in Action Research*. Tilburg: University Press.
- Brookfield, S.D. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Castells, M. (1996-1998) *The information age: economy, society and culture. Vol.1 The rise of the network society, Vol. 2 The power of identity, Vol. 3 End of a millennium*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Giddens, A. (1976) *New rules of sociological method*. London: Sage.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Stanford: University Press.
- Holzkamp, K. (1993) *Lernen. Subjectwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Joseph, M. & E. Ramani (1998) The ELT specialist and linguistic hegemony. *ELT Journal Volume*, 52(3).
- Kamp, M. van der (2000) Andragogiek in Africa, In: H. Beukema, B. Boog & M. Slagter (red.) *Kwaliteit van Agogisch Handelen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kamp, M van der (2003) Still Struggling with the Class Struggle? *Journal of Transformative Education*, 1(2), 136-141.
- Kamp M., van der & K. Toren (2003) Learning Trajectories for Groups at Risk. In: S. Schmidt-Lauff (ed.) *Adult Education and Lifelong Learning. A European view as perceived by participants in an exchange programme*. Hamburg: Verlag Dr. Kova?, 69-89.
- Kiely, R. & P. Marfleet (eds.) (2002) *Globalisation and the Third World*. Routledge: London and New York.
- Kotze, A. Von (2003) *Re-asserting social responsibility: Adult Education beyond the nineties*, paper presented at the International Adult Education Seminar, UNIN, March 2003.
- Louw, D.J. (2001) Ubuntu and the Challenges of Multiculturalism in Post-Apartheid South Africa. *Quest. Special issue. African Renaissance and Ubuntu Philosophy*, 15 (1-2), 15-37.
- Mengisteab, K. (1996) *Globalization and Autocentricity in Africa's Development in the 21<sup>st</sup> Century*. Asmara, Eritrea: Africa World Press.
- Moraes, M. (2003) The path of Dissent: An interview with Peter McLaren *Journal of Transformative Education* 1 (2), 117-135.
- Morrell, R. (ed.) (2001) *Changing Men in South Africa*. Pietermaritzburg: University of Natal Press.
- Ndebele, N.S. (2003) *The Cry of Winnie Mandela*. Claremont: David Philips Publishers.
- Rakoma M. (2000) *ABET needs assessment in the Northern Province*, UNIN Adult Education Series 3, Polokwane: Lamprint.
- Ramani, E. & M. Joseph (2002) Breaking new ground: Introducing an African language as medium of instruction at the University of the North. *Perspectives in Education* 20(1), 233 - 241.
- Rampedi, M.A. & J. Zeelen (1998) *Adult Education in rural areas: combatting social exclusion*, paper delivered at the conference 'Adult Education and Empowerment', University of Zululand.
- Rampedi, M.A. & J. Zeelen (2000) *Adult Education Research in Developing Countries: the example of the Department of Adult Education at the University of the North*, paper presented at the Adult Education Research Conference, Pennsylvania State University, U.S..
- Rampedi M. (2003) Implementing Adult Education Policy in the Limpopo Province of South Africa: Ideals, Challenges and Opportunities, Groningen: Centre for Development Studies.
- Rampedi, M. & J. Zeelen (2003) Read(y)ing the ground for Action Learning and Action Research in the Limpopo Province (SA), paper presented at the ALARMP 6<sup>th</sup> and PAR 10<sup>th</sup> World Congress, held at the University of Pretoria, 21- 24 September 2003.
- Rampedi, M. (2004) *Adult Education and Poverty Alleviation: a constant flow of tears*, paper

- presented at the conference" *Adult Education and Poverty Reduction: a Global Priority*, University of Botswana, Gaborone, 14-16 June 2004.
- Ramphele M. (2002) *Steering by the stars. Being young in South Africa*. Cape Town, Tafelberg Publishers.
- Reason, P. & H. Bradbury (eds.) (2001) *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications.
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schugurensky, D. (1997) Globalisation, Neoliberalism, and Adult Education. *ABET Journal* 1(2), 21-45.
- Sparks, A. (2003) *Beyond the miracle. Inside the new South Africa*. Johannesburg & Cape Town: Jonathon Ball Publishers.
- Stevens, H. (2000) *Functional (il)literacy in a changing South Africa, South Africa*, UNIN Adult Education Series 1. Polokwane: Lamprint.
- Terreblanche S. (2002) *A History of Inequality in South Africa*. Pietermaritzburg: University of Natal Press.
- Tuijnman, A. & M. van der Kamp (eds.) (1992) *Learning across the lifespan. Theories, research, policies*. Oxford: Pergamon Press.
- Touraine, A. (1994) Participatie en onderscheid. In: L. Veendrick & J. Zeelen (red.) *De toekomst van de sociale interventie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Touraine, A. (2000) *Can we live together? Equality and difference*. Oxford: Polity press.
- Veendrick, L. & J. Zeelen (1997) Sociaal leren in de context van sociale uitsluiting. *Pedagogisch Tijdschrift. Themanummer Sociaal leren* 22(1/2), 39 -52.
- Walters, S. (ed) (1997) *Globalisation, Adult Education and Training. Impacts and Issues*, London and New York: ZED books.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- White, C. (1997) *From despair to hope. The Turfloop experience*. University of the North: University press.
- Wildemeersch, D. (1995) *Een verantwoorde uitweg leren*, inaugurale rede leerstoel Sociale Pedagogiek en Andragogiek. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Wildemeersch, D, M. Finger & T. Jansen (eds) (1998) *Adult Education and Social Responsibility*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Youngman, F. (2000) *The Political Economy of Adult Education*. London/New York: ZED books.
- Zeelen, J. (2002) Common Grounds. Intercultural aspects of Social Intervention. *INDILINGA. African Journal of Indigenous Knowledge Systems*. Durban, 7-18.
- Zeelen, J.(2003) Improving the research culture at historically black universities: The situation at the University of the North. *Perspectives in Education* 21(2), 137-149.
- Zeelen, J. (2004) *From Social Exclusion to Lifelong Learning*. Farewell address. University of the North, Department of Adult Education.

## SUMMARY

In this adaptation of his valedictory speech as guest professor at the University of the North in South Africa, Jacques Zeelen draws up an intermediate balance of the research program which forms one of the pillars of the new-founded department of adult education. Breaking with the destructive past, Zeelen and his South African colleagues explicitly opted for an organisation, scheme and approach which should pay a constructive contribution to the broader development of competencies in the area of work, social skills and citizenship. Starting point forms the perspective wherein adult education is not merely seen as a form of second chance education, but is also directed to offering support to all sorts of social interventions. A perspective, in which the aim is not merely directed to one group (women) and the burden of proof not merely placed with one individual. It is Zeelen's aspiration that this approach will enable them to build bridges between the activities employed within the academic department of adult education and the daily problems local communities are faced with.